ULUSLARARASI TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146
Eylül September Volume 15/3 2026



İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü /

License Owner, Editorial Manager and Editor

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ *(Bursa Uludağ Üni.)*

Editör Yardımcısı / Editor Assistant

Doç. Dr. Nazmi ŞEN *(Balıkesir Üni.)*

Alan Editörleri

Prof. Dr. Onur ER *(Düzce Üni.)*

Prof. Dr. Faruk POLATCAN *(Fırat Üni.)*

Prof. Dr. Nurullah ŞAHİN *(Ağrı İbrahim Çeçen Üni.)*

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR *(Bursa Uludağ Üni.)* - Prof. Dr. Ahmet BURAN *(Fırat Üni.)*

Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ *(Kırıkkale Üni.)* - Prof. Dr. Erden KAZHYBEK *(Kazakistan Bilimler Akademisi)*

Prof. Dr. Ergin JABLE *(Priştine Üni.)* - Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK *(Fırat Üni.)*

Prof. Dr. Funda KARA *(Atatürk Üni.)* - Prof. Dr. Galip GÜNER *(Erciyes Üni.)*

Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA *(Marmara Üni.)* - Prof. Dr. Gülhan ATNUR *(Atatürk Üni.)*

Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL *(İstanbul Kültür Üni.)* - Prof. Dr. Metin EKİCİ *(Ege Üni.)*

Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN *(Hacettepe Üni.)* - Prof. Dr. Murat YAKAR *(Mersin Üni.)*

Prof. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ *(Atatürk Üni.)* - Prof. Dr. Serhat ZAMAN *(Bursa Uludağ Üni.)*

Prof. Dr. Tsend BATTULGA *(Moğolistan Millî Üni.)* - Prof. Dr. Bahadır GÜNEŞ *(Karadeniz Teknik Üni.)*

Prof. Dr. Safiye SARICI BULUT *(Gazi Üni.)*

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Ayşehan Deniz ABİK *(Çukurova Üni.)* - Prof. Dr. Hülya ARGUNŞAH *(Erciyes Üni.)*

Prof. Dr. Mahmut DOĞRU *(Fırat Üni.)*

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Negizbek ŞABDANALİYEV - Dr. Ayten M. HACILAR

Düzelti Sorumluları / Responsible for Revision

Öğr. Gör. Dr. Bahattin ŞİMŞEK - Öğr. Gör. İsmail EMİRŞAH

Kaynakça Sorumlusu / Responsible for Bibliography

Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ

Sanat Danışmanı / Art Advisor

Levent ALYAP - Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ



ULUSLARARASI TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF TURKISH LITERATURE CULTURE EDUCATION



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,
üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.tekedergisi.com'a aittir.
Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.
Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.
Gönderilen yazılar iade edilmez.

ISSN: 2147-0146

EDİTÖRDEN

Değerli Okuyucular,

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nin 15/3. sayısını (59. sayısını) sizlerle paylaşmaktayız.

Dergimizin bu sayısının "Kapak", "Editörden" ve "İçindekiler" sayfaları Sanat Danışmanlarımız'dan Türk Dünyası Hizmet Ödülü Sahibi Görsel Sanatlar Uzmanı Levent ALYAP tarafından tasarlanmıştır. Söz konusu tasarımın özünü Batı (Kök)Türk Kağanlığı Sikkesi üzerindeki bir betimleme oluşturmaktadır. Gaybullah BABAYAR tarafından hazırlanan ve TİKA tarafından yayımlanan "Köktürk Kağanlığı Sikkeleri Kataloğu (The Catalogue of the Coins of Turkic Qaghanate)" adlı eserin kaynağını oluşturduğu sikkeyi ALYAP, altın şeklinde tasarlamış ve Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi okuyucularıyla paylaşmıştır.

Geçmişi hâle, hâli istikbale taşıyan tasarımlarından dolayı Bilim, Kültür ve Sanat İnsanı Levent ALYAP'a, dergimizin yayın aşamasında önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Nurullah ŞAHİN'e, Prof. Dr. Onur ER'e, Prof. Dr. Faruk POLATCAN'a, Doç. Dr. Nazmi ŞEN'e, Öğr. Gör. Mehmet Fatih KILIÇ'a, Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ'e, Uzm. Gülsüm SUYER'e, Uzm. Edanur AYAR'a, Öğr. Gör. İsmail EMİRŞAH'a, yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın ve danışma kurulu üyelerine, Uluslararası TEKE Derneği ve Uluslararası TEKE Akademi mensuplarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

CONTENTS / İÇİNDEKİLER



Araştırma Makaleleri / Research Articles

Yasemin ÇELİK

KUTADGU BİLİG'DE BİRİNCİ TEKİL VE ÇOĞUL KİŞİ EMİR EKLERİ ÜZERİNE

ON THE FIRST-PERSON SINGULAR AND PLURAL IMPERATIVES IN THE KUTADGU BİLİG

564-594

Ümit EKER

GEÇ DÖNEM ÇAĞATAY TÜRKÇESİYLE YAZILAN
SEYYİD ÂFÂK HOCA VE TEZKİRESİ ADLI ESERDEKİ BAZI DİL ÖZELLİKLERİ

SOME LINGUISTIC FEATURES IN THE LATE CHAGATAI TURKIC WORK:
SEYYİD ÂFÂK HOCA VE TEZKİRESİ

595-612

Taner TURAN

ARA NESİL ŞAİRLERİNDEN MEHMED SELAHADDİN'İN
GONCA-İ HAYATIM'I ÜZERİNE BİR İNCELEME

AN ANALYSIS OF GONCA-İ HAYATIM BY MEHMED SELAHADDİN
ONE OF THE POETS OF THE ARA NESİL

613-653

İlhan ÇELİKER - Erdal AÇIKYOL

SELMA FINDIKLI'NIN ROMANLARINDA BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI

THE FIRST WORLD WAR IN THE NOVELS OF SELMA FINDIKLI

654-671

Esra SOY

YAŞAR KEMAL'İN TENEKE ROMANINI WEBER'İN RASYONALİTESİ İLE
MİLL'İN LİBERALİZMİ IŞIĞINDA TARİHSEL-SİYASAL PERSPEKTİFTEN OKUMAK

READING YAŞAR KEMAL'S NOVEL TENEKE FROM A HISTORICAL-POLITICAL PERSPECTIVE IN LIGHT OF WEBERIAN RATIONALITY AND MILLIAN LIBERALISM

672-711

Yasin YAVUZ

FEYYAZ KAYACAN'IN OYUNLARINDA İRONİ

IRONY IN THE PLAYS OF FEYYAZ KAYACAN

712-728

İbrahim ÇELEBİ

NAZLI ERAY'IN SİS KELEBEKLERİ ROMANINA PSİKANALİTİK BİR YAKLAŞIM

A PSYCHOANALYTICAL APPROACH TO NAZLI ERAY'S NOVEL "SİS KELEBEKLERİ"

729-743

Bilginç EYAN

TUĞRUL TANYOL'UN AĞUSTOS DEHLİZLERİ KİTABINDAKİ ŞİİRLERİNDE
MİTOLOJİNİN İZLERİ

TUĞRUL TANYOL'S MYTHOLOGICAL TRACES IN THE POEMS FEATURED IN HIS BOOK AĞUSTOS DEHLİZLERİ

744-757

Bianca ROMAN

THE ABSENCE OF A VILLAIN İN ZÜLFÜ LİVANELİ'S NOVEL SERENAD
A STRATEGY TO AVOID THE PARADOX OF NARRATIVE EMPATHY
AND AN INVITATION TO SELF-REFLECTION

*ZÜLFÜ LİVANELİ'NİN SERENAD ROMANINDA KÖTÜ KARAKTERİN YOKLUĞU
ANLATISAL EMPATİ PARADOKSUNDAN KAÇINMA STRATEJİSİ
VE ÖZDÜŞÜNÜME DAVET*

758-768

Ruhan GÜÇLÜ - Esra KÜÇÜKSAKARYA

A STYLISTIC INVESTIGATION INTO THE POEMS OF THE MENTALLY ILL PATIENTS

RUHSAL HASTALIĞI OLAN BİREYLERİN ŞİİRLERİNİN BİÇEM BİLİMSEL İNCELEMESİ

769-793

Emine YAVUZ

EVALUATION OF A RESEARCH METHODS COURSE
IN DIGITAL AND HYBRID LEARNING ENVIRONMENTS:
AN ACTION RESEARCH STUDY

*DİJİTAL VE HİBRİT ÖĞRENME ORTAMLARINDA
ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI*

794-818

Kadriye HOCAOĞLU ALAGÖZ - Burcu KAYA ÇAKI

DEVE HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUATION OF CAMEL STORIES

819-834

Fatma YILDIRMIŞ

MİZAHIN ANLATI SİSTEMLERİ ARASINDAKİ DÖNÜŞÜMÜ:
METİNLER ARASILIK / GÖSTERGELER ARASILIK BAĞLAMINDA
SİNEMA VE FIKRA İLİŞKİSİ

*THE TRANSFORMATION OF HUMOR ACROSS NARRATIVE SYSTEMS:
THE RELATIONSHIP BETWEEN CINEMA AND ANECDOTE
IN THE CONTEXT OF INTERTEXTUALITY / INTERSEMIOTICS*

835-853

Nahide İrem AZİZOĞLU - Elife Nur SAYDAM

ORTAK TÜRK ALFABESİ:
ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ DÜZEYLERİ,
FARKINDALIKLARI VE GÖRÜŞLERİ

COMMON TURKISH ALPHABET:
TEACHER CANDIDATES' KNOWLEDGE LEVELS,
AWARENESS, AND PERSPECTIVES

854-869

Şafak KAMAN - Turan YİĞİT

İLKOKUL DÜZEYİNDEKİ OKUMA SETLERİNİN
YAPI VE İÇERİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE STRUCTURE AND CONTENT CHARACTERISTICS
OF PRIMARY SCHOOL LEVEL READING SETS

870-889

Gökhan ARI - İlkay AKAY

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖZETLEME STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN
ÖZETLEME BAŞARISINA, ÖZETLEME ÖZ YETERLİK ALGISINA
VE ÖZETLEME TUTUMUNA ETKİSİ

THE EFFECT OF SUMMARIZING STRATEGIES TRAINING FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS
ON SUMMARIZING ACHIEVEMENT, SUMMARIZING SELF-EFFICACY PERCEPTION
AND SUMMARIZING ATTITUDE

890-906

Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ - Fatıma Betül DEMİR EVCİMEN - Selda AKSÜT

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE DEĞER KONUSUNA YÖNELİK HAZIRLANAN
LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BETİMSEL İNCELEMESİ

A DESCRIPTIVE EXAMINATION OF GRADUATE THESES PREPARED ON THE TOPIC OF VALUES
IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

907-927

Kürşad Çağrı BOZKIRLI - Buse KARTAL

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİĞE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

THE METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TURKISH LANGUAGE TEACHERS TOWARD THE TEACHING PROFESSION

928-947

Halit YABALAK

TÜRK DEVLETLERİNİN BAĞIMSIZLIK MÜCADELELERİNİN RESİM SANATINA YANSIMALARI

REFLECTIONS OF THE INDEPENDENCE STRUGGLES OF TURKIC STATES IN PAINTING

948-983

Reyhan ŞAHİN

ANTİK ÇAĞ KERAMİK TERİMLERİNİN TÜRKÇE BİLİMSEL YAYINLARDA KULLANIMI

THE USE OF ANCIENT CERAMIC TERMS IN TURKISH SCIENTIFIC PUBLICATIONS

984-999

Çelik, Y. (2026). *Kutadgu Bilig*'de birinci tekil ve çoğul kişi emir ekleri üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 564-594.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 564-594, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

KUTADGU BİLİG'DE BİRİNCİ TEKİL VE ÇOĞUL KİŞİ EMİR EKLERİ ÜZERİNE

Yasemin ÇELİK*

Geliş Tarihi: 9 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 27 Nisan 2026***

Öz

Kutadgu Bilig, Karahanlı Türkçesinin en önemli eserlerinden biridir. Eser, 11. yüzyılda Yusuf Has Hacib tarafından yazılmıştır. *Kutadgu Bilig*'de Karahanlı Türkçesinin özelliklerini yansıtan pek çok dil malzemesi bulunmaktadır. Bunlardan biri de emir eklerinin kullanımıdır.

Bu çalışmada, *Kutadgu Bilig*'de geçen birinci tekil ve çoğul kişi emir ekleri üzerinde durulmuştur. Bilindiği üzere, birinci tekil ve çoğul kişi emir ekleri, emrin yanında istek işleviyle de kullanılmaktadır. Bu çalışmada da öncelikle *Kutadgu Bilig*'de birinci tekil ve çoğul kişi emir ekleri geçen beyitler ve günümüz Türkiye Türkçesindeki karşılıkları sıralanmış; ardından bunlar, emir ve istek işlevine göre değerlendirilmiştir. Çalışmaya malzeme olarak ise *Kutadgdu Bilig'*in Mısır Nüshası alınmıştır. Buna göre eserde birinci tekil kişi emir eklerinin birinci çoğul kişi emir eklerinden daha fazla kullanıldığı ve bu eklerin daha çok emir işlevinde olduğu görülmüştür.

Bu çalışmayla *Kutadgu Bilig* ve Karahanlı Türkçesi ile emir eklerinin işlevleri üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kutadgu Bilig, Karahanlı Türkçesi, Yusuf Has Hacib, emir ekleri.

ON THE FIRST-PERSON SINGULAR AND PLURAL IMPERATIVES IN THE KUTADGU BİLİG

Abstract

Kutadgu Bilig is one of the most important works of Qarakhanid Turkic was written by Yusuf Has Hacib. *Kutadgu Bilig* contains a wealth of linguistic material that reflects the characteristics of Qarakhanid Turkic.

This study focuses on the first-person singular and plural imperatives found in the *Kutadgu Bilig*. In this study, couplets containing first-person singular and first-person plural imperatives in the *Kutadgu Bilig* were first listed, and then these were analyzed according to their imperative and optative functions. The Egypt manuscript of the *Kutadgu Bilig* was used as the source material for this study. According to the findings, the first-person singular imperatives are used more frequently than the first-person plural imperatives in the work, and these imperatives are primarily used in an imperative function.

The aim of this study is to contribute to existing research on the use and function of imperatives in the *Kutadgu Bilig* and Qarakhanid Turkic.

Keywords: Kutadgu Bilig, Qarakhanid Turkic, Yusuf Has Hacib, imperatives.

* Dr. Öğr. Üyesi; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ycelik@mku.edu.tr, ROR ID: 056hcgc41.

Giriş

Karahanlı adı, bu devletin ünvanlarında geçen *kara* sözcüğüne dayanmaktadır. Altay kavimlerinde *kara* sözcüğü, *kuzey* sözcüğüne karşılık gelmektedir. *Kuzey* ise, büyüklük ve yükseklik ifade etmektedir. Bu durumda, *kara han* adının "kuvvetli, büyük, baş han" anlamına geldiği düşünülmektedir (Yüce, 1992, s. 251; Dilaçar, 2016, s. 15; Pritsak, 2021, s. 528). Karahanlı Devleti'nde, *Karahan* ile aynı anlama gelen ve bir ünvan göstergesi olan *İlig han* ya da *İlek han* da kullanılmaktaydı (Dilaçar, 2016, s. 15). Karahanlı Devleti, İslami kaynaklarda ise *Âl-Afrasiyab*, *el-Hâkâniye* ve *el-Hâniye* gibi adlarla anılmıştır (Yüce, 1992, s. 251).

Karahanlı Türkçesi, 11-13. yüzyıllar arasında Doğu Türkistan'da merkezi Kaşgar olan Karahanlı Devleti'nde konuşulan Türkçe idi (Tekin & Ölmez, 1999, s. 33). İlk İslami yazı dili olan "Karahanlıca" daha sonra yerini Harezm Türkçesine bırakmıştır (Akalın vd., 1979, s. 141).

Karahanlı Türkçesine Kaşgarlı Mahmud *Hakaniye Türkçesi,* Yusuf Has Hacib ise *han tili* demiştir (Caferoğlu, 2015, s. 33).

Karahanlı Türkçesi, Köktürk-Uygur yazı dili geleneğinin devamı niteliğindedir. Dolayısıyla Karahanlı Türkçesinde Eski Türkçenin ses ve biçim bilgisel özellikleri, çoğunlukla korunmuştur (Akar, 2017, s. 151). Ancak Karahanlı Türkçesi her ne kadar Eski Türkçe özellikleri büyük oranda devam ettirse de Karahanlı Türkçesinin Köktürk-Uygur yazı dili geleneğinden ayrılan ses ve biçim bilgisel özellikleri bulunmaktadır. Buna göre Karahanlı Türkçesinin Eski Türkçeden ayrılan dil özellikleri şöyle gösterilebilir:

1. Eski Türkçe iç ve son ses /d/'ler, Karahanlı Türkçesinde /ḍ/'ye dönüşür: *adak>aḍak* "ayak", *tod->toḍ-* "doy-" vb. (Tekin & Ölmez, 1999, s. 34).

2. Köktürk Türkçesindeki iç ve son ses /b/ler, Karahanlı Türkçesinde /w/'ye dönüşür: *eb>ew* "ev", *ebir-> ewür-* "evir-, çevir-" vb. (Tekin & Ölmez, 1999, s. 34).

3. Eski Türkçe şart ekindeki /r/'ler, Karahanlı Türkçesinde düşer: *bolsar>bolsa* "olsa", *kelser>kelse* "gelse" vb. (Tekin & Ölmez, 1999, s. 34).

4. Eski Türkçe *-maz/-mez* olumsuz geniş zaman eki, Karahanlı Türkçesinde *-mas/-mes* biçimini alır: *bilmez>bilmes* "bilmez", *bolmaz>bolmas* "olmaz" vb. (Tekin & Ölmez, 1999, s. 35).

5. Eski Türkçede olumsuz yeterlilik bildiren *uma-* fiili, Karahanlı Türkçesinde asıl fiilin zarf fiilli biçimiyle birleşerek *-uma-/-üme-* biçimini alır: *kör- ü u-ma>körüme-* "görememek", *tapın-u uma->tapnuma-* "tapamamak, hizmet edememek" vb. (Tekin & Ölmez, 1999, s. 35).

6. Köktürk Türkçesindeki /ñ/; Maniheist Uygur metinlerinde /n/, Budist Uygur metinleri ve Karahanlı Türkçesinde /y/ biçimdedir: *koñ>koy* "koyun", *çıgañ>çıgay* "yoksul, fakir" vb. (Ercilasun, 2005, s. 350).

7. Eski Türkçedeki düz ünlüler, Karahanlı Türkçesinde dudak ünsüzleri yanında yuvarlaklaşır: *tapıg>tapug* "hizmet", *yabız>yawuz* "kötü" vb. (Ercilasun, 2005, s. 350).

Karahanlı Devleti Dönemi'nde İslamiyet'in kabul edilmesiyle, ilk Türk İslami eserler yazılmaya başlamıştır. Karahanlı Türkçesi ile yazılan ve günümüze ulaşan eserler; *Kutadgu Bilig* (1069-1070), *Dîvânü Lügati't-Türk* (1074), *İlk Kur'an Tercümeleri*, *Atebetü'l- Hakâyık*, hukuk belgeleri ve (kimi araştırmacılara göre) Ahmet Yesevî ile onu takip edenlerin şiirleridir

(Ercilasun, 2005, s. 297). Bunlardan *Kutadgu Bilig*, *Karahanlı, İlighanlı* ya da *Hakanî* denilen devlet zamanında Balasagunlu Yusuf tarafından yazılan ilk eserdir (Dilaçar, 2016, s. 13).

11. yüzyılın en büyük ürünü olan bu eser ahenkli ve sade bir dille yazılmış, sadece Karahanlı Türkleri arasında değil Türklerin yaşadığı oldukça geniş bir alanda da okunmuştur. Bu nedenle *Kutadgu Bilig*'e çeşitli bölgelerde çeşitli adlar verilmiştir. *Kutadgu Bilig*'e İranlılar *Şahname,* Turanlılar *Kutadgu Bilig*, Çinliler *Edebü'l-Mülûk*, Maçinler *Ayînü'l-Memleke,* Maşrıklılar *Zînetü'l-Ümerâ*, bazıları ise *Pendnâme-i Mülûk* adını vermişlerdir (Caferoğlu, 2015, s. 42).

"İnsanları her iki dünyada da mutlu etmeye, mutluluğa ulaştırmaya yarayan bilgi" anlamına gelen *Kutadgu Bilig*, "mutluluk, saadet, baht" anlamına gelen *kut* sözcüğünün *+ad-* isimden fiil yapma eki ve *-gu* sıfat fiil eki ile *bilig* "bilgi" sözcüğünün birleşimiyle oluşmuştur.

Bu eser, öğretici bir destan ve siyasetname olarak yazılmıştır. Konusu ise *kut*'un (saadetin) elde edilmesidir (Dilaçar, 2016, s. 71). Eserde İslam ahlak anlayışı, halk-yönetici ilişkileri ve yaşama tarzı anlatılmaktadır (Akar, 2017, s. 154-155).

Yusuf Has Hacib hikâyeyi, dört kavramı (adalet, baht, akıl ve akıbeti) temsil eden dört karakterin (hükümdar, vezir, vezirin oğlu ve vezirin kardeşinin) karşılıklı konuşmaları biçiminde kurmuştur. Bunlardan hükümdar olan Kün Togdı "adalet"i, vezir Ay Toldı "baht"ı, vezirin oğlu Ögdülmiş "akıl"ı, vezirin kardeşi Odgurmış ise "akıbet"i temsil etmektedir. Bu eser, tahkiye, hikmet ve mükaleme üslubunun hâkim olduğu yarı hikâye yarı temsil tarzında oluşturulmuş manzum bir mesnevidir (Kaçalin, 2018, s. 1).

Kutadgu Bilig, yönetenler ile yönetilenlerin toplumdaki görevlerini anlatan, iyi bir devlet yönetiminin nasıl olması gerektiğini, iyi / mutlu insan olmak için neler yapılması gerektiğini anlatan siyasi ve sosyal değerlendirmelere dayanan bir eserdir. Eserin yol gösterici üslubu, onun didaktik bir eser olduğunu göstermektedir.

Kutadgu Bilig'de akıl ve bilgi, üzerinde durulan konuların başında gelmekte; akıl öncelikle bilgiyi, olumlu düşünceyi emretmektedir. Bu nedenle eser, akılcılığı ve gerçekçiliği ön planda tutmaktadır (Korkmaz, 2019, s. 6).

Kutadgu Bilig'in üç nüshası bulunmaktadır. Bunlardan biri Uygur harfli, diğer ikisi ise Arap harflidir.

Uygur harfli olan Herat (Viyana) Nüshası, 1439 yılında Herat'ta istinsah edilmiştir (Ercilasun, 2005, s. 299).

Karahanlı Türkçesi Dönemi'nde, İslamiyet'in kabulüyle Arap harfleri kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu dönemde Arap harflerinin yanında Uygur harfleri de bir süre daha devam etmiştir. *Kutadgu Bilig*'in de Herat Nüshası'nın Uygur harfleri ile yazıldığı görülmektedir.

Herat nüshası bugün Viyana kütüphanesindedir. Bundan dolayı Viyana Nüshası olarak da bilinmektedir (Caferoğlu, 2015, s. 49).

Arap harfli olan Mısır (Kahire) Nüshası Kahire'deki Hıdiv kütüphanesinde bulunmaktadır (Caferoğlu, 2015, s. 49). İstinsah tarihi bilinmemekle birlikte 1374 yılından önce istinsah edildiği ifade edilmektedir (Akar, 2017, s. 156). Diğer Arap harfli nüsha olan Fergana Nüshası, Türkistan'ın Fergana ilinin Nemengâh şehrinde bulunmuş ve Ruslara tanıtılmıştır (Dilaçar, 2016, s. 39). İstinsah tarihi bilinmemektedir. Ancak diğer nüshalara göre daha eski bir

tarihte istinsah edildiği düşünülmektedir (Akar, 2017, s. 156). Zeki Velidi Togan tarafından bulunan bu nüsha, mevcut nüshalardan daha güvenilir niteliktedir (Korkmaz, 2019, s. 4).

Buradan da anlaşılacağı üzere *Kutadgu Bilig*'in elde bulunan nüshaları, eserin yazıldığı 11. yüzyıldan sonra istinsah edilmiştir.

Kutadgu Bilig, Türk toplum yapısını, devlet ve yönetim anlayışını göstermesi bakımından hem Türk dili hem de kültürü alanında yararlanılacak temel kaynaklardan biridir. *Kutadgu Bilig*'de Karahanlı Türkçesinin özelliklerini yansıtan pek çok dil malzemesi bulunmaktadır. Bunlardan biri de emir eklerinin kullanımıdır.

Emir, Arapça *emr* sözcüğünden gelmektedir. *Güncel Türkçe Sözlük*'te bu sözcük, "belirli bir davranışta bulunmaya zorlayıcı söz; buyruk, buyuru, ferman, irade" biçiminde tanımlanmıştır. *Güncel Türkçe Sözlük'*te ayrıca bu sözcüğün diğer (mecaz) anlamı, "istek" olarak gösterilmiştir (URL-1). Dolayısıyla *emir* sözcüğünün "emir, buyruk" yanında "istek" anlamında kullanıldığı görülmektedir.

Emir ekleri üzerine araştırmacıların bazı görüşleri bulunmaktadır. Bunların bir kısmı şöyle gösterilebilir:

Muharrem Ergin, tasarlama kiplerinden olan emir eklerinin yalnızca biçim bildiren ekler olduğunu, her kişi için ayrı emir eklerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak Ergin, istek ekinin birinci kişileri için kullanılan ekin istek işlevinde emir eki olduğunu, bu eklerin doğrudan doğruya birinci kişi istek ekleri olmadığını düşünmektedir. Bunun nedenini de yakın kiplerin birbirinin yerini tutmasıyla, bir ekin aynı zamanda başka bir işlev için kullanılmasıyla açıklamaktadır. Yani Ergin, Türkçede birinci kişi emir eklerinin olduğunu, ancak emir ekinin zamanla istek işlevine kaydığını ve bunların aynı zamanda istek için de kullanıldığını belirtmiştir (Ergin, 2003, s. 304-308).

Tahsin Banguoğlu, emir eki için *buyuru kipi* ifadesini kullanmıştır. Ayrıca kipin tek bir çekiminin olduğunu yani birleşik zaman çekimine girmediğini, çekimin yalnızca ikinci ve üçüncü kişilerle yapıldığını birinci kişilerde çekimin olmadığını söylemiştir (Banguoğlu, 2007, s. 473).

Günay Karaağaç, emir çekiminin yalnızca biçim bildirdiğini ve tasarlanan hareketlerin emir biçiminde olduğunu ve emir çekiminde zaman ifadesi olmadığını söylemiştir. Karaağaç, emir çekiminde her kişi için ayrı ekler olduğunu, ünlem ve ünlem gruplarını oluşturmak için kullanıldığını, tekrar yoluyla tehdit, süreklilik, söz dinleme gibi anlamlar verebildiğini, soru ve olumsuzluk biçimlerinin alışılmadık bir durumu anlatmak, tekrarlatmak ya da karşı çıkmak için kullanıldığını ifade etmiştir. Ayrıca birinci tekil ve çoğul kişi emir eklerinde vurgunun emir ekleri üzerinde olduğunu ve bu durumun birinci tekil ve çoğul kişilerde emrin istek anlamına kaymasına neden olduğunu da eklemiştir (Karaağaç, 2013, s. 370-371).

Melike Somuncu, Türkçede işlev ve kullanım açısından en hareketli ve en fazla morfeme sahip olan kipin emir kipi olduğunu, emir kipinin yalnızca emir vermek için kullanılmadığını belirtmiştir (Somuncu, 2019, s. 32). Somuncu, Eski Türkçeden günümüz Türkiye Türkçesine emir kipi bulunduran cümleleri işlev açısından incelediği çalışmasında emir eklerinin *kuvvetli emir işlevi, emir işlevi, istek işlevi, iyi temenni işlevi, kötü temenni işlevi, dua işlevi, ikaz-uyarı işlevi, tembih işlevi, öğüt ve akıl verme işlevi, tavsiye ve yönlendirme işlevi, amaç işlevi, neden-sonuç işlevi, açıklama, bilgilendirme, haber verme işlevi, güven verme işlevi, güven duyma işlevi, cesaretlendirme işlevi, meydan okuma işlevi, birliktelik işlevi, teklif etme işlevi, davet etme işlevi,*

abartma işlevi, övme işlevi, takdir etme işlevi, endişe etme, korku işlevi, tehdit etme işlevi, mecburiyet işlevi, çaresizlik işlevi, yalvarma, yakarma işlevi, azarlama, çıkışma, paylama işlevi, niyet, tasarlama işlevi, gereklilik işlevi, önemsememe, umursamama işlevi, şart işlevi, merak işlevi, alay etme ve iğneleme işlevi, beklenti işlevi, yasaklama işlevi, teselli işlevi, kabul etme, kabullenme işlevi, hatırlatma işlevi, tedbir alma işlevi, reddetme işlevi, farz etme işlevi, şaşkınlık işlevi, gelecek zaman işlevi, özetleme işlevi, tercih işlevi, acıma işlevi, ispatlama işlevi, imkânsızlık işlevi, pişmanlık işlevi, danışma işlevi, vaatte bulunma işlevi, gücenme işlevi, bahşetme işlevi, özlem işlevi, izin verme, nezaket işlevi, bıkkınlık işlevi, itiraz etme işlevi, öngörü işlevi, uyandırma işlevi, argo işlevi, kararsızlık işlevi, kararlılık işlevi, kışkırtma işlevi, yemin etme işlevi, sitem etme işlevi, pazarlık yapma işlevi ve *hayal kırıklığı işlevi* olmak üzere yetmiş bir işlevi olduğuna dikkat çekmiştir (Somuncu, 2019, s. 53-301).

Tuncay Böler, fiilin yapılmasını emretmek için kullanılan kipe *emir (buyruk) kipi* demiş ve emir kipinin genellikle hitap kavramı taşıdığını, eklerin emrin yanında dilek, rica, gereklilik, yalvarma, yakarma vb. bildirdiğini ifade etmiştir (Böler, 2021, s. 320).

Necati Demir, emir çekiminde her kişi için ayrı eklerin olduğunu belirtmiştir. Demir, birçok araştırmacının birinci tekil ve birinci çoğul kişi istek ile emir çekimlerinin aynı olması nedeniyle ve "kişi kendi kendine emredemez" gerekçesini göstererek emir çekiminde birinci kişilerin olmadığı biçimindeki görüşlerine karşı çıkarak emir çekimi ile istek çekiminin Türk lehçelerinde farklı olduğunu (Örneğin, Kazak Türkçesinde birinci kişilerde istek çekimi *bargaymin* "gideyim", *bargaymiz* "gidelim"; emir çekimi *alayın* "alayım", *alayık* "alalım" biçimindedir), eğer lehçelerde emir için ayrı ekler varsa Türkiye Türkçesinde de olması gerektiğini belirtmiştir (Demir, 2022, s. 216).

Zeynep Korkmaz, "yapılması istenen işi kesinliğe bağlayarak emir biçiminde ifade eden dil bilgisi kalıbı"nı *emir kipi* olarak adlandırmış; bu kalıpta kip ekleri ile kişi eklerinin iç içe girdiğini ve her kişi için ayrı emir eklerinin olduğunu ifade etmiştir (Korkmaz, 2022, s. 591).

Korkmaz da emrin birinci tekil ve çoğul çekimlerinin bulunmadığı görüşüne katılmamaktadır. Korkmaz, Eski Türkçeden beri ekin tüm kişilerde çekiminin olduğunu belirtmektedir. Ekin birinci kişilerde kullanılmadığını öne süren bazı araştırmacıların bu görüşlerini ise, 14-16. yüzyıllar arasında yazılan Arap dil bilgisi kitaplarında emrin birinci kişi biçimlerinin bulunmadığı yönündeki gerekçeleriyle açıklamaktadır. Özet olarak Korkmaz, bazı araştırmacıların birinci kişilerde emir ekinin olmadığı yönündeki görüşlerini, Arap dil bilgisi etkisine bağlamaktadır (Korkmaz, 2022, s. 592-593).

Korkmaz, emir kipinin temel işlevinin emir olduğunu ancak emrin dışında açıklama, dua, gereklilik, hayret, istek, kabullenme, kargış, sitem, şaşkınlık, tehdit, teslimiyet, uyarı, yakarış, yemin, yeterlik, yönlendirme gibi görevlerinin de bulunduğunu belirtmiştir (Korkmaz, 2022, s. 595-596).

Görüldüğü üzere, emir eki ile ekin birinci tekil ve birinci çoğul kişilerdeki çekimi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Buna göre, bazı araştırmacılar (Özdemir, 1967, s. 190; Ergin, 2003, s. 308; Ercilasun, 2011, s. 61-66; Karaağaç, 2013, s. 371; Çiçek, 2014, s. 345; Demir, 2022, s. 216; Korkmaz, 2022, s. 591 vb.) emrin birinci tekil ve birinci çoğul kişi çekimlerinin Eski Türkçe Dönemi'nden beri olduğunu, ekin emir yanında istek işleviyle kullanıldığını; bazı araştırmacılar ise (Deny, 1941, s. 363; Kononov,1956, s. 219; Gencan, 1975, s. 543; Dizdaroğlu, 1963, s. 63; Adalı, 1979, s. 117; Hengirmen 1995, s. 619; Koç, 1996, s. 245; Banguoğlu, 2007, s.

473; Bilgegil, 2009, s. 262 vb.) kişinin kendi kendine emredemeyeceğini gerekçe göstererek emrin birinci tekil ve birinci çoğul kişi çekimlerinin olmadığını savunmuşladır.

Bu çalışmada, *Kutadgu Bilig*'in Mısır Nüshası'ndaki birinci tekil ve birinci çoğul kişi emir ekleri üzerinde durulmuş ve bu ekler, emir ve istek işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre öncelikle *Kutadgu Bilig*'de birinci tekil kişi emir eki geçen beyitler ile günümüz Türkiye Türkçesindeki karşılıkları ve eklerin işlevleri, ardından birinci çoğul kişi emir eki geçen beyitler ile günümüz Türkiye Türkçesindeki karşılıkları ve eklerin işlevleri gösterilmiştir. *Kutadgu Bilig*'de birinci tekil ve çoğul kişi emir ekleri geçen beyitler ve işlevleri şöyle gösterilebilir[1].

1. Birinci Tekil Kişi Emir Ekleri ve İşlevleri

Karahanlı Türkçesinde birinci tekil kişide kullanılan emir ekleri: *-AyIn, -yIn, -Ay, -AyI, -yI* ve *-AyIm'*dir (Hacıeminoğlu, 2008, s. 190).

Kutadgu Bilig'de emir çekiminde her kişi için ayrı ekler kullanılmıştır (Ercilasun, 1984, s. 140). *Kutadgu Bilig*'in Mısır Nüshası'nda birinci tekil kişi emir çekiminde başta *-Ayın* olmak üzere *-yIn, -Ay, -Ayı, -yI* eklerinin kullanıldığı görülmüştür. *Kutadgu Bilig*'de birinci tekil kişi emir ekleri bulunan beyitler ve işlevleri şöyle gösterilebilir:

1.1. Emir İşlevinde Kullanılan Birinci Tekil Kişi Emir Ekleri

Kutadgu Bilig'de emir işlevinde kullanılan birinci tekil kişi emir ekleri ile geçtikleri beyitler ve Türkiye Türkçesindeki karşılıkları şöyledir:

467. negüke yorır-men bu yirde ḳuruġ
iligke *barayın ḳılayın* tapuġ
(Bu yerde niçin boşa vakit geçiriyorum; hükümdara gideyim ve onun hizmetinde bulunayım.)

509. ḥacib aydı aşnu maña kelsüni
köreyin anı men mini körsüni
(Hacib, önce o bana gelsin; ben onu göreyim, (o da) beni görsün, dedi.)

539. men aşnu *ayayın* iligke sözüñ
ne ermiş tilekiñ kim ermiş özün
(Ben önce senin sözünü, dileğinin ne olduğunu, kim olduğunu hükümdara söyleyeyim.)

558. eşitti bu ay toldı barça sözüg
ayur serneyin men *tutayın* özüg
(Ay Toldı bütün bütün sözleri işitti, ben sabredeyim ve bekleyeyim, dedi.)

702. bu ay toldı aydı maña berk kişen
bu bir ḳaç neñ ol kör *bireyin* nişan
(Ay Toldı, benim için zor, sıkı olacak birkaç şey var; bak, onları göstereyim, dedi.)

742. taḳı bir bu ma'ni *ayayın* saña
eşitgil anı sen munu büt maña
(Bunun başka bir anlamını da sana söyleyeyim; sen bunu işit ve bana inan.)

[1] *Kutadgu Bilig*'te yer alan beyitler, Reşit Rahmeti Arat'ın *Kutadgu Bilig I-Metin* (2007, s. 8-650) adlı çalışmasından alınmıştır.

787. bu oldruġ ne kürsi yiri ol saña
bu ma'ni *uḳayın* ayu bir maña
(Bu oturduğun nasıl bir tahttır; bunun anlamını anlayayım, bana söyleyiver.)

792. ilig aydı uḳtum sözüg belgülep
açayın **s**özümni saña ülgülep
(Hükümdar, ne demek istediğini anladım; bunların ne demek olduğunu sana anlatayım, dedi.)

839. ayu bir maña sen neteg *tapnayın*
sewinçiñ ḳayu ol anı *tutnayın*
(Sen bana söyleyiver, nasıl hizmet edeyim; seni memnun etmek için, sevinmen için, nasıl davranayım.)

847. saña men *ayayın* yaraġsızlarıġ
yaraġsızḳa yaḳma yorıġıl arıġ
(Ben sana yaralı olmayan şeyleri söyleyeyim; sen yararlı olmayanlara yaklaşma, temiz yürü, temiz ol.)

924. neçe satġaġ erse bu eḍgü kişi
tapı men *bolayın* bu eḍgü işi
(Bu iyi insan ne kadar düşkün olsa, hizmet ederek; ben bu iyinin eşi, arkadaşı olayım.)

930. negü teg ögeyin bu isiz kişig
negü teg *tileyin* bu isiz işig
(Bu kötü kişiyi nasıl öveyim; bu kötü işi nasıl isteyeyim.)

933. ḳalı *sewmeyin* kör bu eḍgü kişig
ḳalı *ögmeyin* men bu eḍgü işig
(Bu iyi kişiyi nasıl sevmeyeyim; bu iyi işi nasıl övmeyeyim.)

959. ilig yarlıḳamaz negü *sözleyin*
ayıtmazda aşnu negü *ötneyin*
(Hükümdar emretmedi, neyi söyleyeyim; sormadan, söylemeden önce neyi arz edeyim.)

1033. bu şükruġ negü teg *ötey* öz özün
munıñ şükri sen kıl saña ay tüzün
(Bu şükrü kendi kendime ben nasıl arz edeceğim; ey asil, bunun şükrünü sana karşı sen yap.)

1185. ayur ay atam bir sözüm bar saña
anı *aytayın* men ayu bir maña
(Ey baba, sana bir sözüm var onu söyleyeyim; sen bana onu söyleyiver, dedi.)

1277. meniñde kiḍin sen negü ḳılġuñı
ayayın eşitgil uḳulmış teni
(Benden sonra senin ne yapacağını sana anlatabildiğim kadar söyleyeyim, dinle.)

1579. ata öldi erse oġul bar tirig
birisin yitürdüm *tutayın* birig
(Babası öldü ise, oğlu hayattadır; birini kaybettim, bari birini tutayım.)

1627. munı *eḍleyin* men bu bolsun kişi
kişi bolmış asġın tusulġay tuşı
(Ben onu yetiştireyim, adam olsun; adam olan her zaman yararlı olur.)

1634. ötemiş bolayın atası haḳın
ḳılayın kişilik bağırsaḳlıḳın
(Babasının hakkını ödeyeyim; ona şefkatle insanlık yapayım.)

1817. yanut birdi ögdülmiş açtı tilin
ayur men *urayın* bu sözke ulın
(Ögdülmiş cevap verdi, dilini açtı; bu sözün aslını söyleyeyim, dedi.)

1877. bayat birsü tevfiḳ maña emdi küç
ḥaḳıñnı *öteyin* yanut birke üç
(Tanrı bana şimdi tevfik ve güç versin, senin hakkını bire karşı üç olarak ödeyeyim.)

1889. ilig bir kün ündedi ögdülmişig
ayur *aytayın* söz sen ay bilmişig
(Hükümdar bir gün Ögdülmiş'i çağırdı; sana bir söz söyleyeyim, sen bildiğini söyle, dedi.)

1920. eşitsü *ayayın* özüm bilmişin
ilig me keçürsün ḫaṭa bolmışın
(Ben kendi bildiğimi söyleyeyim; hükümdar dinlesin ve yanlış olanları affetsin.)

2673. ötüg birdi ögdülmiş aydı ay beg
yorayın bu sözni köñülteki teg
(Ögdülmiş; ey bey, bu sözü gönüldeki gibi anlatayım diye arz etti, söyledi.)

3065. meniñdin kerek emdi eḍgü yanut
saña ḥaḳ *öteyin* tiriglik anut
(Benden şimdi iyi bir yanıt görmelisin; sana hakkını ödeyeyim, sen hayatını ona göre düzenle.)

3101. münümmü öküşrek azu erdemim
ayu bir maña sen *ḳılayın* emim
(Kusurum mu daha çok, yoksa erdemim mi; bana söyleyiver, ben çaremi bulayım.)

3175. yanut birdi ögdülmiş ilig ḳutı
anı çın tilese *iteyin* otı
(Ögdülmiş, ey devletli hükümdar, onu sen gerçekten istiyorsan çaresini, gerekeni yapayım, diye cevap verdi.)

3176. ilig yarlıḳasa *barayın* özüm
oḳıyın anı men *açayın* sözüm
(Hükümdar emrederse, kendim gideyim; sözümü açayım, onu davet edeyim.)

3177. tilin *sözleyin* men tükel türlügün
biligdin uḳuştın söz öḍrüp ögün
(Bilgiyle, akılla türlü türlü dil dökerek, sözümü söyleyeyim.)

3185. ilig aydı emdi bu erse yaraġ
bitiyin bitigim añar bolsu aġ
(Hükümdar, şimdi bu yararlı ise mektubu yazayım, bu ona ağ olsun, dedi.)

3186. saña barġu erse itingil itig
munu men özümdin *bitiyin* bitig
(Sen gideceksen, hazırlan; ben de bir mektup yazayım.)

3207. saña men *bireyin* törü küç bile
bu yirde tirilgil sewinçin küle
(Ben güçle senin hakkını vereyim; bu yerde sevinçle gülerek yaşa.)

3270. tüzü yalñuk oġlı sewer eḍgüni
bu eḍgü ḳayu ol *ögeyin* anı
(Bütün insanoğlu iyiyi sever; bu iyi nerede, onu öveyim.)

3279. negü *tutzayın* men saña emdi söz
kamuġ söz seniñde aya köñli tüz
(Ey kalbi doğru, sendeki bütün sözlerin hepsini ben sana şimdi nasıl söyleyeyim.)

3317. aḍın ma sözüm bar bu sözde basa
anı ma *ayayın* özüñ tınlasa
(Bundan başka bir sözüm daha var; dinlersen, onu da söyleyeyim.)

3333. negü ol nelük munça emger özüñ
maña belgülüg ay *bileyin* sözüñ
(Nasıl ve niçin kendine bunca eziyet ediyorsun; bana açıkça söyle, ben senin sözünü bileyim.)

3454. yanut birdi ögdülmiş aydı özüm
tilek birle keldi *açayın* sözüm
(Ögdülmiş; ben bir istekle geldim, sözümü açayım, diye cevap verdi, söyledi.)

3519. negü teg öger sen bu dünya maña
anıñ ‘aybını men *ayayın* saña
(Bu dünyayı sen bana nasıl översin; onun kusurlarını sana ben söyleyeyim.)

3695. özüm dünyadın ḳaçtı keldi berü
yana men negü teg *barayın* naru
(Kendim dünyadan kaçtım, beri geldim; tekrar oraya nasıl gideyim.)

3697. ḳoḍu birgil emdi mini teñrike
du‘açı bolayın saña eḍgüke
(Şimdi beni Tanrı’ya koyuver, bırak; senin iyiliğine duacı olayım.)

3698. iki öz körüşmek tilese küsep
mañar kelme sen men *barayın* tilep
(İkimiz arzulayıp, görüşmek istersek, sen bana gelme, ben seni isteyip bulayım.)

3711. *tutayın* men emdi maña bir cevab
sözüñ sözleyük öz tilin ülgülep
(Söylediğin sözleri ölçüp tartarak, bana şimdi bir cevap ver; ben tutayım, hareket edeyim.)

3712. tilin sözlegil hem bitigil bitig
iligke *yanayın* ay bilge tetig
(Ey bilge âlim hem dilinle söyle hem mektup yaz; ben hükümdara döneyim.)

3713. yanut birdi odġurmış aydı bitig
bitiyin kör ança ay bilge tetig
(Odgurmuş yanıt verdi, ey bilge âlim biraz gör, bekle mektup yazayım, dedi.)

3748. saña ya seniñ ḳapġıña men barıp
negüni *tileyin* tiriglik ıḍıp
(Sana ya da senin kapına gidip, canlılığı, hayatı gönderip, ben senden neyi isteyeyim.)

3755. ay ilig bu tört ḥacetim ḳıl reva
saña *tapnayın* men elig yüz owa
(Ey hükümdar, şu dört ihtiyacımı reva kıl; ben el ve yüz öperek, sana hizmet edeyim.)

3758. bu tört neñ maña bir saña *tapnayın*
sewüg can yuluġlap özüm *itneyin*
(Bu dört şeyi bana ver, sana hizmet edeyim; sevgili canımı vererek, kendim hazır bulunayım.)

3759. bu neñler maña birse sen ay ilig
özüm ḳul *ḳılayın bireyin* elig
(Ey hükümdar, bu şeyleri bana verirsen, kendimi kul edeyim, sana elimi vereyim.)

3791. ḳodu bir ay ilig mini sen maña
du'açı bolayın bu yirde saña
(Ey hükümdar, sen beni bana koyuver, bırak; bu yerde sana duacı olayım.)

3822. bitidiñ bitigke yanutı bitig
maña bir *bireyin*[2] ay bilge tetig
(Mektuba karşı cevabı yazdın; ey bilge âlim şimdi izin ver, onu vereyim, götüreyim.)

3833. örü turdı ögdülmiş aydı sözüm
kesildi seniñdin *barayın* özüm
(Ögdülmiş ayağa kalktı, sana söyleyecek sözüm kalmadı, ben gideyim, dedi.)

3876. ilig inç esenin tirilsün uzun
saña men *bolayın* yuluġ bu özün
(Hükümdar sağlıkla sıhhatle uzun yaşasın, ben senin uğruna feda olayım.)

3886. yana barġu erse *barayın* özüm
negü ayġu erse *ayayın* sözüm
(Tekrar gitmem gerekirse ben kendim gideyim; ne söylemek gerekirse, sözümü söyleyeyim.)

3889. yana oḳ negü teg *bitiyin* bitig
bitig ornıña sen bitig sen tetig
(Tekrar nasıl mektup yazayım, ey zeki; mektup yerine işte sen gidiyorsun.)

3893. ilig aydı arzuñ bu erse ḳalı
bitig me *bitiyin* açıp söz yolı
(Hükümdar, eğer arzun bu ise söze yol açmak için, mektup da yazayım, dedi.)

3894. bitig me *bitiyin* munuḳı sözün
bitigke ışanma ḳatıġlan özün
(Bu sözleri mektuba da yazayım, sen mektuba güvenme, kendin gayret et.)

3945. tileki ne erse bu yirke kelip
anı men *bireyin* itigin ḳılıp
(Buraya gelip, ne dileği varsa her şeyi yapıp ben onu vereyim.)

[2] Bu sözcüğün Herat (A109-26) Nüshası'nda *bereyim* biçiminde geçtiği kaydedilmiştir (Ercilasun, 1984, s. 142; Arat, 2007, s. 384).

3996. *tutayın* sen aymış sözüg tıñladım
iligke barıp men tapuġ başladım
(Tutayım, farz edeyim; senin söylediğin sözü dinledim ve hükümdara gidip, hizmete başladım.)

4018. munu men bilir men bu öñdi törü
ayayın men emdi sen ögren körü
(Ben bu kanun ve töreyi bilirim, şimdi söyleyeyim; sen görerek öğren.)

4025. köñülke kirürmü sözüg *tıñlayın*
özüm ögrenürmü anı *añlayın*
(Bu söz gönlüme girer mi, dinleyeyim; ben kendim öğrenir miyim, bunu bir anlayayım.)

4029. men emdi *ayayın* eşitgil ögün
sen ögren yazılsu saña bu tügün
(Ben şimdi söyleyeyim, düşünerek dinle; öğren ve sana bu düğüm çözülsün.)

4034. neçe me bu kün söz saña aysa öz
kiçiglerke başlap *ayayın* bu söz
(Bugün her ne kadar bunları sana söylesem bu söze küçükler için başlayıp, söyleyeyim.)

4164. munı ma ayu bir maña sen bu kün
negü teg ḳatılġu *uḳayın* ögün
(Bugün sen bunu da bana söyleyiver; nasıl münasebet kurulacak, bunu da iyice öğreneyim.)

4572. munı ma ayu bir maña belgülüg
bu iştin yime ök *alayın* ülüg
(Bunu da bana açık olarak söyleyiver, bu işten bir az bilgi alayım.)

4632. özüñ ṭab'ını men *ayayın* yora
ḳızıllı sarıġlı örüñli ḳara
(Ben senin tabiatını yorumlayarak söyleyeyim; kızıl, sarı, ak veya karadır.)

4699. *tutayın* sen aymış ilig tapġını
tükel bildim iş tuş buḍun ḳılḳını
(Senin dediğin gibi, hükümdarın hizmetine girdiğimi ve eş dost ile halkın tavır ve hareketini tamamen bildiğimi düşüneyim, farz edeyim.)

4788. bu mundaġ iḍimni ḳalı *sewmeyin*
tilep bulġuḳa öz ḳalı *iwmeyin*
(Böyle Tanrımı nasıl sevmeyeyim; dileyip bulmak için, nasıl acele etmeyeyim.)

4803. ḥaḳiḳat munı bil ay ögdülmişim
ayayın saŋa men özüm bilmişim
(Ey Öğdülmiş'im, bunu hakikat bil; ben sana kendi bildiklerimi söyleyeyim.)

4865. ḳoḍu birsü ilig mini teŋrike
du'āçı *bolayın* aŋar eḍgüke
(Hükümdar beni Tanrıya koyuversin, bıraksın; ona iyiliği için duacı olayım.)

4878. *barayın* men emdi esen eḍgü ḳal
ikigü ajunluḳ ayā eḍgü fāl
(Ey her iki dünya saadetine kavuşan insan, ben şimdi gideyim, sen sağ ve esen kal.)

4938. aŋar men *barayın* ya kelsün maŋa
ziyāret üçün ol ay ḳızġu eŋe
(Ey mutlu talihli kişi, ziyaret etmek için ya ben ona gideyim ya da o bana gelsin.)

4943. *barayın* bu sözni aŋar *sözleyin*
ilig barmasu men anı *keldreyin*
(Gideyim, ona bu sözü söyleyeyim; hükümdar gitmesin, getireyim.**)**

4992. bu sözke egildim birür men boyun
ziyaret *ḳılayın* añar men bu kün
(Bu söze eğildim, boyun eğiyorum; ben bugün, onu ziyaret edeyim.)

4995. *barayın* iligke ilig kelmesün
mañar tegsü emgek añar tegmesün
(Hükümdara gideyim, hükümdar gelmesin; bu zahmet bana değsin, ona değmesin.)

5003. yaruḳ dünya yüzke eşünse eşük
men ötrü *barayın* ay eski tüşük
(Ey eski düşkün, parlak dünya yüze örtü örtünce ben oraya geleyim.)

5006. eñ aşnu saña men *tuşayın* barıp
neteg ḳılġu andın ḳılalım yorıp
(İlk önce ben sana gelip düşeyim; ne yapılacağını sonra düşünüp yapalım.)

5008. *barayın* men emdi ilike turup
ayayın bu sözler sewinsün uḳup
(Ben şimdi kalkıp, hükümdara gideyim, bu sözleri söyleyeyim; anlayıp sevinsin.)

5013. sini küḍge men ewde kelgil maña
yaraġın körüp iş *ḳılayın* saña
(Seni evde bekleyeceğim, bana gel; faydasını görüp o işi sana yapayım.)

5023. ḳadaşıñnı alġıl maña kel turup
ziyaret *ḳılayın* yüzini körüp
(Sen kardeşini alıp bana gelirsin, ben de onun yüzünü görüp ziyaret edeyim.)

5611. bayat birsü tevfiḳ bu künde naru
sen aymış bu sözler *tutayın* körü
(Bugünden itibaren Tanrı bana tevfik versin; senin söylediğin bu sözleri görerek yerine getireyim, tutayım.)

5648. yana saḳnu aldı ayur *iwmeyin*
iweklikte yas ol anı *ḳılmayın*
(Tekrar düşündü, acele etmemeliyim çünkü acele etmek zararlıdır, onu yapmamalıyım, dedi.)

5654. *barayın* men emdi ḳadaşım tapa
kiñeyin anar men bu iş ay apa
(Ben şimdi kardeşimin yanına gideyim ve bu işi onunla düşüneyim.)

5655. yaraġlıġ tise men *ḳılayın* bu iş
yaraġsız tise ḳalsunı bu kiñeş
(O yararlı olacak derse ben bu işi yapayım; eğer yararsız derse, bu iş kalsın.)

5664. ḳalı yarlıḳasa *barayın* naru
ziyaret ḳılıp terk *yanayın* berü
(Eğer emrederse oraya gideyim; ziyaret edip çabucak buraya döneyim.)

5704. yidim içtim uḍ teg yorıdım yawa
açıp *suwsatayın* munı men iwe
(Öküz gibi yedim, içtim, ömrümü boşuna geçirdim; ben bunu çabucak açıp susatayım.)

5705. öküş arzu ni‘met yiyü semridi
bu kün *arġurayın* yetildi öḍi
(O pek çok arzu, nimet yiyerek semirdi; vakti geldi, bugün onu zayıflatmalıyım.)

5707. ḫaşım ḳıldı özke ḳalın köp kişig
sewinçlig *ḳılayın iteyin* işig
(O birçok insanı kendine düşman etti; ben iyilik yapayım, onları tekrar memnun edeyim.)

5712. ölüm tutmaz erken *ḳılayın* tapuġ
ölüm tutsa ḳalġay tapuġlar ḳuruġ
(Ölüm yaklaşmadan ibadet edeyim; ölüm yakalayınca ibadet mümkün olmaz.)

5724. olarda biri bu *ayayın* eşit
yaraġı körüp bil sen ötrü iş it
(Onlardan biri budur, dinle, söyleyeyim: yararlı olanı görüp bil, ona göre iş yap.)

5748. maña munda yigrek tidüki özüm
ayayın saña men ay körklüg yüzüm
(Ey güzel yüzlüm, benim için burasının daha iyi olduğunu sana anlatayım.)

5762. bu bir türlügi ol taḳı birsini
ayayın eşitgil aça men anı
(Bu bir türlüsüdür; birini daha dinle, ben onu sana söyleyeyim.)

5850. meniñdin kerek bolsa yarı basut
maña ay *ḳılayın* ol işke men ot
(Benden sana herhangi bir işte yardımım gerekirse bana söyle, ben o işe bir çare bulayım.)

5910. aġır tut ay ilig bu üç türlügüg
ayayın saña men maña tut ögüg
(Ey hükümdar, bu üç türlü insana değer ver; ben sana söyleyeyim, iyice dinle.)

5937. küçüñ yetmişin ḳıl ınanma maña
taḳı ḳalsa yarı *ḳılayın* saña
(Gücünün yettiğini yap, bana inanma; yapamadıkların kalırsa, ben sana yardım edeyim.)

5966. men aşnu *barayın* seniñdin oza
sen aḳru uḍu kel ay ḳılḳı tüze
(Ey temiz kalpli insan, ben acele önceden gideyim; sen yavaşça arkadan gel, dedi.)

6031. negü ol tüşüñni maña ay aça
anı men *yöreyin* kör aḍra seçe
(Sen nasıl bir rüya gördün, bana bunu iyice anlat, ben de onu düşünüp seçerek yorumlayayım.)

6032. yanut birdi oḍġurmış açtı tilin
ayur *sözleyin* men köñülke alın
(Odgurmış dilini açtı, cevap verdi ve söyleyeyim, sen gönlünle dikkatle dinle dedi.)

6085. saña ḳaç ağız söz özüm *sözleyin*
unıtma anı sen meniñde kiḍin
(Sana birkaç söz söyleyeyim, sen bunları benden sonra da unutma.)

6150. köni *sözleyin* söz saña ay ḳadaş
negü *kizleyin* men ay köñli tudaş
(Ey kardeş, sana doğru söz söyleyeyim; ey gönüldeş, senden niçin gizleyeyim.)

6273. ilig aydı teñri bu künde naru
maña birsü tevfiḳ *ḳılayın* törü
(Hükümdar, bugünden itibaren Tanrı bana tevfik versin ben töreyi yerine getireyim, dedi.)

6280. negü erki ḥali *köreyin* anıñ
tirig barmu erki ḳadaşım meniñ
(Acaba hâli nasıldır, onu göreyim; benim arkadaşım canlı mı bir öğreneyim.)

6547. *tutayın* ya kisra ya ḳayṣarça boldum
ya şeddad-u ‘ad teg taḳı uçmaḳ ittim
(Tutayım, farz edeyim ben ya kisra ya da kayser oldum ya da şeddad ve ‘ad gibi cennet yaptırdım.)

6565. *turayı barayı* ajunuġ *kezeyi*
vefalıġ kim erki ajunda *tileyi*
(Kalkayım, gideyim dünyayı gezeyim; dünyada vefalı kimseyi dileyeyim.)

6566. kişi ḳızlıḳı boldı ḳayda tilegü
tilep bulġu erse tileyü *köreyi*
(İnsan, nadir oldu, nerde istemeli, istenip bulunacaksa isteyip göreyim.)

6567. kamuġ arzu buldum kişi bulmadım men
ḳalı bulsa arzum yüziñe *baḳayı*
(Ben bütün arzularımı buldum, insan bulamadım; eğer arzum olursa yüzüne bakayım.)

6569. apañ bulsa men bir vefalıġ aḳı er
eginke *yüḍeyi* közümke *urayı*
(Eğer vefalı, cömert insan bulursam onu sırtıma yük edeyim, gözüme vurayım.)

6570. ḳalı bulmasa men vefa birle yalñuḳ
keyik taġı birle tiriglik *ḳılayı*
(Eğer vefalı insan bulamazsam yabani havyanlar ile yaşayayım.)

6571. yigüm ot köki bolsu yaġmur suwı tap
eḍiz ḳum *tüneyi* taġar ton *keḍeyi*
(Yiyeceğim ot kökü olsun, yağmur suyu bana yeter; kumdan döşek yapıp geceleyeyim, çuldan elbise giyeyim.)

6572. ya vaḥşı bolup men biyabanda yügrü
kişide *yırayı* ajunda *yiteyi*
(Ya vahşi olup çöllerde koşayım; insanlardan uzaklaşayım dünyadan yitip gideyim.)

6573. taḳı bolmaz erse ajun barça ḳoḍtum
ögüz teg *aḳayı* tüpi teg *toġayı*
(Daha olmazsa bütün dünyadan vazgeçtim; ırmak gibi akayım, fırtına gibi doğayım, yükseleyim.)

6574. iḍim muñḳa tegdim vefasızḳa tuştum
vefalıġ kim erki sewüg *can bireyi*
(Ey Tanrı'm, sıkıntıya uğradım, vefasızlara düştüm; vefalı kimdir, ona sevgili canımı vereyim.)

6575. atı ḳaldı yalñuḳ kişi ḳılḳı bardı
bu ḳılḳ ḳança bardı uḍu men *barayı*
(Adı kaldı, insanlık kayboldu; bu insanlık nereye gitti, ben arkasından gideyim.)

6580. bu kün munda minçe kimi iş *ḳılayı*
ya kimke *büteyi* kimi dost *tutayı*
(Bugün burada kendimce kimi eş yapayım, kime inanayım ya da kimi dost tutayım.)

6581. köñül kimke birgü muñum kimke ayġu
muñaḍtım men emdi bir azraḳ *ayayı*
(Kime gönül vermeli kime sıkıntıyı söylemeli; ben şimdi sıkıntılıyım biraz anlatayım, söyleyeyim.)

6583. apañ andḳa erse iminlik bütünlük
bu and tutġuçı kim anı er *atayı*
(Eğer inanç ve güvenlik and ile ise, bu andı tutan kim, ona erkek diyeyim.)

6584. tuz etmek ḥaḳı tip küḍezigli barmu
kümüş gevher altun bile men *ḳalayı*
(Tuz, ekmek hakkı diyerek gözeten var mı; ben onu gümüş, gevher, altın ile bırakayım.)

6585. ḳanı ḳoşnı aşnı sewinç ḳaḍġuḳa iş
ḳamuġum *bireyi* men ewdin *çıkayı*
(Konu komşu, sevinç ve kaygı arkadaşı nerde; ben her şeyimi vereyim, evden çıkayım.)

6586. adaş ḳoldaşım tip ınanç boldaçı kim
anı beg ḳılıp men özüm ḳul *bolayı*
(Arkadaş, dost diye inanılacak kimdir; ben onu bey yapıp kendim ona kul olayım.)

6587. kişi bulmadım men muñadur ma yalñuz
saḳınçın sızar men sewinçin *küleyi*
(İnsan bulamadım, ben sıkıntılı ve yalnızım; dertten eriyorum, ben sevinçle güleyim.)

6589. azu tilwe munduzmu boldum ya mundum
negü sözledim men ayu bir *uḳayı*
(Acaba deli ve budala olup aklımı mı kaybettim, niçin böyle söyledim, söyleyiver, anlayayım.)

6590. ya sevda küçedip meñim artadı ol
közümkemü körnür özüm ḥab *içeyi*
(Ya sevda çoğalarak beni mi etkiledi ya da gözüme mi görünür, kendim ilaç içeyim.)

6591. maña oḳmu tuştı bu yañlıġ kişiler
azu menmü tetrü kişi men *yanayı*
(Bu türlü insanlar bana mı düştü, acaba ben mi ters bir insanım, bundan vazgeçeyim.)

6592. isizim isizim ḳanı ol kişiler
vefa atı ḳoḍtı ajunda *ögeyi*
(Üzgünüm, ben kötüyüm, dünyada vefa adı bırakan insanlar nerede, öveyim.)

6593. bu kün körse erdi bu öñdi törü ḳılḳ
olar ḳoḍmış erse sewinçlig *bolayı*
(Bugün onların koydukları iyi gelenek, görenek, kanunları göreyim ve sevineyim.)

6594. yoḳ erse ayu birsü öñdi törü ḳılḳ
tüzün törke keçsü otunuġ *süreyi*
(Eğer böyle değilse iyi gelenek, görenek, kanunları söyleyiversin, düzgün insanlar başa geçsin saygısızları kovayım.)

6598. neçe sözleşe men tükemez taḳı söz
bu munça tap emdi sözüñ ne *barayı*
(Ben ne kadar söylesem de söz tükenmez; şimdi bu kadar yeter, sözün nedir, gideyim.)

6599. maña munda yigrek aḍın bulmadım men
uluş kend *ḳoḍayı* kişide *yırayı*
(Ben burada kendim için daha iyi bir şey bulamadım; ulus ve kentleri bırakayım, insanlardan uzaklaşayım.)

6600. atım bilmesünler mini körmesünler
tilep bulmasunlar sözümni *keseyi*
(Benim adımı bilmesinler beni görmesinler; dileyip bulmasınlar sözümü keseyim.)

6603. cefa cevri barı maña tegmesüni
otun bifalardın sıñardın *bolayı*
(Cevr ve cefanın tümü bana değmesin, saygısız ve kaba insanlardan uzak olayım.)

Yukarıda verilen beyitlere ve Türkiye Türkçesindeki karşılıklarına bakıldığında *açayın* "açayım" (792, 3176, 3454), *arġurayın* "yorayım" (5705), *alayın* "alayım" (4572), *añlayın* "anlayayım" (4025), *atayı* "adını vereyim, diyeyim" (6583), *ayayı* " söyleyeyim" (6581), *ayayın* "söyleyeyim" (539, 742, 847, 1277, 1920, 3317, 3519, 3886, 4018, 4029, 4034, 4632, 4803, 5008, 5724, 5748, 5762, 5910), *aytayın* "söyleyeyim, sorayım" (1185, 1889), *baḳayı* "bakayım" (6567), *barayı* "varayım" (6565, 6575, 6598), *barayın* "varayım, gideyim" (467, 3176, 3695, 3698, 3833, 3886, 4878, 4938, 4943**,** 4995, 5003, 5008, 5654, 5664, 5966), *bileyin* "bileyim" (3333), *bireyi* "vereyim" (6585), *bireyin* "vereyim" (702, 3207, 3759, 3822, 3945), *bitiyin* "yazayım" (3185, 3186, 3713, 3889, 3893, 3894), *bolayı* "olayım" (6586, 6593, 6603), *bolayın* "olayım" (924, 3697, 3791, 3876, 4865), *can bireyi* "can vereyim" (6574), *çıkayı* "çıkayım" (6585), *eḍleyin* "değer vereyim, yetiştireyim" (1627), *içeyi* "içeyim" (6590), *iteyin* "edeyim, yapayım" (3175, 5707), *itneyin* "hazır bulunayım" (3758), *iwmeyin* "acele etmeyeyim" (4788, 5648), *ḳalayı* "kalayım, bırakayım" (6584), *keḍeyi* "giyeyim" (6571), *keldreyin* "getireyim" (4943), *keseyi* "keseyim" (6600), *kezeyi* "gezeyim"(6565), *ḳılayı* "yapayım" (6570, 6580), *ḳılayın* "yapayım" (467, 1634, 3101, 3759, 4992, 5013, 5023, 5655, 5707, 5712, 5850, 5937, 6273), *ḳılmayın* "yapmayayım" (5648), *kiñeyin* "danışayım" (5654), *kizleyin* "gizleyeyim" (6150), *köreyi* "göreyim" (6566), *köreyin* "göreyim" (509, 6280), *küleyi* "güleyim" (6587), *oḳıyın* "çağırayım, davet edeyim" (3176), *ögeyi* "öveyim" (6592), *ögeyin* "öveyim" (930, 3270), *ögmeyin* "övmeyeyim" (933), *ötey* "geçeyim" (1033), *öteyin* "ödeyeyim" (1877, 3065), *ötneyin* "isteyeyim" (959), *sewmeyin* "sevmeyeyim" (933, 4788), *sözleyin* "söyleyeyim, anlatayım" (3177, 4943, 6032, 6085, 6150), *suwsatayın* "susatayım" (5704), *süreyi* "süreyim" (6594), *tıñlayın* "dinleyeyim" (4025), *tileyi* "dileyeyim" (6565), *tileyin* "dileyeyim" (930, 3748), *tapnayın* "hizmet edeyim" (839, 3755, 3758), *toġayı* "doğayım, yükseleyim" (6573), *turayı* "durayım" (6565), *tuşayın* " bulup göreyim" (5006), *tutayın* "tutayım, farz edeyim" (558, 1579, 3711, 3996, 4699, 5611, 6547), *tutnayın*

"tutayım, davranayım" (839), *tutzayın* "söyleyeyim, emredeyim" (3279), *tüneyi* "geceleyeyim" (6571), *uḳayı* "anlayayım" (6589), *uḳayın* "anlayayım, öğreneyim" (787, 4164), *urayı* "vurayım" (6569), *urayın* "vurayım, söyleyeyim" (1817), *yanayı* "geri döneyim" (6591), *yanayın* "geri döneyim, vazgeçeyim" (3712, 5664), *yırayı* "uzaklaşayım" (6572, 6599), *yiteyi* "yiteyim, kaybolayım" (6572), *yorayın* "yorumlayayım, anlatayım" (2673), *yöreyin* "tabir edeyim, yorumlayayım" (6031) ve *yüḍeyi* "yük taşıyayım" (6569) sözcüklerinde birinci tekil kişi emir eklerinin emir işleviyle kullanıldığı görülmüştür.

Kutadgu Bilig'de geçen bu sözcüklerden bir kısmının emrin yanında açıklama, bilgilendirme, haber verme; çaresizlik, dua-iyi temenni, farz etme, ikaz-uyarı, itiraz etme, merak, niyet-tasarlama, tavsiye-yönlendirme, vaatte bulunma ve yemin etme-söz verme işlevi ile kullanıldığı da tespit edilmiştir. Buna göre *bireyin* "vereyim" (702) açıklama, bilgilendirme, haber verme; *iş kılayı* "eş yapayım", *büteyi* "inanayım", *dost tutayı* "dost tutayım" (6580) çaresizlik; *du'ācı bolayın* "duacı olayım" (3791, 4865), *törü kılayın* "töreyi yerine getireyim" (6273), *sıñardın bolayı* "uzak olayım" (6603) dua-iyi temenni; *tutayın* ise "tutayım, farz edeyim" (3996) farz etme; *ayayın* "söyleyeyim" (5724, 5910) ikaz-uyarı; *sewmeyin* "sevmeyeyim" (4788) itiraz etme; *bileyin* "bileyim" (3333), *köreyin* "göreyim" (6280) merak; *barayın* "varayım" ve *ḳılayın* "yapayım" (467) niyet-tasarlama; *yanayı* "döneyim, vazgeçeyim" (6591) tavsiye-yönlendirme; *bireyin* "vereyim (3207) vaatte bulunma ve *tutayın* "tutayım, yerine getireyim" (5611) yemin etme-söz verme işlevi ile kullanılmıştır.

1.2. İstek İşlevinde Kullanılan Birinci Tekil Kişi Emir Ekleri

Kutadgu Bilig'de istek işlevinde kullanılan birinci tekil kişi emir ekleri ile geçtikleri beyitler ve Türkiye Türkçesindeki karşılıkları şöyle gösterilebilir.

47. bu yañlıġ melikni boḍunlar sewer
yüzini *körey* tip aḍınlar iwer
(Halk, böyle bir hükümdarı sever; herkes yüzünü göreyim diye ona koşar.)

104. aḳı sūretin kim *köreyin* tise
kelip körsü ḫaḳan yüzini usa
(Cömert yüzünü kim görmek isterse, gelip hakanın yüzünü görsün.)

107. tüzün ḳılkı alçaḳ baġırsaḳ köñül
köreyin tise kel munı kör amul
(Düzgün, asil, alçak gönüllü, şefkatli ve yumuşak gönül görmek istersen, gel, bunu gör ve rahatla.)

166. mini emgetür til idi ök telim
başım kesmesüni *keseyin* tilim
(Dilim beni çok sıkıntıya sokuyor; başımı kesmesinler, ben dilimi keseyim.)

196. negülük tise sen *ayayın* saña
eşitgil sözümni ay ersig tona
(Ey yiğit, mert nasıl olduğunu dersen sebebini sorarsan sana söyleyeyim; sözümü dinle.)

198. yañılmaz kişi kim ayu bir maña
yañılmış tümen miñ *ayayın* saña
(Yanılmayan kişi kimdir bana söyleyiver; ben sana yanılmış binlerce insan söyleyeyim.)

353. bu kün toġdı ilig tidim söz başı
yörügin *ayayın* ey eḍgü kişi
(Ey iyi insan, bu Kün Togdı sözün başında hükümdarı söyledim; bunu, anlatayım, yorumlayayım.)

390. munıñ şükri emdi neteg *öteyin*
tirig bolsa özüm yılın hem ayın
(Ben kendim aylarca ve yıllarca yaşasam, bunun şükrünü bundan sonra nasıl ödeyeyim.)

474. bu ay toldı itti kör at ton tolum
ayur *köndüreyin* tapuġ̣ka yolum
(Gör, bu Ay Toldı atını, elbisesini, silahını hazırladı; yolumu onun hizmetine doğru yola döndüreyim, dedi.)

479. siziksiz kerek bolġa altun kümüş
özüm *işleteyin* tise men üküş
(Kendim bir yer edinmek istersem, bana, şüphesiz, çok altın ve gümüş gerekecek.)

481. kim erse tapuġ̣ka *kireyin* tise
iki neñ kerek bil söz aydım kese
(Kim hizmete girmek isterse, hiç şüphesiz, bil, şu iki şey gereklidir.)

510. yana *uḳturayın* iligke bu söz
ḳayu kün körüñü ḳaçan kelgü öz
(Ben bu sözü hükümdara yine anlatayım; ne zaman geleceği ve hangi gün görüneceği belirlensin.)

551. ay devlet iḍisi bu devlet bile
turayın tise tur sen eḍgü tile
(Ey devlet sahibi, bu devlet ile durmak istersen, sen de iyilik dile.)

560. ḳayu öḍte ḥacib tilese mini
ol öḍte *keleyin* tidi söz küni
(Hacib beni ne zaman isterse, ben onun söylediği gün ve zamanda geleyim.)

570. eşitti ilig aydı keldür ḳanı
ḳayuda turur bir *köreyin* anı
(Hükümdar işitti; getir, hani; neredедir, onu bir göreyim dedi.)

579. ilig aydı ünde maña kirsüni
köreyin anı men mini körsüni
(Hükümdar, onu bana çağır, ona seslen, gelsin; beni görsün, ben (de) onu göreyim, dedi.)

630. yañıldı bu tüşte meniñ bu özüm
negü teg *açayın* kişike sözüm
(Bu kez, ben kendim yanıldım; nasıl birine sözümü açayım, açarım.)

679. *urayın* tigüçi özi ursuḳar
basayın tigüçi özi bassıḳar
(Beni vurayım diyenler, kendisi vurulur; beni ezmeyim diyenler kendisi ezilir.)

683. ilig aydı uḳtum bu erdemlerin
münüñ barmu ayġıl *bileyin* senin
(Hükümdar, bu erdemlerini anladım; senin kusurun var mı söyle, bileyim, dedi.)

721. mini kim bulup berk *tutayın* tise
ayu birdim ol neñni tutsun usa
(Kim beni bulup sıkı tutmak isterse, söyleyiverdim; o her şeyi tutsun.)

729. negü ol munıñ ma'nisi ay maña
bileyin uḳayın büteyin saña
(Bunun anlamı nedir, bana söyle; ben de bileyim, anlayayım ve sana güveneyim.)

750. aça sözledim söz maña emdi büt
ıḍayın tise ıḍ ḳalı tutsa tut
(Sözümü açıkça söyledim, imdi bana inan; beni göndermek isterse, bırak, gönder; eğer tutarsa tut.)

852. *yarayın* tise sen maña belgülüg
bu ḳaç neñ özüñdin yırat ay külüg
(Sen bana gerçekten yararlı olmak istiyorsan, ey namlı insan bu birkaç şeyi kendinden uzak tut.)

1230. seniñde kiḍin men tirig *turmayın*
seniñ ḳaḍġularıñ közün *körmeyin*
(Senden sonra yaşamayayım ve senin kaygılarını gözle görmeyeyim.)

1292. özüñ bay *bolayın* tise belgülüg
könilikte buldı bu baylar ülüg
(Sen gerçekten zengin olmak istersen, bu zenginler kısmeti doğrulukta buldu.)

1410. saḳıġ ol körü barsa dünya işi
tutayın tiyü sunsa yitrür kişi
(Dikkatli bakarsan, bu dünya işi bir seraptır; insan tutmak isteyerek elini sunsa, onu kaybeder.)

1552. atañ öldi erse ata men saña
atalıḳ *ḳılayın* oġul bol maña
(Baban öldü ise, ben sana babayım; ben babalık edeyim, sen bana oğul ol.)

1635. bu ay toldı tapġı telim erdi kör
kişilik *ḳılayın* anıñ yanġı kür
(Bu Ay Toldı'nın hizmeti çok idi, gör; ona karşı yiğitçe hareket edeyim ve insaniyet edeyim.)

1745. taḳı bir ajunuġ *bulayın* tise
könilik bütünlük bile ḳol usa
(Bir de dünyayı bulmak istersen, elinden gelirse, doğrulukla ve imanla ara.)

1748. taḳı bir ajunuġ *tutayın* tise
könilik bile tut köñül til özüñ
(Bir de dünyayı tutmak istersen dilini, kendini ve gönlünü doğru tut.)

1898. sewer sewmezin öz *bileyin* tise
köñülke baḳa körgü bilgey basa
(Kendisi sevip sevmediğini bilmek isterse gönüle baksın; bu gönülden görülebilir, anlaşılabilir.)

1902. sewer sewmezin öz *bileyin* tise
saña tetrü baḳsa közi belgülüg
(Kendisi sevip sevmediğini bilmek isterse sana doğru bakınca, gözünden belli olur.)

2033. uzun il *yiyeyin* tise ay bügü
törü tüz yorıtġu boḍunuġ kügü
(Ey hakim, memlekette uzun süre hüküm sürmek istersen kanunu doğru yürütmeli ve halkı korumalısın.)

2068. öküş il *tutayın* tise ay ilig
üç iş kılġu ötrü yetilse elig
(Ey hükümdar, birçok memleketi tutmak istersen, elin yetişirse, şu üç işi yap.)

2081. talu beg *bolayın* tise belgülüg
talu tutġu erdem ay atlıġ külüg
(Ey namlı meşhur, seçkin bir bey olmak isterse erdeme değer verilmelidir.)

2157. özüñ dünya ‘uḳbi *bulayın* tise
bu kaç işni ḳoḍma ḳatıġlan usa
(Kendin dünya ve ahireti, bulmak istersen bu birkaç işi bırakma; yapabilirsen, bunları yerine getir.)

2251. bilişmez kişig sen *bileyin* tise
bilişin ayıtġıl uḳulġay basa
(Bilmediğin insanı bilmek istersen onun tanıdıklarını sor, sonra anlarsın.)

2618. tükel bay *bolayın* tise belgülüg
köñül baylıḳı ḳol ay ersig külüg
(Ey şanlı yiğit, tamamen zengin olmak istersen hiç şüphesiz, gönül zenginliği iste.)

2810. sewerig sewügsüz *ḳılayın* tise
tilin ayġu neñni tıḍıp birmese
(Sevileni sevimsiz yapmak isterse, dilin söyleyeceği şeye mâni olup vermemelidir.)

2827. munı ma ayu birgil emdi maña
bileyin uḳayın ay ersig toña
(Şimdi bana bunu da söyleyiver; ey mert kahraman, bileyim ve anlayayım.)

2947. ilig tıñlar erse anı *sözleyin*
yoḳ erse bu sözni özüm *kizleyin*
(Hükümdar dinlerse, onu söyleyeyim; eğer yok dinlemezse sözümü gizleyeyim.)

3060. maña küç bir emdi *öteyin* ḥaḳın
sewinsü maña bolsu köñli yaḳın
(Şimdi bana kuvvet ver, onun hakkını ödeyeyim; sevinsin, gönlü bana yakın olsun.)

3307. turup keldim emdi *köreyin* tiyü
saḳınç ḳaḍġu bağın *yöreyin* tiyü
(Şimdi sıkıntıdan, kaygıdan kurtulayım, seni göreyim diyerek kalkıp geldim.)

3401. kiçig duşmanım tip usanma özün
nelük *ḳorḳayın* tip küwenme sözün
(Düşmanım küçüktür diyerek, sen ihmalkâr olma; niçin korkayım diyerek, sözle güvenme.)

3680. ḳalı tutmasa sen bu aymışlarım
cevab ḳıl *yanayın* ay ersig erim
(Ey yiğit, eğer sen bu söylediklerimi kabul etmezsen cevap ver, ben döneyim.)

4037. tapuġḳa *açayın* tise er ḳapuġ
kiçig oġlan erken ḳılınġu tapuġ
(İnsan, hizmet kapısını açmayı istese küçük yaşta hizmeti yapmalıdır.)

4172. uluġluḳ *tapayın* tise sen özün
er at birle yaḳşı yorı ay tüzün
(Ey yumuşak huylu insan, sen büyüklük bulmak istersen hizmetkârlara iyi muamele et.)

4195. özüñ eḍgü atlıġ *bolayın* tise
isizke ḳatılma ḳatıġlan usa
(Kendin iyi ad kazanmayı istersen elinden geldiği kadar, kötülere katılma; buna katlan.)

4210. sewer sewmezin sen *bileyin* tise
sewügrek neñin ḳol uḳulġay basa
(Sevip sevmediğini bilmek istersen, ondan çok sevdiği bir şeyini iste, sonra anlaşılacaktır.)

4258. atıñ eḍgü bolġay sini sewgeler
saña *ḳatlayın* tip tüzü iwgeler
(Adın iyi olur, insanlar seni severler; herkes sana katılayım, dost olayım diye acele eder.)

4276. sewinçin tiriglik *bulayın* tise
kişig tepsemegil ḳatıġlan usa
(Hayatını sevinçle geçirmek istersen mümkünse insanları kıskanmamaya gayret et.)

4277. yaġıġ ḳul *ḳılayın* tise sen tükel
töküp ıḍ saw altun sunup tut saḳal
(Düşmanları kendine kul etmek istersen, saf altın dök ve onların sakalını tut.)

4281. aġırlıḳ *bulayın* tise sen özün
aġırla kişig sen ay ḳılkı tüzün
(Ey yumuşak huylu insan, sen kendine hürmet edilmesini istersen insanları ağırla.)

4282. tükel bay *bolayın* tise belgülüg
barıña tapı bol kötürdüñ ülüg
(Tamamen zengin olmayı istersen var olana kanaat et; kendi nasibini götürürsün.)

4297. yüzüñ tutçı suwluġ *tutayın* tise
tilin sözleme sözni yalġan usa
(Şeref ve itibarını her zaman korumak istersen yalan söz söylememeye gayret et.)

4319. kerek bolġu sözni ayıttıñ maña
ayayın eşitgil munı men saña
(Sana gerekli olacak sözü bana sordun; dinle, ben şimdi bunu sana söyleyeyim.)

4378. *bileyin* tise sen oḳı hendese
açılġay saḳış ḳapġı munda basa
(Bunu bilmek istersen, hendese oku; bundan sonra sana hesap kapısı açılır.)

4385. *ḳılayın* tise sen özüñ iş küḍüg
ayıtġu kerek eḍgü isiz öḍüg
(Herhangi bir iş yapmak istersen, zamanın iyi veya kötü olup olmadığını sormak gerekir.)

4394. batıġ yinçge sözler *uḳayın* tise
bulardın eşit söz uḳulġay basa
(Derin ve ince manalı sözleri anlamak istersen bunlardan sözü dinle, sonra anlarsın.)

4407. köni yol *tutayın* tise yinçgelig
boġuzuġ arıtġu ay ḳılḳı silig
(Ey temiz kalpli, çok ince olan bu doğru yolu tutmak istersen yediğinin helal olmasına dikkat et.)

4408. saḳınuḳ *bolayın* tise belgülüg
boġuzḳa eginke ḥalal bir ülüg
(Açıkça takva sahibi olmak istersen boğazının ve sırtının nasibi helal olmalıdır.)

4409. çıġay *bolmayın* bay bolayın tise
zina ḳılma hergiz ḳatıġlan usa
(Fakir olmamayı, zengin olmayı istersen hiçbir zaman zina etmemeye gayret et.)

4410. aġırlıḳ *bulayın* tise sen özün
fesadḳa ḳatılma ay ḳılḳı tüzün
(Ey yumuşak huylu insan, kendin itibar bulmak istersen hiçbir zaman fesada karışma.)

4435. ajunda atıñnı *yaḍayın* tise
ümeg eḍgü tutġıl ḳatıġlan usa
(Dünyaya adını yaymak istersen mümkünse yolculara iyi davranmaya gayret et.)

4486. kim ewlik *alayın* tise törtte taş
aḍın almaz ewlik aya erde baş
(Ey erkeklerin başı, kim evlenmek istese şu dört türlü kadından başkasıyla evlenmez.)

4490. bularda talusın *ayayın* saña
kisi alġu erse ḳulaḳ tut maña
(Bunlardan hangisinin daha iyi olduğunu sana söyleyeyim; insan alacaksan, bana kulak ver, beni dinle.)

4555. özüñ eḍgü atlıġ *bolayın* tise
aḳı bolġıl artuḳ ḳatıġlan usa
(Kendin iyi ad, ün kazanmak istersen gayret et, çok cömert olmaya çalış.)

4556. boşuġ ḳul *ḳılayın* tise belgülüg
aḳı bol üle neñ kötürdüñ ülüg
(Gerçekten hür insanı kul etmek istersen cömert ol, mal dağıt; karşılığını görürsün.)

4559. erejlig *bolayın* tise sen özün
usallıḳnı ḳoḍġıl ay ḳılḳı tüzün
(Ey yumuşak huylu insan, sen huzurla yaşamayı istiyorsan ihmalkârlığı bırak.)

4560. *ḳılayın* tise sen bayatḳa tapuġ
et özke ömiş birme yapġıl ḳapuġ
(Sen Tanrı'ya kulluk etmeyi istiyorsan vücuda düşündüklerini verme ve bunun kapıyı kapat.)

4561. ḳamuġ eḍgülükke *tegeyin* tise
et özni ḳısa tut havanı basa
(Bütün iyiliklere erişmek istersen vücuduna ve nefsine hâkim ol.)

4644. ḳalı sen *oḳıyın* tise sen kişig
oḳıġıl velikin keḍ itgil işig
(Eğer sen insanları davet etmek istersen davet et, ancak bunun için önce çok iyi hazırlık yap.)

4741. taḳı munda yigrek *tileyin* tise
ikigün ajunuġ tileme usa
(Bundan daha iyisini dilersen; eğer yapabilirsen iki dünyayı da isteme.)

4759. saḳım ol körü barsa körnü turur
tutayın tidükte yiter yoḳ bolur
(Dikkatli bakarsan o ancak göze görünen bir seraptır; tutmak istersen, kaybolur yok olur.)

4937. bu ol kör bu künki tilekim meniŋ
özüm bir yüzini *köreyin* anıŋ
(Onun yüzünü, bir defa olsun, göreyim; benim bugünkü dileğim budur.)

4942. bu iş ḳılġa ilig tilese anı
oḳıyın yana yarlıḳasa mini
(Bu işi hükümdar arzu ederse yapacağım; emrederse, tekrar onu davet edeyim.)

4954. berü kelmese men *barayın* naru
yüzini *köreyin yanayın* berü
(O buraya gelmezse, ben oraya gideyim; yüzünü göreyim tekrar geri döneyim.)

5098. muñar meñzer emdi bu beyt ay aḳı
uḳayın tise sen munuḳı oḳı
(Ey cömert, şimdi şu beyit buna benzer; anlamak istersen, işte, oku.)

5173. taḳı bir ajunuġ *tutayın* tise
könilikni tutġu söz aydım kese
(Öteki dünyayı elde etmek istersen, yine bu doğruluk yolunu tutmalısın; bunda şüphe yoktur.)

5201. ḳamuġ bulġanuḳnı *süzeyin* tise
özüñ süzgü buḍnuñ süzülgey basa
(Bütün bulanıklıkları süzmek istersen, kendini süz, sonra, halk durulur.)

5348. saḳınuḳ *bolayın* tise ay külüg
ḥalal yi ḥalaldin kötürgil ülüg
(Ey şöhretli insan, takva sahibi olmak istersen, helal ye, nasibini helalden al.)

5711. bu kün tevbe birle *yanayın* mene
iḍimdin bu ‘uẕruġ *ḳolayın* mene
(Bugün ben tövbe ile, ona döneyim ve rabbimden bunun özrünü isteyeyim.)

5958. bu er aydı odġurmış ıḍtı mini
sözüm bar ḳadaşın *köreyin* ḳanı
(O kişi, beni Odgurmış gönderdi, bir sözüm var; hani, kardeşini göreyim, dedi.)

5902. tuçı beg *bolayın* tise belgülüg
bu tört neñ kerek ötrü tegse ülüg
(Gerçekten meşhur bir bey olmak istersen, Allah nasip ederse, bu dört şey gereklidir.)

5955. yumuşçı baḳıp aydı bir er turur
sözüm bar *tuşayın* tiyü yol ḳolur
(Hizmetçi bakıp bir adam gelmiş, yanınıza gireyim diyerek söylenecek sözüm var dedi.)

5977. seniñ bir yüzüññni *köreyin* tiyü
saña tegdi emgek oḳıdım berü
(Senin yüzünü bir defa daha göreyim diye seni buraya çağırdım; sana zahmet oldu, dedi.)

6051. tükel yörmediñ tüş yörügin maña
eşitgil bu tüş men *yöreyin* saña
(Sen benim rüyamın yorumunu tamamen yorumlamadın; dinle, bu rüyayı ben sana yorumlayayım.)

6186. yanut birdi ögdülmiş aydı turup
negü teg *barayın* sini men ḳoḍup
(Ögdülmiş durup düşündükten sonra cevap verdi: ben seni böyle bırakıp nasıl gideyim, dedi.)

6234. negü ḳaḍġu vaḳtı turur ay oġul
maña ay *bileyin* ay ḳılḳı amul
(Ey oğul, böyle bir zamanda bu nasıl bir kaygıdır; ey sakin insan, bana söyle bileyim.)

6279. ötündi iligke ayur men bu kün
barayın ḳadaşım taparu yoḍun
(Hükümdara arz etti, ben bugün kardeşimi yoklamak üzere onu ziyaret edeyim, dedi.)

6523. yana kelgil emdi yigitlik maña sen
ayada *tutayın* aġı çuz töşettim
(Ey yiğitlik, sen bana şimdi tekrar gel; sana ipekler, sırmalar döşettim, seni el üstünde tutayım.)

6568. vefa ḳaḥtı boldı cefa toldı dünya
vefa kimde erki men azraḳ *ḳolayı*
(Vefa azaldı, dünya cefayla doldu; vefa kimdedir, ben ondan isteyeyim.)

6576. baġırsaḳ kişi yoḳ ajunda tiledim
baġırsızḳa köñlüm negü teg *ulayı*
(İstedim, aradım, dünyada vefalı bir insan yoktur: vefasız kimselere nasıl gönül bağlayayım.)

6577. kimi özke köz teg yaḳın tuttum erse
yaġı çıḳtı yek teg yekig ne *ḳılayı*
(Kimi kendime gözüm gibi yakın tuttumsa o şeytan gibi düşman çıktı, ben onu ne yapayım.)

6578. kimi sewdim erse sewüg cança tuttum
cefa keldi andın kimi met *seweyi*
(Kimi sevdiysem onu sevgili canım gibi tuttum, ondan cefa geldi, artık kimi seveyim.)

6579. kişi köñli bilgü tanuḳ erdi til söz
köñül til ala boldı kimke *büteyi*
(İnsanın gönlünü anlamak için onun dili ve sözü bana tanıktı, gönül ve dil alaca oldu kime güveneyim.)

6582. adaş ḳoldaşımda umınç bilmedim men
ḳadaş ḳılḳı yat teg negü teg *açayı*
(Arkadaş ve dostlarımda ben sadakat bulamadım, kardeşim bana yabancı gibi duruyor, ona gönlümü nasıl açayım.)

6588. nelük artadı ḫalḳ negü öñdi ḳodtı
ḳayu öḍke tuştum ya ḳayda *turayı*
(Halk neden bozuldu, niçin iyi âdetleri bıraktı, hangi zamana düştüm, nerede durayım.)

6595. ḳamuġ eḍgü bardı törü öñdi iltti
kişi soñı ḳaldı ne eḍgü *bulayı*
(Bütün iyiler gitti, kanunu ve iyi geleneklerden vazgeçti; iyi insanların sonu kaldı, iyileri nasıl, nerede bulayım.)

6596. bu boḍ sın yorıġlı kişi erse barça
firişte mü erdi olar ne *bileyi*
(Bu insan kılığında dolaşanların hepsi adam ise onlar melek miydiler, ne bileyim.)

6597. olar bardı ḳaldım bularnı bile men
negü teg *yorıyı* ne ḳılḳın *yarayı*
(Onlar gitti, ben bunlar ile kaldım; nasıl hareket edeyim ve onlar ile nasıl bağdaşayım.)

6601. çaḍan teg tikerler çıbun teg sorarlar
köpek teg ürerler ḳayusın *urayı*
(Akrep gibi sokarlar, sinek gibi kanımı emerler, köpek gibi havlarlar; hangisini vurayım.)

6602. ulındım men emdi otunlarḳa tuştum
ökünç birle tün kün neçe yük *yüḍeyi*
(Şimdi ben usandım, küstahlara düştüm, gece gündüz pişmanlık içinde bütün bu yükü nasıl taşıyayım.)

6604. ilahi ruzi ḳıl sewüg sawçı yüzin
yime tört işiniñ yüzini *köreyi*
(Ey Rabbim sevgili peygamberimizin yüzünü bana nasip et; bir de onun dört arkadaşının yüzlerini göreyim.)

Kutadgu Bilig'deki bu beyitlere ve Türkiye Türkçesindeki karşılıklarına bakıldığında *açayı* "açayım" (6582), *açayın* "açayım" (630, 4037), *alayın* "alayım, ev alayım / evleneyim" (4486), *ayayın* "söyleyeyim" (196, 198, 353, 4319, 4490), *barayın* "varayım" (4954, 6186, 6279), *basayın* "basayım" (679), *bileyi* "bileyim" (6596), *bileyin* "bileyim, anlayayım" (683, 729, 1898, 1902, 2251, 2827, 4210, 4378, 6234), *bolayın* "olayım" (1292, 2081, 2618, 4195, 4282, 4408, 4555, 4559, 5348, 5902), *bolmayın* "olmayayım" (4409), *bulayı* "bulayım" (6595), *bulayın* "bulayım" (1745, 2157, 4276, 4281, 4410), *büteyi* "inanayım" (6579, 6580), *büteyin* "inanayım, güveneyim" (729), *ıḍayın* "göndereyim" (750), *işleteyin* "işleteyim" (479), *ḳatlayın* "katılayım" (4258), *keleyin* "geleyim" (560), *keseyin* "keseyim" (166), *ḳılayı* "yapayım" (6577), *ḳılayın* "yapayım" (1552, 1635, 2810, 4277, 4385, 4556, 4560), *kireyin* "gireyim" (481), *kizleyin* "gizleyeyim" (2947), *ḳolayı* "isteyeyim" (6568), *ḳolayın* "isteyeyim" (5711), *ḳorḳayın* "korkayım" (3401), *körey* "göreyim" (47), *köreyi* "göreyim" (6604), *köreyin* "göreyim" (104, 107, 570, 579, 3307, 4937, 4954, 5958, 5977), *körmeyin* "görmeyeyim" (1230), *köndüreyin* "yola çıkayım" (474), *oḳıyın* "çağırayım, davet edeyim" (4644, 4942), *öteyin* "ödeyeyim" (390, 3060), *seweyi* "seveyim" (6578), *sözleyin* "söyleyeyim" (959), *süreyi* "süreyim (2947), *süzeyin* "süzeyim" (5201), *tapayın* "hizmet edeyim" (4172), *tegeyin* "değeyim, ulaşayım" (4561), *tileyin* "dileyeyim, isteyeyim" (4741), *turayı* "durayım" (6588), *turayın* "durayım, çıkayım, devam edeyim (551), *turmayın* "durmayayım, ayakta/hayatta kalmayayım" (1230), *tuşayın* "bulup göreyim" (5955), *tutayı* "tutayım" (6580), *tutayın* "tutayım, farz edeyim" (721, 1410, 1748, 2068, 4297, 4407, 4759, 5173, 6523), *uḳayın* "anlayayım, öğreneyim" (729, 2827, 4394, 5098),

uḳturayın "anlatayım" (510), *ulayı* "bağlayayım" (6576), *urayı* "vurayım" (6601), *urayın* "vurayım" (679), *yaḍayın* "yayayım" (4435), *yanayın* "geri döneyim, vazgeçeyim" (3680, 4954, 5711), *yarayı* "yarayayım" (6597), *yarayın* "yarayayım" (852), *yiyeyin* "yiyeyim, yaşayayım" (2033), *yöreyin* "yorumlayayım" (3307, 6051) ve *yüḍeyi* "yük taşıyayım" (6602) sözcüklerinde birinci tekil kişi emir eklerinin istek işleviyle kullanıldığı görülmüştür.

Ancak yukarıda sıralanan sözcüklerden bir kısmının istek yanında amaç, çaresizlik, farz etme, merak, neden-sonuç, sitem etme ve tercih işlevi ile kullanıldığı da tespit edilmiştir. Bunlardan *körey* "göreyim" (47) amaç; *açayın* "açayım" (630), *barayın* "varayım" (6186), *köñül ulayı* "gönül bağlayayım" (6576), *ne kılayı* "ne yapayım" (6577), *büteyi* "güveneyim" (6579), *turayı* "durayım" (6588), *bulayı* "bulayım" (6595), *bileyi* "bileyim" (6596), *yarayı* "yarayayım, bağdaşayım" (6597), *urayı* "vurayım" (6601) çaresizlik; *tutayın* "farz edeyim" (4699, 6547) farz etme; *köreyin* "göreyim" (570), *bileyin* "bileyim" (6234) merak; *oḳıyın* "çağırayım, davet edeyim" (4942) neden-sonuç; *açayı* "açayım" (6582), *seweyi* "seveyim" (6578), *yüdeyi* "taşıyayım, yük edineyim" (6602) sitem etme ve *ıḍayın* "göndereyim" (750) tercih işlevi"ni de karşılamaktadır.

2. Birinci Çoğul Kişi Emir Ekleri ve İşlevleri

Karahanlı Türkçesinde birinci çoğul kişi emir ekleri: *-Alım, -lIm, -AlIŋ, -AlI*'dir (Argunşah, 2011, s. 53, 54). *Kutadgu Bilig*'in Mısır Nüshası'nda, birinci çoğul kişi emir çekiminde *-Alım, -lIm* ekleri kullanılmıştır. *Kutadgu Bilig*'de içerisinde birinci çoğul kişi emir ekleri bulunan beyitler ve işlevleri şöyledir:

2.1. Emir İşlevinde Kullanılan Birinci Çoğul Kişi Emir Ekleri

Kutadgu Bilig'de emir işlevinde kullanılan birinci çoğul kişi emir ekleri ile geçtikleri beyitler ve Türkiye Türkçesindeki karşılıkları şöyle gösterilebilir.

4924. *küḍelim körelim* yime ay aḳı
negü ol aḫır ḥal öḍ öḍlek taḳı
(Ey cömert, *bekleyelim*, yine *görelim*; son durum ve zaman ne olacak.)

4930. *küḍelim* bir ança *sınalım* anı
negü teg aḫır ḥal zamane küni
(Biraz *bekleyelim*, onu *sınayalım*; son durum ve zamane günü ne olacaktır.)

5006. eñ aşnu saña men tuşayın barıp
neteg ḳılġu andın *ḳılalım* yorıp
(İlk önce ben sana gelirim, sende buluşuruz; nasıl yapılacaksa daha sonra, düşünüp yapalım.)

Yukarıda verilen beyitlere ve Türkiye Türkçesindeki karşılıklarına bakıldığında *küḍelim* "bekleyelim" (4924, 4930), *körelim* "görelim" (4924), *ḳılalım* "yapalım" (5006) ve *sınalım* "sınayalım, tecrübe edelim" (4930) sözcüklerinin emir işlevi ile kullanıldığı görülmüştür.

2.2. İstek İşlevinde Kullanılan Birinci Çoğul Kişi Emir Ekleri

Kutadgu Bilig'de istek işlevinde kullanılan birinci çoğu kişi emir ekleri ile geçtikleri beyitler ve Türkiye Türkçesindeki karşılıkları şunlardır:

3489. *baralım*[3] timekte aḍın yoḳ sözüm
neteg ayġa barma tiyü bu özüm
(Gidelim demekten başka sözüm yoktur; ben kendim sana nasıl "gitme, varma" diyeyim.)

4975. yorı kel *kirelim*[4] maña ay sözüg
nelük ewre keldi yana bu özün
(Yürü, gel, *girelim* bana sözünü söyle; kendin yine neden eve geldin.)

5964. yanut birdi ögdülmiş aydı kele
negü erse yigil *baralım*[5] bile
(Öğdülmiş "gel, ne varsa ye, birlikte gidelim" diye cevap verdi.)

Yukarıda verilen beyitlere bakıldığında *Kutadgu Bilig*'de birinci çoğul kişi emir eklerini alan *baralım* "varalım, gidelim" (3489, 5964) ve *kirelim* "girelim" (4975) sözcüklerinin istek işleviyle ve aynı zamanda *baralım* "varalım, gidelim" sözcüğünün 3489 numaralı beyitte çaresizlik, 5964 numaralı beyitte ise teklif etme işleviyle kullanıldığı görülmüştür.

3. Sonuç

Bilindiği üzere Türkçe; Eski Türkçe, Orta Türkçe ve Türkiye Türkçesi olmak üzere üç döneme ayrılmaktadır.

Karahanlı Türkçesi (11-13. yüzyıl), Orta Türkçe Dönemi'nin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu döneme ait en önemli eserlerin başında ise, Yusuf Has Hacib tarafından yazılan *Kutadgu Bilig* gelmektedir.

"Mutluluk veren bilgi" anlamına gelen *Kutadgu Bilig,* Eski Türk toplum yapısını, devlet yapısı ve yönetim anlayışını göstermesi bakımından hem Türk dili hem de kültürü alanında yararlanılacak temel kaynaklardan biridir.

Bu çalışmada, *Kutadgu Bilig*'de yer alan birinci tekil ve çoğul kişi emir ekleri incelenmiştir. Çalışmada öncelikle birinci tekil ve çoğul kişi emir ekleri geçen beyitler ile günümüz Türkiye Türkçesindeki karşılıkları verilmiş; ardından bunlar, emir ve istek işlevine göre gösterilmiştir.

Çalışmada *Kutadgu Bilig*'in Mısır Nüshası esas alınmış ve bu nüshadaki birinci tekil kişi ve çoğul kişi emir ekleri üzerine inceleme ve değerlendirme yapılmıştır. Buna göre, *Kutadgu Bilig*'de birinci tekil kişi emir çekiminin *-Ayın, -yIn, -Ay, -AyI, -yI* ekleriyle yapıldığı görülmüştür (*öt-ey, ulayı, yarayın* vb.). Ancak *Kutadgu Bilig*'in Herat Nüshası'nda birinci tekil kişi emir çekiminde *-eyim* ekinin de kullanıldığı dikkati çekmektedir: *ber-eyim*.

Kutadgu Bilig'de, birinci çoğul kişi emir çekiminde *-AlIm* eki yaygın olarak kullanılmıştır (*baralım, kirelim, sınalım* vb.). Ancak *Kutadgu Bilig*'de bu ekin yanında Herat (*baralıŋ, baralı*) ve Fergana (*kireliŋ*) nüshalarında *-Alıŋ* ve *-AlI* biçimleri de yer almaktadır.

[3] Bu sözcük Herat Nüshası'nda (A99-19) *baralı* biçimindedir (Ercilasun, 1984, s. 143; Arat, 2007, s. 350).
[4] Bu sözcük Fergana Nüshası'nda (B358-1) *kireliŋ* biçiminde geçmektedir (Ercilasun, 1984, s. 143; Arat, 2007, s. 496).
[5] Bu sözcük Herat Nüshası'nda (A170-11) *baralıŋ* biçiminde geçmektedir (Ercilasun, 1984, s. 143; Arat, 2007, s. 591).

Kutadgu Bilig'de içerisinde birinci tekil ve çoğul kişi emir eki bulunan (234'ü birinci tekil ve 6'sı birinci çoğul kişi emir ekinde olmak üzere) 240 beyit ve bu beyitlerde toplam (273'ü birinci tekil kişi emir eki, 8'i birinci çoğul kişi emir ekinde olmak üzere) 281 emir çekimi tespit edilmiştir. Bunlardan (156'sı birinci tekil, 5'i birinci çoğul kişi emir ekiyle olmak üzere) 161'i emir, (117'si birinci tekil kişi, 3'ü birinci çoğul emir ekiyle olmak üzere) 120'si ise istek işleviyle kullanılmıştır.

Dolayısıyla *Kutadgu Bilig*'de en fazla çekimin birinci tekil kişi emir ekleriyle yapıldığı ve bunların emir işlevinde kullanıldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca *Kutadgu Bilig*'de birinci tekil ve çoğul kişi emir çekimlerinde, tamamen birinci kişi ağzından yapılan doğrudan aktarımlarda [*bitiyin* "yazayım" (3185), *küḍelim* "bekleyelim" (4924), *yırayı* "yiteyim, kaybolayım" (6599)] emir; doğrudan birinci kişi ağzından olmayan, dolaylı yoldan (daha çok birinci kişiden üçüncü kişiye doğru) yapılan aktarımlar [*bolayın tise* "olayım derse" (2081), *köreyin tiyü* "göreyim diyerek" (5977), *tutayın* tise "tutayım derse / demek isterse" (2068)], ile soru ve / veya daha çok başkasından isteme, rica etme anlamıyla yapılan doğrudan aktarımlarda [*kayusun urayı* "hangisini vurayım" (6601), *ne bileyi* "nerden, nasıl bileyim" (6596); *bileyin* "bileyim", *uḳayın* "anlayayım" (2827), *yüzin köreyi* "yüzünü göreyim" (6604)] ise istek işlevinin öne çıktığı gözlemlenmiştir.

Emir ekleri ve işlevleri üzerine yapılan çalışmalarda, emrin emir ve istek dışında başka bazı işlevlerinden de söz edilmiştir. *Kutadgu Bilig*'de birinci tekil ve çoğul kişi emir eklerinin büyük oranda emir ve istek işlevi ile kullanıldığı görülmekle birlikte bu eklerin açıklama, bilgilendirme, haber verme [*bireyin* "vereyim" (702)], amaç [*körey* "göreyim" (47)], çaresizlik [*açayın* "açayım" (630), *baralım* "varalım" (3489), *köñül ulayı* "gönül bağlayayım" (6576), *urayı* "vurayım" (6601) vb.], dua-iyi temenni [*du'ācı bolayın* "duacı olayım" (3791, 4865), *törü kılayın* "töreyi yerine getireyim" (6273), *sıñardın bolayı* "uzak olayım" (6603)], farz etme [*tutayın* "tutayım, farz edeyim" (3996, 4699, 6547)], ikaz-uyarı [*ayayın* "söyleyeyim" (5724, 5910)], itiraz etme [*sewmeyin* "sevmeyeyim" (4788)], merak [*bileyin* "bileyim" (3333, 6234), *köreyin* "göreyim" (570, 6280)], neden-sonuç [*oḳıyın* "çağırayım" (4942)], niyet, tasarlama [*barayın* "varayım" ve *ḳılayın* "yapayım" (467)], sitem etme [*açayı* "açayım" (6582), *seweyi* "seveyim" (6578), *yüdeyi* "taşıyayım, yük edineyim" (6602)], tavsiye-yönlendirme [*yanayı* "döneyim, vazgeçeyim" (6591)], teklif etme [*baralım* "gidelim" (5964)], tercih [*ıḍayın* "göndereyim (750)], vaatte bulunma [*bireyin* "vereyim (3207)] ve yemin etme-söz verme [*tutayın* "tutayım, yerine getireyim" (5611)] gibi farklı işlevlerle kullanıldığı da gözler önüne sunulmuştur.

Emir ekleri, uzun süre araştırmacıların ilgisini çeken ve tartışılan bir konu olmuştur. Bazı araştırmacılar özellikle emrin birinci kişi çekimlerinin olmadığını, bazı araştırmacılar ise Eski Türkçeden günümüz Türkiye Türkçesine, lehçeler de dâhil olmak üzere, emir çekiminin altı kişide farklı eklerle sağlandığını belirtmiştir. Birinci kişi emir eklerinin emrin yanında istek işleviyle de kullanılıyor olması, bu eklerin istek ekiyle karışmasına neden olmuştur. Bu çalışmada, 11. yüzyıla ait bir metin olan *Kutadgu Bilig* üzerinden emir eklerinin birinci kişilerde kullanıldığı, bu ekin emir ve istek işlevlerini bir arada yüklendiği gözler önüne sunulmuştur.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışma ile ilgili tüm veriler makalenin içindedir. Mevcut çalışma sırasında oluşturulan ve / veya analiz edilen veriler, yazar tarafından sağlanmış olup dergi sayfasında yer almaktadır, okuyucuların kullanımına ve erişimine açıktır.

YZ Araçlarının Kullanımı: Bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçları kullanılmamıştır.

Kaynaklar

Adalı, O. (1979). *Türkiye Türkçesinde biçimbirimler.* Türk Dil Kurumu.

Akalın, M., Gabain, A.V., Eckman, J. & Mansuroğlu, M. (1979*). Tarihî Türk şiveleri*. Sevinç Matbaası.

Akar, A. (2017). *Türk Dili tarihi*. Ötüken.

Arat, R. R. (2007). *Kutadgu Bilig I-Metin*. Türk Dil Kurumu.

Argunşah, M. (2011). Karahanlı Türkçesinde emir ekleri üzerine. *Doğumunun 990. yılında Yusuf Has Hacib ve eseri Kutadgu Bilig bildirileri (26-27 Ekim 2009)* içinde (s. 45-60). Türk Dil Kurumu. https://www.academia.edu/23990415/Karahanl%C4%B1_T%C3%BCrk%C3%A7esindeki_Emir_Ekleri_%C3%9Czerine

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu.

Bilgegil, M. K. (2009). *Türkçe dilbilgisi*. Salkımsöğüt.

Böler, T. (2021). *Türkiye Türkçesi biçim bilgisi-I*. Kesit.

Caferoğlu, A. (2015). *Türk dili tarihi*. Altınordu.

Çiçek, A. (2014). Emir kipi üzerine. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 333-351. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/68319

Demir, N. (2022). *Üniversiteler için Türkçe dil bilgisi*. Altınordu.

Deny, J. (1941). *Türk dili grameri (Osmanlı Lehçesi)*. (Çev. A. U. Elöve). Maarif Matbaası.

Dilaçar, A. (2016). *Kutadgu Bilig incelemesi*. Türk Dil Kurumu.

Dizdaroğlu, H. (1963). *Türkçede fiiller*. Türk Dil Kurumu.

Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2018). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti't-Türk (giriş-metin-çeviri-notlar-dizin)*. Türk Dil Kurumu.

Ercilasun, A. B. (1984). *Kutadgu Bilig grameri -fiil-*. Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu.

Ercilasun, A. B. (2005). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ.

Ercilasun, A. B. (2011). Türkçede emir ve istek kipi üzerine. *Türk gramerinin sorunları toplantısı (22-23 Ekim 1993)* içinde (s. 61-66). Türk Dil Kurumu. https://tdk.gov.tr/turk-gramerinin-sorunlari-toplantisi-i-ii-bildirileri-turk-dil-kurumu/

Ergin, M. (2003). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.

Gencan, T. N. (1975). *Dilbilgisi.* Türk Dil Kurumu.

Hacıeminoğlu, N. (2008). *Karahanlı Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu.

Hengirmen, M. (1995). *Türkçe dilbilgisi*. Ergun.

Kaçalin, M.S. (2018). *Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig C (Kahire nüshası).* Türk Dil Kurumu.

Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin dil bilgisi*. Akçağ.

Koç, N. (1996). *Yeni dilbilgisi*. İnkılâp.

Kononov, A. N. (1956). *Grammatika sovremennogo turetskogo literaturnogo yazıka*. Akademiya Nauk SSSR. İnstitut vostokovedeniya.

Korkmaz, Z. (2019, 26-28 Eylül*). Kutadgu Bilig üzerine kısa bir değerlendirme.* Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı 1-7, Ankara. https://www.tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2019/12/Kitap_Kutadgu_Bilig_Kurultayi

Korkmaz, Z. (2022). *Türkiye Türkçesi grameri- şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu.

Özdemir, E. (1967). Türkçede fiillerin çekimlenişine toplu bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, *15*, 177-203. https://tdkbelleten.gov.tr/tam-metin-pdf/185/tur

Pritsak, O. (2021). Kara Türk yön sembolizmi çalışması. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *3*(6), 519-532. (Çev. E. Yıldırım). https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1754616.

Somuncu, M. (2019). *Türkçede emir kipinin işlevleri*. Kesit.

Tekin, T. & Ölmez, M. (1999). *Türk dilleri giriş*. Simurg.

URL-1. Emir. *Güncel Türkçe Sözlük* (Erişim tarihi: 17.03.2026). https://sozluk.gov.tr/

Yüce, N. (1992). "Karahanlılar". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt: 6, s. 251-273). TDV.

Extended Abstract

Although the Turkish language has roots dating back to ancient times, it is a well-established language that has continued to evolve and thrive from the 8th century when the Orkhon Inscriptions, considered the first written records, were created to the present day. There are many important works written in Turkish that have survived to the present day.

As is well known, the Turkish language is divided into three periods: Old Turkish, Middle Turkish, and Turkey Turkish. Qarakhanid Turkic (11th-13th centuries) constitutes the earliest phase of the Middle Turkish period. Among the most significant works of this period *Kutadgu Bilig*, written by Yusuf Has Hacib.

Kutadgu Bilig, which means "the book of happiness/knowledge that brings happiness" is one of the fundamental sources in both the Turkish language and culture, as it provides insight into the social structure, state organization, and governance philosophy of ancient Turkish society.

This study focuses on the first-person singular and first-person plural imperative suffixes in the *Kutadgu Bilig*. These suffixes have been classified according to their imperative and optative functions. First, the verses containing the first-person singular and first-person plural imperative suffixes are presented in verse number order; subsequently, the words inflected with these suffixes are listed according to their imperative and optative functions.

The study first presents information found in the sources regarding the name Qarakhanid, the Qarakhanid Turkic, *the Kutadgu Bilig*, and imperative suffixes. It then discusses the use of imperative suffixes in the *Kutadgu Bilig*.

This study is based on the Egypt manuscript of the *Kutadgu Bilig* and examines and evaluates the first-person singular and first-person plural imperative suffixes found in this manuscript. Accordingly, it was observed that the suffixes *-Ayın, -yIn, -Ay, -AyI*, and *-yI* are used in the first-person singular imperative form in the *Kutadgu Bilig* (*öt-ey, ulayı, yarayın* etc.). However, it is noteworthy that in the Herat manuscript of *Kutadgu Bilig*, the *-eyim* imperative suffix is also used in the first-person singular imperative: *ber-eyim*.

In the *Kutadgu Bilig*, the imperative suffix *-Alım* is widely used in the first-person plural imperative (*baralım, kirelim, sınalım* etc.). However, in addition to this imperative suffix, the *Kutadgu Bilig* also contains the forms *-Alıŋ* and *-AlI* in the Herat (*baralıŋ, baralı*) and Fergana (*kireliŋ*) manuscripts.

In the *Kutadgu Bilig*, 240 couplets containing the first-person singular and first-person plural imperative suffixes (234 of which use the first-person singular imperative suffix and 6 the first-person plural imperative suffix) have been identified, along with a total of 281 imperative forms in these couplets (273 of which use the first-person singular imperative suffix and 8 the first-person plural imperative suffix).

Of these, 161 were used in the imperative function (156 of which use the first-person singular imperative suffix and 5 the first-person plural imperative suffix), while 120 were used in the optative function (117 of which use the first-person singular imperative suffix and 3 the first-person plural imperative suffix).

It is therefore evident that in the *Kutadgu Bilig*, the majority of sentences are formed using first-person singular imperative suffixes, and that these are used in an imperative function.

Furthermore, in the first-person singular and plural imperative forms in the *Kutadgu Bilig*, in direct quotations entirely from the first-person perspective [*bitiyin* "yazayım" (3185), *küḍelim* "bekleyelim" (4924)*, yırayı* "yiyetim, kaybolayım" (6599)] are used as imperatives; in indirect quotations those not directly from the first person but conveyed indirectly (mostly from the first person to the third person) [*bolayın tise* "olayım derse" (2081), *köreyin tiyü* "göreyim diyerek" (5977), *tutayın* tise "tutayım derse/demek isterse" (2068)] and in direct transmissions conveying a question and/or optative [*kayusun urayı* "hangisini vurayım" (6601), *ne bileyi* "nerden, nasıl bileyim" (6596); *bileyin* "bileyim", *uḳayın* "anlayayım" (2827), *yüzin köreyi* "yüzünü göreyim" (6604)] where the optative function is observed to be prominent.

Regarding the functions of imperative suffixes, the sources also mention certain other functions of the imperative beyond imperatives and optatives. While it is evident that the first-person singular and plural imperative suffixes in the Kutadgu Bilig are primarily used for imperative and optatives, these suffixes also serve functions such as explanation, information, reporting [*bireyin* "vereyim" (702)], purpose [*körey* "göreyim" (47)], and helplessness [*açayın* "açayım" (630), *baralım* "varalım" (3489), *köñül ulayı* "gönül bağlayayım" (6576), *urayı* "vurayım" (6601) etc.], prayer and good wishes [*du'ācı bolayın* "duacı olayım" (3791, 4865), *törü kılayın* "töreyi yerine getireyim" (6273), *sıñardın bolayı* "uzak olayım" (6603)], assumption [*tutayın* "tutayım, farz edeyim" (3996, 4699, 6547)], warning [*ayayın* "söyleyeyim" (5724, 5910)], rejection [*sewmeyin* "sevmeyeyim" (4788)], curiosity [*bileyin* "bileyim" (3333, 6234), *köreyin* "göreyim" (570, 6280)], cause and effect [*oḳıyın* "çağırayım" (4942)], intention, planning [*barayın* "varayım" and *ḳılayın* "yapayım" (467)], complaint [*açayı* "açayım" (6582), *seweyi* "seveyim" (6578), *yüdeyi* "taşıyayım, yük edineyim" (6602)], suggestion [*yanayı* "döneyim, vazgeçeyim" (6591)], making a proposal [*baralım* "gidelim" (5964)], preference [*ıḍayın* "göndereyim" (750)], making a promise [*bireyin* "vereyim" (3207)] and promise [*tutayın* "tutayım, yerine getireyim" (5611)] it can be said that it is also used in such different functions.

The imperative suffixes have long been a subject of interest and debate among researchers. Some researchers have noted that the first-person forms of the imperative do not exist, while others have pointed out that, from Old Turkish to Turkey Turkish, including dialects, the imperative is expressed with different suffixes across all six persons. The fact that first-person imperative suffixes are also used with a optative function alongside the imperative function has led to confusion between these suffixes and the optative suffix. However, this study demonstrates, using the 11th-century text *Kutadgu Bilig*, that these imperative suffixes are used in the first person and convey both imperative and optative functions simultaneously.

Eker, Ü. (2026). Geç dönem Çağatay Türkçesiyle yazılan Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi adlı eserdeki bazı dil özellikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 595-612.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 595-612, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

GEÇ DÖNEM ÇAĞATAY TÜRKÇESİYLE YAZILAN SEYYİD ÂFÂK HOCA VE TEZKİRESİ ADLI ESERDEKİ BAZI DİL ÖZELLİKLERİ

Ümit EKER*

Geliş Tarihi: 1 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 27 Nisan 2026***

Öz

Çağatay Türkçesinde 2. çokluk şahıs iyelik çekimi standart olarak *+(x)ŋI²z* ekiyle kurulur. Bu yapı, yaklaşık beş asır boyunca kullanılmış; modern dönemde ise yerini Özbek Türkçesinde *+(i)ngiz*, Yeni Uygur Türkçesinde ise *+(x)ŋlAr* ve *+liri* biçimlerine bırakmıştır.

İncelenen *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi* adlı geç dönem metninde, standart yapının yanı sıra Çağatay Türkçesi gramerinde daha önce belgelenmemiş olan *+(x)ŋlAr* iyelik eki tespit edilmiştir. Eserin Uygur sahasına ait olması ve Seyyid Âfâk Hoca'nın Uygur kültüründeki konumu, bu biçimin Uygur ağızlarından kaynaklandığı varsayımını güçlendirmektedir.

Buna ek olarak eserde, *-sA* şart ekinin klasik literatürün aksine emir kipi işleviyle (2. çokluk ve 3. teklik şahıs) kullanıldığı görülmüştür. Bu kullanımlarda istek ve emir işlevlerinin anlamsal olarak iç içe geçtiği görülmektedir. Şart kipi 2. çokluk şahıs çekimindeki *-sAŋlAr* varyantı da bu ağız etkileşiminin bir diğer morfolojik kanıtıdır. Mevcut dil bilgisi çalışmaları Yeni Uygur Türkçesinde *-sA* ekinin emir işlevine değinmediği için bu bulgular, Türk dili literatürü açısından özgün ve öncül bir değer taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çağatay Türkçesi, *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi*, iyelik ekleri, emir kipi, şart kipi, Yeni Uygur Türkçesi ağızları.

SOME LINGUISTIC FEATURES IN THE LATE CHAGATAI TURKIC WORK: SEYYİD ÂFÂK HOCA VE TEZKİRESİ

Abstract

In Chagatai Turkic, the standard second-person plural possessive conjugation is formed with the suffix *+(x)ŋI²z*, a structure utilized for nearly five centuries before giving way to *+(i)ngiz* in modern Uzbek, and *+(x)ŋlAr* alongside *+liri* in Modern Uyghur.

The late-period text examined in this study, *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi*, the possessive suffix *+(x)ŋlAr* -previously unrecorded in Chagatai grammar- was identified alongside the standard form. Given the text's provenance in the Uyghur region and Seyyid Âfâk Hoca's cultural standing, this form may reflect influence from Uyghur dialects.

* Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, umiteker@comu.edu.tr, ROR ID: 05rsv8p09.

Furthermore, contrary to classical literature, the conditional suffix *-sA* functions as an imperative (second-person plural and third-person singular), displaying a semantic overlap between optative and imperative functions. The conditional variant *-sAŋlAr* provides further morphological evidence of dialectal interaction. As existing grammatical studies do not address the imperative function of *-sA* in Modern Uyghur, these findings offer novel contributions contributions to Turkic linguistics.

Keywords: Chagatai Turkic, *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi*, possessive suffixes, imperative mood, conditional mood, Modern Uyghur dialects.

Giriş

Çağatay Türkçesi Köktürk, Uygur, Karahanlı ve Harezm Türkçelerinin devamı olarak XV. yüzyılın ikinci yarısından itibaren XX. yüzyılın başlarına kadar Türkistan coğrafyasında bütün Türk boylarının ortak olarak kullandığı edebî yazı dilidir (Eckmann, 2017, s. 15). Bu yazı dili standart gramer biçimlerine sahip olsa da geniş bir coğrafyada ve çok fazla sayıda Türk boyu tarafından kullanıldığı için belirli morfolojik yapılarda bu boyların ağız özelliklerini içinde barındırabilmektedir. Buna göre Çağatay Türkçesinin standart biçimlerine ek olarak örneğin Özbek sahasında yazılmış bir Çağatay Türkçesi metni Özbek ağızlarının, Tatar sahasında yazılmış bir Çağatay metni de Tatar ağızlarının morfolojik özelliklerini taşıyabilmektedir.

Geç dönem Çağatay Türkçesi mahsulü olan *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi*'nin[1], Uygur sahasında telif veya istinsah edildiği değerlendirilmektedir. Bu dilsel arka plan nedeniyle, metinde yerel Uygur ağızlarına ait morfolojik izlerin bulunması literatürle uyumludur.

Seyyid Âfâk Hoca, XVII. yüzyılda Doğu Türkistan'da Uygurlar arasında yaşamış ve Uygurların dinî, siyasi ve kültürel hayatında derin izler bırakmış bir şahsiyettir. Onun hayatını, kişiliğini ve yaptıklarını konu alan farklı zamanlarda çeşitli tezkireler yazılmıştır. Bu tezkirelerin elde bulunanlarının Çağatay Türkçesiyle yazıldığı görülmektedir. Öger tarafından 2020 yılında neşredilen tezkirelerin (s. 110) -aynı yayında belirtilen bilgilere göre- sırasıyla 1929/1930 yıllarında Doğu Türkistan'ın Yarkent ve Kaşgar şehirlerinden satın alınması, eserlerin Doğu Türkistan sahasında yazıldığına veya o bölgede istinsah edildiğine işaret etmektedir.

Seyyid Âfâk Hoca, XVII. yüzyılda Türkistan'dan Tibet'e kadar geniş bir alanda etkili olan Nakşibendi tarikatının önde gelen şahsiyetlerindendir (Öger, 2020, s. 1) ve bölgesinde öne çıkan bu şahsiyet etrafında çeşitli tezkireler yazılmıştır. Bunların ilki *Hidâyetnâme*'dir. *Hidâyetnâme*, 5 bölümden oluşmaktadır ve Âfâk Hoca'nın takipçileri için onun düşüncelerini gelecek kuşaklara aktarmayı amaçlayan bir rehber niteliğindedir (Öger, 2020, s. 109). Âfâk Hoca'yla ilgili ikinci tezkire *Tezkiretü'l-Hidâyet*'tir. Eser XIX. yüzyılın sonlarında yazılmış olup hâlihazırda British Library'de bulunmaktadır. Eser üzerinde şu ana kadar herhangi bir çalışma yapılmamıştır (Öger, 2020, s. 109). Âfâk Hoca'yı konu alan diğer tezkire *Tezkire-i Seyyid Âfâk Hâcem* adını taşır. İsveç Lund Üniversitesi Jarring Koleksiyonu Prov. 22'de kayıtlı olan eser, İsveçli müsteşrik Gunnar Hermansson tarafından Yarkent'ten 1929'da satın alınmış, 1982 yılında Jarring Koleksiyonu'na bağışlanmıştır. Eserde yazılış tarihiyle ilgili birbirinden

[1] Çalışmaya esas olan Öger, 2020 yayınında çeviri yazısı verilen Prov. 22 ve Prov. 369 numaralı yazmalara genel olarak *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi* adı verilmiş olup yazmalar bu çalışmada da böyle adlandırılacaktır.

farklı iki tarih bulunmaktadır. İlki hicri 1348, diğeri miladi 1929'dur[2] (Öger, 2020, s. 110). Başka bir tezkire yine İsveç Lund Üniversitesi Jarring Koleksiyonu Prov. 369 numarada kayıtlıdır. Yazmada eserin Molla Mirza Muhammed İslam bin Ali Ahund'un isteği üzerine, Hekimcan adlı bir kişi tarafından hicri 1337 zilhicce, yekşenbe; miladi 1919, Ağustos, pazar günü[3] tamamlandığı belirtilmiştir (Öger, 2020, s. 111). Öger (2020) yayınında çevriyazısına yer verilmeyen ancak hakkında bilgi verilen başka bir yazma da yukarıdaki iki tezkire gibi İsveç Lund Üniversitesi Jarring Koleksiyonu'ndadır. Eserin kayıt numarası Prov. 48'dir. Bu yazmanın diğerlerinden farkı, farklı konularda yazılmış çeşitli yazmaların topluca bulunduğu bir genel yazma eser içinde bulunmasıdır. Dolayısıyla eser müstakil değildir. Eserin başlığı olmayıp içindeki *1349, 12 rebīʿu'l-evvel tārīḫ-i mīlādiyye* ifadesinden yazılış tarihinin hicri 1349, miladi 1930 olduğu anlaşılmaktadır[4] (Öger, 2020, s. 111-112).

Seyyid Âfâk Hoca tezkireleri üzerine bugüne dek üç yüksek lisans tezi hazırlanmıştır (Demir, 2019; Çamur, 2019; Yavuz, 2023). M. Turgut Berbercan danışmanlığında tamamlanan bu çalışmalardan ikisi 2019, biri ise 2023 tarihlidir. Her üç araştırma da İsveç Lund Üniversitesi Kütüphanesi Jarring Koleksiyonu Prov. 22 numarada kayıtlı *Tezkire-i Seyyid Âfâk Hâcem* adlı Çağatay Türkçesi yazması esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Yazmanın 3a-22a varakları Zeynep Demir, 22b-42a varakları ise Kader Çamur tarafından çalışılmıştır. Bu iki çalışmanın giriş bölümlerinde Seyyid Âfâk Hoca'nın tarihî şahsiyeti ve Türk edebiyatındaki yeri ele alınmış, ana bölümlerde ise ilgili varakların çevriyazısı ve dizini sunulmuştur.

2023 yılında Efsun Yavuz tarafından hazırlanan çalışma, önceki iki tezden farklı olarak eserin gramer incelemesini de içermektedir. Yavuz 2. çokluk şahıs iyelik eki olarak yalnızca Çağatay Türkçesinin standart biçimi olan *+(x)ŋ(I⁴)z* (Yavuz, 2023, s. 21) ekini kaydetmiştir. Benzer şekilde, şart kipi 2. çokluk şahıs eki de *-sAŋI²z* (Yavuz, 2023, s. 42) olarak gösterilmiş; ancak metinde tanıklanan ve öncül/arkaik nitelik taşıdığı değerlendirilen *-sAŋlAr* (emir kipi 2. çokluk) ve *-sAlAr* (emir kipi 3. teklik işlevi) gibi biçimlere emir ve şart kipi bölümlerinde değinilmemiştir. Özetle; Yavuz'un çalışması gramer incelemesi barındıran ilk tez olsa da bizim çalışmamızda tespit edilen özgün morfolojik yapılara bu eserde yer verilmediği görülmüştür.

Öger, 2020 yayınında çeviri yazısı yapılan Prov. 22 ve Prov. 369 yazmaları, dil üslup vb. yönlerden incelendiğinde iki yazmanın -konuları ve olay örgüsü ortak olsa da- birbirinden farklı müstakil eserler (=varyant / eş metin) olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle bu iki yazma, sözlü gelenekteki anlatıya uygun olarak ya farklı kişiler tarafından yazılmıştır ya da farklı iki "müellif nüshası" olan eserden istinsah edilmiştir. Bu noktada "nüsha", "varyant", "versiyon" ve "metin" terimlerinin açıklanmasına ihtiyaç vardır.

Bir edebiyat terimi olarak "nüsha"; yazma bir eserin elle yazılarak çoğaltılan her bir kopyasına denir. Bizzat yazıcının elinden çıkan nüshaya "müellif nüshası", yazma eserin istinsah edilmesi suretiyle çoğaltılmış nüshalarına da "istinsah nüshası" adı verilmektedir

[2] Öger, 2020'de tarih hicri 1328 olarak verilmiş ve bunun miladi 1910 yılına tekabül ettiği ifade edilmiştir ancak hicri yıl 1328 olarak kabul edildiğinde yazmadaki *cemāziye'l-evvelniŋ 1929 septembernіŋ 7'side* (s. 110) ifadesinin belirttiği miladi 1929 yılı ile arada büyük bir fark oluşmaktadır. Arap harfli metin tekrar incelenmiş ve yazmadaki yılın 1348 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla doğru tarih, hicri 1348, bunun tekabül ettiği miladi tarih de 1929 olmalıdır.

[3] Öger, 2020'de eserin Ağustos / Eylül 1919'da ve pazartesi günü tamamlandığı (s. 111) ifade edilmiştir ancak tarih hesaplamasında bu tarihin Ağustos 1919 pazar gününe tekabül ettiği anlaşılmaktadır.

[4] Öger, 2020'de hicri 1329 ve miladi 1930 tarihleri birlikte verilmiş; hicri tarihin 1911 yılına tekabül ettiği ifade edilmiştir (s. 112) ancak 1911 ile 1930 yılları arasında, hicri ve miladi takvim arasındaki farkla açıklanamayacak genişlikte bir zaman aralığı bulunmaktadır. Yazma üzerindeki hicri tarih muhtemelen 1349 olmalıdır.

(Karataş, 2001, s. 322; Köksal, 2012, s. 184; Dağlar, 2017, s. 22). Buna karşılık "varyant" terimi; "nüsha"dan daha geniş bir anlama sahip olup hem sözlü edebiyat ürünlerinin birbirinden farklılıklar taşıyan biçimlerini hem de yazma eserlerin farklı istinsah nüshalarını (Karataş, 2001, s. 451) ifade etmektedir. D. Kaya (2010), "varyant" terimi için eserinde "bir edebî metnin tarihî ve kültürel süreç içerisinde farklı zamanlarda ve farklı coğrafyalarda anlatılmasıyla kazandığı değişik hâline verilen ad" (s. 757-758) tanımını yapmıştır. "versiyon" terimi "nüsha" ve "varyant"tan farklı bir anlam içerir. Örneğin halk terimlerini konu alan çalışmalarda kelime daha çok; aynı eserin farklı biçimlerde başka bir dile çevrilmesi veya değişik biçimlerde sunulması (Karataş, 2001, s. 453) bağlamında ele alınırken Ö. Oğuz, *Türk Halkbilimi Çalışmalarında Eşmetin (Varyant) ve Benzer Metin (Versiyon) Sorunu* adlı çalışmasında "varyant" terimi için "eş metin", "versiyon" içinse "benzer metin" terimlerinin kullanılmasını önermiştir. Oğuz (1999), "eş metin"in birbirinin aynısı olan değil, birbiriyle yan yana geldiğinde uyumsuzluk göstermeyen, uygun bir beraberlik ve eşitlik gösteren metin olduğunu belirtmiştir. Ona göre "eş metin" terimi aynı zamanda, birbirine fazla benzemeyen metinler için de kullanılabilir ve bunlar varyant olarak küçümsenmeden "eşit değerde" metinler olarak kabul edilebilir (s. 4). Araştırmacı "versiyon" için de "benzer metin" terimini önermiş ve bunun; daha dar anlatı çevresinde daha çok birbirine benzeyen metinler için kullanılması gerektiğini, ancak bilimsel karşılaştırmalar ve araştırmalar bakımından her "eş metin"in birbirinden ne kadar uzaklaşırsa uzaklaşsın anlatı geleneğinde aynı zamanda bir "benzer metin" olduğunu (Oğuz, 1999, s. 5) belirtmiştir. Ö. Oğuz'un görüşlerine yakın bir değerlendirmede bulunan D. Kaya (2010), "versiyon" ile ilgili yaptığı tanımlamada "versiyon sözü ile 'benzer metin' yani birbirine benzeyen, birbirinin aynı olan metin kastedilir" (s. 758) diyerek "varyant" ve "versiyon" terimlerini Ö. Oğuz'da olduğu gibi birbirinden ayırmıştır. M. Fatih Köksal (2012), nüshalar arasındaki farklılıkları "varyant" (s. 193) olarak nitelendirmiş; A. Dağlar (2017) ise "müellif nüshası"nı "metin" terimiyle eş değer kullanarak (s. 22) "metin" teriminin de bizzat sahibinin elinden çıkan ve henüz istinsah edilmemiş "orijinal", "asıl / kök yazı" anlamında kullanılabileceğini (s. 19) ifade etmiştir.

Yukarıdaki bilgiler değerlendirildiğinde Prov. 22 ve Prov. 369 yazmalarının birbirinden önemli ölçüde ayrıştığı söylenebilir. Bu ayrışma sadece dilin ek, kelime, dizim gibi dille ilgili düzeylerinde değil, zaman zaman eserde aktarılan bilgilerde de bulunmaktadır. Örneğin Prov. 22'de padişahın üç çocuğu olduğu belirtilirken Prov. 369'da "Padişahın on oğlu vardı." denilerek birincisinden çok farklı bir bilgi aktarılmıştır. Aşağıya, karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla yazmaların giriş bölümünden iki pasaj alınmıştır. Bunlar sırasıyla (Prov. 22 ve Prov. 369) şu şekildedir:

> ḥażret-i maḫdūm-ı aʿẓam pādişāhımnıŋ üç ferzendleri bar ėdiler evvelḳı oġlanları muḥammed emīn ḫᵛācem mübārek laḳabları īşān kelāndurlar ḥażret-i maḫdūm-ı aʿẓam pādişāhımnıŋ ʿālem-i fānīdin ʿālem-i bāḳīġa rıḥlet ḳılışlarıdın bir yıl ilgeri ḥażret-i īşān kelān pādişāhımġa beşāret bėrip aydılar ki ḥażret-i ḫᵛācegānlar sizni ve bizni ḫalāyıḳlarnı hidāyetge başlaġuçı ḳıldılar dėdiler andın hemme aṣḥāb yārānlarġa aydılar ki ėy yārānlar bizlerdin her nėmerse ki ṭalep ḳılıp ėrdiñler bizlerniñ ornumızda uşbu ferzendin īşān kelāndın ṭaleb ḳılıŋlar bizler āmīn dėyeli dediler. (Öger, 2020, s. 225-226)

ḥażret-i maḫdūm-ı aʿżam pādişāhımnıŋ on oġulları bar ėdi evvelkı oġullarınıŋ ism-i şerīfleri ḥażret-i seyyid muḥammed emīn pādişāhımdurlar mübārek laḳab-ı meşhūrları ḥażret-i īşān kelān ḫᵛācem pādişāhımdurlar ḥażret-i maḫdūm-ı aʿẓam pādişāhımdurlar ʿālem-i pānīdin ʿālem-i bāḳīġa rıḥlet ḳıldılar ilgeri velāyet-i envārlarını ḥażret-i īşān kelān pādişāhımnıŋ sīne-şanduḳlarıġa ḳoydılar andın beşāret bėrip aydılar kim ėy ferzend-i ercümend ḥażret-i ḫᵛāce kelānlarnı sizlerni ve bizlerni ḥalāyıḳlarnı rāst yolġa başlaġuçı ḳıldılar dėdi andın hemme yārānlarıġa aydılar kim ėy yārānlarım mėndin bir nėmerse ṭaleb ḳılur ėdi mėŋe ėmdi ornumda uşbu ferzendimdin ṭaleb ḳılıŋlar ėmdi sizler āmīn dėñler dedi. (Öger, 2020, s. 265)

Çalışmada kullanılan gramer terimlerinde (iyelik, şart, emir, istek, gereklilik) J. Eckmann'ın *Çağatayca El Kitabı* (2017), A. J. E. Bodrogligeti'nin *A Grammar of Chagatay* (2001) ve M. Argunşah'ın *Çağatay Türkçesi* (2014) adlı eserleri esas alınmıştır. "İyelik" terimi her üç çalışmada da ortak bir terminolojiyle karşılanmıştır.

J. Eckmann, çalışmasında fiil çekimlerini "zaman" ve "kip" şeklinde keskin kategorilere ayırmamış; her bir çekimi (geniş zaman, istek, emir vb.) müstakil başlıklar altında düzenlemiştir. Diğer bir ifadeyle yazar, bu kavramları birbirinden yalıtılmış kategoriler olarak sunmak yerine, fiil çekimi başlığı altında bütüncül bir yapıda ele almıştır. Eckmann'a göre zaman ve kip yapıları temelde şu üç grupta toplanmaktadır:

1. Asıl Biçimler: Emir, istek, geçmiş zaman, şart, gelecek-istek (Eckmann, 2017, s. 115-121). 2. İsim-Fiil Kökenli Biçimler: Geniş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, *-GAn*'lı geçmiş zaman, *-mAktA* ekiyle kurulan yapılar ve mutlak gelecek zaman (Eckmann, 2017, s. 105-129). 3. Zarf-Fiil Kökenli Biçimler: Şimdiki zaman ve *-p*'li geçmiş zaman (Eckmann, 2017, s. 129-133).

Bodrogligeti'nin (2001) çalışmasında ise "zaman" (*tense*) ve "kip" (*mood*) kavramları kategorik olarak birbirinden ayrılmıştır. "Zaman" başlığı altında; belirli geçmiş, geniş, belirsiz geçmiş, şimdiki, kesin gelecek ve istek-gelecek zamanlarına yer verilmişken (s. 186-201); "kip" başlığı altında; gönüllülük, buyruk-istek, emir, şart ve arzu kipleri detaylandırılmıştır (s. 172-196).

M. Argunşah ise fiil çekimini "basit" ve "birleşik" çekim olmak üzere iki ana sınıfta tasnif etmiştir. Basit çekimler; "bildirme kipleri" (görülen, öğrenilen, geniş, şimdiki, gelecek zaman) (Argunşah, 2014, s. 162-172) ve "tasarlama kipleri" (emir, şart, istek, gereklilik) şeklinde iki alt kategoriye ayrılmıştır (Argunşah, 2014, s. 172-178).

Bu çalışmada da Eckman (2017), Bodrogligeti (2001) ve Argunşah (2014) yayınlarında olduğu gibi "iyelik, şart kipi, emir kipi, dilek kipi, istek kipi, gereklilik kipi" terimleri kullanılacaktır.[5]

Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi adlı esere özgü bazı ayırıcı gramer özelliklerinin tespiti için A. Öger'in 2020 yayınında çevriyazısını verdiği İsveç Lund Üniversitesi Kütüphanesi Jarring Koleksiyonu Prov. 22 ve aynı kütüphane ve koleksiyondaki Prov. 369 numarada kayıtlı yazma eserler ele alınıp değerlendirilmiştir. Arap harfli orijinal metinler Adem Öger'in bizzat

[5] Konuyla doğrudan ilgili olmadığı için *-sA* ekinin şart kipi mi yoksa zarf-fiil eki mi olduğu yönündeki tartışmalara burada yer verilmeyecektir. Bu çalışmada "şart kipi" terimi kullanılacaktır. Ayrıntılı bilgi için bk. (Gülsevin, 1990; Korkmaz, 1995; Develi, 1995; Develi, 1997; Ercilasun, 2007a; Benzer, 2010; Karahan, 2011a; Karahan, 2011b; Uçar, 2016; Gülsevin, 2017).

kendisinden temin edilmiştir.[6] Örnek cümleler çalışmaya, Arap harfli orijinal metin ve Öger, 2020 yayınındaki çeviri yazılı metin karşılaştırılarak dâhil edilmiştir. Çeviri yazılı metinde hatalı okunduğu değerlendirilen kelime ve ibareler değiştirilmiş, noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımı kaldırılmıştır. Örnek kaynak metin cümlelerinde ilgili kelimenin / kelimelerin altı çizilmiş ve bu cümleler Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Kaynak metin cümlelerindeki nazal n'lerin yazımında "نك" harfleri için "ŋ" işareti kullanılmıştır.

Bunun sonucunda, Çağatay Türkçesi üzerine yapılmış gramer çalışmalarında tanıklanmamış olan ve bu metne özgü olduğu değerlendirilen dört ayırıcı gramer özelliği tespit edilmiştir. Bunlar şunlardır: 1. 2. çokluk şahıs iyelik eki (*+(x)ŋlAr/+(x)ŋ(I*^{4}*)zlAr/+(x)ŋ*). 2. Şart kipi 2. çokluk şahıs ekinin (*-sAŋlAr*) biçimi. 3. *-sA* şart kipi ekinin emir kipi 2. çokluk şahıs (*-sAŋlAr*) işlevi. 4. *-sA* şart kipi ekinin emir kipi 3. teklik şahıs işlevidir.

1. *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi*'nin Öne Çıkan Ayırıcı Gramer Özellikleri

Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi adlı eserde; 2. çokluk şahıs iyelik eki *+(x)ŋlAr/+(x)ŋ(I*^{2}*)zlAr/+(x)ŋ*, şart kipi 2. çokluk şahıs ekinin *-sAŋlAr* biçimi, *-sA* şart kipi ekinin emir kipi 2. çokluk şahıs (*-sAŋlAr*) işlevi ve *-sA* şart kipi ekinin emir kipi 3. teklik şahıs işlevi olmak üzere dört gramer özelliğinin Çağatay Türkçesinin standart eklerinden ve işlevlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklarda genel olarak Doğu Türkistan Uygur ağızlarının Çağatay Türkçesi yazı ve edebiyat diline yansıması ve çeşitli analojik genişlemelerin etkili olduğu değerlendirilmektedir. Aşağıda bu durum örneklerle incelenecektir:

1.1. 2. Çokluk Şahıs İyelik Eki (*+(x)ŋlAr/+(x)ŋ(I*^{4}*)zlAr/+(x)ŋ*)

2. çokluk şahıs iyelik eki; Köktürk (Gabain, 1995, s. 70; Tekin, 2003, s. 102-104; Erdal, 2004, s. 160-163), Eski Uygur (Eraslan, 2012, s. 162), Karahanlı (Ercilasun, 2007b, s. 346), Harezm (Hacıeminoğlu, 1997, s. 60) ve Çağatay (Bodrogligeti, 2001, s. 51, 52; Argunşah, 2014, s. 120; Eckmann, 2017, s. 66) Türkçelerinde*+(x)ŋ(I*^{4}*)z* biçiminde kullanılmıştır. Ekin yuvarlak ünlülü biçimleri her dönemde daha seyrek olsa da kullanım bulmuştur. Ek; Çağatay Türkçesinin ardılı Özbek Türkçesinde *+(i)ngiz* biçiminde ve "tek biçimli" olarak kullanılırken (Coşkun, 2000, s. 72; Yıldırım, 2012, s. 76) Çağatay Türkçesinden gelişen bir diğer ardıl olan Yeni Uygur Türkçesindeyse *+(i, u, ü)ŋlar* ve *+liri* biçimindedir (Ersoy, 2007, s. 376; Öztürk, 2015, s. 49, 50).

Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi adlı eserde 2. çokluk şahıs iyelik eki dört biçimde kullanılmıştır. Bunlar sıklık durumuna göre şu şekildedir: *+(x)ŋI*^{2}*z*, *+(x)ŋlAr*, *+(x)ŋI*^{2}*zlAr* ve *+(x)ŋ*.

Bunlardan *+(x)ŋI*^{2}*z* eki, Çağatay Türkçesinin standart 2. çokluk şahıs iyelik eki olup *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi* adlı eserde de tabii olarak bu şekilde kullanılmıştır. Ekin Yeni Uygur Türkçesinde bu biçimde bir kullanımı şimdiye kadar tanıklanmamış olup Özbek Türkçesindeki (*+(i)ngiz*) ise tek biçimli hâle gelerek Çağatay Türkçesindeki kullanımı devam ettirmiştir.

[6] Adem Öger'le 12.06.2025 tarihinde yapılan telefon görüşmesinde kendisinden, İsveç Lund Üniversitesi Jarring Koleksiyonu Prov. 22 ve Prov. 369 numarada kayıtlı yazmalar istenmiş olup bu eserler 21.06.2025 tarihinde Adem Öger tarafından umiteker@gmail.com eposta adresine gönderilmiştir. Adem Öger'e bu yazmaların temin şekli sorulmuş, kendisi yazmaları İsveç'in Stockholm şehrindeki bir arkadaşı aracılığıyla ve satın almak suretiyle Lund Üniversitesinden temin ettiğini belirtmiştir. Yazmalar, hâlihazırda sanal ağ üzerinden umuma açılmış olmayıp görüntülenememektedir.

2. çokluk şahıs iyelik ekinin Yeni Uygur Türkçesindeki biçimi (*+(i, u, ü)ŋlar*), *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi*'nde kullanılan biçimle (*+(x)ŋlAr*), büyük benzerlik göstermektedir. Bu durum, ekin Çağatay Türkçesiyle yazılan *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi* adlı esere Uygur ağızlarından yansıdığı yönündeki düşünceyi desteklemektedir.[7] Bunun yanı sıra ek, Çağatay Türkçesinde 2. çokluk şahıs emir çekiminde de (*+(x)ŋ(lAr)* biçiminde kullanılmıştır. Dolayısıyla Çağatay Türkçesi 2. çokluk emir ve Yeni Uygur Türkçesi 2. çokluk iyelik çekimleri arasında bir ortaklıktan söz edilebilir.

+(x)ŋI²zlAr ekinin Eski Türkçe ikilik belirten ve işlev kaybına uğrayan *+z* ile çokluk belirten *+lAr* ekinin "yığılması" sonucu oluştuğu söylenebilir. Bu biçimde, Çağatay Türkçesinde emir kipi 2. çokluk şahıs çekiminde kullanılan (*-(x)ŋI²zlAr*) (Argunşah, 2014, s. 174; Eckmann, 2017, s. 115) biçiminin analojik etkisi olduğu değerlendirilmektedir[8] çünkü Yeni Uygur ve Özbek Türkçesi 2. çokluk şahıs iyelik çekiminde bu biçim şimdiye kadar tanıklanmamıştır.

+(x)ŋ eki Çağatay Türkçesinde genel olarak 2. teklik şahıs iyelik eki olarak kullanılır (Argunşah, 2014, s. 119, Eckmann, 2017, s. 66) ancak incelenen *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi* adlı eserde ekin bir yerde 2. çokluk şahıs iyelik eki işlevinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Çağatay Türkçesinde ve ardılları Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde böyle bir biçim ve işlev şimdiye kadar tanıklanmamıştır.

Çağatay Türkçesi emir kipi 2. çokluk şahıs çekimi *-(x)ŋ* ekiyle de yapılabilmektedir (Argunşah, 2014, s. 174, Eckmann, 2017, s. 115), ayrıca yapılan çalışmalarda ekin Özbek (Coşkun, 2000, s. 147) ve Yeni Uygur Türkçelerinde (Ersoy, 2007, s. 398; Öztürk, 2015, s. 90) de emir kipi 2. çokluk şahıs işlevinde kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu iki lehçenin emir kipi 2. çokluk şahısta Çağatay Türkçesindeki biçimi devam ettirdiği söylenebilir. *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi* adlı eserdeki 2. çokluk şahıs iyelik eki biçiminin (*+(x)ŋ*); Çağatay, Özbek ve Yeni

[7] Bu konuda kesin hükümde bulunmak mümkün görünmemektedir.

[8] Dil bilimsel bir süreç olarak analoji (örnekseme); dilde mevcut olan bir biçimin, başka bir biçimi kendisine benzeterek dönüştürmesi veya bu doğrultuda yeni dilsel ögeler oluşturması sürecidir. Söz konusu süreç, dile biçim bilimsel bir nedenlilik kazandırmasının yanı sıra, genellikle düzensiz yapıları sistemli hale getirme veya dil mekanizmasını işlevsel kılma amacı taşır (Trask, 1993, s. 14-15; Vardar, 2002, s. 155; Korkmaz, 2003, s. 237). Nitekim Saussure, ses değişimlerine dayanmayan ve kelimelerin dış yapısında görülen tüm değişimleri "örnekseme" kapsamında değerlendirmiştir. Yazara göre bu olgu, dilin düzenini sürekli yeniden yapılandıran ve dil evriminin en temel itici gücü olan bir mekanizmadır (Saussure, 1998, s. 246). Literatürde analojiler, yapısal ve işlevsel niteliklerine göre çeşitli kategorilere ayrılmaktadır: Şekil (Biçim) Analojisi: Mevcut bir sözcük yapısının model alınarak yeni formların üretilmesidir. Örneğin, *eylem* kelimesinin morfolojik yapısı esas alınarak *söylem* teriminin türetilmesi bu kategoride yer alır. Anlam Analojisi: Bir sözcüğün anlamsal içeriğinin, başka sözcüklerin semantik etkisiyle dönüşüme uğramasıdır. *Cefakâr* (cefa eden) sözcüğünün; *fedakâr* ve *vefakâr* örneklerinin etkisiyle "cefa çeken" anlamını kazanması bu durumun tipik bir örneğidir (Karaağaç, 2013, s. 626; Topaloğlu, 2019, s. 106). Halk Etimolojisi (Yanlış Kökenlenme): Yabancı veya teknik bir terimin, hedef dildeki tanıdık bir birime benzetilerek fonetik / anlamsal olarak değiştirilmesidir. Fransızca *gardrobe* kelimesinin, "dolap" sözcüğüyle ilişkilendirilerek *gardolap* biçimine evrilmesi bu sürece örnektir (Nida, 1973, s. 173; Karaağaç, 2013, s. 626). Gelişimsel (Çocuk Dili) Analojiler: Dil edinim sürecinde çocukların, kuralsız yapıları genel kurallara uydurma eğilimidir. İngilizcedeki kuralsız *went* yerine, düzenli geçmiş zaman ekiyle *goed* denilmesi bu türdendir (Korkmaz, 2003, s. 237). Analoji, zaman zaman katı yapısal sınırları aşarak eklerin farklı dil bilgisel kategorilerdeki köklere eklenmesine zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda, normalde isimden fiil yapan *+msA* ekinin, analoji yoluyla fiil köklerine de (örneğin *gül-ümse-*) eklendiği görülmektedir. M. Ergin, bu fenomenin isimden türetilmiş fiillere duyulan yapısal benzerlikten kaynaklandığını ve fiil köküne gelmesinin doğrudan bir analoji ürünü olduğunu savunur (Ergin, 1993, s. 174). Benzer bir durum, isim köklerine özgü olan *+lI⁴k* ekinin, *birliktelik* kelimesinde olduğu gibi hâl eki almış karmaşık yapılar üzerine getirilmesinde de gözlemlenir (Erenoğlu, 2006, s. 314). Bu bulgular; analojinin dildeki güçlü "kalıp oluşturma" motivasyonuyla, isim ve fiil gibi temel gramer kategorileri arasında işlevsel köprüler kurabildiğini doğrulamaktadır.

Uygur Türkçelerinde emir kipi 2. çokluk şahısta kullanılan biçimin metinlere yansıması olduğu, dolayısıyla ekin bir analojik etkiyle oluştuğu değerlendirilmektedir.

Metinde tespit edilen 2. çokluk şahıs iyelik biçimlerinin kullanımları sırasıyla şu şekildedir: Çağatay Türkçesinin standart 2. çokluk şahıs iyelik eki olan *+(x)ŋI²z* (14), Uygur ağızlarının metne yansımasıyla oluştuğu değerlendirilen *+(x)ŋlAr* 5, Çağatay Türkçesi emir kipi 2. çokluk şahıs çekimine analojik etkiyle oluştuğu değerlendirilen *+(x)ŋI²zlAr* (3) ve *+(x)ŋ* (1). Bunlardan *+(x)ŋ* biçimi sadece Çağatay Türkçesiyle kalmayıp bugün ardılları Özbek ve Yeni Uygur Türkçesinde de aynı işlevde kullanılmaktadır. Aşağıda bu biçimlerin geçtiği bağlamları ortaya koyan örnek kaynak metin cümleleri ve bunların Türkiye Türkçesine aktarımları görülmektedir:[9]

1.1.1. *+(x)ŋI²z*[10]: "ol diyārnıŋ ḫalḳı sizniŋ sohbetiŋizdin ve ḫizmetiŋizdin maḥrūm ḳalmaġay dėp vaṣiyyet ḳılıp aydılar" (Öger, 2020, s. 235). *"O ülkenin halkları sohbetinizden ve hizmetinizden mahrum kalmasın." diye vasiyet ettiler.*

"ḫażret-i ḫᵛācem pādişāhım ėy mollā ebū naṣr öyüŋizni otġa ısıtıŋ dėp fermāyiş ḳıldılar" (Öger, 2020, s. 259). *Hazreti Hoca'm padişahım "Ey Molla Ebu Nasr! Evinizi ateşe verin." diye emretti.*

"ḳademiŋizdin tola şirk münāfıḳlar īmān ėtip müselmān boladur" (Öger, 2020, s. 270). *[Uğurlu] ayağınızdan [dolayı] birçok şirk koşan ve münafık kişi Müslüman oluyor.*

[…]

1.1.2. *-(x)ŋlAr*: "ḫażret-i seyyidü'l-āfāḳ ḫᵛācem aydılar ki andaġ bolsa sizleriŋ ḫizmetiŋler şu bolsun ki sizler ḫudāvendi te'ālānı bilip īmān ėtip müselmān boluŋlar dedi" (Öger, 2020, s. 234). *Hazret-i Seyyidü'l-Âfâk Hoca'm "Öyleyse sizlerin hizmetiniz şu olsun: Siz Allahu Teâlâ'yı bilip [ona] iman edip Müslüman olunuz." dedi.*

"ḫᵛācem yārānlarġa aydılar kim bular mėniŋ mihmānımdurlar hemmeŋler 'izzet ikrāmını ḳılıp köŋlini alıp ḫizmet-i şāyeste ḳılıŋlar" (Öger, 2020, s. 256). *Hoca'm dostlarına "Bunlar benim misafirimdir, hepiniz [bu insanlara] izzetüikramda bulunsun, onların gönüllerini alsın ve [onlara] yaraşır hizmet etsin.*

"ḫażret-i ḫᵛācem pādişāhım aydılar sizlerdin hīç bī-edeblik ötkeni yoḳ sizleriŋ faḳīrġa ḳılġan ḫizmetiŋler toladur, unutmaymen" (Öger, 2020, s. 256). *Hazret-i Hoca'm padişahım "Sizlerden hiçbir edepsizlik gelmedi. Sizlerin fakirlere yaptığınız hizmetleriniz çoktur, unutmam."/.../ dedi.*

"destūr-ḫāndın yanıp ėdiler ḫᵛācem aydı ki sizler piyāde kėlgensizler çıḳıp ḫūb ḫardukuŋlarnı alıŋlar dedi" (Öger, 2020, s. 257). *Sofradan [yemekten] dönmüşlerdi. Hoca'm "Sizler yayan gelmişsiniz. Çıkıp iyice yorgunluğunuzu giderin." dedi.*

"ėrtesi bularnı ḳıçḳırtıp āmān bėgniŋ yurtıdın kėlgen kaysıŋlar şāh-ı baḳī ḫᵛācelıḳnıŋ yurtıdın kėlgen ḳaysıŋızlar dėp sordılar" (Öger, 2020, s. 257). *Ertesi gün bunları çağırtıp "Âmân Bey'in yurtdundan gelenler hanginiz? Şah Bakî Hâcelik'in yurtdundan gelenler hanginiz?" diye sordu.*

[9] "1.1.2. Çokluk Şahıs İyelik Eki (*+(x)ŋlAr/+(x)ŋ(I⁴)zlAr/+(x)ŋ*)" adlı bölümde eklerle ilgili bilgi verildiğinden, kaynak metin cümleleri (=örnekler) ve bunların Türkiye Türkçesine aktarımıyla yetinilmiştir.
[10] Çalışmayla doğrudan ilgili olmaması nedeniyle tespit edilen 14 örnekten sadece 3 tanesine yer verilmiştir.

1.1.3. *+(x)ŋI²zlAr*: "ėrtesi bularnı ḳıçḳırtıp āmān bėgniŋ yurtıdın kėlgen ḳaysınlar şāh-ı baḳī ḫᵛācelıḳnıŋ yurtıdın kėlgen kaysınızlar dėp sordılar" (Öger, 2020, s. 257). *Ertesi gün bunları çağırtıp "Âmân Bey'in yurdundan gelen hanginiz? Şah Bakî Hâcelik'in yurdundan gelen hanginiz?" diye sordu.*

"bular tamām zāt-ı evliyā ėken velāyet şubularda ėken ḥālā sizlerde şumça velāyet bar kaysınızlar şumça eşref-i la'l cevāhirātlarġa naẓar salmadı ḫᵛācemniŋ bir mürīdleri saçıp atḳan cevāhirātlarnı tėrip alıp bay bolduŋlar dėp ordasıġa kirip ketti" (Öger, 2020, s. 260). *Bunlar bütünüyle evliya kişiymiş. Velilik bunlardayken sizlerde hâlâ böyle velilik var. Hanginiz böyle değerli lal ve mücevherlere bakmadı? Hoca'mın müritlerinden biri saçtığı mücevherleri toplayıp "Zengin oldunuz." diyerek ikametine döndü.*

"ḫażret-i ṣāḥib ḳırān pādişāhım hemme yārānlarıġa ḥiṭāb ḳılıp aydılar ki ėy mollā ebū naṣr āḫunum kişi ḳara sizlerdin ḫᵛāceŋizlerniŋ ṭarīḳaları nėçük ėrdi dėgeyler" (Öger, 2020, s. 261). *Hazret-i Sahip-kıran padişahım bütün dostlarına hitap ederek "Ey Molla Ebu Nasr Âhun[d]'um! Kişilerin ve halkın, sizin Hoca'nızın hareket tarzı nasıldı?" diye soracaklar.*

1.1.4. *-(x)ŋ*:

> mėniŋ aṭımnı aŋlasalar sizlerge su tapıp bėrür dėdiler andın bu kervānlar 'arż ḳıldılar ki bizler mu meşklerimizni tėvelerge arıtıp bille barsaḳ bolur mi ki dėdiler ḫᵛācem aydılar ki sizler kėlip birle barmaḳ lāzım ėmes meşkleriŋni tėvelerġa arıtıp bularġa bėrseŋler şubular alıp kėlip bėredürler dedi. (Öger, 2020, s. 248)

"Benim adımı duyduklarında size su bulup verirler." dedi. Sonra bu kervanlar [şöyle] ricada bulundular: "Bizler de su tulumlarımızı develere yükletip birlikte gitsek olur mu acaba?" Hoca'm "Benim sizinle gelip gitmem şart değildir, su tulumlarınızı develere yükletip onlara verirseniz, onlar [da bunları doldurup] getirip size verir." dedi.

1.2. *-sA* Şart Kipi Eki

-sA eki tarihî Türk lehçelerinde öteden beri işlek olarak kullanılmaktadır. Ek, Köktürkçe ve Eski Uygur Türkçesinde *-sAr* biçimindedir. Köktürkçede şart eki şahıs eklerini almaz (Tekin, 2003, s. 177; Erdal, 2004, 321) ancak Eski Uygur Türkçesinde şahıs ekli kullanımlar gelişmiştir (Gabain, 1995, 91; Eraslan, 2012, s. 348-349). Karahanlı (Hacıeminoğlu, 2003, s. 188-189) ve Harezm (Hacıeminoğlu, 1997, s. 157-159) Türkçelerinde Köktürkçe ve Eski Uygur Türkçesinde görülen *-sAr* biçiminin sonundaki "r" sesi düşmüş ve ek *-sA* biçimine dönüşmüş, Eski Uygur Türkçesinde olduğu gibi şahıs unsurlarını bu dönemlerde de almaya devam etmiştir. Ek, Çağatay Türkçesinde de *-sA* biçimindedir ve iyelik kökenli şahıs ekleriyle kullanılır (Argunşah, 2014, s. 174-175; Eckmann, 2017, s. 118-119).

-sA şart kipi eki Çağatay Türkçesinin devamı olan Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde de işlek olarak kullanılır. Örneğin Özbek Türkçesinde ek *-sä* biçiminde ve tek biçimli olup üzerine iyelik kökenli şahıs eklerini almaktadır.

Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi adlı eserde (Öger, 2020) *-sA* eki toplam 128 kez kullanılmıştır. Bunlardan 32'si dilek, 7'si emir, 89'u şart işlevindedir. Metinlerde *-sAŋlAr* eki 5 yerde şart kipi 2. çokluk, 1 yerde emir kipi 2. çokluk şahıs işlevindedir. Çağatay Türkçesinde genel olarak şart kipi 3. çokluk şahıs olarak kullanılan *-sAlAr* ekiyse 6 yerde emir kipi 3. teklik şahıs işlevinde kullanılmıştır. *-sA* ekinin; Çağatay Türkçesinde şart kipi 2. çokluk şahıs

işlevinde -*sAŋlAr* biçiminde bir kullanımı ve ayrıca emir kipi işlevi de şimdiye kadar tanıklanmamıştır.

1.2.1. Şart Kipi 2. Çokluk Şahıs (-*sAŋlAr*)

Köktürkçede -*sAr* eki üzerine şahıs ekleri almadığı için 2. çokluk şahısta bir ek kullanılmamıştır. Şart kipi 2. çokluk biçimi; Eski Uygur Türkçesinde -*sAr siz* (Eraslan, 2012, s. 349), Karahanlı Türkçesinde -*sA siz* (Ercilasun, 1984, s. 136), Harezm Türkçesinde -*sAngI²z* (Hacıeminoğlu, 1997, s. 159) biçimlerindedir. Çağatay Türkçesindeyse ek, -*sAŋI²z*/-*sAŋI²zlAr* biçim birimleriyle (Argunşah, 2015, s. 175; Eckmann, 2017, s. 118) çekimlenmiştir. Çağatay Türkçesinin ardıllarından Özbek Türkçesinde şart çekiminin 2. çokluk şahsında -*ngiz* (Coşkun, 2000, s. 148, 149; Yıldırım, 2012, s. 198), Yeni Uygur Türkçesindeyse -*ŋ*/-*ŋlar* biçimleri kullanılmaktadır (Ersoy, 2007, s. 393-394; Öztürk, 2015, s. 85).

İncelenen metinlerin 5 yerinde Uygur ağızlarından etkilenme yoluyla Çağatay Türkçesinin standart şart kipi 2. çokluk şahıs biçimi olan -*sAŋI²z*/-*sAŋI²zlAr* yerine -*sAŋlAr* kullanılmıştır. Eserde -*sAŋI²z* eki sadece 1 örnekte tespit edilmiştir: "ol kişi ḥażret-i ṣāḥib ḳırān padişāhımdın taḥṣīlleri ne yėrġaçalik yėtkendür dėp soradı ṣāḥib ḳırān ḫᵛācem aydı ki mėniŋ 'ilmimdin sorsaŋız bu 'ālemġa kėlmegen 6666 ḥadīṣ-i ḳudsīni bilemėn ma'nīsini mu bilemėn her ḳaydaġ müşkül sözüŋler bolsa soraŋlar ḥal ḳılıp bėrgeymėn dediler" (Öger, 2020, s. 250). *O kişi Hazreti Sahip-kıran padişahıma tahsilinin ne kadar olduğunu sordu. Sahip-kıran Hoca'm "Benim ilmimi sorarsanız "Bu dünyaya gelmeyen 6666 kutsi hadisi biliyorum. [Bunların] anlamlarını da biliyorum. Ne kadar zor sorunuz varsa sorunuz. [Bu soruları] çözüme kavuşturacağım." dedi.*

Aşağıda -*sAŋlAr* ekinin kullanımları görülmektedir:

"āżīne ve düşenbe künleride müteberrik meṣnevī-i şerīfni oḳusaŋlar ġüyā mėniŋ ṣoḥbetimde bolġan dėk bolursizler dėp pādişāhlıḳ ḳıldılar" (Öger, 2020, s. 229). *"Cuma ve pazartesi günlerinde mübarek mesneviyi okursanız sanki benim sohbetimde olmuş gibi olursunuz." diyerek padişahlık yaptılar.*

"āzīne ve düşenbe künleri ṣoḥbet ḳılıp oltursaŋlar güyā meniŋ ṣoḥbetimde bolġan dėk bolursizler dėp fīş ḳademlerini öz ornide ḫalīfe ḳılıp seccādeleride olturġuzup ḳoyup andın yanıp keldiler" (Öger, 2020, s. 271-272). *"Cuma ve pazartesi günlerinde sohbet edip oturursanız sanki benim sohbetimde olmuş gibi olursunuz." diyerek önderlerinden [birini] kendi yerine halife olarak tayin etti, [onu] kendi makamına oturttu ve dönüp geldi.*

"her āzīne kėçeleri düşenbe kėçeleri ve kündüzleri meṣnevī-i şerīfni oḳup soḥbet kılsaŋlar gūyā mėniŋ ṣoḥbetimde bolġan dėk bolursizler dėp yandurdılar" (Öger, 2020, s. 269). *"Cuma ve pazartesi geceleriyle gündüzleri mübarek mesneviyi okuyup sohbet ederseniz sanki benim sohbetimde olmuş gibi olursunuz." diyerek gönderdiler.*

> mėniŋ aṭımnı aŋlasalar sizlerge su tapıp bėrür dėdiler andın bu kervānlar 'arż ḳıldılar ki bizler mu meşklerimizni tėvelerge arıtıp bille barsaḳ bolur mi ki dėdiler ḫᵛācem aydılar ki sizler kėlip birle barmaḳ lāzım ėmes meşkleriŋni tėvelerġa arıtıp bularġa bėrseŋler şubular alıp kėlip bėredürler dėdi ḫᵛācemniŋ aṣḥābları meşk birle tėvelerni alıp ḫᵛācem buyurġan ḳum taġnıŋ ol ṭarafıdaki taġḳa bardı. (Öger, 2020, s. 248)

"Benim adımı duyduklarında size su bulup verirler." dedi. Sonra bu kervanlar [şöyle] ricada bulundular: Bizler de su tulumlarımızı develere yükletip birlikte gitsek olur mu acaba? Hoca'm "Benim sizinle gelip gitmem şart değildir, su tulumlarınızı develere yükletip onlara verirseniz, onlar [da bunları doldurup] getirip size verir." dedi. Hoca'mın dostları su tulumlarıyla develeri alıp Hoca'mın emrettiği kum dağının etrafındaki dağa [doğru] gittiler.

"kāşḳar ḥākimi buba ḥān dėgen bizlerge āzār tėgürgen üçün bizler bu diyārge kėlgen ėdük bizlerni anıŋ üçün iman taptursanlar şubu hizmetni becā kėltürsenler yaḫşi bolur dedi" (Öger, 2020, s. 282). *"Kaşgar şehrinin hâkimi Baba Han denen [kişi] bize zarar verdiği için bu diyara gelmiştik. Bu yüzden bizi imana kavuşturursanız, bu hizmeti yerine getirirseniz iyi olur." dedi.*

1.3. -*sA* Ekinin Emir Kipi 2. Çokluk Şahıs (-*sAŋlAr*) İşlevi

Emir kipi 2. çokluk şahıs; Köktürkçede (Gabain, 1995, s. 79; Tekin, 2003, s. 179-180), Eski Uygur (Eraslan, 2012, s. 346) ve Karahanlı Türkçesinde (Ercilasun, 1984, s. 141; Hacıeminoğlu, 2003, s. 192) *-(x)ŋ/-(x)ŋlAr* biçim birimleriyle çekimlenmiştir. Harezm Türkçesine gelindiğinde metinlerde ekin *-(x)ŋlAr* biçiminin yanı sıra *-(x)ŋI*^{4}*z* (Hacıeminoğlu, 1997, s. 154) biçimi de görülmeye başlamış, onun devamı olan Çağatay Türkçesindeyse emir kipi 2. çokluk şahıs eki daha da çeşitlenerek -(x)*ŋ*/*-(x)ŋI*^{4}*z*/*-(x)ŋlAr*/*-(x)ŋI*^{2}*zlAr* (Argunşah, 2014, s. 174; Eckmann, 2017, s. 115) biçimlerinde kullanım bulmuştur.

Çağatay Türkçesinin ardılları Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde tarihî Türk lehçelerindekine benzer kullanımlar göze çarpar. Örneğin Özbek Türkçesinde emir kipi 2. çokluk şahıs eki, *-(x)ng/-(x)ngiz/-(x)ngizlar* (Coşkun, 2000, s. 146; Yıldırım, 2012, s. 191); Yeni Uygur Türkçesindeyse *-(x)ŋ*/*-(x)ŋlar* (Ersoy, 2007, s. 398; Öztürk, 2015, s. 90) biçimlerindedir. Bunun yanı sıra R. Öztürk (2005), Özbek Türkçesinde ekin *-ŋlär* (s. 66) biçimine de işaret etmiştir.

İncelenen metinlerde *-sAŋlAr* ekinin 1 yerde emir kipi 2. çokluk şahıs işlevinde olduğu belirlenmiştir. Bu farklı kullanımın nedeni olarak Yeni Uygur Türkçesinde, genel olarak Uygur ağızlarında bulunan şart-dilek kipi 2. çokluk şahıs eki *-sAŋlar*'ın (Öztürk, 2015, s. 85) metinlere şart işlevinden emir işlevine genişleyerek yansıması gösterilebilir. Çağatay Türkçesinde *-sA* ekiyle kurulan bir emir kipi, hâlihazırda tespit edilebilmiş değildir. Aşağıdaki örnekte ekin emir kipi 2. çokluk şahıs işlevi görülmektedir:

> künlerde bir kün mollā ebū naṣr āḫunum vāḳı'ada kördüler ki ḥażret-i ṣāḥib ḳırān ġāzī pādişāhım aydılar ki ėy yārānlarım mėŋim cesedimni kāşġārġa alıp barıp ḥażret-i mezār pādişāhımnıŋ ravża-i mübāreklarıġa alıp kirip ata babamnıŋ ayaġlarıġa defn-i ḫāk ḳılsanlar dėp beşāret bėrdiler beşāretdin fārıġ bolup mollā nevrūz āḫūnum mollā 'abdü'l-mecīd āḫunumlarġa ḫᵛācemniŋ beşāretlerini ıẓhār ḳıldılar. (Öger, 2020, s. 262)

Günlerden bir gün Molla Ebu Nasr Âhun[d]'um rüyalarında Hazret-i Sahip-kıran padişahımın "Ey dostlarım! Benim cenazemi Kaşgar'a götürüp Hazret-i Mezâr padişahımın mübarek kabirlerinin bulunduğu yere, babamın ayaklarının [dibine] defnedin." diye müjdelediğini gördüler. Müjde verme işi tamamlandıktan sonra Molla Nevruz Âhund'um Molla Abdülmecid Âhund'uma Hoca'mın müjdesini açıkladı.

1.4. -*sA* Ekinin Emir Kipi 3. Teklik Şahıs (-*sAlAr*) İşlevi

Emir kipi 3. teklik şahıs, Köktürkçe (Gabain, 1995, s. 79; Tekin, 2003, s. 180) ve Eski Uygur Türkçesinde -*zUn* (Eraslan, 2012, s. 346); Karahanlı (Hacıeminoğlu, 2003, s. 192), Harezm (Hacıeminoğlu, 1997, s. 154) ve Çağatay Türkçesinde (Eckmann, 2017, s. 115) -*sUn* biçim birimleriyle karşılanır. Ekin Karahanlı (Ercilasun, 1984, s. 141) ve Çağatay Türkçesinde -*sU* biçimine de rastlanmıştır (Argunşah, 2014, s. 173).

Özbek Türkçesinde emir kipi 3. teklik şahıs -*sin*, 3. çokluk şahıs ise -*sin(lär)* biçim birimleriyle çekimlenir (Coşkun, 2000, s. 146-147; Yıldırım, 2012, s. 191). Yeni Uygur Türkçesindeyse emir kipi 3. teklik şahıs çekiminde -*sun* eki kullanılır, fakat çokluk eki getirilmek istendiğinde fiil tabanına önce -*ş* eki eklenir. Örnek: *körsün*, *körüşsün* (Öztürk, 2015, s. 90). Her iki lehçede de ekler (-*sin*, -*sun*) tek biçimlidir.

Metinlerde, Çağatay Türkçesi şart kipi 3. çokluk şahıs eki *sAlAr*; emir kipi 3. teklik şahıs işlevine daha yakındır. Bu işlev genişlemesinin temelinde; emir, dilek-şart, istek ve gereklilik kiplerinin özünde bir "istek" kavramının bulunmasının etkili olduğu değerlendirilmektedir. Bilindiği üzere Türk dilinde "tasarlama kipleri" (Ergin, 1993, s. 274; Türkyılmaz, 1999, s. 9; Korkmaz, 2009, s. 647), "dilemeli kipler" (Emre, 1945, s. 454), "isteme kipleri" (Aksan, 2000, s. 101; Hengirmen, 2002, s. 222; Atabay vd., 2003, s. 212; Topaloğlu, 2019, s. 84), "dilek kipleri" (Ediskun, 2004, s. 182; Gencan, 2007, s. 342; Bilgegil, 2014, s. 243; Dizdaroğlu, 1963, s. 15) ve "uyarı kipleri" (Banguoğlu, 2000, s. 443) olarak adlandırılan ve bu başlıklar altında incelenen emir, dilek-şart, istek ve gereklilik kiplerinin özünde değişen derecelerde "istek" kavramı bulunmaktadır. Dolayısıyla bu kiplerin ortak yönü istek kavramını bünyesinde barındırmalarıdır (Korkmaz, 2009, s. 647). Metinlerde tespit edilen örneklere bakıldığında bunların hepsinde ilk bakışta bir "istek" anlamının bulunduğu görülebilir. Dolayısıyla bu ekler arasındaki işlev geçişleri bununla ilgili olsa gerektir. -*sAlAr* ekinin bulunduğu kaynak metin cümlelerinin yüklemleri, Türkiye Türkçesine emir kipi 3. çokluk şahıs (-*sI*^{A}*nlAr*) ekiyle aktarılabilir.

Metinlerde -*sA* ekinin emir kipi 3. teklik şahıs (-*sAlAr*) işlevinde kullanılan 6 örnek tespit edilmiştir. Eserdeki *sAlAr* ekinin 6 örnek dışındaki kullanımları şart-dilek işlevindedir. Ekin "-*lAr*" kısmı nezaket ve saygı çokluğu olarak değerlendirilebilir. Çünkü metinde -*sAlAr* biçiminin Seyyid Âfâk Hoca vb. yüksek şahsiyetlerle olan bölümlerde kullanıldığı görülür. Burada kişi çokluğu değil, tek kişiye hitapta o kişiye gösterilen / duyulan saygı söz konusudur. Bu duruma; aktarımda da dikkat edilmiş, kaynak metindeki nezaket ve saygı anlamı aktarıma yansıtılmaya çalışılmıştır:

"ḫān fi'l-ḥāl yarlıġ iberdi ki bizlerdin ma'ẕūr tutsalar biz özlerini bilmey tunumay yamān gümān ḳılġan ėkinmiz 'afv kılsalar dėp ḫaṭ bėrdi" (Öger, 2020, s. 232). *Han hemen ferman gönderdi. [Fermanda] "Bizleri hoş görsünler. Biz kendilerini tanımadan suizanda bulunduk, affetsinler." diye yazdırdı.*

> ḫanım pādişāhım ḥażret-i āfāḳ ḫ^{v}ācem ṭarafıge baḳıp ta'ẕīm becā kėltürüp dėdiler ki andaġ bolsa mėniŋ üç şarṭım bar ḳabūl ḳılsalar mėn hem ol ẕāt-ı bā-berekātnıŋ ḫiẕmetleride bolsam maŋa hem her ikile 'ālemde devlet-i sa'ādet āb-rūydur dėdiler andın ḫanım pādişāhım aydılar ki evvelḳı şarṭım oldur ki kişige ġażab ḳılsam ḳaṭl ḳılmaġunça ötmeymėn araġa tüşmeseler ėkinçi şarṭım oldur ki mėniŋ pādişāh-zāde toġḳanlarım bar olarġa her nėmerse ki in'ām iḥsān ḳılsam anı mėndin dirīġ tutmasalar. (Öger, 2020, s. 236)

Hanım padişahım, Hazret-i Âfâk Hoca'm tarafına bakıp hürmet göstererek "Öyleyse benim üç şartım var, kabul ederlerse ben de o mübarek kişinin hizmetlerinde olurum. [Bu durum] bana da her iki dünyada yüzsuyu hürmetidir, mutluluğudur." dedi. Sonra hanım padişahım "İlk şartım 'Bir kimseye öfkelendiğimde [onu] öldürmeyince durmam. Mağdur olmasınlar.', ikinci şartım 'Benim şehzade çocuklarım var. Onlara her ne iyilik edersem onu benden esirgemesinler." dedi.

"ẖᵛācem ayttı mėniŋ üç şarṭım bardur ḳabūl ḳılsalar baray dėdi evvelḳı şarṭım bu ki mėni ṭa'āmġa teklīf ḳılmasalar ėkinçi şarṭım bu ki maŋa taẖtdın bölek yėrde yėr ta'ayyün ḳılmasa üçünçi şarṭım oldur ki mėn nezr-niyāz bėremen maŋa pīş-keş ḳėlmeseler dediler" (Öger, 2020, s. 249, 250). *"Hoca'm 'Benim üç şartım vardır. Kabul ederse gideyim.'" dedi. "İlk şartım 'Beni yemeğe davet etmesinler.', ikinci şartım 'Bana tahttan başka yer belirlemesinler.', üçüncü şartım, 'Ben [ona] hediye[ler] vereceğim, [o] hediyelerle beni karşılamasınlar." dedi.*

> andın ẖān ẖāḳān ḳırḳ tėvege bāçīnniŋ uluġ metāḥlarıdın yükletip tartıḳ ḳılıp yiberdiler aydılar kim ėy pādişāhım bizler özlerini körmey ve tanumay yaman kişiler mükin dėp gümān ḳılġan ėkenmiz 'afv ḳılsalar dėdi andın sucurnıŋ uluġlarıġa yarlık yiberdi kim bu uluġ mihmānlarġa orda ḳılıp bėriŋler. (Öger, 2020, s. 268)

Sonra han-hakan, Bâçîn şehrinin değerli mallarından [bir miktar malı] kırk deveye yükletip hediye olarak [ona] gönderdi ve "Ey padişahım! Bizler sizin zatınızı görmeden ve sizi tanımadan hakkınızda suizanda bulunduk, [bizi] affetsinler (=affedin)." dedi. Sonra [hakan] Sucur'un ileri gelenlerine "Bu değerli misafirlere bir yer hazırlayıp verin." diye ferman gönderdi.

"ėy büzürgvārım mėn bir nėmerseni yuşuray özleri tafsunlar özleri bir nėmerseni yaşursalar mėn tapsam dėdi ẖażret-i seyyid āfāḳ ẖᵛācem aydılar kim andaġ bolsa sėn mu bir nėmerseni yaşurġıl dediler" (Öger, 2020, s. 281, 282). "*Ey büyüğüm! Ben bir şeyi saklayayım siz bulun, zatıâliniz bir şeyi saklasınlar, ben bulayım." dedi. Hazret-i Seyyid Âfâk Hoca'm "Öyleyse sen de bir şeyi sakla." dediler.*

"andın dellāk aydı ėy büzürgvārım ėmdi özleri bir nėmerseni yaşursalar mėn tapsam dedi" (Öger, 2020, s. 282). *Sonra Dellâk "Ey efendim! Şimdi zatıâliniz bir şeyi saklasınlar, ben bulayım." dedi.*

2. Sonuç ve Öneriler

Seyyid Âfâk Hoca, XVII. yüzyılda Türkistan coğrafyasında yaşamış ve halk üzerinde önemli etki bırakmış şahsiyetlerdendir. Bu etkiler daha çok Uygurların dinî, siyasi ve kültürel hayatlarında meydana gelmiştir. Seyyid Âfâk Hoca'nın hayatı, kişiliği ve yaptıklarını konu alan ve farklı zamanlarda yazılan çeşitli tezkireler bulunmuştur. Bu tezkireler geç dönem Çağatay Türkçesiyle kaleme alınmıştır. Tezkirelerin Doğu Türkistan bölgesinden temin edilmesi bunların o bölgede yazıldığı ve orada istinsah edildiği yönündeki düşünceleri güçlendirmektedir.

Seyyid Âfâk Hoca'yı konu alan tezkirelerin ikisi İsveç Lund Üniversitesi Kütüphanesi Jarring Koleksiyonu Prov. 22 ve Prov. 369 numarada bulunmaktadır. Bu iki eser, aynı eserin kopya edilmesi suretiyle oluşmayıp başka bir ifadeyle "istinsah nüshası" olmayıp muhtemelen farklı kişiler tarafından yazılmış müstakil eserler veya farklı müellif nüshalarından kopyalanmış istinsah nüshalarıdır. Bu iki yazma Adem Öger tarafından kitap çalışması yapılmıştır. Öger,

Uygurların kitabında Seyyid Âfâk Hoca ve onun etrafında oluşan tezkireleri ayrıntılı olarak ele almış ve son bölümde her iki yazmanın çeviri yazısını vermiştir.

Eserin Uygurlar arasında ve bir Uygur Türk'ü tarafından kaleme alındığı muhtemeldir. Eser geç dönem Çağatay Türkçesiyle yazılmıştır ancak Uygurlar arasında yazılmasından dolayı yer yer Yeni Uygur Türkçesi özelliklerini de barındırmaktadır.

Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi adlı eserde bugüne kadar Çağatay Türkçesinin standart gramer biçimleri içinde tanıklanmayan dört özellik tespit edilmiştir. Bunlar şunlardır: 1. 2. çokluk şahıs iyelik ekinin *+(x)ŋlAr*, *+(x)ŋI²zlAr*, *+(x)ŋ* biçimi. 2. şart kipi 2. çokluk şahıs ekinin *-sAŋlAr* biçimi. 3. *-sA* ekinin emir kipi 2. çokluk şahıs işlevi. 4. *-sA* ekinin emir kipi 3. teklik şahıs işlevi.

Metinlerde 2. çokluk şahıs iyelik eki dört biçimde kullanılmıştır: *+(x)ŋI²z*, *+(x)ŋlAr*, *+(x)ŋI²zlAr* ve *+(x)ŋ*. Çağatay Türkçesinin standart 2. çokluk şahıs iyelik eki *+(x)ŋI²z* metinde 14 kez; diğer üç biçim ise *+(x)ŋlAr* 5, *+(x)ŋI²zlAr* 3, *+(x)ŋ* 1 olmak üzere toplamda 9 kez kullanılmıştır.

2. çokluk şahıs iyelik işlevindeki *+(x)ŋI²zlAr* biçiminde Çağatay Türkçesinde emir kipi 2. çokluk şahıs çekiminde kullanılan *+(x)ŋI²zlar* biçiminin analojik etkisinden söz edilebilir. Ekin *+(x)ŋlAr* biçimininse Uygur ağızlarından etkilenme yoluyla metinlere girdiği değerlendirilmektedir. Son olarak Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerindeki emir kipi 2. çokluk şahıs çekimlerinde görülen *+ŋ* biçiminin, metinlerdeki dilsel verilerle örtüştüğü söylenebilir. Yine burada da ağızların yansımasından söz etmek mümkündür.

Tarihî Türk lehçelerinde öteden beri zarf-fiil / şart işlevinde kullanılan *-sA* eki metinde 128 kez kullanılmıştır. Bunların 32'si dilek, 7'si emir, 89'u şart işlevindedir.

Metinde Çağatay Türkçesinin standart şart kipi 2. çokluk şahıs eki *-sAŋI²z* eki yerine 5 yerde *-sAŋlAr* biçimi kullanılmıştır. Çağatay Türkçesinde şart kipi 2. çokluk şahıs ekinin *-sAŋlAr* biçimi, şimdiye kadar yapılan çalışmalarda tanıklanmamış olup metinlere Uygur ağızlarından girdiği değerlendirilmektedir.

-sAŋlAr eki 1 yerde emir kipi 2. çokluk şahıs işlevindedir. Burada, Yeni Uygur Türkçesinde ve genel olarak Uygur ağızlarından bulunan şart kipi 2. çokluk şahıs eki *-sAŋlAr*'ın metinlere şart işlevinden emir işlevine genişleyerek yansıması görülmektedir.

Çağatay Türkçesinde genel olarak şart kipi 3. çokluk şahıs işlevinde kullanılan *-sAlAr* eki, metinde 6 yerde emir kipi 3. teklik şahıs işlevindedir. Çağatay Türkçesinde *-sA* ekinin emir işlevi bugüne kadar yapılan çalışmalarda tanıklanmamıştır. Ekteki işlev genişlemesinin; emir, dilek-şart, istek ve gereklilik kiplerinin özündeki "istek" kavramıyla ilintili olduğu değerlendirilmektedir.

Tespit edilen bu farklı gramer biçimlerinin temelinde Yeni Uygur Türkçesinin ve bölge Uygur ağızlarının geç dönem Çağatay Türkçesiyle yazılmış söz konusu metinlere yansıması, ağızlarda bulunmayan unsurlarda da analojik etkinin bulunduğu değerlendirilmektedir. Ağızların yansımasıyla oluşmuş ek ve yapılarda eser yazıcısının / müstensihinin payı büyüktür. Çünkü müellif / müstensihin bir Uygur Türk'ü olması ve bu kişinin kendi ağız özelliklerini yazı diline yansıtması olası bir durum olarak görülebilir. Analojinin etkili olduğu ek ve yapılarda ise çoğunlukla sık kullanıma bağlı olarak çeşitli benzeşmelerin meydana gelmesi mümkündür.

Farklı eserler üzerinde yapılacak çalışmalarla ağızların Çağatay Türkçesi yazı diline yansımaları ve analojik değişimler daha ayrıntılı olarak ortaya konulabilir.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma, etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin oluşturulmasında yapay zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu.

Argunşah, M. (2014). *Çağatay Türkçesi*. Kesit.

Atabay, N., Çam, S. ve Özel, S. (2003). *Sözcük türleri*. (Ed. D. Aksan), Papatya.

Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu.

Benzer, A. (2010). -sA ekinin işlevleri ve dilek-şart ayrımı. *SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 131-140. https://dergipark.org.tr/en/pub/sutad/article/276606

Bilgegil, K. (2014). *Türkçe dilbilgisi*. Salkımsöğüt.

Bodrogligeti, A. J. E. (2001). *A grammar of Chagatay*. Lincom Europa.

Coşkun, V. (2000). *Özbek Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu.

Çamur, K. (2019). *Doğu Türkçesi Tezkire-i Seyyid Âfâk Hâcem [22b-42a]* (Tez No. 646183) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi-Çankırı] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dağlar, A. (2017). Metin mi nüsha mı? Metin nüsha ontolojisi bağlamında terminoloji sorununa eleştirel bakışlar. *Edebî Eleştiri Dergisi*, *1*(1), 16-32. https://doi.org/10.31465/eeder.367393

Demir, Z. (2019). *Doğu Türkçesi Tezkire-i Seyyid Âfâk Hâcem [3a-22a]* (Tez No. 622906) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi-Çankırı] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Develi, H. (1995). -sA eki nedir? Kip mi, zarf-fiil mi? *İlmî Araştırmalar*, (1), 91-94.

Develi, H. (1997). {sA} morfemli yardımcı cümleler ve bunlarla kurulan birleşik cümleler üzerinde bir inceleme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, *45*(1997), 115-152. https://dergipark.org.tr/en/pub/belleten/article/550706

Dizdaroğlu, H. (1963). *Türkçede fiiller*. Türk Dil Kurumu.

Eckmann, J. (2017). *Çağatayca el kitabı* (Çev. G. Karaağaç). Türk Dil Kurumu.

Ediskun, H. (2004). *Türk dilbilgisi*. Remzi.

Emre, A. C. (1945). *Türk dilbilgisi*. Cumhuriyet.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu.

Ercilasun, A. B. (1984). *Kutadgu Bilig grameri fiil*. Gazi Üniversitesi.

Ercilasun, A. B. (2007a). Kâşgarlı Mahmud'da -sa-/-se- eki. *Makaleler: Dil-destan-tarih-edebiyat* içinde (s. 123-130). Akçağ.

Ercilasun, A. B. (2007b). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ.

Erdal, M. (2004). *A grammar of Old Turkic* (Cilt 3). Brill.

Erenoğlu, D. (2006). Dilde örnekseyerek türetme ve Türkçedeki örnekleri. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, *6*(2), 311-315. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/406267

Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.

Ersoy, H. Y. (2007). Yeni Uygur Türkçesi. A. B. Ercilasun (Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (s. 450-510). Akçağ.

Gabain, A. von. (1995). *Eski Türkçenin grameri* (Çev. M. Akalın). Türk Dil Kurumu.

Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Tek Ağaç Eylül.

Gülsevin, G. (1990). Türkçede -sa şart gerundiumu üzerine. *Türk Dili*, *1990/II*(467), 276-279.

Gülsevin, G. (2017). {-sA} zarf-fiil eki ve Türk dilinde zarf-fiil eklerinin kişi ekleri alabilmesi üzerine. *XII. Uluslararası Büyük Türk Dili Bildiri Kitabı* içinde (s. 431-440). Bükreş, Romanya.

Hacıeminoğlu, N. (1997). *Harezm Türkçesi grameri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Hacıeminoğlu, N. (2003). *Karahanlı Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu.

Hengirmen, M. (2002). *Türkçe temel dilbilgisi*. Nurol Matbaacılık.

Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.

Karahan, L. (2011a). Zarf-fiil eklerinde genişleme eğilimi ve -sA(r) ekinin yapısı. *Türk dili üzerine incelemeler* içinde (s. 85-94). Akçağ.

Karahan, L. (2011b). -sa/-se eki hakkında. *Türk dili üzerine incelemeler* içinde (s. 95-102). Akçağ.

Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. YediGece.

Kaya, D. (2010). *Ansiklopedik Türk halk edebiyatı terimleri sözlüğü*. Akçağ.

Korkmaz, Z. (1995). -sa/-se dilek-şart kipi eklerinde bir yapı birliği var mıdır?. *Türk dili üzerine araştırmalar I* içinde (s. 210-218). Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu.

Köksal, M. F. (2012). Metin neşrinin ana esasları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (31), 179-209. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/article/177348

Nida, E. A. (1973). *Dilbilim üzerine tartışmalar*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Oğuz, Ö. (1999). Türk halkbilimi çalışmalarında eşmetin (varyant) ve benzer metin (versiyon) sorunu. *Millî Folklor*, (42), 2-5. https://www.millifolklordergisi.com/PdfViewer.aspx?Sayi=42&Sayfa=1

Öger, A. (2020). *Uygurların dinî, siyasi ve kültür tarihinde derin iz bırakan Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi*. Gazi.

Öztürk, R. (2015). *Yeni Uygur Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu.

Saussure, F. de. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. B. Vardar). Multilingual Yabancı Dil.

Tekin, T. (2003). *Orhun Türkçesi grameri*. Sanat.

Topaloğlu, A. (2019). *Karşılaştırmalı dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Dergâh.

Trask, R. L. (1993). *A dictionary of grammatical terms in linguistics*. Routledge.

Türkyılmaz, F. (1999). *Tasarlama kiplerinin işlevleri*. Türk Dil Kurumu.

Uçar, F. M. (2016). Çağatay Türkçesinde -sA ekinin işlevleri. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, (48), 144-154. https://doi.org/10.9761/JASSS3589

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil.

Yavuz, E. (2023). *Doğu Türkçesi Tezkire-i Seyyid Âfâk Hâcem [42b-62b] (Giriş-Gramer-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)* (Tez No. 810228) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi-Çankırı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, H. (2012). *Özbek Türkçesi dil bilgisi-alıştırmalar-konuşma-metinler*. Gazi.

Extended Abstract

1. Historical and Literary Context of Chagatai Turkic

Chagatai Turkic represents a significant stage in the historical development of Turkic languages, following the Köktürk, Uyghur, Karakhanid, and Khwarazmian traditions. Spanning from the late 15th century to the early 20th century, it constitutes the fifth phase in this development. During this period, Chagatai functioned as a koiné, a shared literary and administrative language, across various Turkic communities in Central Asia.

Within the Uyghur cultural sphere, the tradition of hagiographic writing, known as *tezkire*, reached a developed form. These works primarily focus on the lives and spiritual exploits of prominent religious figures who shaped the regional sociopolitical landscape. Among these, the *tezkires* centering on Seyyid Âfâk Hoca, a preeminent 17th-century figure of the Naqshbandi Sufi order in East Turkistan, hold a central position. Originally emerging from oral tradition, these narratives were eventually codified in Chagatai between the 15th and 20th centuries.

2. Codicological and Manuscript Overview

The corpus of Seyyid Âfâk Hoca tezkires exhibits shared narrative structures, yet individual manuscripts often show significant variation in linguistic register, stylistic choices, and the depth of factual detail.

***Hidâyetnâme*:** Recognized as show significant variation in linguistic register he earliest written tezkire on the subject, this five-part work aims to transmit the philosophical and spiritual tenets of Seyyid Âfâk Hoca to subsequent generations.

***Tezkiretü'l-Hidâyet*:** Authored in the late 19th century, this manuscript remains relatively understudied in current scholarship.

***Tezkire-i Seyyid Âfâk Hâcem* (Prov. 22):** Held in the Jarring Collection at Lund University, Sweden, this manuscript was acquired by the orientalist Gunnar Jarring. Internal evidence suggests two possible dates for its completion or transcription: 1348 AH (1929 AD).

Jarring Collection Prov. 369: This manuscript specifies that it was transcribed by an individual named Hekimcan at the behest of Molla Mirza Muhammed Islam bin Ali Ahund. The colophon dates its completion to Zilhicce 1337 AH (August 1919 AD).

Jarring Collection Prov. 48: This manuscript is notable for being part of a miscellany (*mecmua*), a codex containing various independent works. Its date is recorded as 1349 AH (1930 AD).

A comparative analysis of manuscripts Prov. 22 and Prov. 369, both transcribed and published by researcher Adem Öger, indicates that they are not direct copies of the same archetype. Instead, they appear to be independent codifications of oral traditions rather than copies of a single source.

3. Morphological Divergences and Dialectal Strata

While Chagatai Turkic maintains a relatively standardized grammatical framework, its broad geographical application allowed the incorporation of local vernacular elements and non-standard forms into written texts. In manuscripts produced in the Uyghur, Uzbek, and Tatar regions, the the idiolect of the scribe often leaves discernible traces on the literary register.

Recent investigations into the *Seyyid Âfâk Hoca ve Tezkiresi* have identified four primary morphological variations that deviate from the classical Chagatai grammatical canon and have not been documented in previous studies.

3.1. Variants in Possessive and Personal Suffixes

The standard second-person plural possessive suffix in Chagatai is *+(x)ŋI²z*. However, the examined texts present three distinct variants:

***+(x)ŋI²zlAr* (Analogical Extension):** The emergence of this form suggests an analogical influence from the second-person plural imperative paradigm, which appears to have influenced the possessive system.

***+(x)ŋlAr* (Dialectal Adstratum):** This morpheme is identified as an element originating from local Uyghur dialects.

***+ŋ* (Typological Correspondence):** This variant, found in imperative contexts, aligns with the linguistic data observed in Modern Uzbek and Modern Uyghur, reflecting a continuity between historical and contemporary vernaculars.

3.2. Functional and Morphotactic Shifts in Mood Markers

The *-sA* suffix, historically a conditional-optative marker, shows functional expansion within these manuscripts.

Morphotactic Deviation: In the second-person plural conditional, the standard *-sAŋI²z* is replaced by *-sAŋlAr*, a form shaped by the phonetic and morphological habits of Uyghur speakers.

Semantic Expansion: The *-sAŋlAr* form has transcended its conditional function to operate as an imperative marker.

Functional Transposition: The *-sAlAr* suffix, traditionally the third-person plural conditional, is repurposed in specific segments of the text to function as the third-person singular imperative.

4. Extralinguistic Factors: The Scribal Idiolect

The structural deviations observed in these late Chagatai texts are primarily driven by extralinguistic factors, namely the linguistic identity and background of the scribe (müstensih).

The scribe's idiolect, that is, their individual speech habits as a native Uyghur speaker, inevitably influenced their transcription of the standard literary language. This process demonstrates that late Chagatai was not a static system; rather, it existed in a state of dynamic syncretism with spoken vernaculars. The "volitive" (desire-based) semantic core shared by the imperative, optative, and conditional moods provides the linguistic motivation for these functional shifts.

5. Conclusion

The linguistic variations found in the *Seyyid Âfâk Hoca* manuscripts provide important insights into the transition from classical literary standards to modern Turkic languages. These non-standard forms emphasize the role of analogy and dialectal interference in the evolution of written Turkic. Further research across diverse corpora will continue to illuminate the relationship between the Chagatai literary *koiné* and the regional idiolects that shaped its late development.

Turan, T. (2026). Ara Nesil şairlerinden Mehmed Selahaddin'in Gonca-i Hayatım'ı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 613-653.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 613-653, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

ARA NESİL ŞAİRLERİNDEN MEHMED SELAHADDİN'İN GONCA-İ HAYATIM'I ÜZERİNE BİR İNCELEME

Taner TURAN*

Geliş Tarihi: 3 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 5 Haziran 2026***

Öz

Bu çalışma, Tanzimat sonrası Türk şiirinde belirginleşen ikiliği merkeze alarak Ara Nesil'in estetik ve düşünsel özellikleri bağlamında Mehmed Selahaddin'in *Gonca-i Hayatım* adlı kitabını incelemektedir. Ara Nesil şiirinde biçimsel süreklilik ile duyuş tarzındaki dönüşüm bir arada görülmektedir. Ara Nesil şiiri, Divan şiiriyle kurulan bağları ve romantik, ferdiyetçi duyarlılığa yönelen yeni şiir anlayışının izlerini birlikte taşımaktadır. Metin merkezli yaklaşımla şiirler anlatım ve içerik düzlemlerinde çözümlenmiş; yineleme, koşutluk ve önceleme aracılığıyla biçem-anlam ilişkisi somutlaştırılmıştır. İçerikte oluşturulan kavramsal koşutluklar üzerinden izlekler saptanmış ve söylemsel işleyişleri ortaya konmuştur. Sonuçta, eserde ağırlıkla Divan estetiğinin sürdüğü, ancak hem biçim hem içerikte yeni duyuşun öne çıktığı şiirlerin de var olduğu belirlenmiş; eski ile yeni arasındaki gerilimin devam ettiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda çalışma, edebiyat tarihine katkı sunmak amacıyla eserin yazıçevrimini de sunarak metnin erişilebilirliğini artırmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, Ara Nesil şiirindeki estetik süreklilik ile yenilik arayışını birlikte kavramaya imkân vermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ara Nesil, Gonca-i Hayatım, Tanzimat şiiri, ikilik.

AN ANALYSIS OF GONCA-İ HAYATIM BY MEHMED SELAHADDİN ONE OF THE POETS OF THE ARA NESİL

Abstract

This study examines Mehmed Selahaddin's *Gonca-i Hayatım* within the aesthetic and intellectual characteristics of the Ara Nesil, centering on the duality that became pronounced in post-Tanzimat Turkish poetry. In Ara Nesil poetry, formal continuity coexists with a transformation in sensibility; it maintains ties with Divan poetry while bearing traces of a new, romantic and individualist poetics. Using a text-centered approach, the poems are analyzed on the planes of expression and content, and the style–meaning relationship is made concrete through repetition, parallelism, and foregrounding. Thematic patterns are identified through conceptual parallelisms, and their discursive functioning is revealed. The findings show that, although Divan aesthetics largely persist, poems in which the new sensibility comes to the fore in both form and content are also present, demonstrating the ongoing tension between old and new. To contribute to

* Doç. Dr.; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, tanerturan@osmaniye.edu.tr, ROR ID: 03h8sa373.

literary history, the study additionally provides a transcription to enhance access to the text.

Keywords: Ara Nesil, Gonca-i Hayatım, Tanzimat poetry, dualism.

Giriş

Tanzimat Fermanı'nın ilanıyla birlikte büyük ölçüde değişen ve dönüşen Türk edebiyatında şiir, metinlerarası bir düzlemde hem biçim hem de içerik bakımından değişmeye başlamıştır. Nesrin hemen ardından yenileştirilen ilk tür olarak gösterilen (Akyüz, 2010, s. 41) şiir, pek çok örnekle yenileşme serüveninin bir parçası olmuştur. 1870 yılında Edhem Pertev Paşa'nın Hakâyıkü'l-vekâyi'de yayımlanan Tıfl-ı Nâim tercümesi, Sadullah Paşa'nın Lamartine'den çevirdiği Göl manzumesi bu serüvenin ilerleyişinde son derece mühimdir. Ancak yeni Türk şiirinin gelişiminde temel olarak Mehmet Kaplan'ın nesil kavramı esas alınır ve Tanzimat şiiri, üç nesil dâhilinde incelenir: Tanzimat I. Nesil, Tanzimat II. Nesil ve Ara Nesil. Tanzimat I. Nesil'in önemli üç şahsiyeti Şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa şiiri daha çok içerik düzleminde dönüştürmüşlerdir (Kaplan, 2014, s. 18). Bir bütün olarak Tanzimat I. Nesil şairlerinin şiirleri incelendiğinde eski biçim ve mazmunların büyük ölçüde şiirlerinde yinelendiği görülmektedir (Okay, 2014, s. 66). Ancak Şinasi'nin Allah'ın varlığını ve birliğini akli bir zeminde ispat etmek için kâinatı bir delil olarak gösterdiği (Kaplan, 1998, s. 35) Münâcât'ı ve Reşid Paşa için kaleme almış olduğu kasideleri, Namık Kemâl'in Hürriyet Kasidesi ve biçim ve içerik olarak yeniliği önceleyen Vâveyla'sı, Ziya Paşa'nın Şiir ve İnşa makalesinin yanı sıra Terci-i Bend ve Terkib-i Bend'deki birtakım denemeleri içerik bakımından değişimlerin gözlemlenmesine olanak tanır. Tanzimat II. Nesil'de ise Recaizâde Mahmud Ekrem'in estetik üzerine geliştirdiği görüşleri ve bir bütün olarak Abdülhak Hâmid şiiri ile Muallim Naci şiiri yeni bir söylemin geliştirilmesinde etkili olur. Böylelikle Ara Nesil şiirinin temel belirleyicileri ortaya çıkar.

Temelde küçük hassasiyetlere odaklanan ve izlekleri de bu doğrultuda ele alan Ara Nesil şiiri, Türk edebiyatının yenileşmesinde önemli rol oynar. Nitekim Ara Nesil şiiri üzerine yapılan değerlendirmelerde genel olarak iki eğilimin öne çıktığı gözlemlenmektedir. İlk eğilim, dönemi Tanzimat şiirinden Servet-i Fünûn'a uzanan çizgide bir geçiş aşaması olarak ele almakta ve bu şiirin edebiyat tarihindeki yerini daha çok dönemsel konumu üzerinden açıklamaktadır. Bu yaklaşım, Ara Nesil'in tarihsel işlevini belirginleştirmek bakımından önemlidir fakat tek tek şairlerin şiir kitaplarında eski şiir estetiği ile yeni duyuş tarzının nasıl birlikte işlediğini göstermede sınırlı kalabilmektedir. İkinci eğilim bağlamında ise Ara Nesil şiiri ferdiyetçilik, marazi hassasiyet, tabiat, aşk ve hüzün gibi izlekler üzerinden değerlendirilmektedir. Böylece dönemin duyuş biçiminin açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşımda da çoğu zaman belirli şairler ve bilinen metinler merkeze alınmakta, dönemin daha az incelenmiş eserleri üzerinden ayrıntılı metin çözümlemelerine yeterince yer verilememektedir. Bu çalışma, söz konusu iki eğilimi birlikte dikkate alarak *Gonca-i Hayatım*'ı hem tarihsel geçiş bağlamında hem de metnin biçemsel ve izleksel kuruluşu üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Küçük hassasiyetlere odaklanması dolayısıyla Ara Nesil şiirinde, Abdülhak Hâmid şiiri ve Recaizâde Mahmud Ekrem'in estetiğe ilişkin görüşleriyle de romantik bilinç öncelenir. Dönem şiirinin ferdi izlekleri olmanın yanı sıra asli izlekleri olarak öne çıkan aşk ve tabiatın ele alınış biçimleri bu bakımdan dikkati çeker. Çünkü Ara Nesil şiiri ferdiyetçi bir şiir olduğundan şiirlerde çoğu zaman marazi sayılabilecek bir duygusallık gözlemlenir (Alan, 2021, s. 71) ve şiirlerde "verem, hüzün, gözyaşı, yaşama sevinci, ev hayatı

birer tema veya konu olarak belirir" (Gariper, 2015, s. 123). Çünkü dönem şairleri için şiir, "son derece ferdiyetçi ve şairin hisleri aracılığıyla teşekkül etmesi gereken edebî bir türdür" (Turan, 2019, s. 931). Bu bağlamda marazi bir duyuş tarzı geliştirilir. Bunun yanı sıra dönem şiirinin bir diğer önemi eski / yeni karşıtlaşmasının görünür olmasına olanak tanımasıdır. Nitekim Ara Nesil şiirinde anlam, eski ile yeninin karşıtlaşması aracılığıyla üretilmektedir (Turan, 2023, s. 20). Bu karşıtlık şairleri ve dolayısıyla şiirleri doğrudan eski veya yeni diye ayırmakta güçlük yaratır. İşte Ara Nesil şiirinin de ferdiyetçilikle beraber temel karakteristiğinin bu olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın sınırları gereği kısaca değinilen Ara Nesil şiiri ve anlam üretme mekanizması olarak gösterilen eski / yeni karşıtlığı göz önünde bulundurulduğunda Mehmed Selahaddin'in *Gonca-i Hayatım* adlı eserini doğrudan bu karşıtlık doğrultusunda sınıflandırmak ve inceleme nesnesi hâline getirmek mümkün görünmektedir. Çünkü yapı, izlek ve biçem bağlamında değerlendirildiğinde *Gonca-i Hayatım'ın* Divan şiirinin pek çok özelliğini taşıdığı açıktır. Bununla birlikte *Gonca-i Hayatım*'ın Divan şiiri estetiğinin sıradan bir devamı olarak değerlendirilmesi, eserin Ara Nesil şiiri içerisindeki konumunu açıklamak bakımından yeterli değildir. Eserde geleneksel nazım biçimleri, aruz kalıpları, aşk merkezli imgelem ve dinî-manevi söylem belirgin biçimde varlığını sürdürmekle beraber tabiat karşısında gelişen temaşa bilinci, ferdî hassasiyet, hüzünlü ve marazi duyuş tarzı gibi unsurlar yeni şiirin duyuş dünyasına açılan bir yönün varlığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple *Gonca-i Hayatım*, eski şiir estetiği ile yenileşme dönemi şiir anlayışı arasındaki süreklilik ve kırılma noktalarını birlikte izlemeye imkân veren metinlerden biridir. Eser üzerine yapılan bu inceleme, hem Mehmed Selahaddin'in edebiyat tarihindeki yerinin belirginleştirilmesine hem de Ara Nesil şiirinin daha az ele alınmış şairler ve metinler aracılığıyla değerlendirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu perspektifte ilk olarak eserin mukaddimesi ele alındığında aktarılan şair ve şiir tanımının Ara Nesil şiirinin karakteristiği olan marazi duygusallığı ve küçük hassasiyetleri içerdiği de gözlemlenmektedir:

> Şairin kalbi kâh eşvâk-ı füyûzât ile mâli bir bahâr-ı saâdete, kâh hüzn ü yes gibi infiâlat-ı vicdâniyeyi muaşşer bir levha-yı hazâna benzer. Şair bazen latif latif eserleriyle insanı handân, bazen de hazin hazin tasvirleriyle giryân eder. Meselâ: İnsan bir mehtâb manzumesi okur neşve-yâb olur, genç ve mâtem-zede bir vâlidenin âh u eninini, tevâli; ıztırâbât-ı aşkiyye ile zebun bir kalbin figânını mütezammın olan bir şiir parçasının mütaalası da insanı ağlamak derecesinde müteessir eder.
>
> Demek isterim ki şiir insan için latif, hazin bir meşgale-i tabiattır. (1893/94, s. 3-4)

Mukaddimeden alıntılanan bu sözce, şair ve şiir anlayışının haz-hüzün birlikteliği üzerine kurulduğunu gösterir. Söz konusu birliktelik Ara Nesil şiirinin marazi duygusallığıyla son derece uygun olup hüzünlü olandan haz alındığını ortaya koyar. Nitekim şairi tanımlama gayreti içerisinde oluşturulan bahâr / hazân, handân / giryân, mehtâb / âh u enîn karşıtlıkları bu anlam alanının temel göstergeleridir. Bahâr / hazân karşıtlığı tabiat izleğini ele alan pek çok Ara Nesil şiiri gibi yaşam / ölüm karşıtlığına gönderimde bulunur. Bahar neşenin, hazan ise hüznün gösterenidir. Metnin semiyosferi de doğrudan bu marazi duygusallık doğrultusunda biçimlenir. Handân / giryân karşıtlığı ise bu doğrultuda duygusal yükü temsil eder. Mehtâb ve âh u enin'in karşıtlaşması ise estetik haz ve yine Ara Nesil şiirinde sıklıkla görülen trajik çığlığın ifade edilmesini sağlar. Böylelikle şair ve şiir tanımı duygular arası dönüşümün göstereni biçiminde sözcelenmiş olur. Çünkü "şairin kalbi" ifadesi bu bağlamda göstergeleşir. Metaforik düzlemde kalp, duyguya / vicdana karşılık gelir. Bu noktada Hasan Akay'ın Ara Nesil'i "fenâ-fi'l-hiss

devri" (1998, s. 139) olarak nitelendirmesi de dikkate alındığında şiir kitabında Ara Nesil'in duyuş tarzının benimsendiği kolaylıkla söylenebilir.

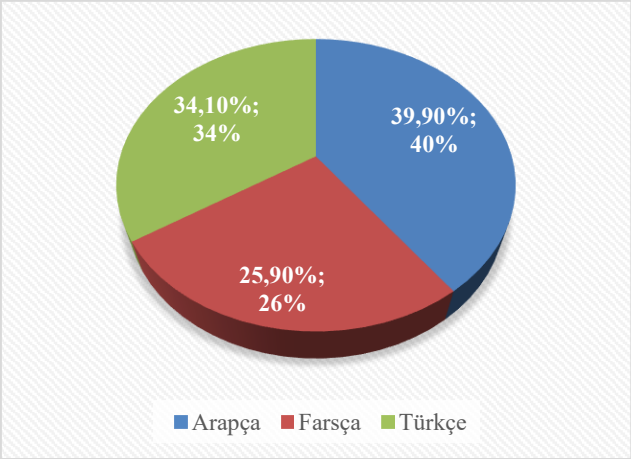
Ara Nesil şiirinin his odaklı oluşu ve eserin mukaddimesinde yer alan şiir ve şair üzerine geliştirilen görüşleri ortaya koyabilmek adına bu çalışmada, eserin yazı çevirimi yapılmış ve edebiyat tarihine katkıda bulunabilmek adına yer verilmiştir. Ancak eserdeki metinleri pek çok biçimde ele almak mümkün görünmektedir. Eserin bir şiir kitabı olduğu düşünüldüğünde inceleme iki düzlemde gerçekleştirilmiştir: Anlatım ve içerik. Anlatım düzleminde biçembilimin verilerinden yararlanılmış ve şiirler, anlamla ilişki kurabilmek açısından önceleme, koşutluk ve yineleme kavramları aracılığıyla incelenmiştir. Bunun yanı sıra yine anlatım düzlemi dâhilinde ölçü ve biçim üzerinde durulmuştur. İçerik düzleminde ise şiirler, izleklerine göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmada Ara Nesil şiirinin asli izlekleri göz önünde bulundurulmuş ve şiirlerin içeriğini çözümlemek adına büyük ölçüde göstergebilimin kavramsal alanından yararlanılmıştır.

Çalışmada kullanılan biçem bilimsel ve göstergebilimsel kavramlar, şiirlerde anlamın hangi dilsel ve anlamsal yapılar aracılığıyla üretildiğini göstermek amacıyla işlevselleştirilmiştir. Bu bağlamda yineleme ve koşutluk, şiirlerde ses, sözcük ve sözdizimi düzeyinde kurulan düzenliliği; önceleme, söz konusu düzenlilikler içinde anlamın nasıl yoğunlaştığını; kavramsal metaforlar ise aşk, tabiat ve dinî-manevi izleklerin hangi temel anlam aktarımlarıyla kurulduğunu belirlemek için kullanılmıştır. Son olarak gösterge bilimsel dörtgen ise özellikle dinî-manevi ve didaktik izleklerde temel karşıtlıkların nasıl kurulduğunu, bu karşıtlıklar aracılığıyla şiirde anlamın nasıl üretildiğini gösterebilmek amacıyla kullanılmıştır. Böylece kuramsal kavramlar, metnin biçimsel yapısı ile izleksel kuruluşu arasındaki ilişkiyi göstermeye katkıda bulunmaktadır.

1. Gonca-i Hayatım'da Biçemin İnşası: Biçem Bilimsel Bir Okuma

Gonca-i Hayatım adlı şiir kitabında yapıyı bir bütün olarak ortaya koyabilmek adına öncelikle dil düzleminde bir inceleme gerçekleştirmek ve biçembilimin kavramsal alanından yararlanmak yerinde olur. Ancak şiiri ilk olarak köken bilimsel açıdan sözcük düzeyinde incelemek, esere bütünlükçü bir bakış açısı sağlaması ve dönem şiiri üzerine bilgi teşkil etmesi bakımından yarar sağlayacaktır. Eserin bütününde yer alan 814 sözcüğü şu şekilde ele almak mümkündür:

Şekil 1: *Gonca-i Hayatım*'da Sözcüklerin Kökeni



Eserde yer alan sözcüklerin çoğunluğu köken olarak Arapçadır [325]. İkinci sırada Türkçe [278] ve üçüncü sırada Farsça [211] gelir. Bunun temel sebebi şiirlerin büyük bir çoğunluğunun Divan şiiri estetiği dâhilinde yazılmış olmasıdır. Ancak eserde yer alan az sayıda yeni duyuş tarzını öne çıkaran şiirler bireysel olarak ele alındığında oranlarda değişiklikler görülebilmektedir. Örneğin *Mehtâb İçinde Mehtâb* başlıklı şiirde yer alan 148 sözcüğün 53 tanesi köken bilimsel açıdan Türkçedir. *Subh-ı Bahari Gayet Güzeldir* başlıklı şiirde ise 92 sözcüğün 32 tanesi yine Türkçedir. Söz konusu durum biçim ve içeriğin değişmesiyle şiir dilinin de değişmeye başladığını göstermektedir. Bunun nedeni bu gibi şiirlerde Divan şiirinin imgeleminden uzaklaşılması olabilir. Ancak *Gonca-i Hayatım* bağlamında şiirlerde biçem-anlam ilişkisini de ortaya koyabilmek adına yineleme, koşutluk ve önceleme başlıkları altında ve anlatım düzlemi dâhilinde değerlendirmek mümkündür.

1.1. Yineleme

Yineleme, şiir söz konusu olduğunda en sık başvurulan biçem bilimsel araç olarak öne çıkar. Bunun temel sebebi şiirde yineleme aracılığıyla bağlaşıklığın ve tutarlılığın sağlanmasıdır ve yineleme kendi içerisinde ikiye ayrılır: Ses birimsel yineleme ve biçim birimsel yineleme. Ses birimsel yineleme kendi içerisinde ünlü yinelemesi ve ünsüz yinelemesi olarak ikiye ayrılırken biçim birimsel yineleme ise bağlaç yinelemesi, önyineleme, ardyineleme, çok ekli yineleme, zıt yapılı yineleme, ikizleme, kıvrımlı yineleme ve ek yinelemeleri olmak üzere sekize ayrılır. *Gonca-i Hayatım* düzleminde şiirlerin ve dolayısıyla bir bütün olarak eserde bağlaşıklık ile tutarlılığın sağlanabilmesi adına yinelemeleri örneklendirmek gerekir. İlk olarak ünlü yinelemelerine şöyle bir örnek verilebilir:

> “Lahza lahza nûr saçmakta cemâlin sîneme
> Kıldı aşkın bir sabah-ı mesadet her anımı” (1893/94, s. 17).

Alıntılanan beyitte sevgilinin yüzü, âşığın gönlüne her an ışık saçmaktadır. Bundandır ki sevgilinin yarattığı aşk, âşığın her anını mutluluk dolu bir sabaha çevirmektedir. Burada biçim birimsel bir yineleme olan “lahza lahza” sürekliliği öne çıkarmaktadır. Söz konusu süreklilik sesbirimsel düzlemde a / â sesinin yoğun bir biçimde yinelenmesiyle sağlanır. Sözcükbirimleri arasındaki ilişki böylelikle kuvvetlenir. Aşk-ışık arasında kurulan özdeşim ilişkisi anlatım düzlemine de yansıtılır. Benzer bir yapıyı ünsüz yinelemeleri dâhilinde de gözlemlemek mümkündür:

> “Bir şeb idi ki mâh-ı rahşân
> Etmek idi cihânı tenvir
> Kılmakta idi kulûbu tesrîr
> Bir nûr-ı safâ olurdu tâbân” (1893/94, s. 9).

Alıntılanan dizelerde “n, r, t, k” seslerinin yüksek sıklık oranına sahip olduğu görülmektedir. Şiirde gece vaktinin öne çıkarıldığı ve bu doğrultuda ay ışığının ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda “n” ve “r” seslerinin yinelenmesiyle şiire akıcılık ve süreklilik kazandırılırken “t” ve “k” seslerinin yinelenmesiyle ise vurgu artırılır.

Biçim birimsel yinelemelerden önyineleme ve ardyinelemeye eserde sıklıkla rastlamak mümkündür. Bunun temel sebebi nazım biçimi bağlamında üzerinde durulacağı gibi eserdeki gazel sayısının fazlalığıdır. Bu doğrultuda nazım biçiminin anlatım düzleminde etkili olduğu söylenebilir:

> “Ey hâlik ve ey mûcid-i insân olan Allah
> Ey kudreti revnâkta ekvân olan Allah” (1893/94, s. 6).

Tevhîd başlıklı şiirden alıntılanan ve ses birimsel yinelemenin de yüksek sıklık oranına sahip olduğu bu beyitte, "Ey" sözcükbirimi ve "olan Allah" sözcük biriminin sırasıyla önyineleme ve ardyineleme bağlamında yinelenmesi şiirin temel anlam alanı üzerinde de belirleyici olmuştur. İzlekler kapsamında ayrıntılı olarak üzerinde durulacak olmakla birlikte Allah'ın birliği üzerine kurulan tevhidlerde anlam alanı da bu izlek dâhilinde inşa edilir. Beyitte yer alan önyineleme ve ardyineleme, şiirin söylemini dua / hitap biçimine sokarak şiirde ritmi belirler ve kutsal olanı öne çıkarır. "Allâh" merkezî ve değişmez bir gösterilen olarak şiir boyunca derin yapıda yinelenir. Hâlik / mûcid de bu doğrultuda karşıtlaşır. Metnin anlam alanı bunun üzerine inşa edilmiştir, çünkü tevhid gibi nazım türleri Lotman'dan (1989) hareketle söylenirse tek tek göstergelerin ya da metinlerin toplamı olarak değil, anlam üretiminin mümkün olduğu bütünlüklü bir semiyotik uzam şeklinde tanımlanır (s. 43). Buna göre semiyosferin tekil metinlerin ya da göstergelerin üstünde yer aldığı ve onları mümkün hâle getiren bir makro-semiyotik sistem olarak tanımlamak mümkündür (s. 44). Biçim birimsel yinelemeler de böylelikle bir metnin semiyosfere dâhil olmasına olanak tanır.

Eserde yer alan bir diğer biçim birimsel yineleme örneği çok ekli yinelemedir. Bu yineleme biçimine şu iki örnek verilebilir:

"Sen mefharısın bu kâinatın
Sensin sebebi bu sânihâtın
(…)
Zâhir bize nûr-ı âhmediyyet
Bir zerre güneş nûrâ nisbet" (1893/94, s. 7-8).

Na't başlıklı şiirden alıntılanan bu beyitlerde "sen" ve "nûr" sözcükbirimleri aracılığıyla çok ekli yinelemenin kullanıldığı görülmektedir. İki sözcüğün bu biçimde kullanılmasıyla Hz. Muhammed, anlam düzleminde merkezileştirilmiştir. Nitekim özellikle zamirin yinelenmesi, başka hiçbir öznenin varlık alanı bulamamasına gönderimde bulunur ve Hz. Muhammed, varlık bilimsel bir merkez olarak hem "sen" hem de "nûr" sözcükbiriminin yinelenmesiyle öne çıkar.

"Cûyunda olmam ibkâ-yı nâmı
Etmez tagayyür çünkü mukadder
Âkıl olur mu bundan mükedder
Ukbâda ister âli makamı" (1893/94, s. 13).

Şiirin öznesi bulunduğu uzamda kalıcı olamayacağını dile getirir. Bunun temel sebebi, doğa karşısında duyduğu hayranlıktır. Nitekim şiirin sonraki okumabirimlerinde yer alan "İnsan o hâle olmaz mı hayran" dizesi de bu duruma gönderimde bulunur. Akıl sahibi biri de bundan mükedder olmaz. İşte şiir de yukarıda "ol-" fiili bağlamında gözlemlenen zıt yapılı yineleme düzleminde söz konusu anlamı şiirin bütününe yayar. Böylece şiirin temelinde yer alan temaşa / seyre dalma bilinci öne çıkar.

Son olarak ek yinelemesinin pek çok şiirde gözlemlendiğini söylemek yerinde olur. Belirgin olması açısından "Şiir" başlıklı şiirden şu beyit alıntılanabilir:

"Nâr-ı aşkı kalbimi şiirimle teskin eylerim
Levha-i âmâlimi fikrimle tezyin eylerim" (1893/94, s. 14).

Alıntılanan bu beyitte birinci tekil kişi iyelik eki yüksek bir yinelenme sıklığına sahiptir. "Kalbim, şiirim, âmâlim, fikrim" sözcükbirimleri incelendiğinde birinci tekil kişi iyelik eki aldığı ve böylelikle dilin anlatım işlevi dâhilinde aşk ve şiir arasında Divan şiiri estetiği dâhilinde bir ilişki kurulduğu gözlemlenmektedir. Şiirin öznesi, kalbinde yanan aşk ateşini şiirle

/ söyleyişinin gücüyle teskin ettiğini, emellerinin levhasını ise fikriyle süslediği / tezyin ettiğini belirtir. Nitekim ritim de bu doğrultuda sağlanmaktadır. Vasıta ekinin [+lA] yinelenmesi de bu duruma bir örnektir.

1.2. Koşutluk

Koşutluk kavramı biçembilim düzleminde çoğunlukla ses, sözcük, söz dizimi ve anlam kavramlarıyla beraber ele alınır. Ancak koşutluk bir anlamsal yapı oluşturması bakımından yinelemeden ayrılır. Çünkü koşut yapılar arasında, anlam bağıntıları aranır ve biçem-anlam arasında ilişki kurulmaya çalışılır. Bu noktada koşut yapıları belirlemek adına söz dizimsel koşutluk ve anlam bilimsel koşutluk inceleme nesnesi hâline getirilir. Söz dizimsel koşutluk, "belli yapıdaki cümlenin yinelenmesi"ni (Turan, 2024, s. 38) ifade eder ve şiirde kompozisyonun oluşturulmasına katkıda bulunur. *Gonca-i Hayatım*'da yer alan şiirlerin büyük bir çoğunluğu Divan şiiri estetiği çerçevesinde kaleme alındığından önyineleme ve ardyineleme sayıları artmış, bunun yanı sıra aruz vezni benzer cümle yapılarının sürekli olarak koşutluk oluşturmasına olanak tanımıştır. Bu bağlamda şöyle bir örnek verilebilir:

> "Bir rahat için aşk-ı sitemkârı değişmem
> Bir cân ile mânend-i mülk-i yâri değişmem" (1893/94, s. 26).

Yukarıda yer alan dizelerde aynı cümle yapısının yinelenerek söz dizimsel koşutluk oluşturduğu görülmektedir. Alıntıdaki her iki cümle de "edat tümleci / belirtili nesne / yüklem" biçimindedir. Böylelikle ilk olarak söz dizimsel yineleme aracılığıyla koşutluk sağlanır. İki dize de aşk ve aşka olan tutkuyu karşılaştırmalı bir biçimde ele alır. Yüzey yapıda yer alan söz dizimsel yineleme böylelikle söz dizimsel koşutluğa dönüşüp anlam bilimsel koşutluk bağlamında aşkın hiçbir şeyle değişilemeyeceğine vurgu yapar. Nitekim koşutluk, yalnızca yüzey yapıda yer alan söz dizimsel yinelemelerle meydana gelmez. Jonathan Culler'ın (1975) belirttiği gibi dil bilimsel yaklaşımlar bir örüntüyü açıklamak adına kesin bir yöntem oluşturmazlar (s. 65). Özellikle yazınsal metinlerin çözümlenmesinde anlam bilimi bu noktada devreye girer. Anlambirimlerin belirli bir anlam alanı dâhilinde yinelenmesi bu noktada önem kazanır. Bu koşutluk biçimi temelde kavramsal koşutluk olarak adlandırılır. Kavramsal koşutlukların belirlenmesi metinlerin izlekleri ve anlam alanları dâhilinde gerçekleştirilir. *Gonca-i Hayatım*'da yer alan kavramsal koşutlukları şu şekilde tespit etmek mümkündür:

Tablo 1: *Gonca-i Hayatım*'da Kavramsal Koşutluklar

Şiir Adı	Koşutluğu Önceleyen Sözcükler	Kavramsal Koşutluklar
Tevhîd	Hâlik, mûcid-i insan, Allah, cihân-ı feyz, âlem, ecrâm, kamer, vahdet, zerrât, eflâk, nûr-ı cemâl, tecellâ, zât, ubudiyyet, vb.	Allah'ın Birliği-Allah'ın Mutlaklığı
Na't	Nûr, âdem, Hak, kitâb-ı hüsn, hitâb-ı hüsn, Fâtiha-yı kelâm-ı hak, rüsûl, Allah, ulviyet, Kur'ân, Hüdâ, ümmet, vb.	Peygamberin Büyüklüğü-Peygamber Sevgisi
Takdîs	Cülûs, şâh-ı devran, ıyd-ı ekber, şâh-ı muazzam, tâcidâr-ı saltanat, mülk, devlet, cihân, Osmaniyân, âlem-ârâ, devre-i feyz-i terakki, terakki, memleket, şevket, padişah, vb.	Padişahın Büyüklüğü-Padişah Övgüsü
Mehtâb İçinde Mehtâb	Şeb, mâh-ı rahşân, tenvir, kulûb, tesrir, nûr-ı safâ, tâbân, meh, hüsn-i bî-misâl, göğüs, afet, nûr-ı âli, neyyir-i âlem, saadet, hûrşid, inşirah, dudak, leb, nazlı, dilber, vb.	Aşk-Tabiat
Tasvir-i Cânân	Nûr-ı ayn, âşık, tasvir, muciz-i nişan,	Aşk-Sevgilinin Güzelliği

Şiir Adı	Koşutluğu Önceleyen Sözcükler	Kavramsal Koşutluklar
	levha-yı tasvir, asmân, ziyâ-yı bî-kirân, pertev-feşân, cism-i pür-envâr, vb.	
Telakki	Saf, Pertev, nâzenin, parla-, dil, şûa-ı ateşîn, nûr-ı cemâl, kulûb-ı âşık	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
Subh-ı Baharî Gayet Güzeldir	Zînet-fezâ, bahr, sayfiye, şâirâne, âşıkâne, gülsitân, bağ-ı canân, seher, derya, elvân-ı subh, enver, yasemen, seyrân, çemen, hayrân, gül, subh-ı bahar, zevk, vb.	Tabiat Güzelliği-Tabiat Temaşası
Şiir	Nâr-ı aşk, kalp, şiir, levha-i âmâl, âşık, eşk-i çeşmân, def-i gam, bâde, hüzn, gam-gîn, vb.	Şiir-Aşk
Gark-ı Nûr	Afitâb-ı talat, gark-ı nur, kalb-i şeyda, şarap, aşk, hüsn, bezm, sahba, dilber, nûr-ı ulviyet, melek-simâ, vb.	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
Hürriyet	Hüsn ü ân, hayrân, envâr-ı aşk, mihr-i cemâl, âmâl, ikbâl, cânân, gam, hicrân, bezm-i nûş-â-nûş, vb.	Aşk-Sevgilinin-Güzelliği-Ayrılık
Tâb-ı Hayâl-i Cânân	Nûr-ı cemâl, âlem, zînet-i hâl, tasvir-i cemâl, nigâr, ziyâ-pâş, tâb-ı hayâl, dil, fikr-i visâl, bezm-i safâ, âteş, melek, âşık-ı pervâne, vb.	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
Mihr-i Aşk	Mihr-i aşk, dil-i virân, berk-i hüsn, nur, cism, cân, dîde, hayran, nûr, sîne, aşk, ruh, fikir, nigâh, nûr-ı ayn, nûr-ı hayâl, kalb-i pür-efgân, vb.	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
Feryâd	Âteş-i aşk, peri-zâd, şâd, dil, dilâşub, meftûn, esaret, seyr-i cemâl, hicr, gam, feryad, bezm-i visâl, vb.	Aşk-Sevgilinin Vefasızlığı
Cânâna Hitâb	Melek, şâdumân, nûr-ı basiret, tâb-dâr, zulmet-i dilgâh, nur-feşân, dilber, gamze, kâkül, ıtır, bezm-i visâl, hûr, vb.	Aşk-ı Sevgilinin Güzelliği
Vasf-ı Cânân	Nûr-ı cemâl, mâh, âfitâb, cemâl, gonca, sünbül, ter-i zülüf, âşık, hayran, hur, melek, mecnun, nikâb, bâde-i vasl, vb.	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
Hitâb-ı Âşıkâne	Zülüf, gönül, meclûb, tavır, şevk, letafet, naz u hırâm, dil, hüsün, meczub, melek, uşşâk, vasıl, vb.	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
İstimdâd	Dil, zâr, mâh, hayal, cemâl, gülzâr, mey, visâl, hüsün, pervâne, âşık, vb.	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
Hayf!	Âşık, nâlân, dildâr, âh, sîne, âteş-zâr, aşk, ıztırâb, mihr, gülzâr, vb.	Aşk-Sevgilinin Vefasızlığı
Elimizde	Nâ-şâd, hicr, cânân, kâse-i gerdân, aşk, feryad, âteş-i sûzân, meclis-i vasl, vb.	Aşk-Sevgilinin Vefasızlığı
Bais	Tîg-i nigeh, giysû-yı perişan, kalp, tasvîr-i cemâl, hicr, sahba-yı muhabbet, ağyâr, figân, vb.	Aşk-Sevgilinin Vefasızlığı
Kalem	Hâme, tercüman, esrâr-ı nihân, şair, beyan, kilk, mahbub, şirâb, seyf, kalem, vb.	Şiir-Söyleyiş Gücü
Say	Say, ikdâm, ekrem insan, gayret et-, zulmet-i cehl, tahsil-i irfak, kesb-i fünûn, vb.	Çalışmak-Çalışmanın Önemi
Dinle Ey Dil!	Sîne-i pür-hûn, subh-ı vuslat, şeb-i firkat, nokta-i va'd ü vefâ, firkat, mihnet, meclis-i vuslat, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı
Hakikat	İktisâb-ı feyz-i Hak, ilm, edep, Hüdâ, sıdk eyle-, fikr-i fâsid, tecelli,	Allah İnancı-İnanmak

Şiir Adı	Koşutluğu Önceleyen Sözcükler	Kavramsal Koşutluklar
	kap, vb.	
Gazel	Âşk-ı sitemkâr, can, mânend-i mülk-i yâr, gülşen, gülzâr, fikr-i visâl, hurşîd, vb.	Aşk-Vefa
-	Eşk, kızıl kan, bâd-ı sabâ, feryâd-ı dilzâr, yâr, didâr, ruhsâr, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı
-	Âşık, mihnet, bezm-i vuslat, fırkat, âteş-i ah, sûzân, sîne, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı
-	Şevk-i mihr, âşık-ı mestâne, safha-i kalp, didâr, didesi mahmur, câm-ı mey, zevk-yâb, vb.	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
-	Gönül, zevk ü şâdi-i cihân, Zahidân, ehl-i takavvi, Râh-ı Hakk, rahmet-i lutf-ı Hüdâ, vb.	Tasavvuf-Gönül-İnsan
Nazire	Uşşâk, câzib-i hüsn, ülfet, kemâl-i aşk, hayal, dîde, nev-nihâl, âşık, zahm-ı hasret, tîg-i aşk, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı
-	Dil, aşk-ı sûzân, müştâk-ı hüsn, gönül, kalp, rû-yı tâbân, âmâl, mahv u nâbud eyle-, zâlim, vb.	Aşk-Sevgilinin Vefasızlığı
-	Derd-nâk, aşk, feryad, âh u zar, âteş-ı aşk-ı ezel, gülşen-i vasl, ağyâr, âteş-i ah, çâk-ı sîne, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı
-	Âşık, didar, devâ-yı aşk, ebr-i fırkat, âteş-i âh, ağla-, mahrum-ı visâl, dil, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı
Bir Nazire	Derd-nâk, âşk, cânâne, âh et-, eşk-i gülgûn, elem, ıztırab, mecnun-ı aşk, nâr-ı muhabbet, dil-garâb, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı
Şarkı	Hasret-keş, hicân, nâle vü efgân, âlâm, hicrân, figân, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı
Nazire	Gülzâr-ı vuslat, perişân, canân, gonca-i hüsün, âmâl, temâşâ, çeşm-i mesar, vb.	Aşk-Sevgilinin Güzelliği
Fırkat	Kalb-i mihnet-perver, nâr-ı sevda, hicrân, ebr-i cefâ, ümid-i vuslat, kisve-i matem, bâde-i hicrân, vb.	Aşk-Ayrılık Acısı

Tablo 1'de görülebileceği üzere, aşk merkezli kavramsal koşutlukların yüksek yoğunluğu, eserin Divan şiiri estetiğine olan yakınlığını göstermektedir. Eserde gazel sayısının yoğun olması ve bu şiirlerin büyük bir çoğunluğunun Divan şiiri estetiği bağlamında ve imgelemi dâhilinde yazılmış olması, aşk-sevgilinin güzelliği, aşk-ayrılık ve aşk-sevgilinin vefasızlığı kavramsal koşutluklarının öne çıkmasını sağlamıştır. Aşk-sevgilinin güzelliği kavramsal koşutluğunun oluşturulmasında ışık ve göksel imgelerin tıpkı Divan şiirindeki gibi kullanıldığı gözlemlenmektedir. Nûr, mâh gibi sözcükbirimlerin şiirlerin büyük bir çoğunluğunda yüksek sıklık oranına sahip olmaları, sevgilinin erişilemezliğini öncelemektedir:

> "Nûr-ı cemâlin görüp mâh ediyor iğtirâb
> Tâbeş-i ruhsârına gıbta eder âfitâb" (1893/94, s. 19).

Sevgilinin güzelliği ve erişilemez oluşu, aşk-güzellik kavramsal koşutluğunun oluşmasını sağlar. Benzer bir durumun aşk-ayrılık kavramsal koşutluğu bağlamında da görüldüğünü söylemek mümkündür. Elbette burada şiirin öznesinin âşık olarak kurgulanması etkilidir:

> "Kalb-i mihnet-perverimde istirahât kalmadı
> Nâr-ı sevda kapladı cismimde rahat kalmadı" (1893/94, s. 36).

Nâr, âteş, sûzân, hicran sözcükbirimlerinin yüksek sıklık oranına sahip olması ve âşığın ayrılık acısı ile sevgilinin vefasızlığından memnun olması bunun kanıtıdır. Böylece aşk izleği dâhilinde oluşan kavramsal koşutluklar üst üste binerek görünürlük kazanmaktadır.

Din / metafizik merkezli ve tabiat izlekli şiirlerde kavramsal koşutluklar ise eserin bütününe bakıldığında düşük sıklık oranına sahiptir. *Tevhîd*, *Na't*, *Hakikat* gibi şiirlerde tasavvufi düzlemde sırasıyla Allah'ın birliği, peygamber sevgisi, inancın önemi işlenir. İzlek bağlamında ayrıntılı bir şekilde üzerinde durulacak olan *Mehtâb İçinde Mehtâb*, *Subh-ı Baharî Gayet Güzeldir* gibi şiirlerde ise tabiat güzelliği, âşıkâne bir duyuş tarzıyla birleşir ve tabiat temaşa edilir.

1.3. Önceleme

Çalışma kapsamında metinde anlamın yoğunlaştığı noktaları belirlemek amacıyla kullanılan önceleme, bir metnin güçlü tarafının belirlenmesine yardımcı olur ve kuramsal açıdan çoğunlukla bir üst-kavram olarak ele alınır. Bu bakımdan önceleme, sapma, yineleme ve koşutluğu da kapsayarak metnin anlam alanının belirlenmesinde rol oynar. Nitekim önceleme, normdan kopuşu ifade etmesiyle sapma, dikkati bir noktaya yoğunlaştırmasıyla yineleme ve örüntü kurmasıyla koşutluk kavramlarını kapsar. Bunun yanı sıra şekil / zemin karşıtlığıyla algısal bir olgu olarak ele alınarak metnin bilişsel bir süreç olarak da incelenmesine olanak tanır. Leonard Talmy'nin bilişsel anlam bilimi bağlamında ifade ettiği figür / zemin ilişkisi bu noktada önemlidir. Talmy (2000) "figür-zemin örgütlenmesinde bir unsur (figür), başka bir unsurun (zemin) arka planında kavram olarak" (s. 41) öne çıktığını belirtir. Böylelikle önceleme bilişsel anlam biliminin alanına da dâhil olur ve yazınsallık ile önceleme arasında ilişki kurulmasına olanak sağlar. Sözceleme öznesinin hem dizisel hem dizimsel eksende beklenmeyeni seçtiği açıktır (Leech, 2013, s. 39). O hâlde önceleme, anlamın örgütlenme biçimini de ortaya koyar ve temelde dil bilimsel önceleme ve anlam bilimsel önceleme olarak ikiye ayrılır: Dil bilimsel önceleme ve anlam bilimsel önceleme.

Dil bilimsel önceleme, yüzey yapıda ortaya çıkmakta ve biçimsel tekrarlar ile örüntülerle kurulmaktadır. Bu bağlamda yukarıda ele alınan yineleme ve koşutluk dil bilimsel öncelemenin oluşmasına katkıda bulunur. Anlam bilimsel önceleme ise derin yapıda işler. Betisel ve çağrışımsal olduğundan kavramsal ilişkilerin ortaya çıkmasına olanak sağlar. Temelde de metafor, benzetme ve alışılmamış bağdaştırmalarla belirir. Yineleme ve koşutluk üzerinde durulduğundan burada anlam bilimsel önceleme üzerinde durmak yerinde olur. Metafor bağlamında bir değerlendirme yapılırsa, kavramsal metafordan hareketle eserde yer alan metaforlar izlekler dâhilinde şu şekilde belirlenebilir:

Tablo 2: *Gonca-i Hayatım*'da Kavramsal Metaforlar

Aşk	Tabiat	Din / Metafizik
Aşk Ayrılıktır	Tabiat Temaşadır	Allah Mutlaktır
Aşk Vefasızlıktır		Allah Nurdur
Sevgili Işıktır		

Eserde asli izleğin aşk olması, kavramsal metaforların da bu doğrultuda gelişmesini sağlamıştır. "Aşk Ayrılıktır" kavramsal metaforu, Divan şiirinin imgelemi dâhilinde öncelenmiştir. Mehmed Selahaddin'in şu naziresi bu bağlamda örneklendirilebilir:

"Demâdem âh ile âşık gözünden kan akıtmaz mı
Ciğerde tîg-i aşkın, dilde zahm-ı hasretin vardır" (1893/94, s. 29).

Âşık, sevgiliden sürekli olarak ayrı olduğu için aşkı ayrılık olarak alımlar. Yukarıda yer alan beyitte âşığın sürekli âh etmesi bu bağlamda vurgulanır. Âh, Divan şiirinde yeis, azap, hüzün, ıstırabı belirmek için kullanılır. Âşığın ah ettikçe gözünden kan akması da bunu destekler. Çünkü aşkın kılıcı âşığın ciğerine saplanmıştır. Aşk ve ayrılık acısının öldürücü ve yakıcı etkisi vurgulanır. Bundandır ki âşığın gönlünde hasret bir yaraya dönüşmüştür işte bu yara "Aşk Ayrılıktır" kavramsal metaforunun belirmesini sağlar. Bununla beraber aşkı bir vefasızlık olarak önceleyen "Aşk Vefasızlıktır" kavramsal metaforu da benzer biçimde, Divan şiiri estetiği dâhilinde şiirlerde görülür:

"Ünsiyetin âğyâr-ı girân-ı cân ile daim
Olmaz mı figân-ı dil-i gümrahıma bais" (1893/94, s. 23).

Sevgili âşığa ilgi göstermek yerine âğyâr ile ünsiyet / yakınlık kurar. Sevgili sürekli rakiplerle bir yakınlık içinde olduğundan âşığa vefasızlık etmektedir. Bu da Divan şiirindeki âşık-sevgili-rakip üçgeni dâhilinde aşkın vefasızlık düzleminde metaforlaştırıldığını gösterir.

Sevgilinin güzelliği, yine Divan şiiri imgelemi dâhilinde ele alındığından ışık olarak metaforlaştırılır. Bu bağlamda şu örneği vermek mümkündür:

"Nûr-ı cemâlin görüp mâh ediyor iğtirâb
Tâbeş-i ruhsârına gıbta eder âfitâb" (1893/94, s. 19).

Vasf-ı Cânân adlı şiirden alıntılanan bu beyitte, sevgilinin yüzünden ilahi bir güzellik ışığı yayıldığı belirtilir. Işık o kadar kuvvetlidir ki ay dahi onu görünce gözden kaybolmak, uzaklaşmak ister. Böylece ay bir ışık kaynağı olmaktan çıkar. Onun yerine sevgilinin yüzü ışık kaynağının kendisi olup ayı gölgede bırakır. Nitekim ardından benzer anlamsal yapı bu defa güneş dâhilinde yinelenir. Divan şiirinde ışığın mutlak sembolü olarak öncelenen güneş burada sevgilinin yanağından yayılan parlaklığı kıskanmaktadır. Sevgili hem gecenin hem de gündüzün aydınlatıcısıdır ve böylece sevgilinin güzelliği ışık dâhilinde metaforlaştırılmıştır. Eserde yer alan şiirlerde kişileştirme ve benzetme de aynı anlam alanı dâhilinde gözlemlenir:

"Seyr-i cemâlinle gül çâk-ı girîbân eder
Gonca küşayişten hem eylemede ictinâb (1893/94, s. 19).
(…)
Ateşlere yakmakta beni şem'a-i aşkın
Kurtar meleğim âşık-ı pervâne misâlin" (1893/94, s. 17).

Alıntılanan ilk beyitte gülün çâk-ı giribân etmesi / yakasını yırtmasıyla gülün güzellik bakımından sevgiliyi kıskandığı vurgulanır ve gül kişileştirilir. Ardından goncanın sevgilinin güzelliği karşısında açılmaktan kaçınması da goncanın irade ve bilinç sahibi olması bakımından kişileştirildiğini gösterir. İkinci beyitte ise âşık, pervaneye benzetilir. Pervane "gece kelebeği de dinlen kanatlı böcek ki kendini yakıncaya kadar şem' ile uğraşır durur. (…) Ortalık kararınca gördüğü ziyaya doğru koşar" (Onay, 1996, s. 397) ve sonunda kendini yakar. Âşık da bu doğrultuda pervaneye benzetilmiştir.

Tabiatın bir izlek olarak nadiren kullanıldığı görülmektedir. Ancak Mehmed Selahaddin'in tabiat şiirleri yeni duyuş tarzının göstereni olarak eserde yer alır ve tabiat, temaşa olarak alımlandığından "Tabiat Temaşadır" kavramsal metaforu öncelenir:

"Yer yer çiçekler açmış dırahtân
Bir reng-i enver var yasemende
Râi ederdi seyrân çemende
İnsan o hâle olmaz mı hayrân" (1893/94, s. 14).

Alıntılanan dörtlükte tabiat, edilgen bir dekor olarak ele alınmamış, seyredilmek / temaşa edilmek üzere kurulmuş bir manzara olarak şiirleştirilmiştir. Yer yer çiçeklerin açması, yaseminde parlak bir renk olması, çimenliğin bir seyir mekânı olarak gösterilerek "seyrân" sözcüğünün vurgulanması ve en nihayetinde şiirin öznesinin hayranlığını dile getirmesi, tabiatın temaşa dâhilinde metaforlaştırıldığını göstermektedir.

Gonca-i Hayatım'da yer alan din / metafizik bağlamında değerlendirilebilecek şiirlerin tamamı Divan şiirinin imgelemi esas alınarak yazılmıştır. Söz konusu durum Allah'ın birliği ve mutlaklığının öncelenmesine olanak tanımıştır:

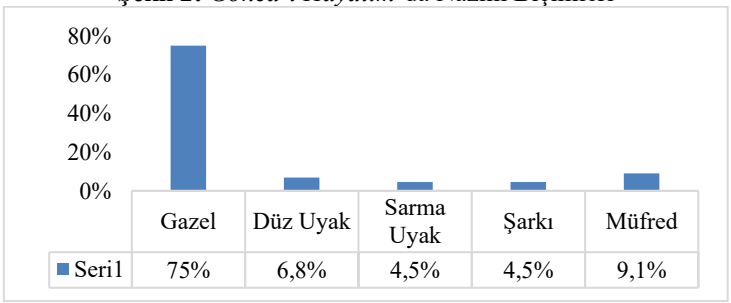
> "Kimine tefviz-i umûr eyler Hüdâ'ya sıdk eyle
> Pençe-i renc ü belâdan kurtulur ol bâ-kemâl" (1893/94, s. 25).

Hakikat başlıklı şiirden alıntılanan bu beyit, "tevfiz-i umur eyle-" ifadesiyle tevhid inancının öne çıkarıldığını söylemek mümkündür. Çünkü tefviz insanın "lâ havle ve lâ kuvvete, deyip bütün faaliyetlerinde Hakk'ı mutlak vekil kılmaktır" (Uludağ, 2016, s. 349). Tefviz-i umur eylemek, bu noktada "la havle ve lâ kuvvete" demek olup Allah'ın mutlaklığını ifade etmektedir. Böylelikle insan "bela ve renc"den kurtulabilir. Tasavvufi düzlemde "renc", gönlün istemediği bir durumun meydana gelmesini ifade eder. İnsan, aczini kabul edip tevfize umur eyler, Allah'ın birliğini ve mutlaklığına sığınırsa bütün bunlardan kurtulabilir.

1.4. Biçim ve Ölçü

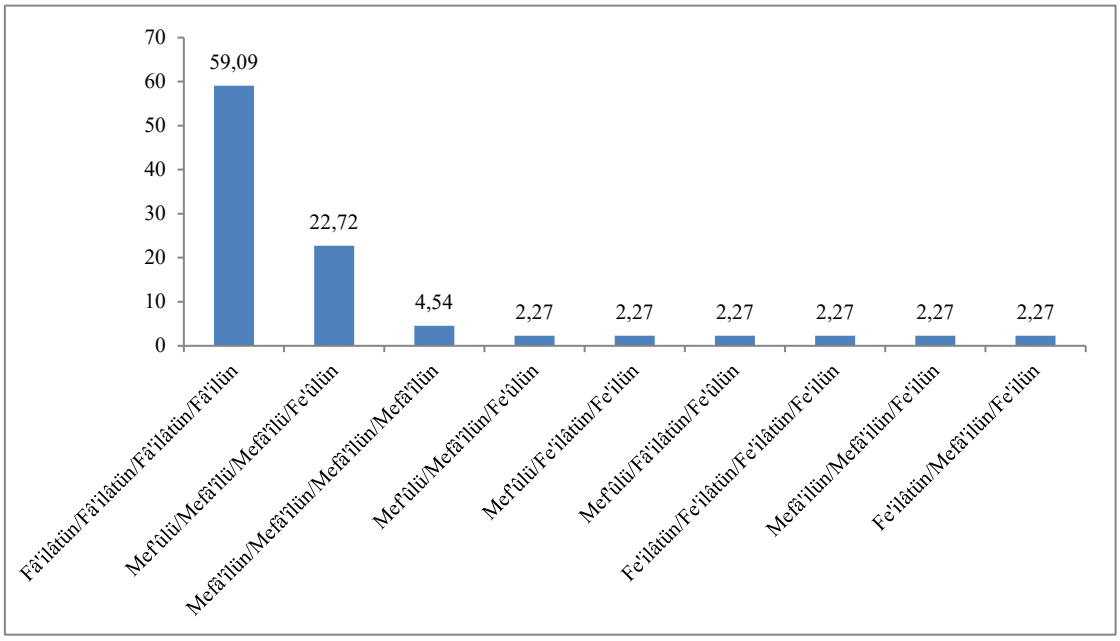
Eserde yer alan 44 şiir incelendiğinde nazım biçimi bağlamında en yüksek sıklık oranına sahip olan biçim gazel olup 34 şiirin gazel biçiminde yazıldığı tespit edilmiştir. Bununla beraber müfredlere ve şarkı biçimine de rastlanmaktadır. İçerik düzleminde eski olarak addedilebilecek 3 şiirin ise düz uyak biçiminde ve yeni Türk şiirinin söyleyiş biçimine haiz 2 şiirin ise sarma uyak biçiminde yazıldığı görülmektedir. Bunu şu şekilde oranlamak mümkündür:

Şekil 2: *Gonca-i Hayatım*'da Nazım Biçimleri



Gazel biçiminin fazlaca kullanılmış olması, şiirin veznine de sirayet etmiştir. Bu bağlamda sıklık oranı en yüksek vezin Fâilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilün'dür. Diğer vezinleri ise bir bütün olarak şu şekilde göstermek mümkündür:

Şekil 3: *Gonca-i Hayatım*'da Vezinler



İlk sırada Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilün vezni 26, ikinci sırada Mef'ûlü / Mefâ'îlü / Mefâ'îlü / Fe'ûlün vezni 10 ve üçüncü sırada Mefâ'îlün / Mefâ'îlün / Mefâ'îlün / Mefâ'îlün vezni ise 2 defa kullanılmıştır. Şekil 3'te yer alan diğer vezinler ise yalnızca bir defa şiirlerde tercih edilmiştir. Söz konusu sıklık oranlarının bu şekilde oluşturulmasının temel nedeni gazel biçiminin sıklık oranının yüksek olmasıdır. Aruzun kısa kalıplarının gözlemlenmesinin sebebi ise sarma uyak gibi yeni biçimlerin denenmesidir.

2. Gonca-i Hayatım'da Söylem ve İzlekler

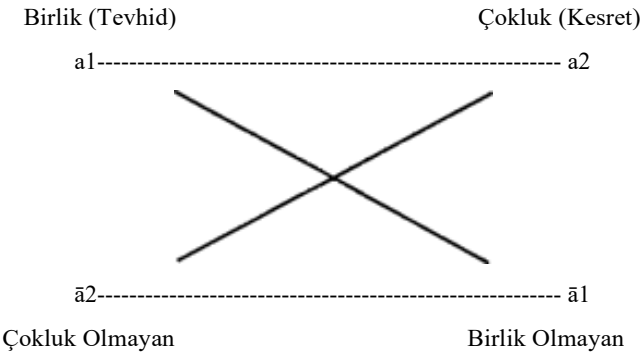
Gonca-i Hayatım'da yer alan şiirleri şu izlekler dâhilinde sınıflandırmak mümkündür: Dinî-Manevi İzlekler, Aşk ve Sevgili Güzelliği, Tabiat Güzellikleri ve Seyri, Didaktik ve Toplumsal İzlekler. İzleklere bir bütün olarak bakıldığında aşk ve sevgili güzelliğinin özellikle tabiat dâhilinde öne çıktığı görülürken dinî-manevi izlekler noktasında Divan şiiri geleneğiyle bağ kurulduğu gözlemlenmektedir. Bundan hareketle Dinî-Manevi İzlekler bağlamında eserde yer alan *Tevhîd*, *Na't* ve yer yer manevi içeriğin öne çıktığı şiirler, Aşk ve Sevgili Güzelliği noktasında tabiat içinde aşk ve romantik betimlemeler, sevgilinin güzelliğinin betimlenmesi, ayrılık acısı ve vuslat üzerinde durulmuştur. Tabiat Güzellikleri ve Seyri noktasında şiirin öznesinin tabiatı duyumsaması ve tabiatın güzellikleri karşısında seyre dalması incelenmiştir. Son olarak Didaktik ve Toplumsal İzlekler doğrultusunda Ara Nesil şiirinde de sıklıkla rastlanan çalışmanın önemi gibi izlekler ayrı olarak ele alınmıştır.

2.1. Dinî-Manevi İzlekler

Eserin ilk şiirinin bir *Tevhîd* olduğu gözlemlenmektedir. Düz uyak biçiminde düzenlenmiş ve yedi beyitten oluşan bu *Tevhîd*, klasik tevhidin özelliklerini ihtiva etmektedir. Sözlükte "tek ve bir olma" anlamındaki vahd (vahdet, vühûd) kökünden gelen tevhîd, "bir şeyin tek ve bir olduğunu kabul etmek" anlamına gelir (Özler, 2012, s. 18). Bu bağlamda tevhidlerde Allah'ın birliği ve yüceliği ele alınır (Dilçin, 2009, s. 251) ve konu çoğunlukla vahdaniyet-i ilahiyye, kudret-i ilahiyyedir (Levend, 2017, s. 72). Mehmed Selahaddin'in *Gonca-i Hayatım*'ında yer alan *Tevhîd*'inin de aynı anlayış dâhilinde yazıldığını söylemek mümkündür.

Bu bakımdan Tevhîdler içerik düzleminde belirli bir izleğe doğrudan bağlıdır ve bu izlek şiirlerde aynı şekilde işler. Bunu gösterebilmek adına şöyle bir gösterge bilimsel dörtgen (Greimas ve Courtés, 1982, s. 308-311) oluşturmak mümkündür:

Şekil 4: Birlik (Tevhid) / Çokluk (Kesret) Karşıtlığı



Yukarıda yer alan dörtgenden hareketle söylenirse birlik, çoğunlukla Allah, Hakikat, Zât kavramlarıyla temsil edilir. Onun karşıtı olan çokluk ise âlem, insan ve duyulur dünya üzerinden ele alınır. Bu perspektifte bir tevhidde çokluk içinde görünen ayrılıklar şiirleştirilirken temelde bu ayrılıkların özde tekliğe / birliğe işaret ettiği ifade edilir. Böylece "kesretten vahdete geçiş" şiirde anlamın üretilmesine olanak sağlar. Mehmed Selahaddin'in şiirinin de merkezinde Allah'ın mutlak birliğinin var olduğu görülmektedir. Bu bağlamda şiirin ilk beytini alıntılamak yerinde olur:

"Ey hâlik ve ey mûcid-i insân olan Allah
Ey kudreti revnâkta ekvân olan Allah" (1893/94, s. 6).

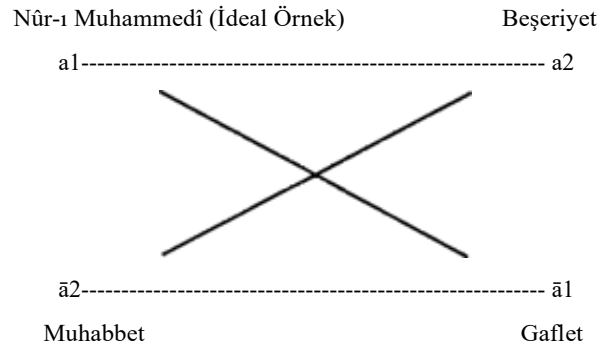
Alıntılanan beyitte şiirin öznesi doğrudan Allah'a hitap eder ve böylelikle oluşturulan söylem Allah'ın, birliğin kaynağı olarak görüldüğünü ortaya koyar. Çünkü Allah, yaratan, icat eden olup mutlak kudretlidir. İnsan ise yaratılan olarak şiirde yer alır. Nitekim evrende yer alan her şey onun birliğine delildir:

"Âlem, bütün ecrâm u kamer mihr-i cihân-tâb
Hep vahdetini gösteriyor ey ulu vehhâb" (1893/94, s. 6).

Beyitte yer alan âlem, ecrâm, kamer, mihr gibi sözcükler, Allah'ın birliğini öncelemek adına göstergeleşerek kanıt oluştururlar. Yaratılan her şey, tevhidin tanımında olduğu gibi görülen / duyulan her şey Allah'ın birliğini vurgulamaya yarar. Böylelikle Mehmed Selahaddin'in şiirinin nazım türü bağlamında klasik bir tevhid olduğunu söylemek mümkündür.

Gonca-i Hayatım'da yer alan ikinci şiir ise bir na'ttır. Na'tlar bilindiği üzere Hz. Muhammed adına kaleme alınır ve bu şiirlerde Hz. Muhammed'in mucizeleri aktarılır (Dilçin, 2009, s. 257). Bu bakımdan na'tlar da içeriği belirlenmiş şiirler olup bu şiirlerde ideal insan öncelenir. Bunu şu şekilde göstermek mümkündür:

Şekil 5: İdeal Örnek / Beşeriyet Karşıtlığı



Yukarıda oluşturulan göstergebilimsel dörtgen aracılığıyla bir na'tın söylemi kolaylıkla çözümlenebilir. Bir na'tta şiirin öznesi beşeriyet / insanlık alanını dile getirir ve fanilik ile acziyeti öne çıkarır. Ardından Hz. Muhammed'i ideal örnek olarak gösterip peygamber sevgisini dile getirir. Muhabbet / peygamber sevgisi, insanı / beşeriyeti ideal insana yaklaştırır. *Gonca-i Hayatım*'da yer alan *Na't*'ta da benzer bir söylemin var olduğu görülmektedir:

"Sensin sebeb-i vücûd-ı âlem
Nurunla zuhur buldu âdem" (1893/94, s. 7).

Hz. Muhammed, âlemin birliğinin sebeplerinden biri olarak gösterilirken insanın zuhuru onun nuruyla ilişkilendirilir. Böylelikle tevhidde gözlemlenen "evren kanıttır" söylemi, burada "peygamber kanıttır" söylemine dönüştürülür. Çünkü peygamberin güzelliği Allah'ın yazısı olup insan tarafından bilinemez:

"Öz zâtını muharrem etti Allâh
Bir sırra ne mümkün olmak âgâh" (1893/94, s. 7).

Alıntılanan bu beyitte acziyet vurgulanır. İnsan, sırrın ne olduğunu bilemeyeceğinden muhabbete / sevgiye yönelmelidir. Böylelikle insan ile ideal insan arasındaki bilgi bilimsel karşıtlık şiirde anlamın üretilmesini sağlar. İnsanın bu sır karşısındaki acziyeti ve muhabbete sığınışı dile getirilir:

"Müstağrak-ı nûr-ı rahmet olduk
Mahbûb-ı Hüdâ-ya ümmet olduk" (1893/94, s. 8).

Ümmet olma ile nura gark olmakla insan, ideal insana yaklaşır. İşte bu beyit muhabbetin / sevginin belirleyiciliğini ortaya koyarak izleksel açıdan bir na'tın peygamber sevgisi etrafında şekillendiğini ifade etmeye yarar.

Mehmed Selahaddin'in birtakım şiirlerinde yer alan söylemleri de bu başlık altında değerlendirmek mümkündür. Nitekim Hakikat başlıklı şiirde ilahi feyz / nefis karşıtlığı oluşturulması bu doğrultuda değerlendirilebilir:

"İktisâb-ı feyz-i Hakdır ilm-i âlülâla dal
Âdemle ilm ü edeptir bahş eden izz ü celâl" (1893/94, s. 25).

Alıntılanan beyitten hareketle ilim, kazanılan bir şey olmayıp Allah'ın feyzi olarak öncelenir. Çünkü insan yalnızca ilim ve edebin lütfuyla olgunlaşır. Buna göre edep, kemalin ölçüsüyken feyz ise Allah'ın ihsanı olarak görülür. Bundandır ki insan, teslimiyet ve doğruluğu göz önünde bulundurmak ve kendini buna göre şekillendirmek zorundadır:

"Fikr-i fâsid etmesin asla tecelli kalbine
Kalptir zira nazar-gâh-ı Hüdâ-yı lâm-yezâl" (1893/94, s. 25).

Bu beyitte kalp, Allah'ın baktığı yer olarak belirtilir. İşte bu yüzden insan, kalbini kirletmemelidir. Burada kirletmeyle şüphe, kötü düşünce ve kibir kastedilir. Böylelikle kalp temizliği, kemâlin / olgunlaşmanın ve ideal olanın şartı olarak gösterilir.

2.2. Aşk ve Sevgili Güzelliği

Aşk ve sevgili güzelliği noktasında *Gonca-i Hayatım*'da bir taraftan Divan şiiri geleneği devam ettirilirken aşk ile tabiat arasında özdeşleyim ilişkisi vasıtasıyla yeni Türk şiirinin duyuş biçimiyle de bağlantı kurulur. Nitekim tabiat içerisinde aşk ve romantik betimlemeler bu bağlamda öne çıkar. *Mehtâb İçinde Mehtâb* başlıklı şiirden şu dizeler alıntılanabilir:

"Arz ettim o yâre hâlimi ben
Dâirdi muhabbete mebâhis
Her mebhası inşirâha bâis
Bûs etti dudaklarım lebinden
-
Her gamdan o demde oldum âzâd
Sandım yere indi hep melekler
Tebrike beni şitâb ederler
Kudsîleri yaktı o perî-zâd" (1893/94, s. 10).

Bilindiği üzere Divan şiirinde sevgili, soyut olup irreel olana, Tanzimat sonrası Türk şiirinde ise sevgili somut olup reel olana gönderimde bulunur. Ara Nesil şiirinde sıklıkla gözlemlenen ve bir duyuş tarzı değişikliği olarak gösterilen bu mesele, temelde bu karşıtlıklarla inşa edilir. Sevgilinin somut bir biçimde alımlanmasıyla beraber şiirlerde sevgilinin özellikleri ve kavuşma anları öne çıkarılır. Nitekim alıntılanan dizelerde aşk, artık bir gam kaynağı olarak değil ferahlığın kaynağı olarak gösterilir. Çünkü sevgili ulaşılamaz olmaktan çıkarılmış temas edilen somut bir varlık biçimi almıştır. Sevgiliyle kavuşma anı ise kozmik ve kutsal bir hâl olarak gösterilir. Ancak bu söylemin varlığının yanı sıra sevgilinin güzelliği tasvir edilirken yine çoğunlukla Divan şiirinin imgeleminden yararlanılır:

"Nûr-ı aynım! Âşık oldu kudsiyân tasvirine
Dense elbette sezâ muciz-i nişân tasvirine
Levha-yı tasvirine etmekte gıbtâ asmân
Toplaşır dâim ziyâ-yı bî-kirân tasvirine" (1893/94, s. 11).

Alıntılanan beyitlerde şiirin öznesinin sevgiliye "Nûr-ı âynım!" şeklinde seslendiği görülmektir. Buna göre sevgili gözün yani algının merkezinde yer aldığından gözün nuru olarak nitelendirilmektedir çünkü o, görülen şeyin ışığıdır ve âşığın sevgilinin varlığı olmadığı takdirde bir şey görebilmesi mümkün değildir. Böylece sevgili, divan şiirindeki varlık bilimsel üstünlüğünü korumaktadır. Nitekim meleklerin onun güzelliğine âşık olmasıyla sevgili aşkınsallaştırılır. Melekler dahi sevgilinin güzelliğini kıskanır ve gökyüzü sevgilinin tasvirine gıpta eder. Bu bağlamda sevgili, son derece soyut bir biçimde şiirleştirilmektedir. Benzer bir söyleyiş biçiminin *Vasf-ı Cânân* başlıklı şiirde de var olduğu görülmektedir:

"Nûr-ı cemâlin görüp mâh ediyor iğtirâb
Tâbeş-i ruhsârına gıbta eder âfitâb
Seyr-i cemâlinle gül çâk-ı girîbân eder
Gonca küşayişten hem eylemede ictinâb" (1893/94, s. 19).

Bu beyitlerde de sevgilinin yüzünün ışığını ay gördüğünde utanıp geri çekildiği vurgulanır. Onun yanaklarının yaydığı ışık ise güneşten daha parlaktır. Bu güzellik karşısında âşık, kendinden geçip çâk-ı giribân eder, yani yakasını yırtar. Ardından yine sevgilinin güzelliği Divan şiiri estetiği dâhilinde ele alınır ve goncanın bu güzellik karşısında kendini yetersiz

gördüğü dile getirilir. Karşılaştırma esasına dayalı bu güzellik tasviri, Divan şiiri imgelemine bağlıdır ve söz konusu durum Ara Nesil şiirinde var olan ikiliğin bilindik bir örneğini teşkil eder. Nitekim sevgilinin âşığa olan davranışı da yine aynı estetik dâhilinde ele alınır:

"Kalb-i mihnet-perverimde istirahât kalmadı
Nâr-ı sevda kapladı cismimde rahat kalmadı
(…)
Âfitâbım eyledi ebr-i cefaya ihticâb
Geldi hicrân günleri ümid-i vuslat kalmadı" (1893/94, s. 36).

Alıntılanan bu iki beyitte şiirin öznesi / âşık sevgiliden merhamet beklemektedir. Ancak sevgili bu merhameti âşığa göstermez. Âşığın kalbi de mihnet-perver, yani zahmeti ve acıyı sevmektedir. Oluşturulan bu âşık tablosu, Divan şiirinde görülen âşıkla doğrudan eşleşmektedir. Nitekim Divan şiirinde âşık "sevgiliden daima lûtuf bekler. Sevgilisi ile asla bir araya gelmez. Onunla olan beraberliği ise daima hayalîdir" (Pala, 2011, s. 37). İşte bu âşık ve sevgili ilişkisinin eserde yer alan pek çok gazelde var olduğunu söylemek mümkün olup bundan hareketle dönem şiirinde sıklıkla görülen ikiliğin aşk izleği noktasında da sürdürüldüğü söylenebilir. Eski şiir noktasında âşık, vuslatı arzularken sevgiliden yüz bulamaz. Yeni şiir noktasında ise sevgiliyle birlikte olunan zamanlar ve sevgilinin somut özellikleri şiire konu olmuştur.

2.3. Tabiat Güzellikleri ve Seyri

Türk şiirinin yenileşmesiyle birlikte tabiat, asli izleklerden biri olmuş ve yeni Türk şiirinin duyuş tarzının dikkati çeken gösterenlerinden biri olarak öne çıkarılmıştır. Divan şiirinde çoğunlukla cansız ve bir dekor olarak ele alınan tabiat (Gölpınarlı, 1999, s. 92), özellikle Abdülhak Hâmid'in *Sahrâ*'sı, Recaizâde Mahmud Ekrem'in tabiatı bir "hâce-i bedâyi" (1884, s. 10) olarak göstermesi ve sonrasında Ara Nesil şairlerinin ele alış biçimleriyle kimi zaman bir tefekkür mekânı kimi zaman da seyre dalınan bir güzellik olarak işlenmiştir. Mehmed Selahaddin'in *Gonca-i Hayatım* adlı eserinde ise tabiat, şiirlerin bütünü ele alındığında asli izleklerden biri olarak görülmez. Ancak *Mehtâb İçinde Mehtâb* şiirini yeni şiirin duyuş tarzı dâhilinde değerlendirmek mümkün görünmektedir:

"Bir şeb idi ki mâh-ı rahşân
Etmek idi cihânı tenvir
Kılmakta idi kulûbu tesrîr
Bir nûr-ı safâ olurdu tâbân
-
Karşımda idi o mâh-ı garrâ
Benzerdi meh semâ-yı aşka
Müstağrak idi safâ-yı aşka
Görmekte idim cihânı tenha" (1893/94, s. 9-10).

Alıntılanan bu dizelerde tabiat, duyuş tarzını belirleyen bir gösteren şeklinde kurgulanmıştır. Nitekim tabiat, şiirin öznesinin içinde bulunduğu hâl dâhilinde alımlanan bir mekândır. Her ne kadar "mâh-ı garrâ" gibi Divan şiirinin imgelemi şiirde korunuyor olsa da tabiatın şiirin öznesinin iç dünyasını temsil etmesi, yarı aydınlık bir atmosfer yaratılarak romantik tabiat algısına yaklaşılması ve görme duyusunun ardında safâya dalma / müstağrak olmanın öne çıkarılmasıyla tabiat, artık bir dekor değil deneyim biçiminde ele alınmıştır. Sevgilinin güzellikleri bu doğrultuda tabiat aracılığıyla ele alınmaktadır:

"Seyrettim o hüsn-i bî-misâli
Açmış idi göğsünü o âfet
Güyâ meh ile eder rekâbet
Parladı semâda nûr-ı âli" (1893/94, s. 12).

Sevgilinin güzelliğinin benzersiz oluşu, ay ile özellikle parlaklık yönünde rekabet etmesi, aşk izleği bağlamında Divan şiirinin imgeleminden yararlanıldığını gösterse de "seyret-" eyleminin öne çıkarılmasıyla hem tabiatın hem de sevgilinin güzelliğinin seyre dalınması duyuş tarzının değişmeye başladığının önemli bir göstergesidir. Bununla beraber *Subh-ı Baharî Gayet Güzeldir* başlıklı şiirde de yine tabiat güzellikleri seyre dalınır:

"Hoş seherde erken uyandım
Baktıkça deryaya daldım
Elvân-ı subha hayrette kaldım
Hûrşîd-i talat-ı dildârı andım" (1893/94, s. 13-14).

Şiirin öznesi, sabah vakti erken uyandığını ve tabiatın güzelliklerini seyre daldığını belirtir. Nitekim şiirin her bir bendi tabiat güzelliklerini öne çıkaracak şekilde kurgulanmıştır. Burada tabiatın içinde bulunduğu hâl ve sabahın renkleri şiirin öznesi üzerinde olumlu etki uyandırmaktadır.

2.4. Didaktik ve Toplumsal İzlekler

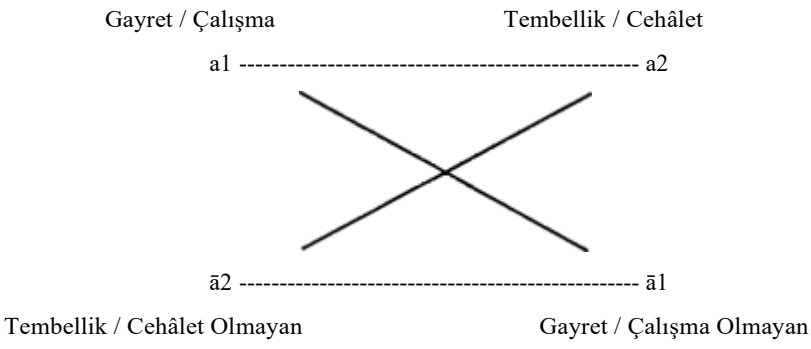
Ara Nesil şiiri siyasal konulardan uzak dursa da şiirlerde kimi zaman toplumsal ve didaktik izleklerin öne çıktığı ve birbirini tamamlayan bir anlam örgüsü oluşturduğu görülmektedir. İlk olarak *Takdîs* başlıklı şiir bu başlık altında değerlendirilebilir:

"Oldu ol şâh-ı muazzam tâcidâr-ı saltanat
Şevketiyle mülk ü devlet buldu feyz-i takviyet
Doldu nûr-ı adl ü dâdıyla ser-â-pâ bu cihân
Şâdumândır sâye-i lütfunda hep Osmaniyân" (1893/94, s. 8).

Padişah övgüsünün Divan şiiri estetiği dâhilinde övüldüğü şiirde, toplumsal izlek belirgin biçimde devlet, iktidar ve toplumsal refah üzerinden inşa edilmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde padişah hem bir siyasal figür hem de toplum düzeni ve refahını sağlayan bir kaynak olarak görülür. Nitekim alıntılanan ilk beyitte padişah tahtın sahibinden öte "mülk ü devlet"i güçlendiren bir figür olarak öncelenir. Çünkü onun şevketiyle, toplumun birlik duygusu güçlenir. Bütün Osmanlılar onun gölgesinde yaşar ve huzur bulur. Onun devri ilerlemenin bolluğunu gösterir ve böylelikle padişah, refahın ve terakkinin gösterenidir.

Sa'y şiiri ise dönemde sıklıkla vurgulanan çalışmanın önemi savından hareketle yazılmıştır ve dönem içerisinde benzerlerine rastlamak mümkündür. Bu savı ileri sürmedeki temel sebep çalışmanın öneminin benzer bir anlam etrafında şekillendirildiğidir:

Şekil 6: Gayret / Tembellik Karşıtlığı



Yukarıda oluşturulan dörtgen dâhilinde düşünüldüğünde gayretle çalışan kişinin cehaletten uzaklaşacağı vurgulanır. Buna göre şiirlerde "gayretle çalışmak" bir değer nesne gibi öne çıkarılır. Çünkü gayretle çalışma çoğunlukla aydınlığı temsil ederken cehalet karanlığı temsil eder. Bu bakımdan *Sa'y* adlı şiirden şu beyitleri alıntılamak mümkündür:

"Say u ikdâm eyleyenler ekrem insan olur
Ekrem insan olanlar lâyık gufrân
Zevk ü şâdi-i cihânla terk-i gayret edenin
Zulmet-i cehl ile câyı külbe-i ahzân olur" (1893/94, s. 24).

Alıntılanan beyitlerde ilk olarak gayretle çalışan bir kişinin "ekrem" olduğu vurgulanır. Burada kişinin ekrem olması toplum içinde itibar kazanması bağlamında öne çıkarılır. Bunun aksine kişi çalışmayı terk ederse kaderi son derece karanlıktır. Bu bağlamda zulmet, cehâletin gösterenidir. Buna göre gayretle çalışmanın ışık ile temsil edilebileceğini söylemek mümkün olup "Cehalet Karanlıktır" kavramsal metaforu aracılığıyla çalışmanın önemi vurgulanmıştır.

3. Sonuç

Gonca-i Hayatım bağlamında gerçekleştirilen inceleme, Ara Nesil şiirinin estetik anlayışını ve anlam üretim süreçlerini dönem içerisinde yayımlanmış bir metin üzerinden göstermeyi amaçlamıştır. İncelemenin sonucunda eserin biçim ve içerik düzlemlerinde dönem şiirinin karakteristiği hâline gelmiş ikiliği kuvvetli bir şekilde sürdürdüğü belirlenmiştir. Söz konusu durum Divan şiiri geleneği ile yeni şiir anlayışı arasındaki geçişin devam ettiğini göstermektedir.

Biçimsel açıdan incelendiğinde *Gonca-i Hayatım*'da gazel nazım biçiminin sıklıkla tercih edildiği ve aruz vezninin bütün şiirlerde yer aldığı görülmektedir. Bu durum, Mehmed Selahaddin'in şiir anlayışının büyük ölçüde Divan şiiri dâhilinde oluştuğunu ifade etmektedir. Dil ve imgelem üzerinden yapılan saptamalar da Divan şiirinin mazmunlar sisteminin varlığını koruduğunu göstermektedir. Ancak yeni şiir düzleminde kaleme alınmış şiirlerde Divan şiirinin mazmunlar sisteminin terk edildiği ve sözcüklerin köken bilimsel açıdan büyük oranda değiştiği gözlemlenmiştir. Böylece yeni bir söyleyişin var olduğunu söylemek mümkün hâle gelmiştir.

İzlekler bakımından ise aşk izleğinin merkezde yer aldığı ve bu izleğin de Divan şiiri imgelemi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bundandır ki aşk, ayrılık ve vefasızlık anlamlarıyla ilişkili olacak şekilde şiirleştirilmiştir. Bu yönüyle incelenen şiirlerde, sevgilinin vefasızlığı vurgulanmış, âşık-sevgili-rakip üçgeni anlamsal düzlemde yinelenmiştir. Ancak birtakım şiirlerde sevgilinin zaman zaman somutlaştırılması ve sevgiliyle kavuşma anlarının öne çıkarılması, dönemin romantik, ferdiyetçi ve yenilikçi şiirinin izlerinin eserde yer aldığını göstermektedir. Nitekim sınırlı sayıda şiirde karşılaşılan tabiat izleği için de benzer bir durum söz konusudur. Aşk izleğiyle de kesişen bu izlekte tabiat, bir dekor olmaktan çıkarılarak temaşa edilen bir güzellik olarak betimlenmiştir.

Dinî ve metafizik izlekler de tıpkı aşk izleğinde olduğu gibi Divan şiiri estetiğinin sürdürüldüğünü göstermeye yardımcı olur. Bu şiirlerde klasik tevhid ve na't geleneği devam ettirilmiş, Allah'ın birliği ve mutlaklığı vurgulanmıştır. Didaktik ve toplumsal izlekler noktasında padişah övgüsünün yer alması yine geleneğin sürdürüldüğünü gösterir. Fakat bu izlek dâhilinde çalışmanın önemini vurgulayan *Sa'y* şiiri hem Tanzimat değerlerini hem de Ara Nesil şiirinin anlayışını öncelemektedir.

İnceleme sonucunda *Gonca-i Hayatım*'ın Ara Nesil şiirinin geçiş karakterini somut biçimde yansıtan bir eser olduğu görülebilmektedir. Eserde gazel biçiminin, aruz vezninin, aşk merkezli mazmunların ve dinî-manevi söylemin belirgin biçimde sürdürülmesi, Mehmed Selahaddin'in Divan şiiri estetiğiyle kurduğu bağı ifade etmektedir. Buna karşılık tabiatın temaşa edilen bir estetik nesneye dönüştürülmesi, şiirin ferdî hassasiyetler ve hüzünlü duyuş etrafında kurulması, birtakım şiirlerde dilin ve söyleyişin sadeleşmeye başlaması, eserin sadece geleneksel şiirin devamı olarak değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan *Gonca-i Hayatım*, Ara Nesil şiirinde geleneğin devamı ile yeni duyuş tarzının aynı metin içerisinde nasıl birlikte var olabildiğini göstermesi bakımından dikkate değerdir. Nitekim eski / yeni karşıtlığının *Gonca-i Hayatım*'da süreklilik içinde gelişen bir dönüşüm olarak belirdiği gözlemlenmektedir. Çünkü metinde eski ile yeni, aynı şiirsel söylem içinde gerilimli biçimde yan yana bulunan iki yönelim olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum, Ara Nesil şiirini anlamada biçim, biçem, söylem ve izleklerin birlikte ele alınması gerekliliğini göstermektedir.

Mehmed Selahaddin'in edebiyat tarihindeki konumu da oluşturulan çerçeve dâhilinde değerlendirilmelidir. Şair, şiir anlayışı ve söyleyiş özellikleri bakımından bütünüyle yenilikçi bir çizgide yer almamakla birlikte, Ara Nesil şiirinin estetik arayışlarını ve geçiş dönemi duyarlığını yansıtan isimlerden biridir. *Gonca-i Hayatım*, onun Divan şiiri geleneğinden devraldığı biçim ve imge dünyasını sürdürüp dönemin romantik, ferdiyetçi ve hüzün merkezli duyarlığına da açık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple Mehmed Selahaddin'i eski şiir zevki ile yeni edebî hassasiyetler arasında konumlanan bir Ara Nesil şairi olarak değerlendirmek mümkündür. Bu yönüyle çalışma, *Gonca-i Hayatım*'ı Ara Nesil şiirinde estetik süreklilik, dönüşüm ve geçiş süreçlerini izlemeye imkân veren temsilî bir metin olarak ele almaktadır.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Akyüz, K. (2010). *Modern Türk edebiyatının ana çizgileri* (21. bs.). İnkılap.

Alan, S. (2021). Türk edebiyatında Tanzimat'tan Servet-i Fünûn'a uzanan köprü: "Ara Nesil". *Akademik Matbuat*, *5*(2), 61-90. https://izlik.org/JA53RG86FL

Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.

Dilçin, C. (2009). *Örneklerle Türk şiir bilgisi*. Türk Dil Kurumu.

Gariper, C. (2015). Türk edebiyatında Ara Nesil edebi devresi. İçinde M. K. Özgül (Ed.), *Yeni Türk edebiyatı tarihine bir bakış* (s. 101-148). Kurgan Edebiyat.

Greimas, A. J. ve Courtés, J. (1982). *Semiotics and language: An analytical dictionary*. Indiana University Press.

Kaplan, M. (1998). *Şiir tahlilleri 1* (15. bs.). Dergâh.

Kaplan, M. (2014). *Tevfik Fikret: devir-şahsiyet-eser* (17. bs.). Dergâh.

Leech, G. (2013). *Language in literature: style and foregrounding*. Routledge.

Levend, A. S. (2017). *Divan edebiyatı: kelimeler ve remizler, mazmunlar ve mefhumlar* (3. bs.). Dergâh.

Lotman, Y. M. (1989). The semiosphere. *Soviet Psychology*, *27*(1), 40-61. https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270140

Mehmed Selahaddin. (1893). *Gonca-i hayatım*. Kasbar.

Okay, O. (2014). *Batılılaşma devri Türk edebiyatı* (4. bs.). Dergâh.

Onay, A. T. (1996). *Eski Türk edebiyatında mazmunlar*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Özler, M. (2012). Tevhid. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C 41, s. 18-20). Türkiye Diyanet Vakfı.

Pala, İ. (2011). *Ansiklopedik Divan şiiri sözlüğü*. Kapı.

Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics: volume I, concept structuring systems*. The MIT Press.

Turan, T. (2019). 1880-1895 yılları arasında yayımlanmış şiir kitaplarından hareketle Ara Nesil şiirini anlamak. *Turkish Studies*, *14*(2), 917-939, http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22701

Turan, T. (2023). *Ara Nesil'de şiir (1880-1895 yılları arasında yayımlanmış şiir kitapları ışığında)*. Paradigma Akademi.

Turan, T. (2024). *Yazınsal biçembilim ve Türk edebiyatı okumaları*. Paradigma Akademi.

Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. Kabalcı.

Extended Abstract

This study offers a comprehensive examination of *Gonca-i Hayatım*, the poetry collection of Mehmed Selahaddin, one of the poets of the Ara Nesil (Intermediate Generation), by situating the work within the broader aesthetic and intellectual dynamics of post-Tanzimat Turkish literature. The point of departure is the claim that the poetry of the period is shaped by a persistent aesthetic duality: while formal structures inherited from the Divan tradition continue to function, a new poetic sensibility grounded in romantic, individualistic, and affect-centered experience gradually emerges. The Ara Nesil is identified as the period in which this duality becomes most visible, and *Gonca-i Hayatım* is treated as a representative corpus in which continuity and transformation coexist and mutually inform each other.

Methodologically, the study adopts a text-centered and stylistics-oriented framework. The poems are analyzed on two complementary planes: expression (style, form, language, meter) and content (themes, discourse, conceptual organization). On the plane of expression, the analysis employs the concepts of repetition, parallelism, and foregrounding, demonstrating how stylistic configurations shape semantic density and how poetic meaning emerges through patterned sound structures, morphological recurrences, syntactic symmetry, and rhythmic composition. The frequent use of gazel form and aruz meter anchors the work in the Divan aesthetic, while deviations, hybrid formal experiments, and selective lexical shifts indicate an ongoing search for a renewed expressive mode.

Lexical and structural observations further illuminate this transitional character. The dominance of Arabic and Persian vocabulary in poems grounded in classical imagery reflects the semantic world of Divan poetics; however, poems that foreground nature, interiority, and experiential perception display a relative increase in Turkish lexical elements, signaling stylistic re-orientation. Formal variation—particularly the coexistence of gazel, couplet-based structures, and stanzaic compositions—reveals an intermediate poetic language negotiating between inherited convention and emerging innovation.

On the level of content, the study identifies a network of thematic clusters and conceptual parallelisms that organize the semantic architecture of the work. Four primary thematic domains are foregrounded:

1- Religious-spiritual themes, including divine unity, prophetic devotion, moral discipline, and submission to sacred authority. These poems retain the discursive patterns of classical tevhid and na‘t traditions, where metaphysical unity is articulated through cosmic imagery and the ethical self is anchored in humility and transcendence.

2- Love and the beauty of the beloved, which constitute the dominant thematic axis of the collection. Here, the imagery of light, celestial bodies, radiance, and elevation reflects the symbolic repertoire of Divan poetics. However, the beloved is at times approached through emotional immediacy and sensory presence, marking a shift toward romantic subjectivity.

3- Nature and contemplation, where nature no longer appears merely as a decorative backdrop but as an experiential and affective landscape. In such poems, perception, immersion, and aesthetic contemplation reorganize the relationship between human consciousness and environment, producing a poetic mode aligned with the developing modern sensibility of the Ara Nesil.

4- Didactic-social themes, which articulate reflections on labor, virtue, authority, ethical self-cultivation, and collective order. These texts reveal the persistence of a moral-didactic discourse that intersects with political imagery (such as praise of sovereignty and social harmony), thereby integrating literature into broader ideological currents of the late Ottoman context.

At the discursive level, meaning is further structured through conceptual metaphors and thematic oppositions. Metaphors such as Love-As-Separation, Love-As-Unfaithful Experience, And Nature-As-Contemplation provide cognitive frameworks through which emotional states and aesthetic perception are articulated. Likewise, oppositions such as old / new, unity / multiplicity, light / darkness, fullness / absence organize poetic semantics, reflecting the broader cultural tension between tradition and modernization.

The findings show that *Gonca-i Hayatım* largely preserves the imagery, symbolic code, and rhetorical logic of the Divan tradition—particularly in poems centered on love and metaphysical devotion—yet simultaneously incorporates poems in which a romantic, introspective, and individualized sensibility becomes increasingly pronounced. Rather than replacing the old with the new, the text

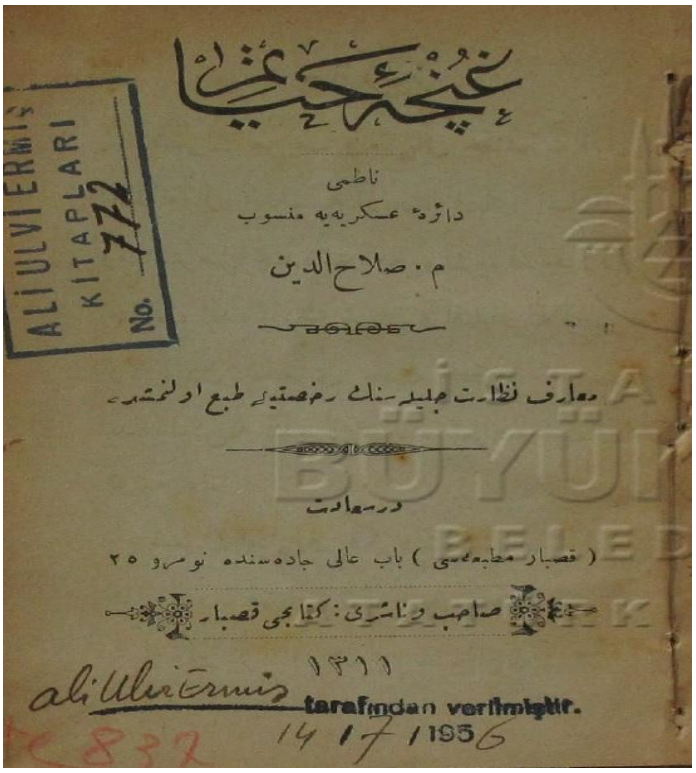
demonstrates a dialogic coexistence between these two modes. The result is not a linear literary break but a process of negotiation, in which inherited poetic conventions are re-activated, re-interpreted, and partially transformed within a changing cultural and intellectual environment.

Methodologically, the study also contributes to scholarship through its integration of stylistics, thematic analysis, lexical evaluation, and discourse interpretation within a unified analytical model. By combining micro-textual observations with macro-level conceptual mapping, the research offers a multilayered reading that clarifies how stylistic form, thematic content, and cultural context interact in the Ara Nesil poetic field. Furthermore, the inclusion of a scholarly transcription of the work enhances textual accessibility and provides a resource for future literary-historical inquiry.

In conclusion, *Gonca-i Hayatım* demonstrates that the Ara Nesil should not be viewed merely as a transitional bridge between Tanzimat and Servet-i Fünûn, but as a distinct poetic formation characterized by aesthetic tension, hybridization, and conceptual depth. The collection reveals a literature that sustains tradition while experimenting with emerging sensibilities, thereby offering invaluable insight into the cultural and poetic dynamics of Ottoman-Turkish modernization.

EKLER

Şekil 7: Eserin Kapağı



Tevhîd

Ey hâlik ve ey mûcid-i insân olan Allah
Ey kudreti revnâkta ekvân olan Allah
Sensin o müessir ki cihân-ı feyz ile bidâr
İsâbet ediyor kudret-i ulviyyeni âsâr
Âlem, bütün ecrâm u kamer mihr-i cihân-tâb
Hep vahdetini gösteriyor ey ulu vehhâb
Zerrât ediyor nûr-ı cemâlinle tecellâ
Eflâk ise ol kudrete bürhân-ı muallâ
Zâtın oluyor hâric ez-fikr ü tasavvur
Mümkün mü ulûhiyyetini derk ü tefekkür
Allah! Ubudiyyet ile ser-be-zemînim
Âşıktır ubudiyyet için kalb-i hazinim
Nisyan ile müzdâd oluyor âh günâhım
Afv et benim isyanımı ey şanlı ilâhım

Na’t

Sensin sebeb-i vücûd-ı âlem
Nurunla zuhur buldu âdem
Hak yazısıdır kitâb-ı hüsnün
Kim var bilecek hitâb-ı hüsnün
Sen Fâtiha-yı kelâm-ı haksın
Hatm-i rusül-i azâm-ı haksın
Öz zâtını muharrem etti Allâh
Bir sırra ne mümkün olmak âgâh
Feyzinle alâya erdi eflâk
Sensin şeref-i hitâb-ı “levlâk”
Dünyayı kudûmun etti pür-nûr
Eflâk u zemîn o nura mahsur
Sen mefharısın bu kâinatın
Sensin sebebi bu sânihâtın
Ulviyetine delil Kur’ân
Hakkıyla seni ne mümkün iza’ât
Zâhir bize nûr-ı âhmediyyet
Bir zerre güneş nûrâ nisbet
Müstağrak-ı nûr-ı rahmet olduk
Mahbûb-ı Hüdâ-ya ümmet olduk
Vasfında ayândır acz-i insân
Vasf etti seni cenâb-ı Yezdân
Na’tında kusurum âşikârâ
Afv et beni ey habîb-i Mevlâ
Şâd eyle beni şefâatinle
Kurtar beni öz inâyetinle

Takdîs

Rûz-ı firûz-ı cülûs-ı şâh-ı devrândan beri
Iyd-ı ekberdir, gönüller buldu feyz-i bihteri
Oldu ol şâh-ı muazzam tâcidâr-ı saltanat
Şevketiyle mülk ü devlet buldu feyz-i takviyet
Doldu nûr-ı adl ü dâdıyla ser-â-pâ bu cihân
Şâdumândır sâye-i lütfunda hep Osmaniyân
Zatıdır bu ümmete ihsân-ı mahsus-ı ezel
Âlem-ârâ-yı maâlidir o mağbût-ı düvel
İtilâ etmektedir lütfuyla kadr ü şânımız
Devre-i feyz-i terakkidir bizim her ânımız
Sayesinde mülk ü devlet eyledi kesb-i salâh
Marifet etti terakki, memleket buldu felâh
Kâinat etmekte zât-ı akdesiyle iftihâr
İşte âsâr-ı selef gelmiş mi böyle şehriyâr
Ol yegâne zât-ı akdes, hâmi-i din-i mübîn
Şevket ü iclâl ile olsun hemîşe kâm-bîn
Taht-gâh-ı saltanatta pâdişahım çok yaşa
İtila etsin seninle adl ü refet daima

Mehtâb İçinde Mehtâb

Bir şeb idi ki mâh-ı rahşân
Etmek idi cihânı tenvir
Kılmakta idi kulûbu tesrîr
Bir nûr-ı safâ olurdu tâbân
-
Karşımda idi o mâh-ı garrâ
Benzerdi meh semâ-yı aşka
Müstağrak idi safâ-yı aşka
Görmekte idim cihânı tenha
-
Seyrettim o hüsn-i bî-misâli
Açmış idi göğsünü o âfet
Güyâ meh ile eder rekâbet
Parladı semâda nûr-ı âli
-
Ol neyyir-i âlem-i melâhat
Atf-ı nazar eyledikçe her bâr
Gönlümde safâ olurdu bîdâr
Vardı o zamanda bir saâdet
-
Olmuş idi beynimizde o yârın
Kudsiyet-i nûr-ı aşk şâyi
Hûrşîd-i saadet oldu tâli
Efgendesiyim o şive-kârın
-
Arz ettim o yâre hâlimi ben
Dâirdi muhabbete mebâhis
Her mebhası inşirâha bâis
Bûs etti dudaklarım lebinden
-
Etti beni âh mest ü bî-tâb
Bir levha-yı nura döndü her yer
Gösterdi bana o nâzlı dilber
Mehtap içinde başka mehtap
-
Her gamdan o demde oldum âzâd
Sandım yere indi hep melekler
Tebrike beni şitâb ederler
Kudsîleri yaktı o perî-zâd

Tasvir-i Cânân

Nûr-ı aynım! Âşık oldu kudsiyân-ı tasvirine
Dense elbette sezâ muciz-i nişân tasvirine
Levha-yı tasvirine etmekte gıbtâ asmân
Toplaşır dâim ziyâ-yı bî-kirân tasvirine
Safha-i kalbimde parlar berk-i lâhûti-i aşk
Dem-be-dem baktıkça ol pertev-feşân tasvirine
Seyrederken lahza lahza cism-i pür-envârını
Eşk-i çeşmim serpilir ey dilsitân tasvirine
Her gece eyler tekellüm âşıkınla tâ-be-sabah
Bak! Cenâb-ı Kibriya vermiş lisân tasvirine
Darü'l-ahzânım hayâlinle olur gülzâr-ı aşk
Ruhum ey gül müncezibdir her zaman tasvirine

Telakki

Saf bir Pertev gibi etti tecelli nâzenin
Parladı ol anda dilde bir şuâ-ı ateşîn
Aks edince tâb-ı hüsnü ser-te-ser âlemlere
Başladı "Allah!" diye feryâda kalb-i âhenin
Seyredip ol pertev-i nûr-ı cemâli şevk ile
Ağlıyor, eşk-i meserret döküyor çeşm-i hazîn
Şule-yâb ettin cihânı berk-i lâhûti ile
Âferin ey şem'a-i gülzâr-ı aşk âferin
Âleme her zerre ol âyât-ı aşkın şerh eder
Olmasın mı müncezib dâim kulûb-i âşıkın

Subh-ı Baharî Gayet Güzeldir!

Cûyunda olmam ibkâ-yı nâmı
Etmez tagayyür çünkü mukadder
Âkıl olur mu bundan mükedder
Ukbâda ister âli makamı
-
Zînet-fezâdır bahrın kenarı
Sayfiyemizle pek şâirâne
Etrafa baksam bir âşıkâne
Nüzhet bulurdu dil-i ihtiyâri
-
Cây etti gönlüm bir gülsitânı
Sanki nişâne bağ-ı canândan
Öttükçe bülbüller âşiyândan
Bî-hûş olur dil görmez cihânı
-
Hoş seherde erken uyandım
Baktıkça deryaya daldım
Elvân-ı subha hayrette kaldım
Hûrşîd-i talat-ı dildârı andım
-
Yer yer çiçekler açmış dırahtân
Bir reng-i enver var yasemende
Râi ederdi seyrân çemende
İnsan o hâle olmaz mı hayrân
-
Şebnem dökülmüş inci misâli
Bir gül dalında ötmekte bülbül
Bir bûy-ı ibret saçmakta sünbül
Subh-ı baharın zevki ne âli

Şiir

Nâr-ı aşkı kalbimi şiirimle teskin eylerim
Levha-i âmâlimi fikrimle tezyin eylerim
Âşıkım dersem inanmaz, âha etmez itimâd
Eşk-i çeşmânımla ol gaddarı temin eylerim
Def-i gam etmek için herkes sarılmış bâdeye
Ben ise eşârımı tercih rengin eylerim
Gam nedir bilmem! Safâya meyli vardır gönlümün
Daima dilden azâbı dehri terkin eylerim
Ey Salâhî hüzn ile perverdedir şiirim benim
İstesem bir sözle ben insanı gam-gîn eylerim

Gark-ı Nûr

Afitâb-ı talatınla oldu dünya gark-ı nûr
Şule-i veçhinle de bak kalb-i şeyda gark-ı nûr
Hiç içilmez mi aya böyle şarâb-ı nâb-ı aşk
Aks-i hüsnünle olunca bezm ü sahba gark-ı nûr
Arz-ı didâr eylesem pîşimde dilber her ne dem
Nûr-ı ulviyetle olur çeşm-i bina gark-ı nûr
Bir mücessem nev-resim sen pür-letafet kisvetin
Dem-be-dem olmakta erbâb-ı temaşa gark-ı nûr
Müstenirin oldum işte ey melek-simâ senin
Olmamak kâbil mi artık dil ser-â-pâ gark-ı nûr

Hürriyet

Hüsn ü ânın bir görüşte eyledi hayrân beni
Bende etti işte bu meyl üluvv-i şân beni
Makbes-i feyz oldu dil mihr-i cemâlinden senin
Daima envâr-ı aşkın eyliyor tâbân beni
Sen delil-i feyzisin âmâlimin, ikbâlimin
Mazhar-ı lutf u saadet eyledik cânân beni
Câvidânı bir saadettir devâm-ı aşkınız
Etme Allah aşkına vakf-ı gam u hicrân beni
Ettiler tebrik bu ikbâlimi erbâb-ı aşk
Eyliyorsun bezm-i nûş-â-nûşta şâdân beni

Tâb-ı Hayâl-i Cânân

Aks eyledi alemlere ol nûr-ı cemâlin
Her dîdede lem'ân ediyor zînet-i hâlin
Tasvir-i cemâlin dile nakş oldu nigârım
Her lahza ziyâ-pâş oluyor tâb-ı hayâlin
Dil fikr-i visâlin ile bulmakta saadet
Bir lütfudur, aşkın bana, Rab-i mütealin
Gel gel güzelim eğlenelim bezm-i safâda
Mahv eyledi ikbâlimi bu tul-ı melâlin
Ateşlere yakmakta beni şem'a-i aşkın
Kurtar meleğim âşık-ı pervâne misâlin

Mihr-i Aşk

Mihr-i aşkın feyz-yâb etti dil-i virânımı
Berk-i hüsnün nura gark etmekte cism ü cânımı
Oldu ruhum vech-i Pertev-bârının müştâkı âh
İşte hasrettim sana bu dîde-i hayrânımı
Lahza lahza nûr saçmakta cemâlin sîneme
Kıldı aşkın bir sabah-ı mesadet her anımı
Meyl edip ruhum sana, bulmakta fikrim itilâ
Bir nigâhın nûr-ı aynım! Mahveder hüsrânımı
İhticâb ettikçe simâ-yı münirin sevdiğim
Kapılır nûr-ı hayalin kalb-i pür-efgânımı

Feryâd

Yakıyor âteş-i aşkın a peri-zâd beni
Ne zaman eyleyeceksin ne zaman şâd beni
Senin ol hüsn-i dilâşubuna meftûn oldum
Bu esaret yeter eyle yeter azâd beni
Veriyor seyr-i cemâlin şeref-i lâhûti
Hicr ile eyleme vakf-ı gam u feryâd beni
Gönlümü Pertev-i enzârına dâim hedef et
O safâdan güzelim eyleme ibâd beni
Hurrem-i bezm-i visâlin bana cennet gibidir
Feyz-i aşkın meleğim eyledi irşâd beni

Cânâna Hitâb

Misl-i melek cismini görmedeyim ân-be-ân
Nûr-ı basiret beni eylemede şâdumân
Pertev-i veçhin senin etmededir tâb-dâr
Zulmet-i dilgâhımı âferin ey nûr-feşân
Dilberimin gamzesi bağrımı ezmektedir
Kâkülünün ıtrı hem mest ediyor pek yaman
Hûr u melek istemem hüsn-i cemâlin yeter
Bezm-i visâlin verir şevk-i neşât cânân
Nûr-ı mücessem misin söyle bana ey peri
Şem'-i cemâlin eder âyet-i nuru beyân

Vasf-ı Cânân

Nûr-ı cemâlin görüp mâh ediyor iğtirâb
Tâbeş-i ruhsârına gıbta eder âfitâb
Seyr-i cemâlinle gül çâk-ı girîbân eder
Gonca küşayişten hem eylemede ictinâb
Sünbül ter-i zülfünün âşık-ı hayranıdır
Hâke temâyül eder eyleyerek ihticâb
Hûr u melek hüsnüne her dem olur âferin
Âlemi mecnûn eder ref' ediversen nikâb
Bâde-i vaslın bana kevser-i cennet olur
Zevk-i neşâtınla çeşmimden akar âb-ı nâb
Hitâb-ı Âşıkâne
Zülfün dökülmüş, veçhinde pek hûb
Olmakta gönlüm bu hâle meclûb
Tavrında vardır şevk ü letâfet
Nâz u hırâmın her yerde mergûb
Fahr eylemekte âlem seninle
Oldukça her dil hüsnünle meczûb
Uşşâka vaslın neşve-resândır
Zannım meleksin sen ey dilâşûb
Lutf eyle yâ Rab gösterme hicrin
Terk-i hayâtım vaslıyla matlûb

İstimdâd

Nakş oldu dil-i zarıma tasvir-i cemâlin
Bir lahza nihân olmuyor ey mâh-ı hayâlin
Gel gel içelim biz bize gülzârda meyler
Sohbet demidir şimdi ne bu tûl-ı melâlin
Girmem eğer arz eyleseler cenneti sensiz
Aksâ-yı emeldir bana gülzâr-ı visâlin
Bilmem ki nedir sendeki bu hâl-i mukaddes
Her lahza beni mest ediyor hüsn-i makâlin
Mahv olmadayım şem'a-i aşkında dem-â-dem
Azâd ediyor âşık pervâne misâlin

Hayf!

Âşık-ı nâlânına rahm etmiyor dildâr hayf
Pür-şerir-i âhımla sînem oldu âteş-zâr hayf
Arz-ı dîdâr eyledikçe sevdiğim gülzârda
Parlamakta şem'a-i mihr dil-i bî-mâr hayf
Ağlamaktan ıztırâb-ı aşk ile dem-hânede
Doldu âl kanla elimde sâgar-ı serşâr hayf
Olmadım âsude asla bu harâb-âbâdda
Âleme gelmek dahi insan için bir bâr hayf
İktisâb feyz-i Hakk'a say u ikdâm etmeli
Tâ hayâtın müntehâsı olmasın bed-kâr hayf

Elimizde

Nâ-şâd edemez hicr ile cânân elimizde
Gel mey içelim sâki-i devrân elimizde
Saplanmada her dem dile bin hançer-i takdîr
Mestâneleriz kâse-i gerdân elimizde
Aşkınla dem-â-dem nice feryâd ederiz biz
Bir anda erir ateş-i sûzân elimizde
Gel gel güzelim şevk ile sen meclis-i vasla
Naz eyleme ki çâk giribân elimizde
Çeşmim akıdır kâse-i sâkiye sirişkim
Sâgar dolarak taştı kızıl kan elimizde

Bais

Tîg-i nigehin zahm-ı ciger-gâhıma bais
Giysû-yı perişanın olur âhıma bais
Tâbende olur kalbde tasvîr-i cemâlin
Hicr olsa bile nâle-i her-gâhıma bais
Mahveylemede sûziş-i aşkın beni daim
Olmaz mı bu hâl âh seher-gâhıma bais
Sahba-yı muhabbet içelim bezm-i safâda
Allah için ol! Gel de bu dil-hâhıma bais
Ünsiyetin âğyâr-ı girân-ı cân ile daim
Olmaz mı figân-ı dil-i gümrahıma bais

Kalem

Hâme-i füshat-ı beyânım tercümanımdır benim
Tercüman mı dedim? Yok ter-i zebânımdır benim
Olmasa destimde bir lahza lisânım lâl olur
Şârih-i efkâr esrâr-ı nihanımdır benim
Şâirim ancak enisim hâme-i icâzdır
Çünkü hâmem muharrem kudsi beyanımdır benim
Kilk ü mahbûb u şirâbım olsa bir şey istemem
Doğrusu bunlar neşât-efzâ-yı cânımdır benim
Seyf ile feth olmayan ebvâbı feth eyler kalem
Elde güyâ hançer-i nusret-feşânımdır benim

Say

Say u ikdâm eyleyenler ekrem insan olur
Ekrem insan olanlar lâyık gufrân
Zevk ü şâdi-i cihânla terk-i gayret edenin
Zulmet-i cehl ile câyı külbe-i ahzân olur
Say eden tahsil-i irfân u ulûma dem-be-dem
İzzet ü şân-ı edeble daima şâdân olur
Arzu eyler isen ibkâ-yı nâmı mecd ile
Rûz u şeb sa'y ile ki kesb-i fünûn âsân olur
Mâhasıl erbâb-ı feyz ü marifet bî-rayb ü şekk
Mazhar u lutf u saadet, nâil-i ihsân olur

Dinle Ey Dil!

Seyredip ey dil-i sirişkim cûy-bârı isteme
Sîne-i pür-hûnumu gör lale-zârı isteme
Subh-ı vuslat arzu etme şeb-i firkat yeter
Zevk-yâb ol sen hazânla nevbahârı isteme
Nokta-i va'd ü vefâda daima eyle sebât
Firkat ü mihnette lakin ber-kakarı isteme
Seyr-i dîdâr eylemek kâfidir ehl-i iffete
Meclis-i vuslatta bûs-ı la'l-i yârı isteme
Hilkatim ilcasıdır pendim zaruretten değil
Vakf-ı fırsatta adûdan ahz-ı sârı isteme

Hakikat

İktisâb-ı feyz-i Hakdır ilm-i âlülâla dal
Âdemle ilm ü edeptir bahş eden izz ü celâl
Kimine tefviz-i umûr eyler Hüdâ'ya sıdk eyle
Pençe-i renc ü belâdan kurtulur ol bâ-kemâl
Müstazıl ol sâye-i ebr-i kanaatte hemân
Fart-ı ikbâl ile etme arzu mâl u menâl
Fikr-i fâsid etmesin asla tecelli kalbine
Kalptir zira nazar-gâh-ı Hüdâ-yı lâm-yezâl
Eyle im'an "Fastıkım" emr-i celilin daima
İstikamettir cihanda bilsen mesûd-ı hâl

Gazel

Bir rahat için aşk-ı sitemkârı değişmem
Bir cân ile mânend-i mülk-i yâri değişmem
Arz eyledi gülşende dil-efrûz-ı cemâlin
Ben âleme elbette o gülzârı değişmem
İkâz ediyor şevk dili fikr-i visâli
Hayranım ol tâbeş-i ruhsârı değişmem
Veçhinde nümâyân oluyor berk-i kemâlât
Hûrşîd-i cihântâba o didârı değişmem
Evvelâ görünür hücre-i vahdet bana daim
Arayiş için dildeki envârı değişmem
-
Müzdâd oluyor hâl-i zebunum benim eyvah
Takat yetişir mi buna ya Hazret-i Allah
Eşkim akıyor âh kızıl kan ile daim
Allah için et bâd-ı sabâ yârımı âgâh
Feryâd-ı dilzârımı sen dinleme ey yâr
Ta etmeye azürde seni hüzn ile nâgâh
Mahv etmede aşkın beni pervâneler âsâ
Rahm eylemiyorsun bana hâlâ güzelim âh
Zindan kesilir ravza-i cennet bana sensiz
Didârını, ruhsârını ister dil-i gümrâh
-
Âşık-ı şûride-ser her lahza mihnetler çeker
Bezm-i vuslatta bile zehrâbe-i sâgar çeker
İnbisât-ı dil nedir bilmez cihânda âşıkân
Pister-i firkatte her an derd-i efzûn-ter çeker
Âteş-i ahımla sûzân olmada sînem benim
Allah Allah gûş edince sevdiğim hançer çeker
Rikkat-âver-i hâlime rah eyle Allah aşkına
Olma mağrur ey güzel bir gün seni makber çeker
Olmasın müzdad hüznüm germ ü serd-i dehr ile
Ey Salâhî ehl-i dil elbette derd-i ser çeker
-
Cüra'-i aşkınla kanmış âşık-ı mestâneyim
Şevk-i mihrinle gezer billah bir divaneyim
Safha-i kalbim cilâ-yâb oldu didârınla ah
Âşinâ-yı feyz-ı Hakk'ım gayriye bigâneyim

İsterim ol didesi mahmur elinden câm-ı mey
Mübtelâ-yı derd-i aşkım sâkin-i meyhâneyim
Bir tecelli-zâr-ı Hakdır sahn-ı veçhin sevdiğim
Ol sebepten şem'-i aşkında yanar pervaneyim
Zevk-yâb olmaz gönül ârâyiş-i dünya ile
Sâkiyâ doldur hemân hasret-keş-i peymâneyim

-

Hâlikin eyler senin her müşkilin âsân gönül
Arzu eyler isen sen nimet ü ihsân-ı gönül
Etme istimdâd asla bu cihanda kimseden
Hazret-i Mevlâ'dır ancak melce-i insan gönül
Zevk ü şâdi-i cihâna aldanıp meyl eyleme
Zâhidân u ehl-i takavvi nâil-i gufrân gönül
Hâr-ı zâr-ı yese girme dest-gîrin kün-i Resûl
Râh-ı Hakk'a git hemân et sırrını nihân gönül
Astân-ı bâb-ı Hakk'a sırr-ı nihâda ol Salâh
Rahmet-i lutf-ı Hüda etsin seni şâdân gönül

Nazire

Saadet bahş eder uşşâka âli sohbetin vardır
Ne câzib-i hüsn ü ânın câvidanı ülfetin vardır
Hayâlin dûr olur mu dîdeden ey nev-nihâlim hiç
Kemâl-i aşk ile dilde fürûğ-ı talatın vardır
Demâdem âh ile âşık gözünden kan akıtmaz mı
Ciğerde tîg-i aşkın, dilde zahm-ı hasretin vardır
-
Şule-bâr olmakta dilde aşk-ı suzânın senin
Eyledi müştâk-ı hüsnün çeşm-i fettânın senin
Sohbetinden dûr isem de nâle-senc olmaz gönül
Münakisdir kalbe mihr-i rû-yı tâbânın senin
Girye-i hasretle işte gözlerim kan dökmede
Âşıkı mahv eylemek mi lutf u ihsânın senin
Mahv u nâbud eyledin âmâlimi, efkârımı
Söyle zâlim böyle miydi ahd u peymânın senin
Ma'raz-ı gamdır vücudum derd-i hicrânınla âh
Öldürür encâm-ı kahrın yok mu imânın senin
-
Derd-nâkım âşk ile her bâr aşk olsun bana
Eylemem feryâd u âh u zâr aşk olsun bana
Kalb-gâhımda nihandır âteş-i aşk-ı ezel
Etmedim bu sırrımı izhâr aşk olsun bana
Gülşen-i vaslında oldum eşk-rîz-i ibtihâc
Hamdullah doymadı âğyâr-ı aşk olsun bana
Âteş-i âhımla çâk-ı sînemi seyr eyleyip
Va'd-i vuslat eyledi dildâr aşk olsun bana
Eylemem asla teessüf, sevdiğim tasvirini
Levh-i dilde eyledim ızmâr aşk olsun bana
-
Âşıkım dîdâr-ı yâr-ı gam-güsârım gizlidir
Hâl ü şânım anlaşılmaz, kesb ü kârım gizlidir
İştigâl etme tabibim sen devâ-yı aşk ile
Merhem-i zahmım bulunmaz çünkü zârım gizlidir
Ebr-i firkatle semâ-yı tab'-ı pâkım pür-zılâl
Gam mı bu? Dilde şu'a-i nakş-ı yârım gizlidir
Ağlarım dârü'-l-hazende imtidâd-ı hicr ile
Âteş-i âhımla eşk-i hôş-güvârım gizlidir
Etme mahrum-ı visâlin bezm-i nuşânuşta
Dilde zira iştiyak u ıztırârım gizlidir

Tarih-i Velâdet

Ulviyyet-i kudsi ile ol zü'l-celâl
Lutf eyledi bir tıfl ki Yusuf misâl
Gark eyleyip nûr-ı kemâl feyzine
Etti pederle mâderi mesrur-ı hâl
Gehvâre-i ikbâlde ol dürr-i pâk
Her lahzada neşr eyliyor nûr-ı kemâl
Hakk eylesin mihr-i kemâlin bî-zevâl
Mehd-i saadette büyüsün ol nihâl
Bir şevk ile yazdı Salâhî târihin
Sübhân-ı ali Şevket Bey'i verdi bu sâl

1308

-

Cenâb-ı Kibriyâ lutf eyledi bir tıfl-ı âlem-tâb
Ki nûr-ı veçhi etmekte kemâl-i feyzini işrâb
Pederle mâderi kıldı garîk-i nûr ulviyyet
Saadet-bahş olup mehd-i kemâli etti zînet-yâb
Büyütsün Rab-ı izzet mehd-i ikbâl ü saadette
Ziyâ-ı marifetle eylesin dil-gâhın per-tâb
Kemâl-i şevk ile yazdı Salâhi tarih-i teemmün
Ali Ulvi Bey'i bahş eyledi yılda o Vehhâb

1308

-

Verdi Hak bir dürr-i nûr-efrûz misl-i âfitâb
Eyledi gehvâre-i ikbâlini pür-ferr ü tâb
Vâlidinin kalbi oldu muhabbet-i nur-ı sürûr
Tâb-ı veçhinden alırlar ân be an feyz-i nisâb
Nev-hilâl-i sâl ile olduk da âlem-i pür-şu'â
Arz-ı didâr eyledi ol gonca-i ismet-meâb
Ömrünü, ikbâlini Rabbü'l-ibâd etsin müzeyyid
Tâb-dâr olsun şu'âbahtı ta yevmü'l-hisâb
Şevk ile, şâdi ile yazdı Salâhi tarihin
Eyledi Belkıs Hanım mehd-i saidi lem'a-yâb

1309

Bir Nazire

Derd-nâkım aşk ile cânâneler ağlar bana
Âşinâlar âh eder, bigâneler ağlar bana
Ağladıkça eşk-i gülgûnum ile sagâr dolar
Öyle mestim ki bütün meyhâneler ağlar bana
Bu elem, bu ıztırab etti beni mecnun-ı aşk
Hâlimi seyr eylesen divaneler ağlar bana
Kapladı nâr-ı muhabbet-i mücessem gam-âludumu
Ateş-i aşk görüp pervâneler ağlar bana
Gönlümü mamur iken canân harab etti Salâh
Dil-harâb-ı aşkıyım virâneler ağlar bana

Şarkı

Hasret-keş-i meyhane-i vaslın dil-i virân
Hicrânın ile etmededir nâle vü efgân
Mahv eyledi gitti beni âlâm ile hicrân
Mahşerde bile ben olurum aşk ile nâlân
Bir vechle tarif edemem hâlimi Billah
Müzdâd oluyor derd-i derûnum benim eyvâh
Bâlin-i tahassürde figân etmedeyim, âh!
Mahşerde bile ben olurum aşk ile nâlân

Nazire

Arz edip gülzâr-ı vuslatta perişân hâlimi
Şerh ü etyân eyledim cânâna mâfi'l-bâlimi
Topladım hep gonca-i hüsnündeki âmâlimi
Gördüm ol burc-ı safâda kevkeb-i ikbâlimi
Ey safâ-bahşâ nigârım, ey melek sîretli yâr
Doymuyor asla temâşâdan seni çeşm-i mesâr
Daima olmakta böyle eşk-rîz-i iftihâr
Gördüm ol burc-ı safâda kevkeb-i ikbâlimi

Perâkende

"Divân-ı Hâfız'dan Meâlen Mehuzdur"

Dildâdelerin terk edemezler seni asla

Mahvolsalar aşkın ile pervâzlar âsâ

Ben lâle gibi kalkar iken hâk-i kabrden

Mihrin bana billah olur dâğ-ı süveyda

-

"Bir Resim Arkasına Yazılmıştır"

Mahv olsam da cism-i hâk-dânım

Ruhum kalacak seninle meşgul

Yâd ettiremezse hâtırâtım

Tasvirim olur onun meşgul

-

Bezmi teşrif eyledikçe meh-cemâlim lutf edip

Sînemi arz eylerim ben hançer-i ebrûsuna

-

Zülfünü etmiş perişân, uykuda ol dil-fikâr

Ebre girmiş mihr-i tâbân istirahât eyliyor

Firkat

Kalb-i mihnet-perverimde istirahât kalmadı

Nâr-ı sevda kapladı cismimde rahat kalmadı

Arz-ı didâr etti ol mihr-i münir-i zî-cemâl

Kâinata bakmağa gözlerde tâkat kalmadı

Âfitâbım eyledi ebr-i cefaya ihticâb

Geldi hicrân günleri ümid-i vuslat kalmadı

Ötmüyor kuşlar güneş girmiş sehâbın altına

Kisve-i matemdeki dilde şetâret kalmadı

Bâde-i hicrân ile efgende-i derdim Salâh

Neşve-i sevdâ tükendi, bezm-i işret kalmadı

SON

Çeliker, İ. ve Açıkyol, E. (2026). Selma Fındıklı'nın romanlarında Birinci Dünya Savaşı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 654-671.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 654-671, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

SELMA FINDIKLI'NIN ROMANLARINDA BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI

İlhan ÇELİKER*

Erdal AÇIKYOL**

Geliş Tarihi: 3 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 23 Haziran 2026***

Öz

Birinci Dünya Savaşı, Osmanlı Devleti'nin askerî, siyasal ve toplumsal çözülüşünü hızlandıran tarihsel bir kırılma olarak yalnızca tarih yazımında değil edebî anlatılarda da geniş biçimde temsil edilmiştir. Küresel nitelikteki bu savaşı ele alan sanatçılardan biri de Cumhuriyet Dönemi yazarlarından Selma Fındıklı'dır. Fındıklı, *Saray Meydanı'nda Son Gece*, *Vardar Rüzgârı*, *Nereye Yüreğim* ve *Kum Gülü* adlı romanlarında Birinci Dünya Savaşı'nın birey ve toplum üzerindeki tesirini ele almıştır. Bu çalışma, romanları tarihsel bağlamla ilişkilendirilmiş tematik yakın okuma yöntemiyle ele alarak savaşın cephe deneyimi, cephe gerisi hayatı, askerî yoksunluk, iktidar eleştirisi, Osmanlı-Alman ilişkileri, firar meselesi ve farklı toplumsal grupların temsili üzerinden nasıl anlatıldığını tartışmaktadır. Fındıklı'nın romanlarında savaş, yalnızca askerî bir mücadele olarak değil, imparatorluk düzeninin çözülüşünü, bireysel travmaları, toplumsal kırılmaları ve siyasal sorumluluk tartışmalarını görünür kılan çok katmanlı bir tarihsel deneyim olarak sunulur. Bu bağlamda çalışma, Fındıklı'nın romanlarının Birinci Dünya Savaşı'nı tarihsel eleştiri ve toplumsal duyarlılık ekseninde yeniden yorumladığını ileri sürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Birinci Dünya Savaşı, Selma Fındıklı, tarihî roman, Osmanlı Devleti, edebiyat, tarih.

THE FIRST WORLD WAR IN THE NOVELS OF SELMA FINDIKLI

Abstract

World War I constituted a major historical rupture that accelerated the military, political and social dissolution of the Ottoman Empire and has been represented not only in historiography but also in literary narratives. One of the writers who addressed this global war is the Republican-era author Selma Fındıklı. This article examines the representation of World War I in her novels *Saray Meydanı'nda Son Gece*, *Vardar Rüzgârı*, *Nereye Yüreğim* and *Kum Gülü*. Through a thematic close reading informed by historical context, the study analyzes how these novels narrate the front, the home front, military deprivation, political authority, Ottoman-German relations, desertion, and different social communities. In Fındıklı's fiction, war appears not merely as a military conflict but as a multilayered historical experience that exposes imperial dissolution, individual trauma, social fragmentation, and political responsibility. The article argues that Fındıklı's novels reinterpret World War I through the intersecting lenses of historical critique and social suffering.

* Dr. Öğr. Üyesi; Bitlis Eren Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, iceliker@beu.edu.tr, ROR ID: 00mm4ys28.

** Dr.; T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, erdalyol1984@gmail.com, ROR ID: 00jga9g46.

Keywords: World War I, Selma Fındıklı, historical novel, Ottoman Empire, literature, history.

Giriş

1914'ün Ağustos'unda başlayıp 1918'in Kasım'ında sona ermiş olan Birinci Dünya Savaşı, çok geniş bir coğrafik alanda cereyan etmiş; dünya çapında büyük bir yıkıma neden olmuş ve savaş esnasında kaybolanlarla sivil kayıplar hariç yaklaşık 8,5 milyon insanın ölümüyle sonuçlanmıştır (Gülboy, 2004, s. 294-297). Birinci Dünya Savaşı, Avrupa'nın siyasal ve ekonomik üstünlüğünü dünyaya kabul ettirdiği, hatta dünyanın büyük bölümünü egemenliği altına aldığı bir dönemde ortaya çıkmıştır. Kökü, Avrupa'da ulus devletlerin kuruluşu ve sömürgecilik faaliyetlerine dayanan bu savaş, 1870-1914 döneminde Avrupa'nın sanayileşmiş ülkeleri arasında gerçekleşen dünyanın siyasi ve ekonomik hâkimiyetini ele geçirme mücadelesinin bir sonucudur (Ülman, 2002, s. 31-33; Kuran, 1993, s. 196). İtalyan millî birliğinin sağlanması ve bundan daha önemli olan Alman İmparatorluğu'nun ortaya çıkışı Avrupa'da yeni bir güç dengesinin oluşmasına neden olmuştur. Bu gelişme, Balkanlar'daki milliyetçi faaliyetleri de tetiklemiş ve Balkanlar, Avrupa devletlerinin yoğun ilgi gösterdiği bölgelerden biri olmuştur. 1908-1909 Bosna-Hersek olayı, ardından 1912-1913 Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı'nı başlatacak olan olay da bu bölgede gerçekleşmiştir (Armaoğlu, 2017, s. 94-95).

Ulusal birliğini sağlamada ve sanayileşmede nispeten geç kalan Almanya'nın 1871'den sonra sanayi sahasında gerçekleştirdiği büyük başarıya rağmen dünya pazarlarının ve sömürgelerin çoktan paylaşılmış olmasından dolayı dış dünyada önü tıkanır. Yeni, büyük bir güç olarak ortaya çıkan Almanya'nın başta Avrupa olmak üzere dünyanın farklı yerlerinde nüfuz sahaları elde etme isteği, daha önce dünyayı aralarında paylaşmış olan İngiltere, Fransa ve Rusya'nın karşı çıkmasına yol açmış ve bu durum, küresel ölçekte siyasal ve ekonomik hâkimiyet mücadelesinin temelini oluşturmuştur. Ulusal birliğini geç sağlayan diğer bir ülke olan İtalya'nın da Almanya benzeri istekleri bu mücadelenin diğer bir boyutunu teşkil etmiştir. Diğer tarafta İngiltere'nin sürekli sömürge imparatorluğunu genişletme politikası ve diğer devletleri bu alanda engelleme çabası, Fransa'nın ise 1871'de Almanya'ya bırakmak zorunda kaldığı Alsace-Lorraine bölgesini geri alma isteği ve gayreti savaşın diğer önemli bir sebebidir. Savaşın çıkış yeri olan Balkanlar'daki gelişmeler de harbin bir başka nedenidir. Avusturya-Macaristan, Balkanlara egemen olmak ve Akdeniz'e inmek; Rusya ise Avusturya-Macaristan'ı durdurmak, bölgedeki Slav ulusları üzerinde hâkimiyet kurarak Boğazlar ve Akdeniz'e ulaşma peşinde olmuştur (Gülboy, 2004, s. 90-91; Tanör, 2010, s. 16-17; Armaoğlu, 2017, s. 95; Kuran, 1993, s. 196; Sander, 1998, s. 102). Bu gelişmeler, devletler arası bloklaşmaları ortaya çıkarmıştır. Almanya ile Avusturya-Macaristan arasında 1879'da ittifak antlaşması imzalanmış, daha sonra 1882'de İtalya'nın katılmasıyla "Üçlü İttifak" oluşmuştur. Buna karşın Fransa ile Rusya arasında 1894'te bir antlaşma imzalanmış ardından 1904'te Fransa ile İngiltere arasında ve nihayet 1907'de İngiltere ile Rusya arasında imzalanan antlaşmalarla "Üçlü İtilaf" bloku da oluşmuştur (Armaoğlu, 2022, s. 351, 362, 399, 439, 445; Kodal, 2015, s. 1291).

1908 Bosna-Hersek bunalımı, İkinci Fas bunalımı, İtalya'nın Trablusgarp'ı işgali ve Balkan Savaşları dünyayı büyük bir savaşa sürükleyen başlıca olaylardır. Nihayetinde, 28 Haziran 1914 tarihinde Avusturya-Macaristan Veliahdı Arşidük Ferdinand ile eşinin Saraybosna'da bir Sırp milliyetçisi tarafından öldürülmesi üzerine 23 Temmuz'da Avusturya-Macaristan, Almanya'nın da desteğini alarak Sırbistan'a kabul edilmesi imkânsız bir ültimatom vermiş ve ardından 28 Temmuz 1914 sabahı Sırbistan'a savaş ilan etmiştir. Hemen ardından Almanya 1

Ağustos'ta Rusya'ya, 3 Ağustos'ta Fransa'ya, 4 Ağustos'ta Belçika'ya savaş ilan etmiştir. Yaptığı antlaşmalar gereği İngiltere de 4 Ağustos 1914'te Almanya'ya savaş açmış ve böylece Birinci Dünya Savaşı başlamıştır. Daha sonraki tarihlerde Japonya, Osmanlı Devleti, İtalya, Bulgaristan, Romanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Yunanistan da savaşa katılmışlardır (Ülman, 2002, s. 293-298; Kuran, 1993, s. 196).

Savaş başladıktan sonra Almanya'nın Akdeniz'de bulunan Amiral Souchon komutasındaki Goeben ve Breslau adlı savaş gemileri, İngiliz donanmasının peşlerine düşmesi üzerine Çanakkale'ye gitme emri almışlardır. 10 Ağustos 1914'te Çanakkale Boğazı önlerine gelen gemileri, Enver Paşa hükümete danışmadan içeri alınması emrini vermiştir. Hükümet, ilkbahara kadar savaşa girmemek ve tarafsızlık görünümünü sürdürebilmek için gemilerin silahsızlandırılmasını ya da ülkeyi terk etmesini istemiştir. Almanya gemilerle ilgili öneriyi reddedince Osmanlı hükümeti gemileri satın aldığını açıklamıştır. Bunun sonucunda gemilerin isimleri Yavuz ve Midilli olarak değiştirilmiş ve 9 Eylül'de Amiral Souchon resmen Osmanlı donanmasının komutanı olmuştur. Almanlar, Batı ve Doğu cephelerinde umdukları başarıyı elde edemeyince ekim ayında Osmanlı'nın savaşa girmesi için ona baskı yapmıştır. Bunun üzerine 27 Ekim'de donanma Karadeniz'e açılmış ve 29, 30 Ekim'de Sivastopol ve Odesa limanları ve Rus gemileri topa tutulmuştur. 2 Kasım'da Rusya, 5 Kasım 1914'te Fransa ve İngiltere Osmanlı'ya savaş ilan etmişlerdir. Padişah da halife sıfatıyla 11 Kasım'da İtilaf devletlerine karşı cihat ilan etmiş ve böylece Osmanlı Devleti resmen savaşa katılmıştır (Akşin, 2012, s. 85-86; Karpat, 2012, s. 94-95).

Tarih, zaman zaman edebî eserler için bir "malzeme" ve "ilham kaynağı" olduğu gibi (Dayanç, 2009, s. 1875) edebî eserler de tarihçiye zenginleştirici malzemeler sunar. Vesikaların yetersizliği durumunda edebî eserler, kurgusal unsurları ayıklamak şartıyla birer vesika kabul edilirler (Eyüboğlu, 1984, s. 11-14). Bu durum, edebiyatla tarihin sıkı bir ilişki içinde olduğunu gösterir. Fakat insanın yaşadığı olayları ve toplumların geçirdiği değişimleri farklı yönlerden ele alan bu iki disiplin bazı farklılıklara sahiptir. Tarihçi, tarihî bir olayı incelerken objektif ve önyargısız olmalıdır. Yazar ise tarihî bir olay hakkında yorum yaparken kendisinin ve çağının bu olaya bakış açısını yansıtabilir. Bu noktada sanatçı, muhayyile gücü ile zenginleştirilmiş bir üslup kullanır (Canatak, 2022, s. 19). Bunun yanı sıra yazar, tarihçiden farklı olarak "estetik kaygı" (Doğan, 2022, s. 44) taşır. Selma Fındıklı da *Saray Meydanı'nda Son Gece*, *Vardar Rüzgârı*, *Nereye Yüreğim* ve *Kum Gülü* adlı romanlarında, Birinci Dünya Savaşı ile ilgili malzemeyi muhayyilesinde yoğurarak oluşturduğu kurgu üzerinden okuyucunun dikkatine sunmuştur. Fındıklı, romanlarında insanlık tarihinin dönüm noktalarından biri kabul edilen Birinci Dünya Savaşı'nın cephedeki askerî boyutunu ve cephe dışı yaşamı estetik kaygı güderek çeşitli açılardan kaleme almıştır. O, dört yıl boyunca tüm şiddetiyle devam eden ve "geniş kitleler üstünde yıkıcı etkileri" (Belge, 2014, s. 441) bulunan bu savaşı Osmanlı Devleti'ni odağına alarak eleştirel bir dille anlatmıştır. Osmanlı askerinin trajik yaşam koşulları, iktidarı elinde tutan İttihat ve Terakki yöneticileri, Osmanlı'yla aynı safta savaşan Almanların pozisyonu, kaçak asker problemi, Ermeni ve Arap topluluklarının temsili, savaşın arkasında yer alan halkın yaşadığı zorluklar onun perspektifine yansıyan başlıca konulardır.

Fındıklı'nın eserlerinde tarihî olaylar önemli bir yer teşkil eder. O, bu olayları belirli bir eğilim doğrultusunda yazmadığını, sadece hoşuna gittiği için ele aldığını şu sözlerle dile getirir: "Geçmiş dönemleri, o dönemin insanlarının yaşadığı olayları günümüzün okurlarına güzel bir dille aktarmaktan başka bir amacım yok. (...) Ders olarak sevmediğim tarihi, kitaplarımda zaman

dilimi olarak kullanmak hoşuma gidiyor. Bizden önce yaşanmış hayatların, olayların gün ışığına çıkmasından zevk duyuyorum" (Demiryürek, 2015, s. 110). Yazar, her ne kadar eserlerinde tarihe merkezî bir rol verse de yazdıklarının tarihî roman ya da öykü olarak nitelendirilmesini kabul etmez. Bu hususla ilgili olarak "... şunu her yerde söylüyorum: Ben tarih romanları yazmıyorum, ben tarih öyküleri yazmıyorum. Benim yazdıklarımda insan hayatının geri planındaki tarihsel atmosfer var. Tiyatrodaki dekor gibi. Tarih romanı değil asla..." (Zileli, 2003) ifadelerini kullanır. Fakat tarihî romanın "ne"liğinden hareket edildiğinde Fındıklı'nın romanlarının tarihî roman anlayışına uygun olduğu görülür.

Genellikle tarihî malzeme olarak seçen romanlar; tarihî roman, tarihten söz açan roman, tarihe dayanmış roman, tarih romanı, tarihsel roman gibi isimlendirmelerle tek bir başlık altında düşünülmektedir. Bütün bu terimlerin ortak noktası anlatılanların tarihîlik boyutu taşıyor olmasıdır. Eserde anlatılan zaman yazarın şahit olmadığı uzak bir zamana denk gelirse bu eserler için "tarihî" terimi kabul edilebilir. Yazarın şahit olduğu ve daha sonra tarihe mal olacak zamanlar için ise bu terim kabul edilemez. Romanda anlatılacak şahsiyetin ya da olayın tamamlanmış bir zamandan seçilmesi gerekir. Çünkü tarihî roman yazarının eserini yazmadan önce araştırma ve öğrenme sürecine ihtiyacı vardır (Argunşah, 2002, s. 531-532). Osman Gündüz (2013) ise tarihsellik ve tarihîlik arasındaki ayrıma değindiği yazısında Hülya Argunşah'a benzer bir açıklamada bulunur. Ona göre "İlk bakışta eş anlamlı gibi görülen bu terimler, kullanım alanları bakımından farklı anlamları karşılamaktadır. Söz gelişi tarihîlik, zamansal aralığın genişliğine delalet ederken; tarihsellik, zamansal aralığın darlığını göstermektedir" (s. 424-425). Sadık K. Tural (1984) da yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda tarihî romanı, "yazar tarafından gözlemlenmemiş bir devri, tarihî hakikatlere sadık kalarak anlatan romanlar" (s. 29) şeklinde tanımlar. Selma Fındıklı da şahit olmadığı tarihî olayları romanlarında işlediği için eserlerine "tarihî roman" yakıştırması yapılabilir.

Bu çalışmada, Birinci Dünya Savaşı'nın Selma Fındıklı'nın hem cephede yer alan hem de cephe dışında bulunan roman karakterleri üzerinde yarattığı mağduriyetler ele alınmıştır. Ayrıca anlatı karakterlerinin yaşadıkları kayıplardan ve travmalardan yola çıkılarak savaşın ferdî ve toplumsal düzlemde yol açtığı derin yaraların uzun süreli etkileri analiz edilmiştir. Çalışmada, adı geçen dört roman tarihsel bağlamla ilişkilendirilmiş tematik yakın okuma yöntemiyle incelenmiş; savaşın cephe deneyimi, cephe gerisi hayatı, iktidar eleştirisi, Osmanlı-Alman ilişkileri, firar meselesi ve farklı toplumsal grupların temsili gibi izlekler üzerinden nasıl kurgulandığı sorusuna cevap aranmıştır. Böylece dört romanı Birinci Dünya Savaşı ekseninde bir bütün hâlinde ele alan bu çalışma, söz konusu savaşın Türk romanındaki temsiline ve edebiyat-tarih ilişkisine dair literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1. Cepheden Dikkat Çeken Kesitler

Osmanlı Devleti daha savaşın başında dört cephede savaşmak zorunda kalmış ve savaş ilerledikçe bu cephelerin sayısı artmıştır. Kafkasya Cephesi'nde Güney Kafkasya ve Kuzey İran'a girip Rusların arkasını çevirmek isteyen Başkomutan Enver Paşa, durumu iyi bilen birçok kişinin itirazına rağmen 20 Aralık 1914'te, 150.000 kişilik bir kuvvete Sarıkamış-Ümraniye istikametinde taarruz emri vermiştir. 19 Ocak 1915'e kadar devam eden taarruz sonucu Sarıkamış alınmış olsa da yüksek dağlar, yolun olmayışı, soğuk, açlık ve tifüs sebebiyle Osmanlı kuvvetleri 90.000 kişilik kayıp vererek perişan bir şekilde geri çekilmek zorunda kalmıştır. İtilaf devletlerinin Çanakkale'yi geçememeleri nedeniyle, Rusların 1916 yılı başından itibaren taarruza geçmesiyle başlamış olan Doğu Cephesi'nde, Ruslar 1916 Şubat'ında Erzurum'u, nisanda

Trabzon'u, temmuzda da Erzincan'ı ve Muş'u ele geçirmişlerdir. Kanal (Filistin) Cephesi'ne verilen önem dolayısıyla aynı zamanda Bahriye Nazırlığı görevi de devam eden Cemal Paşa, Suriye'deki 4. Ordu komutanlığına getirilmiştir. Cemal Paşa 1915 Şubat'ında kanalı geçmek için iki teşebbüs yapsa da başarılı olamamıştır. Bu cephede İngilizlerin Eylül 1918'de başlattıkları taarruz sonucu; Amman, Beyrut ve Şam düşmüştür. Irak Cephesi'nde taarruza geçen İngilizler, Nisan 1916'da, Bağdat'ın 160 kilometre güneyindeki Kutü'l-Amare'de kuvvetlerinin üçte birini kaybederek geri çekilmek zorunda kalmışlardır. Enver Paşa'nın emriyle Osmanlı'nın bu cephedeki taarruzlarını devam ettirmemesi üzerine, İngilizler yeniden Irak'a kuvvet sevk edip hazırlıklarını yaptıktan sonra, 1916 Aralık ayında taarruza geçmiş ve 1917 Mart'ında Bağdat'a, Mondros Mütarekesi'nden altı gün sonra da, 5 Kasım 1918'de Musul'a girmişlerdir. Çanakkale Boğazı'nı ele geçirdikten sonra İstanbul'u işgal etmek ve Osmanlı-Alman irtibatını kestikten sonra zor durumda olan Rusya'ya yardım etmek amacıyla, İngiliz ve Fransız donanması 19 Şubat 1915'ten itibaren Çanakkale Boğazı'nın iki tarafını bombardımana tutmuşlardır. Nihayet 18 Mart 1915 günü müttefik donanması Çanakkale Boğazı'na girerek, boğazı geçme girişiminde bulunmuş fakat verdikleri ağır kayıplar sonucu geri çekilmek zorunda kalmışlardır. Bunun üzerine 70.000 kişilik bir İngiliz-Fransız kuvvetiyle Gelibolu Yarımadası'na çıkarma yapan ittifak kuvvetleri ile Osmanlı ordusu arasında çok şiddetli çarpışmalar meydana gelmiş, ölü ve yaralı olarak 250.000 kayıp veren işgalci güçler yıl sonunda geri çekilmek zorunda kalmışlardır. Osmanlı ordusu da 250.000 askerini kaybetmiş, fakat Boğazlar düşmana verilmemiştir. Düşmanın durdurulması ve geri püskürtülmesinde büyük katkıları olan Anafartalar Grubu komutanı Mustafa Kemal'in askeri kabiliyeti ilk kez ortaya çıkmış ve buradaki başarı aynı zamanda Millî Mücadele'nin ilham kaynağı olmuştur (Armaoğlu, 2017, s. 105-134; Karpat, 2012, s. 95-96).

Fındıklı, romanlarında Irak, Sarıkamış ve Çanakkale cephelerine farklı açılardan değinir. Onun *Saray Meydanı'nda Son Gece* isimli romanında, Irak Cephesi'ndeki askerlerin çok zor şartlar altında savaşmak zorunda kalışları anlatılır. Eserin anlatıcılarından biri olan ve başkarakter konumunda bulunan Fikret, mülâzım-ı evvel rütbesiyle Irak Cephesi'ne gönderilen ve belli bir zaman geçtikten sonra yüzbaşılığa terfi ettirilen genç bir askerdir. Onun yüzbaşılığa atanmasında, askerî rüştiye mezunu olması ve Şuaybiye Savaşı'nda gösterdiği başarı etkili olmuştur. Savaş boyunca insancıl duygularını yitirmemeye çalışan Fikret, askerlerin kötü yaşam koşulları içinde bulunuşunu eleştirir. Bilhassa yetersiz beslenme, onun objektifine yansıyan bir karedir:

> Kızgın güneşin altında kavrulmaktan yırtılmaya yüz tutmuş bölük çadırının önünde geri dönüşün son hazırlıklarını yapan neferlere bakıyorum. Soluk soluğa kalmış hepsi. Ölesiye bitkinler. Ben değil miyim? Binbaşılar, miralaylar, ferikler değil mi? Bunca yıldır, kuru ekmekle hurma doldurdu en çok midemizi… (Fındıklı, 2000, s. 134)

Gıda eksikliğini yoğun biçimde yaşayan askerler, giyim hususunda da benzer bir problem yaşar. Nitekim Fikret bu hususta, "Aylardır içlik giydiğimiz yok asker elbisesinin altına. Çamaşır kavramını çoktan unuttuk. Ne terimizi emecek ne de ölülerimizi saracak bir arşın bez bulabiliyoruz." (Fındıklı, 2000, s. 152) ifadelerini kullanır. Fikret'in romantik açıdan ilgi duyduğu Didâr da Osmanlı askerlerinin beslenme ve giyim sorununa değinir. Onların Rus askerlerinin Erzurum'a girişi karşısında direnç gösterememesi karşısında, "midesi yalnız kavurgayla, hedikle doldurulan, paçavraya dönmüş elbiseler ve yırtık çarıklarla buz üstünde savaşmaktan eli, ayağı dökülen askerlerimiz" (Fındıklı, 2000, s. 102) betimlemesine başvurur.

Temel insani gereksinimler mevzusunda bile kendisine yetemeyen Osmanlı ordusunun savaşa katılması, Fikret tarafından eleştiriye tabi tutulur. O, bunun dışında özellikle aktif olarak içinde yer aldığı Irak Cephesi'nde İngilizlerle savaşılmasını tuhaf karşılar. "Kaç ay, kaç yıl daha sürecekti yedi cephede asker kıyan bu amansız kavga? Hele bizimki bir garip davaydı aklımın almadığı… Arap çöllerinde İngiliz ordusuyla çarpışıyorduk" (Fındıklı, 2000, s. 133). Osmanlı'nın bu cephede çok fazla sayıda asker kaybederek hezimete uğraması, Fikret'in eleştiri dozunu daha da arttırmasına yol açar. Savaşın sonunda sadece Çanakkale Cephesi'nde başarı kazanılması, bu genç yüzbaşıda Osmanlı nezdinde harbin anlamsızlığı düşüncesini pekiştirir. "Enver Paşa'nın kıskançlığı yüzünden ancak, Şam'daki Yıldırım Ordular Grubu'na geldiğinde livalığa terfi ettirilen Mustafa Kemal'in çabasıyla kazanılmış Çanakkale zaferi dışında, öldürücü bir dayak yemiş olarak çıkıyoruz ahmakça sürüklendiğimiz Cihan Harbi'nden. Peki, çöle akan kanların hesabını kimden soracağım?" (Fındıklı, 2000, s. 151-152). Bir yandan askerî teçhizat, kıyafet ve beslenme yetersizliği diğer yandan Irak Cephesi'nde Araplar için savaşılması Fikret'in eleştiri oklarını İttihat ve Terakki yöneticilerine, bilhassa, Enver Paşa'ya yöneltmesine yol açar.

İttihat ve Terakki'nin 1913-1918 döneminin büyük bir kısmında Said Halim Paşa sadrazam olarak görev yapmışsa da gerçek iktidar İttihat ve Terakki'nin üç lideri Talat, Cemal ve Enver Paşa'nın elinde olmuştur. Ortaya çıkan bu yönetim biçimine genellikle Enver, Cemal ve Talat "Triumvira"sı (üçlü yönetimi) denilmiştir (Zürcher, 2001, s. 163; Karpat, 2012, s. 93-94). Bu üçlü içerisinde, Osmanlı Devleti'nin Almanya ile ittifak yapması ve fiili olarak savaşa katılmasında belirleyici olan kişi ise Harbiye Nazırı Enver Paşa olmuştur. Enver Paşa, savaşın kısa süreceğine ve Osmanlı'nın bundan bir şey elde etmek istiyorsa bir an önce savaşa katılması gerektiğine inanıyordu. Osmanlı'nın savaşa katılması için tek eksik olan şey Ruslarla bir çatışmayı başlatmaktı. Bunun için hükümet tarafından resmen savaşa girme kararı alınmadan önce Enver Paşa, hükümetten ve Osmanlı genelkurmayından gizli olarak Alman paşalarla görüşmüş ve savaşın ilanından sonra cihat için bir belge imzalamıştır. Enver Paşa, bunun yanı sıra 22 Ekim 1914'te Türk filosu komutanı Alman Amiral Souchon'a, "Türk donanması Karadeniz'e zorla hâkim olmalıdır. Rus filosunu arayınız ve nerede rastlarsanız, savaş ilan etmeyi beklemeden saldırıya geçiniz." şeklinde sözlü emir; 24 Ekim'de ise "Bütün filo Karadeniz'de manevra yapmalıdır. Vaziyet müsait bulduğunuz anda Rus filosuna hücum ediniz, muhasamata başlamazdan önce bu sabah size verdiğim gizli emri açınız. Sırbistan'a mühimmat naklinin önüne geçmek için yukarıda kabul edilmiş olduğu üzere hareket ediniz" (Çetinkaya, 1995, s. 71-77; Kinross, 2020, s. 89-90) yazılı emir vermiştir. Talat Paşa, Sivastopol ve Odesa limanları ile Rus gemilerinin topa tutulması olayını ancak olduktan sonra öğrenmiş fakat yine işbaşında kalmıştır. Cemal Paşa haberi öğrendiğinde büyük şaşkınlık geçirmiş ve kızının başı üstüne, hiçbir şeyden haberi olmadığına yemin etmiş ama o da çekilmemiştir. Sadrazam Said Halim Paşa ise padişaha istifasını sunmuştur. Padişah, Halim Paşa'yı kucaklayarak kendisini tek güvendiği dayanaktan yoksun bırakmaması ve beceriksiz adamların ellerine atmaması için ona yalvarmıştır. Paşa da yerinde kalmaya razı olmuştur. Yalnızca Maliye Nazırı Cavit, diğer üç nazırla birlikte istifa etmiş ve "Savaşı kazansak bile mahvolacağız." demiştir (Kinross, 2020, s. 90). Diğer taraftan Alman General Limon von Sanders ise Almanya'nın Enver Paşa'nın şahsına dayanan bir askeri siyaset yürüttüğünü oysa tek bir şahsa göre hareket edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü Enver Paşa'nın ölçüsüz bir şekilde kendisini beğendiğini ve şahsi hırslarını vatanın önüne koyduğunu iddia etmiştir (Kurat, 1966, s. 76-77).

Selma Fındıklı, hem Birinci Dünya Savaşı'nı aktif zaman olarak ele aldığı *Saray Meydanı'nda Son Gece* ve *Vardar Rüzgârı* hem de söz konusu muharebeleri fon olarak kullandığı *Nereye Yüreğim* ve *Kum Gülü* romanlarında Enver Paşa'yı savaşın tek sorumlusu olarak görür. *Nereye Yüreğim* romanının erkek karakterlerinden Reşit Bey, gençliğinde zatülcenp olduğunda yaşlı bir doktor onu muayene etmeye gelir. Bu doktor, Reşit Bey'in ciğerleri zedelendiği için uzun bir süre dinlenmesi gerektiğini fakat ayağa kalkar kalkmaz onu cepheye götüreceklerini söyler. Bunu engellemenin yolu olarak da babasına nakdi bedel ödemesini tavsiye eder. İsmi romanda geçmeyen hekim, sözlerinin devamında ise Reşit Bey'in askere gitmesinin vatanı müdafaa için değil, Enver Paşa için olacağını dile getirir. "Üstelik de niye? Vatan savunması için mi? Hayır. Enver öyle istiyor diye boş yere kırılacak evladıvatan." (Fındıklı, 2006, s. 49). Fındıklı, Osmanlı Devleti'ni Birinci Dünya Savaşı'na sürükleyen kişinin Enver Paşa olduğunu ise *Vardar Rüzgârı* romanının başkişisi Cenap Fehmi vasıtasıyla ifade eder. Çanakkale cephesinde bir takımın kumandanlığı görevini ifa eden Cenap Fehmi, bu hususta şu sözleri kullanır:

> Ortalıkta dolaşan dedikodulara göre Alman zırhlıları Breslau ile Göben'i hazineden beş milyon altın verdirip satın alan da birini Yavuz Sultan Selim, öbürünü Midilli adıyla Karadeniz'e salıp Rus limanlarına top ateşi açtıran da o çılgınmış! Efendim, İngiliz donanmasından kaçarken karasularımıza sığınan bu gemilerin Osmanlı sancağı çeker çekmez böyle bir halt yiyeceği kimin aklına gelirmiş! Odessa ile Sivastopol'ü bombaladılarsa bütün suç Alman mürettebatın başındaki Amiral Souchon'daymış! Yalana bak! Müttefikimizi kışkırtarak harbe girmemizi çabuklaştırdım demiyor da… (Fındıklı, 2009, s. 70)

Fındıklı, Sarıkamış harekâtının müsebbibi olarak da Enver Paşa'yı görür. Osmanlı Devleti'nin Rus ordusu karşısında büyük kayıplar yaşadığı bu felaket, *Saray Meydanı'nda Son Gece* isimli romanın arka planında yer alır. Eserin kadın karakteri Erzurumlu Didâr'ın bu hezimet hakkındaki söylediği "Ah o Sarıkamış… Orada eriyip gitmeseymiş askerimiz, Rus ordusu inip gelemezmiş üstümüze. Bir deli paşa, doksan bin akıllının kanına ekmek doğramış Kafkas dağlarında" (Fındıklı, 2000, s. 96) sözleri, Enver Paşa'yı işaret eden ibarelerdir. Nitekim *Kum Gülü* romanında Sarıkamış trajedisinin yanı sıra Osmanlı'nın savaşa girişinin asıl suçlusu olarak da doğrudan Enver Paşa gösterilir. Yapıtın şahıslarından Yemen gazisi Şevki, bir çatışma esnasında Bolşevikler tarafından öldürülen Enver Paşa hakkında şöyle der. "Sarıkamış felaketinin suçlusu Enver Paşa da buldu belasını… Türkistan'a kaçmakla kurtulacağını mı sandı? Osmanlıyı kendi hevesi uğruna harbe sokup uçurumun kenarına getirmenin cezası Allah tarafından verildi işte" (Fındıklı, 2004, s. 133). Yazar, her ne kadar savaşın birinci dereceden sorumlusu olarak Enver Paşa'yı gösterse de o dönemin etkin devlet adamlarını da bu felakette pay sahibi olarak görür ve eleştirir.

İttihat ve Terakki Cemiyetinin Enver Paşa dışındaki diğer iki paşası Talat ve Cemal paşalar da Selma Fındıklı'nın hedef tahtasındadır. Birinci Dünya Savaşı yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'nun iç ve dış siyasetinde belirleyici pozisyonda bulunan her üç paşa, Fındıklı tarafından bariz biçimde mahkûm edilir. *Kum Gülü* romanının kadın karakterlerinden Süheyla, ablası Süreyya'ya yazdığı mektupta, bu paşalar hakkındaki olumsuz düşüncesini dile getirir. "Bugünkü perişanlığımızın suçlusu onlar değil mi? Talat, Enver, Cemal paşalar. Her şeyi mahvettikten sonra çareyi kaçmakta buldular. Allah nasıl biliyorsa öyle yapsın üçünü de" (Fındıklı, 2004, s. 92). Sultan II. Abdülhamit'in kız kardeşiyle evli olan Damat Ferit Paşa ise ulusal kurtuluş hareketine muhalif bir duruş sergilediği için Süreyya tarafından tenkit edilir. "Hasta ruhlu Enver Paşa'nın padişahtan bile gizlice ateşe attığı memleketi düşmana teslim etmeye dünden hazır bir vatan haini Damat Ferit Paşa, sadâret koltuğuna dördüncü kez oturmanın keyfini

sürüyor on gündür" (Fındıklı, 2004, s. 100-101). Damat Ferit Paşa'yı İngiliz kuklası olarak gören Süreyya, onun sadrazam oluşuyla memlekette dirliğin kalmayacağını düşünür.

Dönemin padişahı Mehmet Reşat da roman karakterlerinin eleştirilerine maruz kalan kişilerden biridir. *Nereye Yüreğim* yapıtının şahıslarından Reşit Bey, özel yaşamı hakkında ablasıyla yaptığı konuşmanın bir yerinde "Bir de saraya çeviriyorsun gözlerini, sadra şifa olacak ne bir ses ne bir soluk… Osmanlı bitmiş abla" (Fındıklı, 2006, s. 45) sözlerini kullanır. II. Abdülhamit'in 31 Mart Vakası neticesinde tahttan indirilmesinden sonra İttihat ve Terakki'nin desteğiyle onun yerine geçen Sultan Reşat, yönetimi boyunca edilgen bir duruş sergilediği için *Vardar Rüzgârı* romanında da tenkitlerle karşı karşıya kalır. Altmış beş yaş gibi çok geç bir yaşta tahta geçen bu padişah, bahsedilen eserin merkezî kişisi olan Cenap Fehmi tarafından eleştirilir. Çanakkale Cephesi'nde sıcak çatışma içinde yer alan Cenap Fehmi, padişahın savaş ortamındaki acizliği üzerinden ona saldırır:

> Şehzâdeler dairesinde saçı sakalı ağardıktan sonra padişah olabilen Sultan Mehmet Reşat ise köşesine büzülüp şiir yazarak, saray bahçesinde yetiştirdiği meyveleri hasekilerine, ikbâllerine ikram ederek sessizce seyrediyor bu rezilliği. Başkaldırırsa İttihatçıların onu da ağabeyi İkinci Abdülhamit gibi tahttan indireceğini bildiğinden gölgede kalmayı tercih ediyor. Devletimizin toprağına 'Enver Diyarı' diyenlere hesap soramıyor. Öyle ya, kendi nâzırına söz geçiremeyen adam, posbıyıklı, mağrur bakışlı Kayser Wilhelm'e nasıl kafa tutacak! (Fındıklı, 2009, s. 71)

Osmanlı Devleti'nin müttefiki olan Almanya, Osmanlı'yı öteden beri önemli bir hammadde kaynağı ve Alman sanayisi tarafından üretilen ürünler için bir pazar olarak görüyordu. Aynı zamanda Osmanlı'ya, özellikle Bağdat demiryolu üzerinden ve sadece Anadolu'da değil Körfez, Kızıldeniz ve ötesine kadar tüm Arap dünyasında ticaret açısından stratejik anlamda önemli bir ülke olarak bakıyordu (Shaw, 2014, s. 10). İttihatçıların dostluğunu kazanmış olan Almanya, Osmanlı'ya mali ve askeri yardım yapmış, ayrıca Alman okullarına aldığı öğrenciler aracılığıyla devlet, askeri rical ve aydınlar arasında nüfuzunu bir hayli artırmıştır. Almanya, birçok kimseyi kendisinin Osmanlının gerçek dostu olduğuna inandırmıştır. Oysa Almanya'nın gerçek amacı, Osmanlı Devleti'ni Rusya ve İngiltere aleyhine askeri bir baskı unsuru olarak kullanmaktı. Osmanlı ordularını Balkanlardan uzak tutmak istediği için onların Kafkas, Irak ve Suriye (Sina) cephelerinde çarpışmalarını uygun görmüştür. Böylece İttihatçılar eliyle Osmanlı ordusu, tarihte ilk kez yabancı bir devletin emrine sokulmuştur (Karpat, 2012, s. 94-95). Ayrıca Almanya, Osmanlı Devleti'nin kendi yanında savaşa girmesi hâlinde, Halife-Sultan'ın "cihat" ilanıyla, İngiliz ve Fransız sömürgelerindeki Müslüman halkları sömürgecilerine karşı ayaklandırabileceği hesabını yapmıştır (Tanör, 2010, s. 18-19).

Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı'nın aynı safta çarpıştığı Almanya Devleti, Selma Fındıklı'nın romanlarında olumsuz şekilde yer alır. Fındıklı, Alman ordusundan bahsettiği tüm eserlerinde negatif bir yaklaşım sergiler. *Vardar Rüzgârı*'nda, Mustafa Kemal'in hem yaşıtı hem de hemşerisi olan Cenap Fehmi, Osmanlı'ya destek olmak amacıyla Çanakkale Cephesi'nde bulunan Alman askerlerine güvenmez. O, Harbiye Nezâreti'nden sızan bilgilerden yola çıkarak Almanların Osmanlı üzerinde kötü emellere sahip olduğunu düşünür. Nitekim bu hususta, "Almanların savaşın bitiminde -kazanırlarsa eğer- Osmanlıyı müstemleke yapacağı söylentisi de pek mantıksız görünmüyor doğrusu. Bizim hatırımız için ateşe atlamadı ya sarı domuzlar! Var elbet bir bildikleri. Şimdilik Enver Bey'in sırtını sıvazlıyor, Berlin'den İstanbul'a gelen trenlerin üzerine 'Enverland' tabelası koyuyorlar." (Fındıklı, 2009, s. 71) ifadelerine başvurur. *Saray Meydanı'nda Son Gece* romanının karakteri Fikret ise Alman Devleti'nin temel amacının

Osmanlı'nın kaybettiği toprakları kurtarmak olmadığı, aksine Osmanlı toprağı olan Arabistan'ı kullanarak Hindistan'ın zenginliklerine erişmek olduğunu iddia eder:

> Zaten pos bıyıklı, çakır gözlü Alman paşalarının da bütün derdi, müttefikleri Osmanlının yitirmek üzere olduğu sıcak toprakların kurtarmasına yardım etmek filan değildi. Çöllere kan akıtmaktan da 'Berlin drang Bağdat' yaygarasıyla yeri göğü inleterek demiryolu düşemeye girişmelerinde de tek amaç vardı; köstebek gibi Arabistan'dan girip zenginlik diyarı Hindistan'a ulaşmak, oradaki hazır lokmayı İngilizlerle paylaşmak. (Fındıklı, 2000, s. 144)

Fındıklı, *Vardar Rüzgârı* romanında Osmanlı-Alman orduları arasındaki imkân farklılığına da değinir. O, bu hususla alakalı olarak askerlerin gıda ve giyim ürünleri üzerinde durur. Osmanlı askerinin giyim eksikliğine ve açlığına karşın Alman askerinin her iki hususta da üstün olması, keskin bir gözlem gücüne sahip olan romanın odak kişisi Cenap Fehmi'nin dikkatinden kaçmaz. Çanakkale Cephesi'nde bulunan Alman askeriyle Osmanlı askeri arasında kıyaslama yapan Cenap Fehmi, dramatik bir tablo örneği sunar:

> Ölüm her an burnumuzun ucunda… Üstelik, karnımız aç, sırtımız ince… Alman askerleri domuz gibi beslenirken bizim kısmetimiz sabahları yavan mercimek çorbası, öğle akşam kemik suyunda pişirilmiş bulgur pilavı ile üzüm hoşafı… Bizim kaputlarımız, çizmelerimiz delik deşik, çoraplarımız, çamaşırlarımız yırtık, onlar zırhlı şövalye misali. Bizim serpuşumuz sıcak iklime göre dikilmiş kabalak, onlarınki kürkle kaplı… (Fındıklı, 2009, s. 100)

Çanakkale Cephesi'nde beşinci ordu komutanlığına atanan Alman general ve Osmanlı mareşali Otto Liman von Sanders, Cenap Fehmi'nin ve diğer askerlerin memnuniyetsizliğini üstüne çeken bir anlatı kişisi olarak kurgulanır. Birçok Osmanlı paşası bulunduğu hâlde bir Alman komutanın emri altına girmek askerlerde hoşnutsuzluk yaratır. Bu askerlerden biri olan Sâbit Çavuş, emri altında bulunduğu Cenap Fehmi'ye "Ayıdan post, gâvurdan dost olmaz kumandan… Bize doğru yol göstermez elin adamı… " (Fındıklı, 2009, s. 121) sözlerini kullanır. Otto Liman'ın Mustafa Kemal'in kumanda ettiği on dokuzuncu fırkanın da başına geçmesi, askerler arasındaki rahatsızlığı daha da arttıran bir gelişme olur. Çanakkale Cephesi'nde en yetkili kişi konumuna yükselen bu Alman generalin düşman kuvvetlerinin nereden saldıracağı ve en şiddetli çatışmaların hangi yerlerde olacağına dair yaptığı öngörüler ise tutmaz. Buna karşın Mustafa Kemal'in düşman taarruzuna dair yaptığı öngörü ise tutar. Cenap Fehmi, Alman generalin yanılıp Mustafa Kemal'in haklı çıkması karşısında sevince boğulur. "Bir seviniyorum ki, zafer kazanmışız sanki! Mavi gözlü kumandanın sözü çamura düşmedi ya… Liman dedikleri sarı ayı yanıldı işte! Bir bok bilmediğini anlamıştır herhâlde. Bize çalım satarak dolaşmakla olmuyor bu iş…" (Fındıklı, 2009, s. 153). Osmanlı'nın savunma planlarına zarar veren Otto Liman, yanılgısından sonra gözden kaybolur ve romanın devamında kendisinden bir daha bahsedilmez.

Askerlerin savaş ortamından kaçma girişimleri, Birinci Dünya Harbi'nde çok sık rastlanan bir durumdur. Osmanlı İmparatorluğu'nun en önemli kaynağı konumundaki insan kaynağı, yönetim mekanizması tarafından cephelere sürüldükçe askerden kaçışlar da gittikçe artmıştır. Askerlerin sıcak savaş atmosferini terk etmelerinin altında birden fazla sebep vardır. "Askerden kaçanların bir kısmı yaşları çok genç olan ve askeri şartlara uyum sağlayıp hayatta kalabilmesi oldukça güç olan ergenlerdi. Askerden kaçanların büyük bir bölümü ise şiddetli gıda kıtlığı nedeniyle açlıktan muzdarip olanlardı" (Mahir Metinsoy, 2023, s. 236). Askerlik sorumluluğunun üzerlerine orantısız biçimde yıkılan askerlerin savaştan kaçışlarındaki diğer önemli neden ise geride bıraktıkları eşlerinin mecburiyetten kaynaklı olarak sergiledikleri tutumdur. "Savaş uzadıkça eşlerinden mahrum kalan kadınların kendilerini ve çocuklarını

açlıktan kurtarmak için son çare olarak başvurdukları gizli fuhuş, başka erkeklerle yaşama ve evlenme temayüllerindeki artış savaşan askerlerin moralini çökerten ve askerden kaçmalarını teşvik eden bir unsur ol[ur]" (Mahir Metinsoy, 2023, s. 266). *Vardar Rüzgârı* romanında, Osmanlı ordusunda ciddi bir problem haline gelen bu soruna temas edilmiştir. Cenap Fehmi, kumanda ettiği takımdan üç kişinin kaçma girişiminde bulunduğunu fakat bunları yakalayıp cezalandırdığını söyler. Böyle zamanlarda acımasız olmak gerektiğini düşünen bu anlatı kişisi, askerlerin cepheyi terk etme sebebini ise dramatize ederek aktarır. "Ölümü hiç umursamıyorlar! Tanıdığım neferlerin hemen hepsi böyle. İkide bir kaçmaya heveslenmeleri de sadece yakınlarının hasretine dayanamadıklarından" (Fındıklı, 2009, s. 128). Cenap Fehmi'nin asker kaçağı sorununa hissi açıdan yaklaşımı, milliyetçi kimliğinden kaynaklı bir durum olarak ortaya çıkar.

Fındıklı'nın değindiği konulardan biri de Ermeni ve Arap topluluklarının savaş esnasındaki tutumlarının romanlardaki temsilidir. Savaşın başından itibaren İtilaf Devletleri, Osmanlı ordusunu zayıflatmak amacıyla Osmanlı sınırları içerisinde yaşayan Ermenileri örgütlemiş ve isyana teşvik etmiştir. Sarıkamış Cephesi'ndeki ağır yenilgiden sonra başlayan Rus taarruzunun başarılı olacağına inanan bazı Ermeni liderleri de açık bir şekilde Rusya'yı desteklediklerini ve ona yardım edeceklerini ilan etmişlerdir. Bunun üzerine, savaş alanı civarında yaşayan Ermenilerin büyük bir kısmı Suriye'ye nakledilmiştir. Nakil sırasında gerek hava şartları, gerek yol şartları ve diğer sebeplerden pek çok Ermeni hayatını kaybetmiştir. Bu süreçte bazı Ermeni isyanları başlamış, isyanların bastırılmasından sonra da bazı Ermeniler çeteler kurarak dağlara çıkmışlardır. Bu çeteler çeşitli illerde Müslüman köylerine baskınlar düzenleyip öldürme, gasp ve yağmalamalarda bulunmuşlardır (Günay, 2009, s. 254-256; Karpat, 2012, s. 95).

Birinci Dünya Savaşı sırasında Arapların büyük çoğunluğu Osmanlı Devleti'ne ve hilâfete bağlı kalmıştır. Bazı Araplar ise imparatorluktan ümidini kesip kendi geleceklerini belirlemek gerektiğine inanmışlardır. Bunlardan Mekke Emiri Şerif Hüseyin, kendisine Büyük Arap Krallığını vadeden İngilizlerle yaptığı gizli antlaşma gereği ve onların desteğiyle, 10 Haziran 1916'da, Mekke'deki Osmanlı garnizonuna saldırarak isyan başlatmıştır. Daha önce Osmanlı ordusunda görev yapmış bazı milliyetçi Arap subaylar da isyana katılmış ve Hicazlı kabilelerden meydana getirilen Arap ordusu, müttefik kuvvetlerle birlikte Osmanlı'ya karşı savaşmıştır. İsyan hareketine önemli Arap kabileleri katılmamış, Mısır, Irak, Suriye ve Filistin gibi bölgelerden de destek görmemiştir. İsyan hareketinin, komple bir Arap isyanı yerine, kişisel hesaplarının peşinde koşan Şerif Hüseyin ve onunla iş birliği içerisinde olan Arap milliyetçilerinin bir hareketi olarak değerlendirilmesi daha isabetli görünmektedir. Arap vilayetlerinin kaybedilmesinde önemli bir etkisi olan bu isyan harekâtının başlamasında, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu genel durumla birlikte, İttihatçıların merkeziyetçi, otoriter ve 1913 sonrasında ise Türkçü politikalarının da bir ölçüde etkili olduğu söylenebilir (Hut, 2016, s. 142-145). Ayrıca Erken Cumhuriyet Dönemi'ndeki ulus-devlet ideolojisinin benimsenerek bir ulus inşasının başladığı süreçte, Arapları ötekileştirmek amacıyla Şerif Hüseyin İsyanı bütün Arapların isyanı olarak gösterilmiş ve dolayısıyla Araplar, halifeyi arkadan vurmakla itham edilmiştir (Çiçek, 2012, s. 169).

Osmanlı Devleti'nin çatısı altında bulunan milliyetçi Ermenilerin ve Arapların Birinci Dünya Savaşı'nda takınmış oldukları tutum, *Saray Meydanı'nda Son Gece* adlı romanda ele alınır. Eserin kadın karakteri Didâr, Rus ordusu Erzurum'a girdiği esnada aile efradı ile birlikte Sivas'a göç eder. Yolculuk esnasında, silahlı bir grup genç Ermeni tarafından bindikleri kızak kuşatılır. Didâr, etraflarını saran ve yüzleri örtülü gençlerden birinin karşı komşuları Bogos

Efendi'nin oğlu Serkis olduğunu anlar ve bu duruma çok üzülür. "Tandırımızda pişmiş ekmeği bölüştüğüm, susadığında koşup kurunumuzdan bir maşrapa su verdiğim Serkis, yolumuzu kesen can düşmanımız mıydı?" (Fındıklı, 2000, s. 105). Bu Ermeni grubun kafilede bulunan on beş yirmi civarındaki erkeği ölüme götürmesi karşısında üzüntüsü daha da artan Didâr, öfke ve sitem yüklü şu ifadeleri kullanır: "Erzurum'u boşaltmamız yetmemişti. Canımızı, kanımızı da istiyorlardı. Gelişinden korkup yollara döküldüğümüz Rus ordusu bile bu denli zalim olmayacaktı belki. Hem de yabancıydı onlar. Hiçbiri karşı komşumuz değildi. Ekmeğimizi, suyumuzu paylaşmamış, birbirimizin dükkânından alışveriş etmemiştik. Ödenmez haklar geçmemişti aramızda" (Fındıklı, 2000, s. 106). Didâr'ın halk arasında Ermenilerin Rus askerine evlerini ve kiliselerini açtığına, varlıklı ailelerin kızlarını ve gelinlerini ihbar ettiğine dair söylentilerin doğruluğuna inanması ise Erzurum'daki evlerinde uzun yıllar boyunca hizmetçilik yapan ve kendisiyle birlikte bu zorlu yolculuğa katlanan Maran isimli Ermeni kadından şüphelenmesi sonucu gerçekleşir. Fakat Maran hakkındaki kuşkusunda yanıldığını çok geçmeden anlar ve ondan özür diler. Yaşı geçkin bu Ermeni kadın, Didâr'ın kendisi hakkındaki şüphesinden dolayı onun özrünü kabul etmeyerek sığındıkları iki katlı harap evi terk eder.

Irak Cephesi'nde İngilizlere karşı mücadele eden Fikret ise Arap milletine karşı negatif bir tutum sergiler. Ona göre Araplar, Osmanlı'yı arkadan hançerleyip İngilizlerle iş birliği içinde bulunmuştur. Nitekim bu hususta, "Kavm-i necip sanıp da hep sırtını sıvazladığımız, gönlünü okşadığımız Araplar da onların kölesi olmayı bize yeğledi" (Fındıklı, 2000, s. 134) ifadelerini kullanır. Bağdat'ın güneyindeki bir cephede ağır yaralanan Fikret, Altıncı Ordu Karargâhı'nın hastanesinde yatarken bile Arap milletine beslediği nefretini dile getirmekten vazgeçmez. Bu hastanede görev yapan Araplara duyduğu kini şu sözlerle dile getirir. "Arap hastabakıcı çorba kabını alıp yanıma sokuldu. Bizi arkadan hançerleyen o pis ırkın bir parçasıydı, sözde karnımı doyurmaya çalışan adam" (Fındıklı, 2000, s. 140). Genelleyici bir bakışla tüm Arapları hain ilan eden ve onlara hakaret etmekten geri kalmayan Fikret, romanın ilerleyen sayfalarında daha da abartılı ifadelere başvurur. "Güneş de iyice yükseldi. Perişanlığımıza gülermiş gibi... Arap güneşi değil mi? Sevinecek elbet…" (Fındıklı, 2000, s. 153). Fikret'in sağduyudan uzak bu tarz açıklamaları, Arap düşmanlığının geldiği noktayı göstermesi bakımından önemlidir. Roman kişilerinden sadece Fikret, Arap milletine peşin hükümlü yaklaşmaz. Anlatının fon karakterlerinden olan Türk doktor ve Aziz Çavuş da benzer ifadelere başvurur. Bağdat'taki askerî hastanede çalışan ve ismi belirtilmeyen hekim, Araplara "kalleş", "namussuz" gibi rencide edici sözcükler kullanır. Diyarbakırlı Aziz Çavuş ise Fikret'e, "Memleketime sağ salim dönmek nasibimde yoksa eğer, cesedimi şu pis Arapların toprağına gömmeyin kumandanım." (Fındıklı, 2000, s. 124) der. Romanda Arap bedevilerin Osmanlı ordusuna sık sık gece baskınları düzenleyip onların silahlarına ve canlarına kastetmesi, roman şahıslarının potansiyel öfkesini daha da arttıran önemli bir unsur olur. Bu saldırıların birinde Fikret'e kardeş gibi yakın olan Aziz Çavuş hayatını kaybeder. Irak topraklarını İngilizlere karşı savunan Osmanlı ordusu, Arap kabilelerinin bu tarz saldırılarından epey zayiat verir.

2. Cephe Dışı Hayatta Yaşama Tutunma Çabası

Selma Fındıklı, Birinci Dünya Savaşı'na değindiği romanlarında ağırlıklı olarak cephe içi yaşama odaklansa da cephenin gerisindeki hayata da temas eder. Eli silah tutan neredeyse tüm erkek nüfusun orduya asker olarak alındığı savaş yıllarında, geride kalan kadınların, çocukların ve ihtiyarların çok zor koşullar altında yaşamak zorunda kalışları romanlarda göz önüne serilir. Halkın açlık başta olmak üzere giyim, hastalık gibi farklı sıkıntılarla boğuşması en dikkat çekici sorunlar olarak yapıtlarda dile getirilir. Ayrıca düşman ordularının saldırılarından korunmak için memleketlerinden göç edenlerin yolculuk esnasında yaşadığı güçlükler, komşu ve akraba kadınlar arasındaki dayanışma, cephede bulunmuş erkeklerin oradan döndükten sonraki ruh hâlleri, savaştan faydalanarak zenginleşen tabaka, erkek nüfusun askere alınmasından kaynaklı olarak iş yerlerin bozulması gibi problemler de eserlerde yer alan diğer meselelerdir.

Birinci Dünya Savaşı'nda hem cephedeki askerlerin hem de cephe dışı halkın en büyük sorunu açlıktır. Hanedeki erkeklerin savaşa gitmesinden dolayı toplumun büyük bir kesiminin yoksullaştığı bu yıllarda, halk temel ihtiyaç ürünlerini tedarik etme hususunda ciddi güçlükler yaşar. "I. Dünya Savaşı boyunca temel tüketim mallarında yaşanan kıtlıklar ve açlık, dış ticaretin kesintiye uğraması ve tarımsal üretimdeki düşüş nedeniyle dayanılmaz boyutlara ulaştı" (Mahir Metinsoy, 2023, s. 57). *Kum Gülü* romanında Miralay Cemil Şekip Bey'in büyük kızı Süreyya bu soruna eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır. "Dünya Savaşı boyunca Anadolu buğdayı vagonlarla Almanya'ya sevk edildiğinde bizler yine açtık. Değerli müttefikimiz Almanlar iyi beslenmeliydi. Pos bıyıklı Kayser Wilhelm'in midesi tıka basa dolmalıydı. Türkler başının çaresine bakardı nasıl olsa" (Fındıklı, 2004, s. 100). Osmanlı'nın kendi halkı aç olmasına rağmen buğdayı Almanya'ya göndermesi Süreyya'nın tepkisini çeker. Açlığın yanı sıra giysi edinememe de önemli bir mesele olarak toplumun önünde durur. "Giysi bulamamak da halkın yaşadığı gündelik sorunlar arasındaydı. Piyasada çok pahalı oldukları için kadınlar önceden satın aldıkları çorapları tekrar tekrar tamir ediyordu" (Mahir Metinsoy, 2023, s. 65). Yazarın ilk romanı *Nereye Yüreğim*'de hem açlık hem de giyim sıkıntısına dikkat çekilir. Eserin şahıslarından Reşit Bey, ablasıyla yıllar önce yaptığı bir sohbette söylediği şu sözleri hatırlar. "Yerli halk desen, yoksulu çok, varlıklısı az. Başının üstünde bir dam varsa bile; giyeceği bezi, yiyeceği -Allah'a güç gelmesin- çamura benzer ekmeği zor buluyor" (Fındıklı, 2006, s. 45). Toplumun savaş döneminde içinde bulunduğu kötü hayat koşullarını özetleyen bu sözler, sivil nüfusun yıpratıcı bir yaşam savaşı verdiğini gösterir.

Saray Meydanı'nda Son Gece romanında savaşın vazgeçilmez parçalarından biri olan göç olgusuna temas edilir. Eserin kadın karakteri Didâr, Rus ordusunun Erzurum'a girişiyle birlikte kadın ve çocuklardan oluşan aile efradını yanına alarak göç yoluna düşer. Düşman saldırılarından korunmak amacıyla evini hızlıca terk eden Didâr, yanına yalnızca işine yarar birkaç parça eşya alır. Kocası Fehim Efendi cephede olduğu için bu meşakkatli yolculuğa kadın başına katlanmak zorunda kalır. Göç yolunun zorluğuna dayanamayan annesi Murassa Hanım hastalanarak vefat eder. Kendi ailesi dışında çok fazla sayıda insanın şehri terk edip muhacir konumuna düşmesi, gözlem gücü yüksek olan bu kadın karakterin dikkatinden kaçmaz. Yolculuk süresince karşılaştığı trajik insan manzarasını gözlemleyen Didâr, savaşın sivil halk üzerinde yarattığı yıkıcılığı şu sözlerle dikkatlere sunar:

> Yol boyunca tanıdığımız, tanımadığımız ne çok insanı gömmüştük ağaç diplerine, su kıyılarına. Toprak yerine karla örtülmüştü üzerleri. Kalanlar kaç gün daha dayanabilecekti bu amansız yolculuğa? Yakınlardaki bir mağarada geceleyen erkeklerin çoğu yaşlıydı, azı çocuk. Bizim tarafta gençler vardı, ama yılgındık hepimiz. Umarsızdık. İniltiler, sızlamalar içinde uyumaya çalışan aciz, yorgun yolcular, yarın gün ışıdığında Kemah boğazını aşıp aşamayacaklarını bile bilmiyorlardı; nerede kaldı güvenli bir toprağa ayak basabilmek. (Fındıklı, 2000, s. 98)

Komşuluk ve akrabalık ilişkileri, erkekleri cephede olan kadınlar için bir dayanışma aracı işlevini görür. Bu durum, özellikle çalışan kadınlar için önem arz eder. Onların "sık sık komşularından ve akrabalarından ev içi ve çocuk bakımıyla ilgili yardım al[maları]" (Mahir Metinsoy, 2023, s. 200) yüklendikleri ağır sorumluluğu nispeten hafifletir. *Vardar Rüzgârı*'nda Dimitra ve Simone Vaillant isimlerindeki iki Rum kadın, birlikte yaşadıkları erkeklerin savaşta olmalarından kaynaklı olarak birbirlerine yardımcı olmaya çalışırlar. Dimitra'nın eşi Cenap Fehmi, Çanakkale; Simone Vaillant'ın eşi Sermet ise Sarıkamış Cephesi'nde savaşır. Çanakkale Cephesi'nde bulunan Cenap Fehmi, din farklılığından dolayı evlenemediği çocuğunun annesi Dimitra'yı düşünürken Simone'yi de hatırlar. İki kadın için "Biri piyano derslerinden, öbürü tezgâhtarlıktan kazandığı üç beş kuruşu paylaşır, birbirine destek olurlar" (Fındıklı, 2009, s. 77) cümlesini kullanır. Dimitra, bu yıllarda çalışmak zorunda kaldığı için küçük yaştaki oğlu Ferhat'ı sabahları Simone'nin evine bırakır, akşamları oradan alır. Bazı karlı kış gecelerinde ise bu evde yatar. *Saray Meydanı'nda Son Gece*'de ise Didâr, düşman askerlerinin Erzurum'a girmesi sonucu kocası Fehim Efendi'nin üzerine kuma getirdiği Mihri ve iki çocuğuyla şehri terk eder. Sivas'ta iki katlı virane bir yapıda yaşam mücadelesi veren iki kadın, her ne kadar aralarında ruhsal yakınlık oluşturamasa da birbirlerine tutunarak ayakta kalmaya çalışırlar. Nitekim Didâr, bu durumla alakalı olarak şöyle der: "Fehim Efendi'nin cepheye gidişinden birkaç hafta sonra yatağa düşen annesi de dünyadan göçünce, iki çocuklu ortağımla baş başa kalmıştık aynı çatı altında. Zorunlu olmadıkça değil bir arada oturmak, yüz yüze gelmekten bile kaçındığım, sarışın, mavi gözlü kadının varlığı utanç verici biçimde rahatlatıyordu şimdi yüreğimi" (Fındıklı, 2000, s. 101). Evin üst katında iki çocuğuyla kalan Mihri, yemek yapmamasına, sofrayı toplamamasına ve üst kat için ayrı mangal istemesine rağmen Didâr'ın tepkisiyle karşılaşmaz. Didâr, Mihri'nin ev içi işlere kayıtsız kalmasına sinirlenen evlerinin emektarı Maran'ın eleştirilerini ise kulak ardı eder.

Savaş, sadece insanın bedeni üzerinde değil, aynı zamanda psikolojik dünyası üzerinde de kalıcı izler bırakır. Cephede sıcak çatışma içinde bulunup savaşın dehşetini deneyimleyen askerler, evlerine döndükten sonraki sivil yaşamlarında harbin olumsuz etkisinden sıyrılamazlar. Bu kişiler, "ömürleri boyu atlatamayacakları ruhsal bunalımlar ve ruh çöküntüsü içinde" (Toklu, 2014, s. 112) hayatlarının geri kalan kısmını sancılı şekilde idame ettirmek zorunda kalır. *Kum Gülü* romanındaki Şevki, Yemen Cephesi'nde bulunmuş bir askerdir. Savaş esnasında aldığı darbeler neticesinde yüzünde kalıcı şişkinlikler oluşur. Harp bitip evine geldiğinde cephede yaşadığı kötü anıların tesiri altındadır. Süheyla, kocasının bu durumunu ablasına yazdığı mektupta dile getirir:

> Şevki dedim de… Onun durumu da ayrı bir dert abla. Sık sık buhran geçiriyor. Kahrolası Yemen Harbi öyle derin yara açmış ki ruhunda, bedenindeki izler hiç kalır vallahi. Geceleri en hafif tıkırtıyı top sesleri sanıp fırlıyor yataktan… Uykusunda da şehit olan arkadaşlarının adını sayıklıyor. (Fındıklı, 2004, s. 92)

Vardar Rüzgârı'ndaki Cenap Fehmi ise Çanakkale Cephesi'ndeki bir çatışmada dizlerine aldığı şarapnel parçaları nedeniyle sakat kalır ve koltuk değnekleriyle yürümeye mahkûm olur. Birlikte yaşadığı Dimitra, onun için "Cepheden döndüğünden beri garip huylar edindi. Evde yalnız kalmaktan bile korkuyor da belli etmemeye çalışıyor" (Fındıklı, 2009, s. 202) ifadelerini kullanır. Savaşa gitmeden önce sakin bir kişi olan Cenap Fehmi, harpten sonra agresif bir kişiliğe bürünür. Sık sık Dimitra'yla tartışır ve onu azarlar. Ara sıra küçük yaştaki oğlu Ferhat'a da öfkesini kusar. Eşindeki ruhsal değişiklik Dimitra'nın gözünden kaçmaz. "Savaşa gittikten sonra günden güne daha sinirli oldu… Sakat kalmayı da gururuna yediremiyor" (Fındıklı, 2009, s. 241). Bir yandan savaşın felaketini doğrudan yaşaması diğer yandan sakat kalıp Dimitra'ya muhtaç hâle gelmesi, Cenap Fehmi'de içsel buhranların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Birinci Dünya Savaşı esnasında halkın ezici çoğunluğu çok zor şartlar altında varlığını devam ettirmeye çalışırken küçük bir grup var olan zenginliklerini daha da arttırır. Ülkenin içinde bulunduğu olağanüstü koşullardan istifade etmeye çalışan bu azınlık kesim, piyasadaki arz talep dengesinin olumsuz yansıması olan karaborsacılık vasıtasıyla "bir taraftan fiyatların yükselmesine neden olurken diğer taraftan servetlerine servet kat[ar]" (Tüzün, 2019, s. 375). O dönem ülkenin ekonomik ve toplumsal hayatında etkili olan bu sorun, Selma Fındıklı'nın dikkatinden kaçmaz. *Vardar Rüzgârı* romanının başkişisi Cenap Fehmi, harp zenginlerinden "savaş zamanında bile kesesi boşalmayan -hatta aksine şişkinleşen- iğrenç zenginler" (Fındıklı, 2009, s. 77) diye söz eder. Savaştan kaynaklı olarak tarımsal üretimin düşmesi ve ithalatın sekteye uğraması, birçok temel gıda ürününün aşırı derecede pahalılaşmasına yol açar. Savaş zenginlerinin aciliyet oluşturan tüketim maddelerini istiflemesi, krizin boyutunu iyice arttırır. Yönetim mekanizmasını elinde tutan İttihat ve Terakki, bu soruna çözüm üretme gayreti içinde bulunmasına karşın karaborsacılığı durdurmaya güç yetiremez. "Savaş vurguncuları halkın yaşadığı gıda sorununu daha da içinden çıkılmaz hale getirdiler. Osmanlı Devleti belirli gıda maddelerinin dağıtımında, asgari düzeydeki tüketimi garanti edebilmek için birçok tüketim maddesini karneye bağladığı halde karaborsacılığı engelleyemiyordu" (Mahir Metinsoy, 2023, s. 129). *Kum Gülü* romanındaki Süreyya, devletin karaborsaya düşen zorunlu tüketim maddelerinde fiyat düzenlemesi yapmasına rağmen yine de vurgunculukla baş edemediğini şu sözlerle dile getirir:

> Seferberliğin ilânından beri önce Şehremaneti İaşe Umum Müdürlüğü, sonra da Harbiye Nezareti piyasayı denetim altında tutmaya çabaladı. Halkın temel gereksinim maddelerinden yoksun bırakılmaması amacıyla şekere, tuza, gaza, ekmeğe, ete, sabuna, kibrite narh konuldu. Gittikçe de genişletiyor fiyatı dizginlenecek malların kapsamı. Ama vurguncuları kimse yolundan döndüremiyor. Cezalar da korkutmuyor o arsızları. Her şeyi ambarlarında saklayıp belirlendiği üzere en fazla iki değil dört, beş katına satıyor kanımızı emen asalaklar. (Fındıklı, 2004, s. 100)

Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı'nda bedelli askerlik yapanlar hariç eli silah tutan bütün erkek nüfusunu askere alır. Fakat savaş ilerledikçe nakdi bedel ödeyenlerin de cepheye çağrılabileceği belirtilir. "1916'da gerekirse önceden devlete askerlikten muaf tutulmak için para ödemiş erkeklerin bile silahaltına alınabileceğine karar veril[ir]" (Mahir Metinsoy, 2023, s. 235). Bu durum, önemli boyutta bir iş gücü açığı ortaya çıkararak çeşitli iş sektörlerine ağır bir darbe vurur. Fındıklı, *Nereye Yüreğim* isimli romanında bu soruna değinir. Eserin reel zamanında kırk beş yaşında olan Reşit Bey, savaşın geçim kaynakları üzerindeki olumsuz etkisini aradan yıllar geçtikten sonra hatırlar. "Dokumacılığımız bitti. Bozduk tezgâhları. Ne işçi kaldı dokuyacak, ne usta. Balkan Savaşı'ndan bu yana gidenlerin yerine çocuk sayılacak oğlanları alıp yetiştirerek idare ettik. Artık onu bile yapamıyoruz. Yeni yetmeler de kırkını aşmışlar da cephede" (Fındıklı,

2006, s. 51). İş yerlerinde çalışacak erkek işçi bulamayan babası, birkaç Rum kadın işçisiyle idare eder. Eleman temin edemeyen ailenin diğer bir sorunu ise ellerindeki malları satamamalarıdır. Halkın içinde bulunduğu yoksulluk, dükkândaki malların ellerinde kalmasına neden olur.

3. Sonuç

Birinci Dünya Savaşı, dört yıl boyunca devam eden, dünyanın birçok coğrafyasında yıkıcı bir etki yapan ve milyonlarca insanın ölümüne sebep olan insanlık tarihinin dönüm noktalarından biridir. Altı yüz yıllık Osmanlı İmparatorluğu da bu büyük yıkımdan en ağır şekilde nasibini almış ve savaşın sonunda yıkılmıştır. Osmanlı Devleti'nin büyük emperyalist güçler arasındaki paylaşım ve hâkimiyet mücadelesinin savaşına katılması ve Osmanlı halkının bu savaşta büyük bedeller ödemiş olması, beraberinde "neden" sorusunu da gündeme getirmiştir. Her hâlükârda savaşa katılımı kaçınılmaz olsa bile gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra, daha geç bir tarihte ve doğru tarafta savaşa müdâhil olması gerektiği ayrıca tartışılan bir husus olmuştur. Devlet kurumlarının yerine yetkili şahısların aceleci kararları sonucu, Osmanlı Devleti'nin erken bir tarihte bu yıkıcı savaşa sürüklendiği, aynı şekilde savaş esnasında da yanlış kararların alındığı ve çok büyük acıların yaşandığı anlaşılmaktadır. Yaşanan büyük acılar, farklı boyutlarıyla birçok edebî esere de konu olmuştur. Selma Fındıklı, bu külliyata önemli katkı sağlayan yazarlardan biridir. Birinci Dünya Savaşı'nı konu alan romanlarında, savaş döneminde yaşanmış siyasi ve sosyal olayları, roman kurgusu içerisinde kalarak okuyucuya aktarmakta ve değerlendirmektedir. Böylece tarihin önemli bir dönemini, kendi penceresinden okuyucunun istifadesine sunmaktadır.

Selma Fındıklı, Birinci Dünya Savaşı'na temas ettiği *Nereye Yüreğim*, *Saray Meydanı'nda Son Gece*, *Vardar Rüzgârı* ve *Kum Gülü* romanlarında, hem cephe içine hem de cephe dışına değinmiştir. Savaşın cephe içi ve dışı ayrımına gitmeden halkın neredeyse tamamı üzerinde tahrip edici izler bırakması, Fındıklı'nın romanlarında görünürlük kazanan bir durumdur. Askerlerin açlık ve giysi problemleri, savaşın tek sorumlusu olarak görülen Enver Paşa'nın sert şekilde eleştirilmesi, müttefik devlet konumundaki Almanya'ya dönük güvensizlik, roman karakterlerinin Ermeni ve Arap topluluklarına yönelik olumsuz bakışı ve askerin savaştan kaçma girişimleri cephe içine dair eserlere yansıyan başlıca konulardır. Halkın yetersiz beslenmesi, elbise eksikliği yaşaması, hastalıklarla boğuşması, göç yolunda yaşadığı zorluklar, işlerinin bozulması ise cephe dışı hayatta yaşanan sorunlar olarak romanlarda yer alır. Bunların yanı sıra bazı anlatı karakterlerinin savaştan sonra psikolojik sorunlar yaşaması da dikkat çeken bir mevzu olarak yapıtlarda geçer.

Beyanlar

Teşekkürler: Makaleye değerlendirme sürecindeki katkılarından dolayı hakemlere teşekkür ederiz.

Yazarın Katkıları: Yazarlar eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Açıklaması: Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmanın dayandığı veriler makale içinde ve kaynakçada yer almaktadır.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Akşin, S. (2012). *Ana çizgileriyle Türkiye'nin yakın tarihi 1789-1980*. İmaj.

Argunşah, H. (2002). Tarihî romanın yükselişi, *Hece*, Türk Romanı Özel Sayısı 65-67, 527-540.

Armaoğlu, F. (2017). *20. yüzyıl siyasi tarihi 1914-1995*. Timaş.

Armaoğlu, F. (2022). *19. yüzyıl siyasi tarihi (1789-1914)*. Kronik Kitap.

Belge, M. (2014). *Edebiyat üstüne yazılar*. İletişim.

Canatak, A. (2022). Edebiyat-tarih ilişkisi ve edebî eserin tarihselliği üzerine tartışmalar. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 16-25, https://doi.org/10.48066/kusob.963883

Çetinkaya, S. (1995). *Osmanlı Devletinin 1. Dünya Savaşına girişi* (Tez No. 41651) [Yayımlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çiçek, M. T. (2012). Erken Cumhuriyet Dönemi ders kitapları çerçevesinde Türk ulus kimliği inşası ve "Arap ihaneti". *Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, *17*(32), 169-188. https://dergipark.org.tr/tr/pub/divan/article/273522

Dayanç, M. (2009). Yeni Türk Edebiyatı kaynağı olarak tarih ve tarihî eleştiri. *Turkish Studies*, *IV*, 1875-1904. https://turkishstudies.net/turkishstudies.jsp

Demiryürek, M. (2015). Selma Fındıklı'nın hikâyelerinde kadının sesi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, *12*(2), 107-130. https://mtad.humanity.ankara.edu.tr/XII-2June2015.php

Doğan, A. (2022). Türk romanında kadın sultanlar. *Prof. Dr. Kerime Üstünova Armağanı* (Hasene Aydın-İbrahim Karahancı, Ed.), Efe Akademi.

Eyüboğlu, S. (1984). Tarihçinin edebiyat dünyasından alması gerekenler, *Töre*, *59*, 11-14.

Fındıklı, S. (2000). *Saray Meydanı'nda son gece*. Remzi.

Fındıklı, S. (2004). *Kum gülü*. Remzi.

Fındıklı, S. (2006). *Nereye yüreğim*. Remzi.

Fındıklı, S. (2009). *Vardar rüzgârı*. Remzi.

Gülboy, B. (2004). *Birinci Dünya Savaşı tarihi*. Altın.

Günay, N. (2009). Birinci Dünya Savaşı sırasında Anadolu'nun güney bölgelerinde Ermeni çete faaliyetleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, *25*(74), 253-282. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aamd/article/543236

Gündüz, O. (2013). *Yeni Türk Edebiyatı el kitabı* (Ramazan Korkmaz, Ed.), Grafiker.

Hut, D. (2016). Osmanlı Arap vilayetleri, Arabizm ve Arap milliyetçiliği. *VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, *1*, Ortadoğu Özel Sayısı, 105-150. https://doi.org/10.24186/vakanuvis.261581

Karpat, K. H. (2012). *Kısa Türkiye tarihi 1800-2012*. Timaş.

Kinross, L. (2020). *Atatürk* (Necdet Sander Çev.). Altın.

Kodal, T. (2015). Birinci Dünya Savaşına giden yol. *BELGİ*, *9*, 1290-1294. https://dergipark.org.tr/tr/pub/belgi/article/388805

Kuran, E. (1993). Birinci Dünya Savaşı maddesi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, *6*, 196-200, Türkiye Diyanet Vakfı.

Kurat, A. N. (1966). *Birinci Dünya Savaşı sırasında Türkiye'de bulunan Alman generallerinin raporları*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Mahir Metinsoy, E. (2023). *Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı kadınları*. Türkiye İş Bankası Kültür.

Sander, O. (1998). *Siyasi tarih 1918-1994*. İmge.

Shaw, S. J. (2014). *Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı İmparatorluğu savaşa giriş*. (Beyza Sümer Aydaş, Çev.). Türk Tarih Kurumu.

Tanör, B. (2010). *Kurtuluş kuruluş*. Cumhuriyet.

Toklu, M. O. (2014). Kendi anlatısının kahramanı Lawrence. *Roman Kahramanları Dergisi*, *19*, 112-117. https://www.romankahramanlari.com/roman-kahramanlari-19-sayi/

Tural, S. K. (1984). *Zamanın elinden tutmak*. Ecdad.

Tüzün, N. (2019). Birinci Dünya Savaşı sürecinde ortaya çıkan harp zenginlerinin Sabah, Tanin ve Vakit gazetelerine yansımaları. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, *5*(2), 375-392. https://doi.org/10.21551/jhf.586942

Ülman, A. H. (2002). *I. Dünya Savaşı'na giden yol ve savaş*. İmge.

Zileli, I. (2003). "Tarih öykülerim için tiyatrodaki dekor gibi." http://www.irmakzileli.com.tr/2003/08/02/selma-findikli ile söyleşi.

Zürcher, E. J. (2001). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. (Yasemin Saner Gönen, Çev.). İletişim.

Extended Abstract

The First World War, which began in August 1914 and ended in November 1918, was a global conflict that caused unprecedented destruction and resulted in the deaths of approximately 8.5 million soldiers, excluding civilian casualties. Emerging from Europe at a time when European powers dominated global political and economic systems, the war was rooted in long-term structural tensions such as nationalism, imperialism, industrial competition, and colonial rivalry. The late unification and rapid industrialization of Germany and Italy disrupted the existing balance of power, leading to intensified struggles over markets, colonies, and influence. The Balkans, already destabilized by nationalist movements and great-power rivalries, became the immediate trigger zone for the conflict, culminating in the assassination of Archduke Franz Ferdinand in Sarajevo in June 1914.

The formation of opposing alliances—namely the Triple Alliance (Germany, Austria-Hungary, Italy) and the Triple Entente (Britain, France, Russia)—institutionalized these tensions and paved the way for a large-scale war. Following Austria-Hungary's declaration of war on Serbia and Germany's subsequent declarations against Russia and France, the conflict quickly escalated into a world war. Over time, many other states, including the Ottoman Empire, joined the war.

Despite having suffered a devastating defeat in the Balkan Wars, the Ottoman Empire entered the conflict on the side of Germany and Austria-Hungary. This decision has long been debated, as the war ultimately led to the complete collapse of the empire. Ottoman leaders were driven primarily by the desire to prevent disintegration and foreign partition. Facing economic hardship, diplomatic isolation, and the perceived threat of Russian expansion, the Committee of Union and Progress (CUP) believed that alliance with a strong power was essential for survival. Efforts to join the Entente Powers failed, as Britain and France rejected Ottoman proposals, largely due to their own strategic interests and their alliance with Russia. Consequently, the Ottoman leadership viewed Germany as the only remaining option.

The Ottoman entry into the war was largely shaped by the actions of Enver Pasha, the Minister of War, who believed the conflict would be short and that early participation would bring territorial gains. The arrival of the German warships Goeben and Breslau in Ottoman waters and their subsequent attacks on Russian ports in the Black Sea precipitated Ottoman involvement before a formal governmental decision was made. Following these events, the Entente Powers declared war on the Ottoman Empire, and the Sultan-Caliph proclaimed jihad.

Militarily, the Ottoman Empire fought on multiple fronts, including the Caucasus, Gallipoli, Iraq, Syria-Palestine, and the Arabian Peninsula. Catastrophic defeats such as the Sarıkamış campaign, where tens of thousands of soldiers died due to cold, hunger, and disease, revealed the consequences of poor planning and leadership. While the Gallipoli Campaign became a rare Ottoman success and highlighted the military talent of Mustafa Kemal, most other fronts ended in defeat and heavy losses. Shortages of food, clothing, and medical supplies severely affected soldiers' morale and survival, leading to widespread desertion.

The article examines how these historical realities are reflected in the novels of Selma Fındıklı, who uses World War I as both a central theme and narrative background in her works *Nereye Yüreğim*, *Saray Meydanı'nda Son Gece*, *Vardar Rüzgârı*, and *Kum Gülü*. Her novels portray the war not only through battlefield experiences but also through its profound social and psychological effects. Fındıklı adopts a critical tone, particularly toward Enver Pasha, whom she depicts as the primary individual responsible for dragging the empire into a disastrous war. Talat and Cemal Pashas, as well as Sultan Mehmed Reşad, are also criticized for their roles, passivity, or failure to prevent catastrophe.

Fındıklı's novels emphasize the tragic living conditions of Ottoman soldiers, contrasting their hunger and lack of equipment with the relative comfort of German troops. Germany, although portrayed as an ally, is depicted with deep suspicion; it is represented as a power pursuing its own imperial interests by exploiting Ottoman resources and manpower. The author also addresses sensitive issues such as desertion, intercommunal tensions, and the attitudes of Armenians and Arabs during the war, often reflecting the perceptions and prejudices of contemporary Ottoman society through her characters.

Beyond the front lines, Fındıklı vividly portrays civilian life under wartime conditions. Widespread hunger, poverty, forced migration, disease, and the collapse of economic life dominate her narratives. Women, children, and the elderly struggle to survive in the absence of men conscripted into the army, relying heavily on neighborly and familial solidarity. The psychological trauma experienced by returning veterans, many of whom suffer from lasting physical injuries and mental distress, further underscores the war's enduring human cost. Additionally, the novels criticize war profiteers who enriched themselves through black-market activities while the majority of the population endured severe deprivation.

In conclusion, the article argues that Selma Fındıklı's novels offer a valuable literary perspective on the First World War by combining historical events with human experience. Through her critical and empathetic narrative approach, Fındıklı presents the war as a multidimensional tragedy that devastated both the Ottoman state and its society, thereby contributing significantly to the literary representation of one of the most painful periods in Turkish history.

Soy, E. (2026). Yaşar Kemal'in Teneke romanını Weber'in rasyonalitesi ile Mill'in liberalizmi ışığında tarihsel-siyasal perspektiften okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 672-711.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 672-711, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

YAŞAR KEMAL'İN TENEKE ROMANINI WEBER'İN RASYONALİTESİ İLE MİLL'İN LİBERALİZMİ IŞIĞINDA TARİHSEL-SİYASAL PERSPEKTİFTEN OKUMAK

Esra SOY*

Geliş Tarihi: 1 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 5 Mayıs 2026***

Öz

Yaşar Kemal'in *Teneke* romanı, 1950'li yılların Türkiye'sinde yükselen sermaye odaklı tarım burjuvazisi ile modern / rasyonel hukuk bürokrasisi arasındaki gerilimi merkezine alır. Roman, rasyonel bürokrasiyi ve yasalara sadakati temsil eden idealist Kaymakam Fikret Irmaklı'nın, millî kalkınma retoriğiyle yasaları fiilen geçersiz kılan yerel elitler (çeltik ağaları) karşısındaki mücadelesini ve yenilgisini konu eder.

Bu çalışma, romanı Weber'in rasyonel-yasal bürokrasi teorisi ve Mill'in liberalizm anlayışı çerçevesinde, tarihsel-politik bir perspektifle analiz etmekte; devletin tarafsız bir araç olmaktan çıkarılıp yerel elitlerin çıkarlarına tabi kılındığı bir dönemin zihniyet yapısını Resul Efendi'nin sinmiş memur tipolojisi ve Fikret Irmaklı'nın tasfiye edilen idealizmi üzerinden çözümlemektedir. Çalışma, kuramsal çerçeve ile vaka analizini bütünleştirerek romanı yalnızca estetik bir nesne olarak değil, tarihsel bağlamı içinde dönemi aydınlatan bir belge, aynı zamanda siyaset bilimi ve kamu yönetimi kuramlarının sınandığı ve somutlaştırıldığı bir inceleme alanı olarak değerlendirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yaşar Kemal, bürokrasi, liberalizm, Demokrat Parti, Max Weber, John Stuart Mill, tarihsel eleştiri, politik okuma.

READING YAŞAR KEMAL'S NOVEL TENEKE FROM A HISTORICAL-POLITICAL PERSPECTIVE IN LIGHT OF WEBERIAN RATIONALITY AND MILLIAN LIBERALISM

Abstract

Yaşar Kemal's novel *Teneke* centers on the tension between the rising capital-oriented agricultural bourgeoisie and the modern/rational legal bureaucracy in 1950s Turkey. It narrates the struggle and defeat of the idealist District Governor Fikret Irmaklı, who represents rational bureaucracy and fidelity to law, against local elites who effectively nullify laws with national development rhetoric.

This study analyzes the novel from a historical-political perspective within Weber's theory of rational-legal bureaucracy and Mill's conception of liberalism. It elucidates the mentality of a period in which the state, stripped

* Dr. Öğr. Üyesi; Sinop Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, esrakarasoy@yahoo.com, ROR ID: 004ah3r71.

of its neutral instrumentality, was subordinated to the interests of local elites, through the typology of the submissive official Resul Efendi and the purged idealism of Fikret Irmaklı. Integrating the theoretical framework with case analysis, the study evaluates the novel not merely as an aesthetic object, but as a document that illuminates its period within its historical context, and simultaneously as a field of inquiry where theories of political science and public administration are tested and concretized.

It deciphers the mentality of an era in which the state ceased to be a neutral instrument and was subjugated to the interests of local elites-through the typology of the intimidated civil servant (Resul Efendi) and the purged idealism of Fikret Irmaklı. Integrating theoretical framework with case analysis, the study evaluates the novel not merely as an aesthetic object but as a document illuminating its historical context, as well as a field of inquiry where political science and public administration theories are tested and concretized.

Keywords: Yaşar Kemal, bureaucracy, liberalism, Democratic Party, Max Weber, John Stuart Mill, historical criticism, political reading.

Giriş

Sözlü gelenekle çağdaş romanı buluşturarak kendine has bir anlatı dünyası yaratmayı başaran Yaşar Kemal, yerellikten evrenselliğe uzanan özgün üslubuyla yalnızca Türk edebiyatında değil dünya edebiyatında da kendine saygın bir yer edinmiştir. Onun romancılığı, sözlü halk kültüründen modern anlatı tekniklerine, Batı edebiyatının ustalarından Anadolu'nun destansı birikimine uzanan oldukça geniş bir sentezin ürünüdür. Bu sentez, yazarın gerek içinde bulunduğu dönemin toplumsal gerçekliklerine gerekse insanın evrensel varoluşsal meselelerine yönelttiği bakışta kendisini hissettirir. Yazarın, Goethe'nin "dünya edebiyatı" kavramını gerçeğe dönüştüren en iyi örneklerden biri olarak değerlendirilmesi, tam da bu sentezci yaklaşımının bir sonucudur. Goethe başlangıçta farklı Avrupa edebiyatları arasındaki temasın millî edebiyatlara canlılık getireceğini düşünürken, Yaşar Kemal ise, Batılı ve Doğulu edebî geleneklerin yanı sıra yerli halk geleneklerinden de beslenerek bu kavramı çok daha geniş bir çerçeveye taşımıştır (Tharaud, 2017, s. 69). Onun anlatısı, parçalanan bir dünyanın "tümleyici bütün anlamlarını" içerirken başka dillere ve kültürlere açılan pencereleriyle farklı geleneklerin buluşma noktası hâline gelir. Bu bağlamda, Andaç'ın (2012) Yaşar Kemal için, "anlatısı tektir, benzersizdir. Modern romanın durduğu yerde ona yeni anlamlar getirebilmiş, yeni katmanlar sunabilmiş bir romancıdır" (s. 102) tespiti oldukça yerindedir.

Yaşar Kemal'in romancılığının kurucu unsurlarından biri, hiç kuşkusuz, dildir. Ancak bu dil, gündelik konuşmaların ya da yerel ağzın olduğu gibi aktarımından ibaret değildir; yazarın bilinçli bir biçimde inşa ettiği, kendine özgü bir yaratıdır. Kendisi bu konudaki tavrını, "kişiliği olan bir yazar kendi dilini yapar. Yoksa, Çukurova dilini alıp yazmışsın, mesele değil. O taklittir, mekanik bir şeydir. Yazar dil yaratır. Başka çaresi yok, bir senteze varacaksın" sözleriyle ortaya koyar (Andaç, 2012, s. 81). Bu dil yaratımı, sözlü halk edebiyatının arınmış biçimlerinden beslenirken aynı zamanda çağdaş romanın biçimsel arayışlarıyla da sürekli bir etkileşim hâlindedir. Yazar, "ben bilinçli olarak yeni biçimler arıyorum. Çağımın romancılarının ne getirdikleri üstünde çok duruyorum" derken, geleneksel anlatı mirasıyla modern arayışları nasıl bir potada erittiğini gösterir (Andaç, 2012, s. 81). Bu yönüyle onun dil işçiliği, sokaktan / halktan beslenen ama sanatsal bir dönüşümden geçerek evrensel bir anlatı düzlemine yükselen edebî bir dil yaratmıştır.

Onun dil ve biçim arayışının temelinde ise sözlü kültürün büyülü dünyasına duyduğu derin bağlılık yatar. Kemal, "sözün büyücüsü" olarak nitelendirilmiş, kendi sesini bulma yolculuğunda ilk durağının ağıtlar olduğunu belirtmiştir (Akbayır, 2011, s. 117). Beş yıl boyunca Çukurova'yı köy köy dolaşarak ağıtlar, tekerlemeler, türkülü hikâyeler ve bilmeceler derlemesi, onun yaratıcılığını besleyen temel kaynaklardan biri olmuştur (Kabacalı, 2004, s. 14). Ancak bu derleme faaliyeti, folklorik bir malzeme toplama çabasının çok ötesinde, yazarın toprağının "anlatış kültürünü kavramak, biçimine varmak" arayışının bir parçasıdır (Andaç, 2012, s. 81). Bu arayış, onu sözlü geleneğin yalnızca içeriğini değil, yapısal özelliklerini de romanlarına taşıyan özgün bir senteze ulaştırmıştır.

Yaşar Kemal'in anlatı evreninde Çukurova, basit bir mekân olmanın çok ötesinde, âdeta romanlarının varoluşsal zeminidir. Yazarın ifadesiyle, "Çukurova yalnız doğduğum büyüdüğüm yer değil, bir bakıma romanımın vatanıdır" (Kabacalı, 2004, s. 14). Ancak bu vatan, olduğu gibi yansıtılan bir coğrafya değil, yazarın yeniden yarattığı bir roman ülkesidir. Yaşar Kemal, İstanbul'da, Ankara'da ya da dünyanın herhangi bir yerinde karşılaştığı bir olayı, bir insan davranışını roman yazarken Çukurova'nın koşullarına, iklimine taşıdığını belirtir (Kabacalı, 2004, s. 14). Bu yöntem, yerelden beslenen ama yereli aşan bir anlatı stratejisinin göstergesidir. Nitekim kendisi de bu evrensellik iddiasını, "benim yeryüzünde akrabalarım var: Stendhal, Çehov gibi" sözleriyle dile getirir ve her büyük ustanın bir Çukurovası olduğunu, Kafka'nın da Dostoyevski'nin de böyle bir yerel kökene yaslandığını vurgular (Kabacalı, 2004, s. 18).

Kemal'in romancılığındaki merkezî kavramlarından biri de "mecbur insan"dır. Yazar, dünyanın başkaldırmaya mecbur kişilerle dolu olduğunu, dünyayı bu duruma onların getirdiğini ve bundan sonra da daha insanca yaşanacak dünyayı yine onların taşıyacağını söyler (Tharaud, 2017, s. 356-357). *İnce Memed*, tam da bu varoluşsal başkaldırının modern bir temsilcisidir; annesini ve sevdiceği Hatçe'yi kaybeden Memed, bütün ömrü boyunca bir eşkıya veya kanun kaçağı olarak kalmaya mahkûmdur (Tharaud, 2017, s. 164). Burada "mecburiyet", yalnızca ekonomik bir zorunluluğu değil, aynı zamanda ahlaki ve varoluşsal bir buyruğu ifade eder. Memed'in başkaldırısı, bireysel bir öç alma eyleminin ötesinde, sömürü düzenine karşı kolektif bir direnişe dönüşür. Bu bağlamda, Yaşar Kemal, romanı bir anlatı türü olmanın ötesinde, insanı insana anlatan, zulme ve yalana karşı uyandıran bir bilinç aracı olarak görmüştür. Nitekim "bizim çağımızda romancıların başları beladadır. Çünkü insanları en çok yalana, zulme, bütün kötülüklere karşı roman uyarır" (Tharaud, 2017, s. 19) sözleri, onun romana yüklediği etik sorumluluğu ve sanatını toplumsal bir uyanışın hizmetine sunma bilincini açıkça ortaya koyar.

Yaşar Kemal'in toplumsal gerçekçiliği, birey ile toplum arasındaki ilişkiyi belirli bir tarihsel ve siyasal bağlama yerleştirme titizliğinde kendini gösterir. Romanlarının çoğunda, siyasal kurumların bir iktidar elitinin menfaatine göre manipüle edildiği sözde demokratik veya oligarşik kapitalist bir devlet yapısı resmedilir (Tharaud, 2017, s. 230). *İnce Memed*'in yazıldığı dönem, bu açıdan son derece anlamlıdır: Truman Doktrini ve Marshall yardımlarıyla tarımda makineleşmenin başladığı, komünizm paranoyasının aydınları susturmak için kullanıldığı Menderes Dönemi'nde, modernleşme adına dehşet verici bir çevre katliamı yaşanmış, Çukurova da bu katliamdan payını almıştır (Akbayır, 2011, s. 335). Yaşar Kemal, Demokrat Parti Dönemi'ni derin bir hayal kırıklığı ve ironiyle anlatır; 1950'de herkesin "demokrasi gökten indi" sandığını, oysa zamanla durumun faşizmi bile aratacak bir ağırlığa ulaştığını söyler (Kemal, 1993, s. 141-142).

Kemal'in romanlarında köy ve köy kültürü oldukça önemli bir yer tutar. Köylüler, genellikle daha yeni teşekkül etmiş kapitalist ekonomi aracılığıyla sömürülürken, geçmişin sömürücü olmayan göçebe kültürlerinin kalıntıları da eserlerinde varlığını hissettirir (Tharaud, 2017, s. 224). Toprak sahibi-kapitalist sınıfın menfaati için alt sınıfı ezdiği bir sistem içinde onurlarını koruma mücadelesi veren Koca Halil ve Meryemce (veya *Teneke* romanında Sazlıdere köylüleri) gibi karakterler, bu sömürü düzeninin insanı sürüklediği yoksulluğu ve çaresizliği gözler önüne serer (Tharaud, 2017, s. 230). Bununla beraber, Yaşar Kemal, kendisinin "köy romancısı" olarak yaftalanmasına şiddetle karşı çıkar. Onun işaret ettiği gibi, Faulkner ve Şolohov da köy konulu romanlar yazmış ancak kimse onlara köy romancısı dememiştir. Taner Timur'un tespitiyle, Yaşar Kemal de tıpkı Şolohov gibi "ülkenin ücra bir köşesinden, unutulmuş bir köyünden hareket eder ve derece derece toplumun tüm katmanlarını, bunları temsil eden insan manzaralarını ve memleketin değişme yasalarını gözler önüne serer" (akt. Akbayır, 2011, s. 342).

Yazarın roman anlayışında kurucu rol oynayan bir diğer unsur ise bellektir. Türk edebiyatında romanın seyrine bakıldığında, 1940'lı hatta 1950'li yıllara kadar olay kurucu belleğin çoklukla ulusçu romantizm üzerinden şekillendiği, ancak Yaşar Kemal'in İnce Memed'i ile toplumsal bir gerçekliğin romanımıza yerleşmeye başladığı görülür. Yarattığı sosyal eşkıya (İnce Memed) ve onun anıları, sömürüye direnişi bir belleğe / toplumsal hafızaya dönüştürürken; ağa, bey ve bürokrasi ittifakının karşısına, zamanla tüm toplumu saran bir karşı-bilinç yerleştirir. Böylece en ağır şartlar içinde büyüyen bu bilinç, Çukurova'yı kuşatan karanlığa karşı korunaklı bir cephe inşa eder (Zenginoğlu, 2022, s. 22). Bu bağlamda onun romanları, ete kemiğe bürünmeyi bekleyen sayısız hikâyeyi ve kolektif bir dayanışma yaratan bireysel acıları Anadolu'nun âdeta bellek yurduna dönüştüren anlatılardır (Zenginoğlu, 2022, s. 22).

Yaşar Kemal'in romancılığının beslendiği bir diğer temel kaynak da mit ve düş dünyasıdır. Ona göre, roman insanlığın kurduğu mit dünyasının içindedir ve bu dünya, yaşadığımız dünya ile birlikte yaşamın gerçeğini, düşlerin ve mitlerin gerçeğini arama çabasıdır. Yazar, kendine özgü bir roman dünyası kurmaya çalıştığını, ayrıntılara büyük önem verdiğini, en küçük ayrıntıdan giderek bir dünya inşa ettiğini ve bunun yeni bir biçim geliştirdiğini söyler (Kabacalı, 2004, s. 39). "Her dağ parçasının, en küçük bir varlığın bile bir kişiliği var" inancı, onun anlatısında doğanın başlı başına bir roman kahramanı olarak yer almasını sağlar (Kabacalı, 2004, s. 39). Bu anlayış, "her çağ kendi romanını, kendi anlatım biçimini getirir" düşüncesiyle birleştiğinde, Yaşar Kemal'i hem çağının tanığı hem de çağının ötesine uzanan bir anlatıcı konumuna taşır (Kabacalı, 2004, s. 39). Kemal'in mit ve düş dünyasına duyduğu derin bağlılık, içinde yaşadığı çağın somut çelişkilerine sırtını dönen bir kaçışa asla dönüşmez; tam tersine, yarattığı şiirsel evren, toplumsal olanın en sert gerçeklerini kavramanın incelikli bir aracı hâline gelir. Onun eserleri, bir yandan insanlığın ortak düş mirasını bugüne taşırken, öte yandan o günün Türkiye'sinde modernleşme, kapitalistleşme ve demokrasi adı altında yaşanan yıkımı teşhir eden bir tanıklığa dönüşür. Dolayısıyla bu ikili bilinç onu hem bir destan anlatıcısına hem de keskin bir toplumsal eleştirmene dönüştürür. Yaşar Kemal'in roman evreninde bu çok katmanlı toplumsal eleştirinin en yoğun örneklerinden biri de "İnce Memedin arkasından Teneke'yi yazdım 1954'te. Ondan sonra 1959'a kadar hiçbir şey yazamadım" sözleriyle üretim sürecine göndermede bulunduğu *Teneke*'dir (Kemal, 1993, s. 75).

Teneke, hacim olarak küçük olmakla birlikte hem tematik yapısı hem de eleştirel derinliği bakımından oldukça yoğun bir anlatıdır. Roman, Çukurova ölçeğinde somutlaşan sermaye odaklı tarım burjuvazisi ile bürokratik yapı arasındaki yozlaşmış ilişki ağlarını ve bu asimetrik ilişkiden doğan karşılıklı güç dinamiklerini konu eder. Yaşar Kemal, daha önce *İnce Memed*'de kişisel başkaldırı ekseninde işlediği adaletsizlik ve sömürü temalarını, bu kez resmî kurumların içine sızan bürokratik yozlaşma ekseninde ele alır. Yazarın, romanı bir direniş ve uyanış aracı olarak konumlandıran sanat anlayışı *Teneke*'de toplumu kemiren ilişki ağlarını teşhir etmek, okuyucuyu insan olmanın gerekleriyle yeniden yüzleştirmek ve nihayetinde daha insanca bir dünyanın imkânını aramak şeklinde karşılık bulur.

Teneke'de olaylar Çukurova'da bir kasabada geçer. Anlatının kurucu çatışma unsuru, kasabada yaklaşık üç aydır[1] kaymakam bulunmamasından kaynaklı yönetsel otorite boşluğudur. Bu belirsizlik hâli, genç ve idealist bir bürokrat olan Fikret Irmaklı'nın kasabaya atanmasıyla yerini somut bir gerilime bırakır. Söz konusu atama, yereldeki siyasal patronajla eklemlenmiş tarım burjuvazisi ile merkezî hukuk düzeni arasındaki mücadelenin görünürlük kazandığı bir dönemin başlangıcı olur. Mevzuatı harfiyen uygulama, adalet dağıtımını tesis etme ve halkın refah seviyesini yükseltme misyonuyla hareket eden Kaymakam Fikret Irmaklı'nın taşrada, patrimonyal düzene karşı başlattığı güçlü mücadele Kağızman'a tayin edilmesi, bir anlamda sürülmesi ile son bulur. Roman, merkezî iradenin ve idealizmin taşra gerçekliği karşısındaki yenilgisinin son derece ironik ve sembolik bir anlatımıdır.

Edebî bir metnin taşıdığı toplumsal eleştirinin izini sürmek, kaçınılmaz olarak metnin kendi iç dinamikleri ile onu kuşatan tarihsel ve sosyolojik bağlam arasında sağlam bir ilişki kurmayı ve disiplinler arası bir bakış açısını zorunlu kılar. Bu gereklilikten hareketle, çalışmanın metodolojik omurgasını öncelikle tarihsel eleştiri kuramı oluşturmaktadır. Söz konusu kuram, edebî metni salt estetik bir nesne olmaktan çıkararak üretildiği dönemin somut politik iklimiyle doğrudan örülü bir anlam evreni olarak değerlendirmeyi mümkün kılar. Bu bağlamda, romanın dokusuna sinmiş çok katmanlı toplumsal çatışmayı, üretildiği tarihsel bağlama özgü koşullardan, özellikle 1950'ler Türkiye'sindeki bürokratik yapılanma ve taşra bürokrasisinin dönüşüm dinamiklerinden soyutlamadan çözümlemek, metnin anlamsal derinliğine nüfuz edebilmek açısından önem taşır. Tarihsel eleştirinin sağladığı bu bağlamsal okuma olanakları, çalışmayı aynı zamanda metnin içine yerleştiği iktidar yapılarını, ideolojik varsayımları ve söylemsel stratejileri politik kavramlar ışığında çözümleyen politik okuma stratejisine yöneltmiştir.

Romanın temel çatışma eksenini oluşturan tarım burjuvazisi ile bürokratik yapılanma arasındaki yozlaşmış ilişki ağlarını ve bu eşitsiz etkileşimden doğan iktidar pratiklerini sistematik biçimde değerlendirebilmek için siyaset teorisinin iki temel kurucu figürü olan Max Weber ve John Stuart Mill'in yaklaşımlarına başvurulmuş; bu doğrultuda, modern rasyonel-yasal otoritenin bünyesinde barındırdığı yapısal çıkmazları ve işleyiş aksaklıklarını odağına alan Weber'in bürokrasi eleştirisi ile Mill'in bireysel özgürlüklerin korunmasını ve çoğunluğun tiranlığına karşı denge mekanizmalarını merkeze alan liberal demokrasi ideali, romandaki yönetim krizini çözümlemede araştırmaya eleştirel bir perspektif kazandırmıştır. Nitekim bu iki teorik çerçevenin birlikte işletilmesi hem bürokratik rasyonalite idealinin hem de sosyal liberal

[1] Eser "Üç aydır kasabada kaymakam yok." cümlesiyle başlar (Kemal, 1967, s. 7) ancak Resul Efendi istifasını yazmayı düşünürken "Bu beş aylık kaymakam vekaletinde başına gelenleri, neler çektiklerini bir bir anlatıyordu." denilir (Kemal, 1967, s. 9).

devlet tahayyülünün romandaki yansımalarını birbiriyle ilişki içinde okumaya olanak tanımıştır. Roman incelemesinde, öncelikle Weber'in bürokrasi teorisini, ardından Mill'in liberal demokrasi normlarını ve nihayetinde tarihsel eleştiri ile politik okuma stratejisini izleyen üç aşamalı bir yöntemsel sıra takip etmiştir.

Araştırmada, yazarın yalnızca *Teneke* romanını odağına alan monografik bir yaklaşım benimsemektedir. Söz konusu yöntemsel tercih, 1950'ler Türkiye'sinin kendine özgü dinamikleriyle şekillenen toplumsal bağlamı içinde, yerel elit ilişkileri, yolsuzluk olgusu ve bürokratik pratiklerin edebî temsilini derinlemesine irdeleme amacı taşır. Başka bir deyişle, araştırmanın analitik gücü niceliksel kapsayıcılıktan değil, niteliksel yoğunlaşmadan; metnin dokusuna sinmiş toplumsal gerilimlere, anlatısal tercihlere ve ideolojik kodlara odaklanmış bir okuma pratiğinden kaynaklanmaktadır. Bu amaçla, çalışmada Yaşar Kemal külliyatındaki diğer eserlere ya da dönemin farklı romancılarına doğrudan atıfta bulunulmaması bir eksiklik olarak değil; aksine, araştırma odağının kasıtlı şekilde, kuramsal gerekçelerle sınırlandırılmasının zorunlu bir sonucu olarak değerlendirilmelidir.

Mevcut literatürde Yaşar Kemal'in eserleri ve tematik yönelimleri üzerine geniş bir inceleme külliyatı bulunmakla beraber, *Teneke* özelinde bu çalışmada benimsenen şekliyle bütüncül bir sosyopolitik okuma henüz yapılmamıştır. Oysa yazarın pek çok eseri gibi *Teneke* romanı da yalnızca estetik haz üretmeye yönelik bir metin değildir. Roman toplumsal pratikleri ve hâkim zihniyet kalıplarını görünür kılma işlevi yanında, Çukurova özelinde iktidar ilişkilerinin küçük bir temsilini ve bir dönemin bürokratik yapılanmasını göz önüne seren tarihsel bir belge niteliği taşımaktadır. Bu hâliyle araştırma, yazarın görece daha az incelenmiş bu eserinin diğer büyük anlatılarıyla karşılaştırılabilecek ölçüde zengin bir toplumsal eleştiri barındırdığını ortaya koymayı ve Yaşar Kemal külliyatına dair mevcut literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın asıl katkısı ise, geniş bir metin yelpazesine yüzeysel biçimde temas etmekten ziyade, söz konusu romanın sosyopolitik dokusunu, bürokratik eleştirisini ve anlatısal inceliklerini ayrıntılı bir çözümlemeye tabi tutarak görünür kılmasıdır.

1. Araştırmanın Kavramsal ve Kuramsal Zemini

1.1. Analitik ve Normatif Bir Yaklaşım olarak Weber'in Bürokratik Rasyonalite İdeali ve Mill'in Sosyal Liberal Devlet Modeli

Modern sosyolojinin kurucu isimlerinden Max Weber için bürokrasi, modern toplumun rasyonel temellerini görünür kılan, derin sosyolojik anlam katmanlarına sahip bir olgu olarak konumlanır ve yalnızca belirli bir yönetim aygıtını ya da idari mekanizmayı tanımlayan teknik bir terim olmanın daha ötesine geçer. Kişisel ve keyfi müdahaleleri olabildiğince dışlayarak örgütsel amaçlara en yüksek verimlilikle ulaşmayı mümkün kılan bu yapılanma modeli (Cochrane, 2018, s. 2), Weber'e (2005) göre hem kapitalist hem de sosyalist üretim tarzlarında geçerliliğini koruyan evrensel bir rasyonaliteyi temsil eder (s. 6).

Weber'in ideal tip olarak kavramsallaştırdığı rasyonel-yasal otorite modeline dayalı bürokrasi, özünde toplumsal mutabakatla meşruiyet kazanmış yazılı hukuk normlarının sistematik, öngörülebilir ve gayrişahsi bir biçimde uygulanmasını esas alır. Bu modelde, yazılı kuralların mutlak egemenliği, dikey hiyerarşik yapılanma ve işlevsel uzmanlaşma ilkeleri belirleyici bir rol oynar. Nitekim söz konusu yapı içerisinde işleyişe ilişkin bütün prosedürler ile her bir bürokratik makamın yetki alanı önceden tanımlanmakta ve resmî kayıt altına alınmaktadır. Ayrıca bu düzen içinde her alt birim, hiyerarşik olarak kendisinden üst konumda

bulunan bir otoritenin denetim ve gözetimine tabi kılınmıştır. Görev dağılımı, kişisel bağlılık ya da ahbaplık ilişkilerine göre değil, teknik uzmanlık bilgisi ve nesnel liyakat ölçütlerine göre yapılır; atamalar da aynı şekilde ehliyet esasına dayanır. Bürokratik görevliler, üretim ve yönetim araçlarının mülkiyetine sahip değildir; kendilerine yalnızca görevlerini ifa edebilmeleri için gerekli olan kaynakların kullanım hakkı tahsis edilmiştir ve bu kaynakların kullanımından dolayı hiyerarşik üstlerine ve nihai olarak hukuka karşı hesap vermekle yükümlüdürler. Patrimonyal sistemlerde görülenin aksine, bu modelde memurlar, yöneticilerin kişisel hizmetkârları ya da sadakatle bağlı temsilcileri değil, yalnızca kurumsal yapıya ve onun temsil ettiği hukuki düzene bağlılık gösteren aktörlerdir. [2]

Rasyonel-yasal otorite modeli, keyfiliği önleme ve toplumsal adaleti rasyonel temelde tesis etme açısından kritik bir öneme sahipse de yapısal katılık ve insani özerkliğin aşınması gibi belirli riskleri de içinde barındırmaktadır. Weber, sıklıkla başvurduğu "mekanik fosilleşme" ve "demir kafes" metaforları aracılığıyla, aşırı rasyonalizasyonun ve kurallara duyulan mutlak bağımlılığın, bireyleri zamanla yasaların pasif ve eleştirel olmayan uygulayıcılarına indirgeyebileceği ve örgütsel esneklik ile inisiyatif alanını bütünüyle ortadan kaldırabileceği uyarısında bulunur.[3] Bu içsel dinamiğe paralel olarak, bürokrasiye asıl karakterini veren ve ona işleyiş üstünlüğü kazandıran teknik bilgi birikiminin (Weber, 2005, s. 6) bu yapı elinde tekelleşmesi, iktidarın giderek gayrişahsi ve erişilmez bir yapıya bürünmesine, nihai kertede, idari mekanizmanın denetimden uzaklaşarak bürokratik bir oligarşi riskinin doğmasına yol açabilir (Zeybekoğlu & Alkan, 2021, s. 655). Bu bağlamda Weber, Karl Marx'ın fikirlerinden önemli ölçüde etkilenmiş olmakla birlikte ondan farklı olarak modern devletlerde proletarya diktatörlüğünün değil, giderek belirginleşen bir bürokrasi diktatörlüğünden bahsetmenin çok daha olası olduğunu ileri sürer. Zira siyasal yönetim mekanizmasını fiilen elinde bulunduran bu yapı, çağın asıl tarihsel öznesi ve etkin kuvvetidir (Teber, 2001, s. 100). Bu bağlamda Weber'in de sıkça vurguladığı üzere otoritenin kişisel keyfilikten arındırılabilmesi ancak ve ancak hukuk sisteminin rasyonel kurallara dayanmasıyla mümkün olabilir.

İncelemesinin temelini oluşturan ve romandaki devlet-toplum etkileşiminin normatif boyutunu değerlendirmeye olanak tanıyan bir diğer kuramsal referans noktası John Stuart Mill'in sosyal liberal devlet teorisidir. Liberalizm, XVII. yüzyıldan itibaren feodalizmin çözülüşü ve piyasa toplumunun yükselişiyle eş zamanlı olarak gelişen, modern siyaset düşüncesinin kurucu ideolojilerinden biri olmuştur (Heywood, 2013, s. 71-72). Temelleri, toplumun özgür ve eşit bireylerden oluştuğu varsayımına dayanan bu düşünce sistemi, siyasal iktidarın meşruiyetini yönetilenlerin rızasına bağlamakta; devletin gücünün sınırlandırılmasını ve bireyin dokunulamaz temel haklarının hukuki güvence altına alınmasını zorunlu görmektedir (Woodcock, 2021, s. 284). Bu çerçevede liberal anlayış, devletin varlık nedenini bireylerin özgürlüğünü ve güvenliğini korumakla tanımlar; dolayısıyla egemenliğin, insan hakları ve yurttaş haklarıyla sınırlanmış bir yetki alanı olarak kavranması gerektiğini vurgular (Raynaud & Rials, 2003, s. 534). Nitekim klasik liberalizm, modern seçkincilik anlayışlarının aksine, mantıksal ve tarihsel olarak insanların eşitliği ilkesine bağlı kalmış ve her birey için insan haklarından eşit pay talep etmiştir (d'Entreves, 2021, s. 253). Liberal ideolojinin merkezî ilkesi olan bireycilik, insanın kolektif yapılar karşısında en yüksek ahlaki değere sahip olduğu inancını

[2] Bilgiler Weber'in farklı eserlerinden derlenmiştir. bk. Weber, 2005, s. 7, 42-46; Weber, 2012b, s. 323-326, 330; Weber, 2012a, s. 337-340.
[3] bk. Weber, 2013, s. 165; Ritzer, 2011, s. 17; Poster, 2008, s. 28.

yansıtırken; bireysel özgürlük, hukuka bağlı özgürlük anlayışıyla dengelenerek diğer değerlere öncelenmiştir (Heywood, 2013, s. 71-72). Bu normatif temel, liberal devletin kurumsal yapısında da karşılığını bulur: Liberal demokrasi, halkın rızası idealini sınırlı yönetim ilkesiyle dengeleyerek, yurttaşların özgürlüğünü güvence altına alan bir iç ve dış denetim ağı oluşturur (Heywood, 2013, s. 53). Nihai tahlilde liberal devlet anlayışı, devletin tarafsız bir hakem konumunda bulunarak tüm yurttaşlara eşit mesafede durmasını, hukukun üstünlüğüne dayalı öngörülebilir bir yargı sistemi tesis etmesini ve piyasa ekonomisinin işleyişini düzenleyici bir çerçeveyle sınırlamasını öngörür. Alan Ryan'ın veciz ifadesiyle, bu teorik perspektifin idealize edilmiş noktasında liberal devlet, "kişiyi ve mülkü koruyan, sözleşmeleri hayata geçiren, iktisadi faaliyeti kolaylaştıran fakat kendi başlarının çaresine bakması için onları yalnız bırakarak vatandaşlarının özgürlüğüne saygı gösteren bir gece bekçisi devleti" (Ryan, 2021, s. 753-754) olarak tahayyül edilir.

Klasik liberal geleneğin kurucu ismi John Locke, bu minimal devlet anlayışının felsefi temellerini atarken bireysel özgürlüğü, başkalarının yaşamına, beden bütünlüğüne ve mülkiyetine zarar vermeyi mutlak biçimde yasaklayan doğal yasanın sınırları içerisinde tanımlanmış bir hak olarak kavramsallaştırır (Locke, 2012a, s. 18). Locke'un toplum sözleşmesi kuramında, devlet ile birey arasındaki kurucu mutabakatın nihai amacı kamu yararına hizmet etmektir ve egemenlik gücü, yalnızca toplumun ortak refahını temin etmek maksadıyla kullanılmalıdır. Bu çerçevede yönetim, geçici veya keyfi kararlarla değil, önceden ilan edilmiş, genel kabul görmüş ve herkes için bağlayıcı olan yasalarla icra edilmek durumundadır (Locke, 1980, s. 72-73). Locke (1980), yasanın mevcut olmadığı veya bilinçli olarak ihlal edildiği her durumda zulmün ve tiranlığın baş gösterdiğini (s. 103) ve devlet benzeri siyasal örgütlenmelerin ancak hukuk normlarına ve bu normlara yönelik kolektif rızaya dayanarak varlıklarını idame ettirebileceklerini vurgular (Locke, 2012a, s. 36). Dolayısıyla klasik liberal devlet anlayışı, kamu çıkarını gözeten yasaların oluşturulmasını ve bu yasaların istisnasız ve tarafsız bir biçimde uygulanmasını, meşruiyetin olmazsa olmaz koşulu olarak benimsemiştir.

John Stuart Mill'in liberal devlet teorisi, on dokuzuncu yüzyıl İngiliz düşünce dünyasında, John Locke'un şahsında somutlaşan klasik liberalizmin minimal devlet anlayışından belirgin ve bilinçli bir kopuşu temsil eder. Mill'in faydacı sosyal liberalizm anlayışı, devletin rolünü yalnızca bireysel hak ve özgürlüklerin pasif bir koruyucusu olmaktan çıkararak, onu toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi ve bireyin ahlaki ile entelektüel gelişiminin teşviki noktasında aktif bir fail konumuna yükseltir. Bu yaklaşımıyla Mill, dezavantajlı bireylerin korunması adına sağlık, barınma ve eğitim gibi temel sosyal hakları güvence altına alan müdahaleci bir refah devleti modelini savunarak teorik ufku genişletir (Aydoğan, 2018, s. 85).

Mill'in devlete atfettiği bu genişleyen rolün temelinde, devleti yalnızca mekanik bir aygıt olarak değil, aynı zamanda ahlaki bir varlık olarak tanımlaması yatmaktadır (Mill, 2009, s. 21). Bu ahlaki perspektif, kamu yararının gerektirdiği durumlarda devlet müdahalesini meşru kılmakla kalmaz; aynı zamanda iktisadi alanda da devletin yönlendirici ve düzenleyici bir rol üstlenmesini öngörür. Mill, klasik liberalizmin iyimser *laissez-faire*[4] varsayımından ayrılarak,

[4] *Laissez-faire* terimi, kökeni 18. yüzyıl Fransızcasına dayanan ve en genel anlamıyla "devletin ekonomik ve sosyal alanlara müdahale etmemesi" gerektiğini savunan bir doktrindir. 19. yüzyıl İngiltere'sinde "herhangi bir alanda devlet müdahalesi ne kadar az olursa o kadar iyidir" anlayışıyla özdeşleşmiştir (Taylor, 1972, s. 11, 13). "Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler." sloganında özetlenebilen bu görüş, devletin olabildiğince az şeye karışmasını öngörür (Kışlalı, 2018, s. 111).

serbest piyasanın kendi iç dinamikleriyle eşitsizlikleri yeniden ürettiğini ve işçi sınıfının emeğini sistematik olarak sömürdüğünü ileri sürer ve devlete ekonomi ve eğitim gibi alanlarda doğrudan müdahale yetkisi tanır (Aydoğan, 2018, s. 85). Bu bağlamda Mill, bireyin kendini gerçekleştirmesinin ve rasyonel tercihlerde bulunabilmesinin önkoşulu olarak gördüğü zorunlu eğitimi güçlü bir biçimde destekler ve eğitimi devletin en temel sorumluluklarından biri olarak nitelendirir (Mill, 2009, s. 28). Dolayısıyla bu yaklaşım, bir yandan bireysel özgürlük alanını özenle muhafaza etmeyi sürdürürken diğer yandan devlete fırsat eşitliğini tesis etme ve toplumsal eşitsizlikleri azaltma yönünde pozitif bir ödev yükler (Acar, 2024, s. 824).

Mill'e göre demokrasinin merkezî fazileti, yalnızca bir yönetim tekniği olması değil, bireysel kapasitelerin "en yüksek ve en ahenkli" gelişimini teşvik eden bir eğitim tecrübesi olmasıdır. Bu nedenle, oy verme hakkının okuryazar olmayanlar dâhil herkesi içine alacak kadar genişletilmesini ve siyasî katılımın yaygınlaştırılmasını önermiştir (Heywood, 2013, s. 111). Bu önerinin temelinde büyük ölçüde insanların rasyonel varlıklar oldukları ve hata yaparak da öğrendikleri, bu nedenle düşünce özgürlüğüne imkân tanınması gerektiği düşüncesi yatmaktadır (Heywood, 2014, s. 27). Mill'in en çok korktuğu şey ise, çoğunluğun despotizmidir (Taşkın, 2014, s. 38). Ona göre bir demokraside herkesin sesinin duyulması gerektiği iddiası, herkesin sesinin eşit ağırlıkta olduğu anlamına gelmez. Bazı insanlar siyasi ve ekonomik dünya hakkında daha fazla bilgi sahibidir ve bunun doğal sonucu olarak temsilci seçerken söyleyecek daha fazla sözleri olmalıdır (Woodcock, 2021, s. 156).

Mill'e göre çoğunluk tahakkümünü engellemenin iki temel yolu vardır: entelektüel ve ahlaki nitelikleri yüksek bir seçkinler zümresinin yönetime gelmesi ya da halkın genel eğitim ve kültür seviyesinin sürekli bir biçimde yükseltilmesi. Bu noktada Mill, oy hakkının belirli liyakat ölçütlerine göre derecelendirildiği[5], entelektüel üstünlüğe ve eğitim düzeyine dayalı bir elit demokrasi modelini (Mill, 2009, s. 30-32) ve sıradan insanların eğitimli olanlara kıyasla daha sınırlı oy hakkına sahip olmaları gerektiğini savunan çoğul oy sistemini savunur. Kendi ifadesiyle, "bir işçinin bir oyu olmalıdır ama yalnızca elleriyle değil, aynı zamanda kafalarıyla iş gören insanların birden fazla oyu olmalıdır" (akt. Woodcock, 2021, s. 156). Fakat bu seçkinci eğilime karşılık, siyasal düzlemdeki her türlü haksız güç dengesizliğini, yalnızca mülk sahipleri ve zenginlerin egemen olduğu, dar bir zümrenin çıkarlarını yansıtan ve çoğunluğun tiranlığı anlamına gelebilecek sığ bir demokrasi anlayışını şiddetle reddeder (Mill, 2017b, s. 23). Özellikle çoğunluk tahakkümü tehlikesine karşı tüm yurttaşların hak ve özgürlüklerden eşit ölçüde yararlandığı, aynı zamanda yurttaşlık ödevlerini de eşit şekilde üstlendiği örgütlü ve katılımcı bir sivil toplum modelini savunur (Mill, 2017a, s. 15). Sonuç olarak Mill'in tahayyül ettiği liberal devlet, bir yandan bireysel özgürlükleri ve hukukun üstünlüğünü güvence altına alırken, diğer yandan toplumsal eşitsizlikleri gidermek ve yurttaşların kolektif karar alma süreçlerine bilinçli katılımını sağlamak adına aktif bir rol üstlenen; ancak bu müdahalenin sınırlarını bağlamsal koşullara göre belirleyen dinamik ve pragmatik bir yapı arz eder (Capaldi, 2011, s. 226).

[5] "Herhangi birinin okuma yazma ve ilave olarak sıradan aritmetik işlemleri yapma kabiliyeti olmadan oya sahip olmasını tamamen kabul edilemez olarak görürüm. Oy bunlara bağlı olmadığında bile, bu temel becerileri elde etme araçlarının ya ücretsiz ya da geçimlerini sağlamak için çalışmak zorunda olan en fakirlerin imkanlarını aşmayan bir masrafla her insanın erişiminde olması adaletin bir gereğidir" (Mill, 2017a, s. 216).

1.2. Kurmaca, Gerçeklik ve İktidar: Tarihsel Eleştiri ve Politik Okuma Stratejisi

Tarihsel eleştirinin temel çıkış noktası, geçmişte üretilmiş bir edebî eserin ancak kendi çağının düşünsel iklimi, egemen estetik normları, toplumsal koşulları ve kültürel kodları içerisinde tam ve doğru bir biçimde anlaşılabileceği ilkesine dayanır. Bu yaklaşım, okuru metin ile arasındaki zamansal mesafeyi aşmaya, çağdaş öznenin kaçınılmaz ön yargılarından sıyrılarak eseri, mümkün mertebe o dönemin özgül alımlama ufku içerisinden değerlendirmeye davet eder (Moran, 2002, s. 78-79). Bu okuma biçimi, metni üreten ve kuşatan tarihsel bağlamı yeniden kurmaya yönelirken, yüzeydeki anlatının altına sinmiş olan kolektif zihniyet kalıplarını, ideolojik yargılarını açığa çıkarmayı hedefler. Bu bağlamda her tarihsel okuma, özünde, satır aralarına sinmiş politik kurguyu, güç ilişkilerini, iktidar yapılarını ve ideolojileri deşifre eder.

Geleneksel tarihsel eleştiri, temelde tarihin nesnel biçimde erişilebilir, şeffaf ve deneysel olarak kanıtlanabilir bir olaylar dizisi olduğu varsayımından hareket eder (Bennett & Royle, 2018, s. 154). Bu anlayışa göre edebî metin, yaşanmış tarihsel olayların bir aynası ya da belgesi olarak görülür. Eleştirmenin görevi ise yazarın ne söylemek istediğini ve metnin yazıldığı dönemde taşıdığı orijinal anlamı bularak geçmişi olduğu gibi yeniden ortaya koymaktır (Moran, 2002, s. 78).[6] Ancak edebî eser, yazıldığı dönemin koşullarından izler taşımakla beraber, sahip olduğu edebî nitelik sayesinde o dönemin sınırlarını aşabilir ve kendi başına var olmaya devam edebilir. Üstelik yalnızca geçmişi anlatmakla da kalmaz; aynı zamanda yazıldığı anda şekillenmekte olan tarihin canlı bir parçasıdır ve yazıldığı dönemin düşünce biçimleriyle sürekli bir etkileşim içindedir (Bennett & Royle, 2018, s. 152-153). Metnin geçmişle kurduğu bu karmaşık ilişki, tarihsel eleştirinin nihai anlama ulaşma ideali önündeki en büyük engeldir; çünkü metin, hiçbir zaman yalnızca "kendinde bir şey" olarak, saf ve el değmemiş hâlde önümüze gelmez; aksine, önceki yorumların ve yerleşik tarihsel okuma alışkanlıklarının biriktirdiği bir tortular katmanıyla yüklüdür (Jameson, 2011, s. 11). Üstelik bu tortular sadece zamansal bir birikim değil, aynı zamanda iktidar ve güç ilişkilerinin metne kazıdığı ideolojik katmanlardır. Bu gerçek, tarihsel eleştiri perspektifinden politik okuma stratejisine geçişi zorunlu kılar. Zira politik okuma, edebî metinlerin yalnızca yüzeysel anlam katmanlarına ya da yazarın kişisel siyasi eğilimlerine odaklanan bir okuma biçimi değil, aksine edebiyatı, toplumsal ve tarihsel bağlam içinde, ideolojinin hem üretildiği hem de biçimlendirildiği bir alan olarak kavramayı amaçlayan eleştirel bir okuma stratejisidir. Metnin içinde barındırdığı güç ilişkilerini, temsil siyasetlerini ve söylemsel stratejileri çözümleyen politik okuma, okurun metinle kurduğu ilişkiyi bilinçli bir sorgulama düzlemine çeker. Bu yönüyle politik okuma, Maureen Whitebrook'un edebiyat siyaseti (*literary politics*) olarak kavramsallaştırdığı akademik disiplinin pratikteki bir tezahürü olarak değerlendirilebilir.

Whitebrook, edebiyat siyasetini, edebî eserlerin siyasal arka planı, bağlamı ve içeriği ile siyasi düşünce arasındaki çok katmanlı ilişkiyi sistematik biçimde inceleyen bir disiplin olarak tanımlar. Bu disiplinin temel kabullerinden biri, siyaset ve edebiyatın, "belirli bir toplumu karakterize eden inançlar, tutumlar ve davranışlar bütünü olarak tanımlanan kültürün öğeleri"

[6] Tarihsel eleştiriye en köklü itiraz, 1980'li yıllardan itibaren Stephen Greenblatt öncülüğünde gelişen Yeni Tarihselcilik akımından yükselmiştir. Yeni Tarihselcilik, tarihin de tıpkı edebiyat metni gibi metinsel bir inşa olduğunu, dolayısıyla sabit, anıtsal ve nesnel bir hakikat alanı olarak görülemeyeceğini ileri sürerek geleneksel tarihsel eleştirinin pozitivist temellerini sarsmıştır. Bu yeni perspektifte tarih, bugünün değerleri ve çıkarları doğrultusunda sürekli olarak yeniden yazılan, dönüşüme ve yoruma açık bir anlatılar bütünü olarak kavranır. Yeni Tarihselcilik, bu saptamayla yorumlama ediminde nihai bir nesnellik iddiasını reddederek yöntembilimsel bir öz bilinci şart koşar ve edebiyat ile tarih arasındaki sınırları bulanıklaştırarak her iki alanın da iktidar ilişkileri ve söylemsel pratikler tarafından nasıl biçimlendirildiğini tartışmaya açar (Bennett & Royle, 2018, s. 155, 157).

olması ve bu yüzden istisnasız "tüm edebiyat eserlerinin, içerikleri veya yazarın niyeti gereği doğrudan politik olanla ilişkili" bulunmasıdır. Bununla birlikte Whitebrook (1983), edebiyat eserlerinin siyasi düşünceleri, resmî siyaset bilimi metinlerine kıyasla çok daha açık, berrak ve ilham verici bir biçimde ifade edebileceğini; ayrıca karmaşık kuramların somut hikâyeler aracılığıyla daha anlaşılır hâle gelebileceğini belirtir (s. 12). Çünkü edebiyat siyasal gerçekliğin bir "modeli"dir ve bu model, siyasetin bileşenleri arasındaki fark edilmemiş ilişkileri açığa çıkararak siyaset bilimcilerin olaylara daha geniş ve insancıl bir perspektiften bakmasına olanak tanır. Bu bakış açısı, sanatı ve edebiyatı gerçekliğin edilgin bir taklidî olmaktan çıkarıp onu, gerçekliği yeniden organize eden ve anlamlandıran "dolaylı tanık" konumuna yerleştirir (Whitebrook, 1983, s. 13).

Bu kavramsal çerçeveyi daha belirgin kılmak için Jacques Rancière'in "Edebiyatın Siyaseti" (The Politics of Literature) başlıklı makalesinde ortaya koyduğu siyaset tanımına başvurmak aydınlatıcı olacaktır. Rancière, siyaseti yalnızca iktidarın uygulanma biçimi veya ortak iradenin hayata geçirilmesi olarak gören indirgemeci yaklaşımları eleştirir. Ona göre siyaset, insanların ortak bir gerçekliği paylaşan ve bu gerçeklik üzerine anlamlı sözler söyleyebilen özneler olarak kurulduğu zemini, yani "bu ortak dünyayı şekillendiren algılar ve pratikler bütününü" ifade eder. Bir başka deyişle siyaset, duyusal veriler kaosu içinden belirli bir deneyim alanını çerçeveleme, görünür olanı düzenleyip anlamlandırma ve nihayetinde hangi varoluşların, seslerin ve olayların dikkate değer sayılacağını belirleme faaliyetidir (Rancière, 2004, s. 10). Rancière'in çizdiği bu perspektifle, edebiyatın kendisi de anlatılarıyla neyin görünür, neyin duyulabilir, neyin düşünülebilir olduğunu sürekli olarak yeniden beleyen politik bir faaliyet alanıdır. Fredric Jameson (2011) da bir metni veya olayı anlamaya çalışırken, en nihayetinde varılacak noktanın politik bakış açısı olduğunu belirtir; zira toplumsal ve tarihsel olmayan hiçbir şey yoktur ve son tahlilde her şey politiktir (s. 20).

Pierre Macherey'e göre edebî eserler içsel olarak uyumsuzdur çünkü ideolojiyle kurdukları ilişki metinde boşluklar ve sessizlikler yaratır (akt. Eagleton, 2018, s. 101). Eser, ideolojiyi içine alırken onun eksiklerini açığa çıkarır; söyledikleri kadar söylemedikleriyle de anlam kazanır. Eleştirinin görevi bu boşlukları doldurmak değil, metnin neden böyle eksik ve çelişkili olduğunu, yani eserin bilinç dışını ve ideolojik zorunluluklarını açıklamaktır. Dolayısıyla, bir metnin tarihsel bağlamını anlamak, onun politik olarak neyi sustuğunu ve bu sessizliğin hangi iktidar ilişkilerini yeniden ürettiğini açığa çıkarmanın ilk adımıdır (Eagleton, 2018, s. 102). Macherey'nin bu yaklaşımı, Freud'un düş yorumuyla benzerlik taşır. Freud'a göre düş, bilinçdışı istek ile onu engellemeye çalışan iç sansürümüz arasındaki çatışmanın çarpıtılmış, boşluklu bir ürünüdür. Düş yorumcusunun yapması gereken, rüyanın yüzeydeki düzgün görünen hikâyesini (üst katmanı) değil; alttaki parçalanmış ve dirençli asıl metnini incelemektir. Edebî metinler de tıpkı düş gibi, bir şeyi doğrudan söyleyemediklerinde boşluklar veya çarpıtmalar yaratırlar. İşte bu boşluklar, ideolojinin metin üzerinde nasıl bir baskı kurduğunu ele verir (Eagleton, 2018, s. 103-104). Politik okuma, bu eksik ve çarpıtılmış anlatımla üstü örtülen ideolojiyi yüzeye çıkararak metnin söylemeden söz ettiği şeyi ifade etmeyi hedefler. Ancak edebî metinler ideolojiyi öyle basitçe yansıtmazlar; onu belli sanatsal araçlarla işleyerek yeniden üretirler (Eagleton, 2018, s. 73).

Edebî metinlerin anlamlandırılma sürecine dair geliştirile farklı okuma stratejileri, birbirinden kopuk ve yalıtılmış yöntemler bütünü olarak değil, aksine katmanlı bir eleştirel kavrayışın birbirini tamamlayıcı ve bütünleyici unsurları şeklinde değerlendirilmelidir. Bu

çerçevede tarihsel okuma, metni içerisinde üretildiği dönemin güç ilişkileri ve ideolojik atmosferiyle birlikte kavrayarak politik okumaya zemin hazırlar; böylece metnin yalıtılmış bir estetik nesne olmadığını, aksine kolektif tarihin çatışmalı dokusuyla örülü olduğunu gösterir. Bu noktada, Jameson'ın ileri sürdüğü üzere, politik bakış açısı yorumlama ve eleştiri yöntemlerine sonradan eklenen bir yaklaşım ya da başvurulan ikincil bir yardımcı değildir; tersine, her türlü okuma ve yorumlama ediminin kaçınılmaz ufku ve en temel çerçevesidir (Jameson, 2011, s. 17). Nitekim Jameson'ın politik okumanın "ahlaki kuralı"nı "her zaman tarihselleştir" düsturuna bağlaması, tarihsel okuma ile politik okuma arasındaki kopmaz bağın en özlü ifadesidir (Jameson, 2011, s. 11). Bu bağlamda politik okuma, tarihsel zemini eleştirel bir bilinçle işleyerek metnin ideolojik inşa süreçlerini ve egemen iktidar kurgularını görünür kılar. Öte yandan, edebiyat siyaseti olarak adlandırılan perspektif, tarihsel ve politik okumanın kuramsal ufkunu genişleterek edebiyat ile siyaset arasındaki ilişkinin yalnızca metinle sınırlı olmadığını, bilakis okuma eyleminin de bu pratiğin ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koyar.

2. Weber'in Rasyonel-Yasal Bürokrasi Teorisi Işığında *Teneke* Romanını Weberyan Bürokrasinin Yenilgisi Olarak Okumak

Teneke, Max Weber'in rasyonel-yasal otorite idealleri ile Anadolu'nun feodal / patrimonyal[7] gerçekliği arasındaki çatışmayı incelemek için zengin bir içerik sunar. Kaymakamın merkezî otoriteyi temsil eden konumu ve memurların hiyerarşiye bağlılığı, Weberci modelin hiyerarşik yapı ve yetki ilkelerini tipik olarak yansıtır. Ancak uygulamada bu yapı, teorik rasyonaliteden bazı sapmalar gösterir. Roman, Weber'in ideal bürokrasi idealinin yerel güç odakları tarafından nasıl deforme edildiğini ve işlevsiz hâle getirildiğini gözler önüne seren başarılı bir anlatı sunar.

Bürokrasi, Weber'e (2005) göre uzmanlık bilgisi ve nesnel kurallar temelinde işleyen, bireysel duygulanımlardan arındırılmış, standart işlemleri tıpkı bir makine gibi en rasyonel ölçütlerle yerine getiren, teknik bilginin hâkimiyeti altındaki modern dünyanın zorunlu kıldığı alternatifsiz bir örgütlenme biçimidir (s. 6). Nitekim karizmatik otoritenin doğası gereği geçici ve istikrarsız karakteri ile patrimonyal sistemin kişisel sadakat bağlarına ve keyfiyete dayalı belirsiz doğası karşısında, bürokratik yönetim; yazılı ve nesnel kurallar, katı hiyerarşik yapılanma ve uzmanlaşmış kadrolar aracılığıyla tutarlı ve sistematik bir çerçeve sunar (Cochrane, 2018, s. 2). Bu teorik perspektiften romana bakıldığında, bir süreliğine de olsa kasabaya mülki idare amirinin atanmaması, söz konusu rasyonel hiyerarşinin işleyişinde meydana gelen önemli bir kırılmadır. Kaymakamın yokluğunda görevi isteksizce, vekâleten yürüten Resul Efendi, "gölgesinden ürken" ve "yaş tahtaya basmamak" için görevini (imza atmak veya denetlemek) yapmaktan ve sorumluluk almaktan imtina eden bir figür olarak, devletin karar alma ve denetleme mekanizmasını âdeta felç eder. Romanda bu durum şöyle ifade edilir:

[7] Patrimonyal (ya da patrimonyalizm), "Max Weber'in Ekonomi ve Toplum'da (Economy and Society, 1922) tanımladığı bir siyasal tahakküm biçimi. Patrimonyalizmde otorite, hanedan ailesinin kullandığı kişisel ve bürokratik güce dayanır; bu güç resmi olarak keyfidir ve hükümdarın doğrudan denetimi altındadır" (Marshall, 1999, s. 581). Romandaki yerel güç odaklarını nitelendirmek için zaman zaman patrimonyal kavramı kullanılmıştır; zira anlatılan tabloda kamu yetkisi ile özel çıkar arasındaki sınır ortadan kalkmış, devlet imkânları ağaların kişisel mülkü hâline gelmiştir. Ağalar ekseninde çizilen bu patrimonyal yapının izlerini, bürokrasinin ağaların iradesine tabi kılınması, özel kazancın "millî / vatani" söylemle meşrulaştırılması, su ve toprak gibi kaynakların yasa ya da liyakatle değil güç ilişkileriyle dağıtılmasında görmek mümkündür.

> Tarla planları, tarla kiralamaları, su kavgaları, alış-verişler, kazıklamalar, kazıklanmalar gırla gidiyor. İllevelakin kaymakam yok. Kaymakama vekalet eden Resul efendi de: 'Çeltik işine burnumu sokmam. Valinin beni yerimden atacağını bilsem, burnumu sokmam. Sokmam da sokmam' diyor. Diyor da başka bir şey demiyor. Resul Efendi, bunca yılın Resul Efendisidir. Karışır mı böyle işlere! Altından ne çıkacağını bilmez mi? Çeltikçiyle, bu namussuzlarla aşık atılır mı, bu ırzı kırıklarla bir ipte oynanır mı, bilmez mi? (Kemal, 1967, s. 7)[8]

Resul Efendi'nin bürokratik otoriteyi etkin biçimde kullanamayışının temelinde, rasyonel-yasal sistemin yerel iktidar odakları olan ağalar tarafından kuşatılması ve bu kuşatmanın memur üzerinde yarattığı yoğun fiziksel ve psikolojik baskı yatmaktadır. Otuz yıllık memur olan ve emekliliğine yalnızca bir buçuk yıl kalan Resul Efendi için çeltik meselelerine müdahil olmak "it ile bir çuvala girmek"le eş değer bir tehlikedir. Yasal prosedürlere tamamıyla uysa dahi ağaların tehdit ve entrikaları karşısında, merkezî otoritenin sağlaması beklenen koruyucu hukuk zırhının işlevsiz bırakıldığını yıllar içinde tecrübe etmiş ve bürokratik aygıtın rasyonel işleyişine dair inancını bütünüyle yitirmiştir. Nitekim Çeltik Komisyonunda görev yapan teknik personelin dahi ağalar tarafından getirilmiş olması, Resul Efendi'nin kurumsal yapı içerisindeki yalnızlığını ve karar alma süreçlerindeki etkisizliğini pekiştiren yapısal bir sorundur. Dolayısıyla kendisine kanunla tevdi edilmiş yetkiyi kullanmaktan imtina ederek silik bir profil çizmeyi ve şahsi selametini öncelemeyi pragmatik bir strateji olarak benimsemiştir. Her ne kadar "30 senelik devlet memuruyum, vazifeden kaçmak yakışır mı bana?" (s. 10) söylemiyle görünüşte bir görev bilinci ve bürokratik bir onur sergilese de bu sadece eylemsizliği örtbas eden bir maskeden ibarettir. Resul Efendi'nin devlete bağlılığı sadece biçimsel düzeyde kalır, eylemlerinin asıl odağı ise konfor alanını korumaktır. Ağalara karşı açıktan muhalefet edememesi, görev sorumluluğu gereği kaymakama iletmesi gereken bilgileri korkarak vermesi, yapısal yozlaşmanın bireysel iradeyi nasıl kuşattığını ortaya koyar. Resul Efendi, kaymakamı bilgilendirirken bile odağa önce kendi menfaatini koyar.

> Size söyliyeceklerim var. Var, var efendim. Siz bana çok iyilik ettiniz. Hayatımı kurtardınız. Onun... evet onun... Onun için size... Ha size her şeyi olduğu gibi söylemek zorundayım. Amanın elinizi ayağınızı öpeyim... Elinizi ayağınızı... Resul söyledi demeyin. Sonra bunlar beni havada yerler... Havada kebap ederler. Ederler efendim. Resul lafı ağzınızdan çıkmasın. Beni düşman gibi gösterin kendinize... Benim çoluk çocuğum var. Evim var. Söyleyin. Bunu benden duymadınız. (s. 43-44)

Bu bağlamda bürokrasi, Resul Efendi için toplumsal düzenin tesisi adına başvurulacak kurumsal bir araç olmaktan çıkmış; aksine, bir kere içine düşüldüğünde çıkış yolu bulunamayan bir "bela" kaynağına dönüşmüştür. Ortaya çıkan tablo, bürokratın gücünü hukuk metinlerinden değil, yerel güç sahiplerinin rıza ve tahammülünden aldığı asimetrik bir ilişki biçiminin somut bir tezahürüdür. Yerel aktörlerin hem Resul Efendi'ye hem de genç kaymakama yönelik benimsedikleri pederşahi hitap tarzı ve küçümseyen tavırları, bürokratik mesafenin ve resmî saygınlığın toplumsal zeminde tamamen çözüldüğünün kanıtı niteliğindedir. Murtaza Ağa'nın "Eee İrasul Efendi, İrasul Efendi, duyduk ki gumisyona irest çekmişsin. Ruskatiyelere, imzanı basmıyormuşsun. Olur mu, İrasul Efendi? Biz seninlen baba dostuyduk. Eee İrasul Efendi... Kaymakam olmayınca İrasul Efendi, siz Abdurrahman Çelebi oluyormuşsunuz. Öyle duyduk İrasul Efendi" (s. 8) sözleri aradaki mesafeyi şahsi bir vefa ve minnet ilişkisine hapsederken;

[8] Romandan yapılan bütün alıntılar aynı kaynaktan yapılmıştır. Bu nedenle sonraki atıflarda sadece sayfa numarası belirtilecektir.

genç kaymakama yönelik "Gözümün çiçeğini ye, Gaymakamım", "Gözümün yağını ye oğul..." (s. 24) gibi şahsi ve pederşahi hitaplarla memura resmî bir görevli değil de şahsi ilişkiler ağı içerisinde eski bir ahbap muamelesi yapılması, rasyonel-yasal otoritenin normatif ağırlığının yerel düzlemde nasıl aşındırıldığını göstermesi bakımından oldukça dikkate değer örneklerdir. Bu tavır ve söylemler hiyerarşik mesafeyi daha en başından altüst ederek, memuru devletin tarafsız bir unsuru olmaktan çıkarıp ağaların himayesindeki bir aile ferdi konumuna indirger. Dolayısıyla rasyonel-yasal otoritenin uygulayıcısı olan memurlar, ağaların çıkarlarına ters düşen uygulamalara imza attığında, bu durum memurun vazifesini yapması olarak değil ağalara ihaneti olarak görülür. Nihayetinde, başlangıçta ağaların gözünün çiçeği ve oğlu olarak iltifat gören Fikret Irmaklı, sürecin sonunda "derebeyi kalıntısı" ve "it" olarak yaftalanan bir düşmana dönüşür.

Nihai tahlilde Resul Efendi nezdinde somutlaşan memur tipi, modern bürokrasinin idealize edilen rasyonel-yasal otoritesinin işlevsizleşmesini ve patrimonyal güç odakları karşısında uğradığı kurumsal çözülüşü, bir başka deyişle bürokrasi ideali karşısında patrimonyalizmin somut zaferini simgelemektedir. Weber'in (2005) kavramsallaştırmasıyla ifade etmek gerekirse bu durum, yetkilerin şahsi olmadığı ancak "resmen bürokratik bir düzlemde çalışsalar da özgür olmayan memurlarca" üstlenildiği hiyerarşik bir örgütlenme biçimi olan patrimonyal bürokrasinin (s. 48) tipik bir görünümüdür. Romanda yerel oligarşinin en güçlü temsilcileri olarak çizilen Murtaza Ağa ve Okçuoğlu, yüksek getirisi nedeniyle çeltik işine girmiş; faili meçhul cinayetlerden yolsuzluğa, tehditten rüşvete kadar pek çok yasa dışı işe bulaşmış tarım burjuvazisidir. Devlet dairelerindeki işlerini memurları korkutarak, tehdit ederek veya rüşvetle çözmektedirler. Oysa modern devlet tanımı gereği, "meşru şiddetin tekeli"ni (Acemoğlu & Robinson, 2013, s. 80) ve belirli bir coğrafi alanda şiddet kullanma yetkisini elinde bulunduran örgütlenme biçimidir (Teber, 2001, s. 100). Ancak "bunca yılın Resul Efendisi" (s. 7) denilerek deneyimine vurgu yapılan tahrirat kâtibinin, yasal otoriteyi temsil etmesi gerekirken, ağalar karşısında "boyun kıran, el oğuşturan" (s. 7) bir figüre dönüşmesi yerel eşrafın tahakkümü altında nasıl ezildiğini ortaya koyar. Buradaki çözülme, devletin "meşru şiddet tekeli"ni yerel zorbalar karşısında muhafaza edememesinden kaynaklanan güç zafiyetidir. Öyle ki, Murtaza Ağa'nın "bir kurşunun bedeli elli kuruştur" (s. 13) şeklindeki tehdidi, bürokrat için yazılı hukuk normlarından çok daha bağlayıcı bir gerçeklik hâline gelmiştir.

İstanbul'un entelektüel çevresinde yetişen, Siyasal Bilgiler Fakültesi mezunu Fikret Irmaklı, romanda hem Weber'in ideal bürokrat profilini hem de Cumhuriyet'in aydın tipini temsil eder. Ancak Murtaza Ağa ve Okçuoğlu, genç bürokratın devlete olan profesyonel bağlılığını, şahsi bir minnet duygusuna, devletin rasyonel gücünü ise kendi lehlerine kullanılacak bir maşaya dönüştürmek isterler. Murtaza Ağa'nın "dünyanın en güzel maşaları böylesi genç idare adamlarından yapılır" (s. 17) ifadesi, rasyonel otoritenin yerel çıkarlar için bir araca dönüştürülme niyetini açıkça ortaya koyar. Weber'e göre patrimonyalizmde otorite nesnel yasalardan ziyade şahsi sadakat ve minnet ilişkilerine dayanır. Murtaza Ağa ve Okçuoğlu da kaymakamı daha kasabaya adım atmadan bu şahsi ağın içine çekmeyi hedeflerler. Bu doğrultuda, kaymakam için hazırlanan kuş tüyü yataklı, duvarları tablolu ve yeşil fayanslı banyosu olan lüks ev (s. 16), kaymakama sunulan bir konfordan ziyade onun profesyonel özerkliğini kıracak bir minnet tuzağıdır. Amaç, kaymakamın devlete olan yasal bağlılığını, kendisine ev ve konfor sağlayan ağalara karşı oluşacak "evlatlık" hissiyatıyla ikame etmektir. Fikret Irmaklı'nın istasyonda çiçeklerle, davul zurnayla karşılanması bürokratik mesafesinin

kasıtlı olarak yok edilmesidir. Genç kaymakamın aşırı misafirperverlik, şahsi iltifatlar, pederşahi bir ilgi ve duygusal bir kuşatmayla örülü bu karşılamayı "Anadolu insanının asil misafirperverliği" sanarak gözlerinin yaşarması (s. 19), Weber'in uzmanlık, kurallara bağlılık ve nesnellik üzerine kurulu ideal bürokrat tipini zayıf bir konuma düşürür. Oysa bu tören, Weberci anlamda rasyonel olması gereken devlet memurunu, eşrafın şahsi koruması ve dostu hâline getiren bir ritüeldir.

Weber'e göre modern bürokrasinin en temel özelliği, memurun görevini kişisel duygulardan ve ilişkilerden bağımsız, yani gayrişahsi bir şekilde yürütmesidir (Weber, 2005, s. 54; Weber, 2014, s. 225). Oysa romanda, Okçuoğlu'nun genç kaymakamı Adana'ya, barlara götürdüğü, elli bin lira rüşvet verdiği ve buna karşılık köyü içine alan sahanın ruhsatını alabildiği, kaymakama ise "oğlum kaymakam" diye hitap ettiği (s. 33) şeklindeki dezenformasyonlar, yasal otoritenin halk nezdindeki saygınlığını devşirerek patrimonyal gücün hizmetine sunmayı; devletin tarafsız ve bağımsız olması gereken temsilcisini ağaların suç ortağı veya müttefiki gibi göstermeyi amaçlar. Okçuoğlu, çeltik ekimini millî bir görev olarak tanımlayarak (s. 33) kaymakamın da bu kutsal amaçta kendisiyle suç ortağı olduğu algısını yayar. Bu sayede, Çeltik Kanunu gibi rasyonel-yasal engelleri vatana ihanet gibi sunarak geçersiz kılmaya çalışır. Bu sözde iş birliğini varmış gibi gösterme çabası, Weberci perspektifle devlet aygıtını yerel bir tiranlığın suç ortağı gibi gösterme ve devletin yasal gücünü şahsi otoriteye eklemleme stratejisidir. Bu durum, halkın yasal otoriteye olan saygınlığını yitirmesine ve ağanın patrimonyal gücü karşısında kendisini daha da savunmasız hissetmesine neden olur.

Weber'in (2005) ideal bürokrasisinde yazılı kurallar ve standart prosedürler, karar alma süreçlerinde tarafsızlık, hukuki eşitlik ve öngörülebilirliği güvence altına alır (s. 42). Ayrıca bürokratik karar alma süreçleri duygusal eğilimlerden, kişisel sempati ya da antipatilerden bütünüyle yalıtılmış olup, yalnızca yürürlükteki kanun ve yönetmelikler çerçevesinde cereyan eder; resmî iletişim ise istisnasız olarak yazılı belgeler ve dosyalar üzerinden yürütülür. Romanda çeltik ekimine ilişkin ruhsat başvuruları ve arazi kullanım planlamaları yapıldığı, idari süreçlerin yasal mevzuatla düzenlendiği görülmektedir ancak pratikte mevzuatın sıklıkla keyfi yorumlandığı ve çıkar gruplarının etkisiyle esnetildiği görülür. Örneğin, çeltik ekim kanunlarında belirtilen teknik şartların (toprak işleme standartları, sulama kanallarının inşası, kesik sulama yöntemi) göz ardı edilmesi (s. 45), bürokratik süreçlerin normatif çerçeveden saparak gayriresmî ilişkiler ağına tabi olduğunu ortaya koyar. Benzer şekilde, Okçuoğlu'nun kendi arazisine avantaj sağlayacak krokiler hazırlatma girişimi (s. 31), yasal düzenlemelerin nasıl manipüle edilebildiğine dair bir başka çarpıcı örnektir. Ayrıca kaymakama teknik bilgi sunması gereken ziraat teknisyeni ve çeltik komisyonu üyeleri (Kemal Taşan gibi), bu uzmanlığı yasalara hizmet etmek için değil, kişisel sadakat ve bağlılıkla ağaların çıkarlarını meşrulaştırmak için kullanırlar. Ziraat teknisyeni, Okçuoğlu'nun isteğiyle yasalara aykırı yeni krokiler çizerek (köyü sahanın içine alarak) yasal-rasyonel düzeni içeriden çökertir.

Weber'e göre bürokrat, yasaları ve yönetmelikleri en ince ayrıntısına kadar bilen bir uzman olmalıdır, zira Weber'in bürokrasisinde kararlar uzmanlık bilgisine dayanır. Fikret Irmaklı ise mülki idare amiri olmasına rağmen göreve başladığında Çeltik Kanunu'ndan habersizdir. Önüne koyulan ruhsat izinlerini teknik ve hukuki birer metin olarak değil, kendisine sevgi gösteren asil ve kahraman insanların talepleri olarak, tamamen ağaların ve yönlendirilmiş memurların etkisiyle imzalar. Kaymakamın önüne getirilen plan ve krokilerden bir şey anlamayıp "Peki peki, komisyonda hallederiz." (s. 28) diyerek üstünkörü bakması, yasal

otoritenin rasyonel denetim işlevini tamamen yitirdiğini gösterir. Kaymakamın bu tavrı, rasyonel devlet aygıtının patrimonyal sadakat ağları karşısındaki ilk ve en büyük zaafıdır. Bu durum aynı zamanda bürokrasinin en temel ilkesi olan uzmanlaşma ilkesinin de ihlalidir.

Fikret Irmaklı'nın romandaki asıl uyanışı, Resul Efendi'nin ona cebindeki "buruşuk kanunu" vermesiyle başlar. Kanun'u satır satır okuyan kaymakam o ana kadar verdiği ruhsatların bizzat kendi imzasıyla Sazlıdere köylülerini sıtmaya, su taşkınlarına ve ölüme mahkûm ettiğini (Weber'in zarar ilkesi) kavrar. Bu kavrayış, Fikret Irmaklı'nın romantik idealizmden sarsıcı bir toplumsal gerçekliğe ve hukuki bilinçlenmeye geçiş sürecini başlatır. Ağaların kendisini minnet borcuyla kuşatmak için hazırladığı lüks evi terk edip kaymakamlık dairesindeki odasına yerleşir; böylece patrimonyal bağları koparıp devletin rasyonel-yasal alanına geri döner (s. 46). Ağaların lehine kendisini ikna etmeye veya rüşvet vermeye gelen Müftü ve Rıza Değnek gibi aracıları sert bir şekilde kovar. Yasaya aykırı sahalara su verilmesini engellemek için geceleri elinde tabancasıyla bentlerin başında nöbet tutar; rüşvet yiyen jandarmaları bizzat denetler. Dolayısıyla Weber'in ideal bürokratına (yasaya sadık, mesafeli ve rasyonel tip) dönüş yapar. Ancak kaymakamın kararlılığı, işlerini rüşvet ve zorbalıkla yürüten toprak ağalarını rahatsız eder. Daha önce uzlaşamadıkları bürokratlara uyguladıkları yöntemleri tekrarlayarak, kaymakamı yıpratmak ve sindirmek amaçlı her türlü manipülatif yöntem ve yasa dışı yola başvururlar.

> Murtaza Ağa kızmış, ateş saçıyordu. Bu yüzden de olmadık çarelere baş vurdu. Bir gece Kaymakamın pencerelerini taşlattı. Odasına kurşun sıktırdı. Ölümüne sıktırdı ama kurşunlar değmedi. Kaymakam bütün bunlardan korkacağı yerde, çeltikçilere düşmanlığı daha da arttı.
> Ziraat dairesinin cipini bozdular. Kaymakam atla gitti sahalara... Lokantacıya tembih ettiler, kokmuş yemek gönderdi. O da yemek yemekten vazgeçti. Ceza attırdı lokantacıya. Peynir ekmeğe kaldı. (s. 60)

Bürokratik rasyonalite, bilgi akışının üst makamlara nesnel ve yazılı olarak iletilmesini; üst makamların ise alt birimlerden gelen nesnel verilere dayanarak karar almasını gerektirir. Ne var ki romanda, alt kademelerden üst makamlara yönelmesi beklenen nesnel bilgi akışı, özellikle ağaların çıkarlarına ters düşen mülki amirlere karşı yürütülen telgraf siyaseti ve iftira mekanizması ile manipüle edilir. Siyasetçi Ahmet üzerinden örgütlenen bilgi enformasyonu bu bilgi akışını kasıtlı olarak bozar. Ankara, yereldeki gerçek durumu (sıtma ve yasa dışı çeltik ekimi) değil, Ahmet'in kurguladığı halka zulmeden rüşvetçi kaymakam profilini görür. Bu durum, bürokrasinin en temel işlevi olan doğru bilgiye dayalı karar alma yetisini ortadan kaldırır.

Weber'in bürokrasi kuramında memur, rasyonel-yasal otoriteye dayalı hiyerarşik bir yapının işlevsel bir unsuru olarak tanımlanır; bu yapı, alt kademelerde görev yapan memurun hem üst makamların hiyerarşik denetimine tâbi olmasını hem de söz konusu denetim mekanizmaları aracılığıyla keyfî siyasi müdahalelere karşı korunmasını sağlar. Ancak Ahmet'in yarattığı telgraf yığını, bu zırhı deler. Bununla da yetinmeyen yerel elitler, siyasi nüfuzlarını kullanarak, mülki hiyerarşiyi (valilik) baypas edip kaymakamı doğrudan Ankara'ya, merkezî otoritenin en üst temsilcilerinden biri olan Dâhiliye Vekili'ne şikâyet ederler. Bu bağlamda, Weber'in rasyonel sistemi yerel güçlerin patrimonyal baskılarına boyun eğer. Liyakati sebebiyle siyasi baskılara karşı korunması ve ödüllendirilmesi gereken Fikret Irmaklı, yasayı uyguladığı için istenmeyen adam ilan edilerek Kağızman'a nakledilir, bir anlamda sürülür. Kaymakamın

yazılı kurallara bağlılık çabası Weberci ideal bürokrasiyi yansıtsa da enformel ilişkiler ağı ve sistemsel yozlaşma bu çabaları etkisiz kılar.

Weber'e (1946) göre bürokratik sistem içerisinde konumlanan aktörler, devasa bir makinenin birbirine sıkı sıkıya bağlı dişlileri misali hem yapının kendisine hem de sistemin devamı için birbirlerine karşılıklı olarak bağımlı olduklarından, yapının bekası ve kendi konumlarının muhafazası, zamanla asli görev tanımının ve kamu yararının önüne geçen ortak bir çıkar hâline dönüşebilir (s. 228-229). Bu açıdan *Teneke* romanı, bürokratik yapı içinde mekanizmanın dişlisi olma ve kurumsal bekayı asli görevden üstün tutma olgularını dramatik bir şekilde örnekler. Romanda bürokratik sistemin bekasını ve kendi konumunu her şeyin önüne koyan en tipik aktör kuşkusuz ki Tahrirat Kâtibi Resul Efendi'dir. Onun için öncelik kamu yararı (sıtmayı önlemek) değil, sorunsuz şekilde emekliliğe ulaşmaktır. Weberci anlamda bürokratik aktörlerin birbirlerine bağımlılığını ve bu bağımlılığın kendi içinde nasıl bir çıkar mekanizmasına dönüştüğünü gösteren en somut örnek ise Çeltik Komisyonudur. Bu komisyon, kâğıt üzerinde rasyonel bir denetim organı gibi görünse de uygulamada yerel güç odaklarının çıkarlarını koruyan ve üyelerinin kendi mevkilerini muhafaza etme kaygısıyla hareket ettiği bir mekanizmaya dönüşmüştür.

Çeltik Komisyonunda görevli ziraat teknisyeninin bizzat çeltikçi ağalar tarafından "sureti mahsusada" başka bir kazadan getirtilmesi (s. 45), sistemin dışarıdan müdahaleye açık hâle geldiğini ve rasyonel görev tanımının yerini karşılıklı çıkar ilişkilerinin aldığını belgeler niteliktedir. Aynı memurun teknik bir belge olan krokiyi tahrif ederek köyün içinde çeltik tarımına yasal kılıf uydurması ve ruhsat verilen bütün sahalarda şahsi para hissesinin bulunması, devletin nesnel karar alma mekanizmasının yerini şahsi kâr hırsının aldığını, rasyonel bilginin ise yasa dışı talepleri ve irrasyonel sömürüyü meşrulaştırmak için silah olarak kullanıldığını gösterir. Oysa ideal bürokraside memur sahip olduğu teknik uzmanlığı yalnızca yasaların ve kamu yararının tesisi için kullanır. Aksi durum, bürokratı devletin memuru olmaktan çıkıp, sermaye gruplarının bir ortağı hâline dönüştürür. Bürokratik sistemin aktörleri, birbirlerine karşılıklı olarak bağımlı dişlilerdir. Ziraat teknisyeni, bu mekanizmanın en yozlaşmış dişlisini temsil eder; ağalarla olan maddi bağı, bürokrasinin kamu yararı (halk sağlığı ve sıtmanın önlenmesi gibi) amacını tamamen devre dışı bırakır.

Komisyonun çeltikçi üyesi Kemal Taşan, Ziraat Okulu mezunudur; birkaç yıl memurluk yapıp daha sonra çeltik işine girmiş ve bu işte çok iyi kazanç elde etmiştir. Taşan, bir yandan modern ve eğitimli bir profil çizerken diğer yandan bu niteliklerini kapitalist toprak ağalarının çıkarları doğrultusunda kullanarak rasyonel-yasal otoriteyi içeriden çökerten bir aktörü temsil eder. Weber'e göre bürokrasinin temel taşı teknik uzmanlık ve liyakattir. Kemal Taşan ise bu uzmanlığını kamu yararı için değil ağaların hukuksuz taleplerini rasyonelleştirmek için kullanır. Rasyonel bir denetçiden ziyade bir çıkar ortağı gibi hareket eder. Hem bir çeltikçi hem de komisyon üyesi olması, devlet mekanizmasının içine şahsi kâr hırsının sızdığını gösterir. Okçuoğlu'nun köyün ortasına çeltik ekme talebine komisyonda onay verilmesini sağlayarak, bürokratik yapıyı yerel bir tiranlığın onay makamına dönüştürür. Kaymakamın, aralarında ortak bir dil kuran ve mülkiyedeki okul arkadaşı Sarıyerli Nüzhet'e benzeyen Taşan'a karşı duyduğu itimat ise, rasyonel denetim mekanizmasını duygusal bir güvenle devre dışı bırakır.

Komisyonun en kritik üyelerinden biri olan doktor, Weberci bürokrasi idealinin teknik bilgiye sahip uzman memur profilini temsil etse de bu idealin özerklik ve tarafsızlık ilkelerini koruyamayan, sindirilmiş bir figürdür. Resul Efendi gibi o da aktif sorumluluktan kaçınma

eğilimi gösterir; sıtma riskini ve yasal ihlalleri bilmesine rağmen çeltik komisyonu toplantılarında ekim alanlarının ruhsatlandırılması konusunda sessiz kalarak yasa dışı ruhsatların geçmesine imkân verir. Bu durum, sistem içerisinde görevini yapmayan tek bir dişlinin bile, mekanizmanın yalnızca kamu yararına işleyişini sekteye uğratmakla kalmayıp, onu kamu aleyhine işleyen bir yapıya dönüştürebileceğini gösterir.

Diğerleri gibi genç kaymakam da başlangıçta bu mekanizmaya dâhil edilmeye, ağaların deyimiyle "maşa" (sistemin uysal bir parçası) hâline getirilmeye çalışılır. Ancak asli görevini yerine getirip halk sağlığını koruyacak tedbirleri almak istediğinde, Weber'in öngördüğü sistem refleksi devreye girer. Mekanizmanın bekası için kaymakamın varlığı bir arıza olarak görülür. Ankara ve Adana'ya çekilen telgraflar, sistemin bu uyumsuz dişliyi tasfiye etmek için geliştirdiği savunma mekanizmasıdır. Romanın sonunda Fikret Irmaklı'nın Kağızman'a nakledilmesi ve Resul Efendi'nin tekrar vekil tayin edilmesi, bozuk bürokratik mekanizmanın kendi mevcut hâlini korumadaki üstün başarısını gösterir. Köylülerin sıtma, sefalet ve mülksüzleşme kıskacında sömürüldüğü bir düzende, Resul Efendi'nin vekillik haberini "öldüm... Emekliliğime de on altı ay kalmıştı" (s. 87) sözleriyle karşılaması, her şeyden önce kendi kişisel selametini düşünen sinmiş bürokrasinin içine düştüğü etik iflası gözler önüne serer.

Weber'in bürokrasi teorisinde, uzman memurların tarafsız ve nesnel görev icrası esastır (Weber, 2005, s. 54; Weber, 2014, s. 225). Romanda PTT müdürünün haberleşme gizliliğini ihlal ederek gönderen ve alıcı mahremiyetinde kalması gereken yazışmaları, üstelik asılsız suçlama ve iftiralardan ibaret olduklarını bilmesine rağmen kasaba halkıyla paylaşması, su bendini kontrol etmekle görevli jandarma birliğinin suyu kesmek yerine köyün sular altında kalışını izlemesi, Resul Efendi'nin Çeltik Kanunu'nu bildiği hâlde Kanun'a aykırı düzenlenmiş ruhsatları iptal edememesi gibi çoğaltılabilecek örnekler yalnızca görev ihmali ya da bireysel kayıtsızlık olarak okunamaz. Bu tablo, yöneten ile yönetilen arasındaki güven ilişkisinin onarılması güç bir biçimde tahrip olduğu kırılma anlarındır ve devletin ontolojik varlık gerekçesini oluşturan toplumsal sözleşmenin, yani yurttaşlarının can ve mal güvenliğini koruma yükümlülüğünün (Locke, 2012b, s. 81; Hobbes, 2007, s. 127) kurumsal düzeyde askıya alındığının somut bir göstergesidir. Oysa ideal bürokrasi modelinde devlet memuru görevini yerine getirirken tarafsız olmak, toplumun çıkarlarını korumak, yasaya uymak ve kamu düzenini sağlamakla yükümlüdür.

Kaymakamın ideal yönetim anlayışı doğrultusunda harcadığı çabalar, bürokrasinin işleyişinde yalnızca kendi iç dinamiklerinin değil, onu kullananların ideoloji ve niyetlerinin de ne kadar belirleyici olduğunu ortaya koyar. Örneğin kaymakamı yasal tavizler vermeye ikna etmek amacıyla görevlendirilen ricacı ve arabulucu rolündeki müftü, "hiçbir yıl kanuna göre ekilmemiştir. Başınızı derde sokmayınız. Sinek nasıl olsa olacaktır" (s. 57) diyerek çeltik ekiminin her yıl Kanun'a aykırı yapıldığını itiraf eder. Bu tavrıyla dinî makamı mevcut çıkar ilişkilerinin bekçiliğine indirgeyen müftü, bir yandan yerleşik hukuksuz düzenin devamını savunurken diğer taraftan kaymakamı yasal sorumluluklarını göz ardı etmeye teşvik eder. Dolayısıyla müftü örneği, bürokratik yapının kendi iç kurallarından çok, onu ellerinde tutanların değer ve çıkarlarına göre şekillendiğini bütün çıplaklığıyla ortaya koymaktadır.

Romanda tematik açıdan öne çıkan en önemli unsur, devletin temsiliyet ve otorite paradoksudur. Devlet, somut maddi ilişkilerden beslenen ve aynı zamanda soyut bir temsil sistemini içeren ikili bir niteliğe sahiptir (Aktaş, 2012, s. 21). Somut varlığını, kendisini var eden güç dinamiklerinden devşirir: Askerî ve sivil bürokratlar, halkla doğrudan temas kurarak

devletin maddi varlığını cisimleştirirler (Yurtsever, 2013, s. 7). Bu temsil biçimi, devletin hem araçsal hem de sembolik işlevlerini ortaya koyar. Genel itibarıyla romandaki bürokratik yapı ve memur profili, Weber'in idealize ettiği rasyonel, verimli, hiyerarşik ve tarafsız modelden oldukça uzaktır. Temel ilkelerin ihlali ve denetim mekanizmalarının işlevselliğini yitirmesi, sistemin sınıfsal çıkar ve iktidar mücadelelerinin bir alanına dönüştüğünü açıkça ortaya koyar. Mal müdürü, doktor ve ziraat teknisyeni ile devletin kolluk gücünü temsil eden jandarma da genellikle çürümüş sistemin bir parçası olarak hareket eder ve yerel güç odaklarının çıkarlarına hizmet ederler. Bu durum, devlet otoritesinin zayıflığını ve denetim mekanizmasının olmadığını gösterir. Öyle ki, yerel güç odakları istedikleri kararları çıkartamadıkları yahut bürokratik işleyiş menfaatleriyle çatıştığı zaman Ankara'ya gidip daha üst düzey bürokrasi üzerinde baskı kurarak, kumpas ve iftiralarla kasabaya gelen dürüst memurları görevden el çektirmeye veya sürgün etmeye alışmışlardır. Hatta onlar için Ankara, kasaba memurlarını korkutup sindirdikleri, aba altında sopa olarak gösterilen bir adrese dönüşmüştür.

Resul Efendi'nin kaymakam vekilliği ile başlayan romanın yine onun vekilliğiyle sona ermesi, bürokrasideki devamlılık ilkesinin tezahürü olarak görülebilir. Nitekim Weber (1946), rasyonel örgütlenmiş bürokrasinin işgal durumunda bile varlığını sürdürmeye devam edeceğini söyler (s. 229). Fakat Fikret Irmaklı'dan boşalan koltuğa tekrar Resul Efendi'nin geçmesi, sistemdeki kronik ve döngüsel çürümeyi yansıtan sembolik bir anlam taşır. Kaymakam kasabadan ayrılırken, halk onu teneke çalarak uğurlar. Bu, kasabalının görevden alınan veya istifa eden memurlarla alay etmek için gerçekleştirdiği gürültülü bir uğurlama ritüelidir. Romana adını veren teneke sesleri, oldukça sembolik şekilde idealizmin yenilgisini, çürümüş bürokratik yapıyı ve adaletsizliğe karşı kolektif kayıtsızlığı yansıtır. Bir anlamda patrimonyalizmin modern bürokrasiye yenilgisinin sembolü olur.[9]

3. J. S. Mill'in Liberal Paradigması Işığında Teneke'de Mülkiyet Haklarının Millî Menfaat Söylemiyle Araçsallaştırılması

Teneke romanı, John Stuart Mill'in sosyal liberal devlet anlayışında merkezî bir yer tutan zarar ilkesi, bireysel özgürlük ve devletin sosyal refahı koruma görevi kavramları üzerinden incelendiğinde, ideal ile gerçeklik arasındaki trajik çatışmayı ortaya koyan çarpıcı bir örnektir. *Teneke*'de temsil edilen devlet, başlangıçta ağaların kâr hırsını serbest piyasa / üretim kılıfıyla örten bir yapıdayken; Kaymakam Fikret Irmaklı aracılığıyla bireyin zarar görmesini engelleyen ve sosyal refahı koruyan bir kimliğe evrilir. Ancak romanın sonunda, yerel güç odaklarının merkezî siyaseti manipüle etmesiyle, devletin sosyal liberal karakteri taşrada yenilgiye uğrar ve yerini tekrar patrimonyal bir baskı düzenine bırakır.

Mill (2017a), liberal devlet modelinde merkezî otoritenin yerel despotları ortadan kaldırarak tek otorite olmasını önemser (s. 124), bununla birlikte yerel yönetimler kamu hizmetlerinin etkin sunumu açısından hayati öneme sahiptir (s. 339). Mill'e (2017a) göre yerel yönetimlerin temel işlevi, bölgesel çıkarları bütüncül bir perspektifle ele alarak bu çıkarlara hizmet etmektir (s. 335). Roman, Mill'in öngördüğü merkezî otorite ile yerel güçler arasındaki denge ve kamu hizmetinin sunumu konularını, trajik bir başarısızlık öyküsü üzerinden konu eder. Mill'in teorisindeki merkezî otoritenin yerel despotları tasfiye etmesi gerekliliği, romanda merkezî hükümetin (Ankara) bu görevi ifa edemeyip yerel despotlarla iş birliği yapmasıyla tam tersi bir yöne evrilir. Kaymakam Fikret Irmaklı, toprakları sular altında kalan Sazlıdere

[9] Boztilki'nin (2021) ifadesiyle, "feodalitenin galibiyetinin sembolü olur" (s. 130).

köylülerinin sefaletini gördüğünde, Mill'in öngördüğü bölgesel çıkara hizmet eden yönetici kimliğine bürünür ve merkezî otoritenin yasasını (Çeltik Kanunu) tavizsiz şekilde uygulamaya çalışarak yerel despotları tasfiye etme sürecine girer. Ancak Mill'in modelinin aksine, merkezî hükümet kaymakamın yerelde temsil ettiği tek otoriteyi korumak yerine, ağaların siyasi baskı ve telgraf mekanizmasına boyun eğerek yasal temsilcisini tasfiye eder. Ayrıca merkezî otoritenin hukukun üstünlüğünü sağlayan tek otorite olması ideali, romanın daha en başında ortaya konulan otorite boşluğuyla sekteye uğrar. Kasabada üç aydır kaymakam olmaması, yerel despotların (Murtaza Ağa, Okçuoğlu) devletin rasyonel-yasal alanını tamamen ele geçirmesine neden olur.

Romanda köylülerin, en üst yerel yönetici olan kaymakamdan adalet talep etmesi, yerel yönetimin halkın çıkarlarını koruma ve sorun çözme sorumluluğunu vurgular. Hem ideal bürokratı hem de devletin adalet ve düzen sağlama misyonunu temsil eden Fikret Irmaklı'nın köylülerin sorunlarını dinlemesi, Cumhuriyet'in halkçılık ilkesinin de somut yansımasıdır. Ancak kaymakamın halk odaklı tutumu, yerel elitlerin çıkarlarıyla çatıştığı için mevcut düzene bir tehdit olarak algılanır. Çeltik ağaları, köylülerin devlete doğrudan erişimini devleti küçültme olarak nitelendirip (s. 82) bu durumu hükümetin itibarını zedeleyen bir eylem olarak eleştirirler. Eser, bu yanıyla Cumhuriyet'in halkçılık ve eşitlik ideallerinin patrimonyal yapı karşısındaki sınavını da yansıtır. Irmaklı'nın mücadelesi, bireysel bir çabadan çok, halkın çıkarlarını merkeze alan yönetim anlayışının yerleşik güçlere direnişini simgeler. Ne var ki yozlaşmış sistem ve bürokratik engeller, bu idealleri uygulanamaz kılar. Feodal baskılar ve köylülerin hak arayışının sonuçsuz kalması, halk-devlet ilişkisini zedeler.

Mill, kamu hizmetlerinin (sağlık, altyapı vb.) etkin sunumu için yerel yönetimlerin hayati önem taşıdığını savunur. Ona göre yerel yönetimlerin temel işlevi bölgesel çıkarları (halkın sağlığını ve ekonomik refahını) herkesin iyiliği için korumaktır[10]. Romanda devlet, Kaymakamlık ve Çeltik Komisyonu gibi yerel yönetimler üzerinden temsil edilir. Çeltik Komisyonunun asıl görevi, çeltik ekimi için yapılan ruhsat (izin) müracaatlarını değerlendirmek, sunulan tarla planlarını ve krokileri incelemek ve uygun görülen sahalara ekim izni vermektir. Kaymakam başkanlığında, mal müdürü, sağlık (sıtma savaş) doktoru, ziraat teknisyeni ve bir çeltikçi üyeden oluşan komisyonun uyması ve denetlemesi gereken belirli kanuni şartlar bulunmaktadır. Örneğin Çeltik ekilecek sahanın köye olan uzaklığının en az 3000 metre olması, sıtma riskine karşı kesik sulama yönteminin uygulanması (sahanın tamamen boşaltılıp 48 saat susuz bırakılması), sulama kanallarının betondan yapılması ve tarlanın dümdüz (çukur kalmayacak şekilde) hazırlanmış olması kanunla belirlenmiş yasal zorunluluklardır (s. 45). Ancak komisyon denetleme görevini yapmak yerine yerel çıkar odaklarının işbirlikçisine dönüşmüş; bölgesel çıkar olarak Sazlıdere köylülerinin sıtmadan kırılmasını ve evlerinin su altında kalmasını önlemeyi değil, ağaların kârını kollamayı benimsemiştir.

Mill'e göre "bir yönetimin vazgeçilmez tek liyakati" halkı bir üst seviyeye taşımak için atması gereken bir sonraki adımın "yararlı olması veya zararlı olmamasıdır" (Mill, 2017a, s. 87; Mill, 2024, s. 30). Bu vurgu, devletin nihai meşruiyet zemininin bireysel ve toplumsal ilerlemeye hizmet etmesinde yattığını ortaya koyar. Mill (2009) için devlet, "temel görevi 'hukuk yapmak' olan" ve aynı zamanda "toplumun çoğunluğunun hemfikir olduğu 'yarar'ı ihlal

[10] Ayrıntılı bilgi için bk. Mill, 2017a, s. 327-347; Mill, 2024, s. 231-248.

eden ya da zarar verenlerin davranışlarını sınırlandıran, dolayısıyla çoğunluğu koruyan bir kurumdur" (s. 18-19). Ona göre "hukukun tek meşru kullanımı 'başkalarına zarar vermeyi' engellemektir" (akt. Heywood, 2015, s. 40). Bir diğer ifadeyle, bir bireyin başkasına zarar vermesini önlemek amacıyla devlet meşru olarak güç kullanılabilir. Bu bağlamda roman, ekonomik özgürlük kılıfına bürünmüş bir sömürü düzeni ile bireylerin yaşam hakkını korumaya çalışan iradenin mücadelesini anlatır. Örneğin Okçuoğlu'nun kâr hırsıyla Sazlıdere'yi sular altında bırakması, bu özgürlük ihlallerinin somut bir tezahürüdür. Okçuoğlu, çeltik ekimini savaşmakla bir tutarak kutsallaştırır: "Bu bir memleket mahsulüdür. Şerefli mahsul. Milli mahsuldür. Harbetmek ne kadar vatanca bir işse çeltik ekmek de öyle vatanca bir iştir" (s. 32). Ayrıca, köylülerin itirazlarını millî mahsulü baltalamaya çalışmak olarak nitelendirir. Okçuoğlu'na göre büyük bir ekonomik kazanç ve millî dava uğruna sinek ve sıtma gibi küçük yan etkiler kabul edilmelidir. Bu görüşünü şu sözlerle dile getirir: "Sinek olacak... Sıtma olacak... Mademki milli mahsuldür! Mecburen olacak. Olacak... Her şey olacak. Gül dikensiz olmaz. Çorbayı bile üflemeden içemezsin" (s. 33). Başka bir bölümde ise köylülerin şikayetlerine karşılık "elbette sinek olacak, sıtma olacak. Hükümet, koskoca hükümet bilmez mi bunu? Sivrisineği, sıtmayı bilmez mi? Bilir. Yoksa yasak ederdi çeltiği..." (s. 37) diyerek durumu normalleştirir. Fakat bu yaklaşım, liberalizmi sadece üretim ve kâr odaklı, toplumsal maliyeti ise göz ardı eden *laissez-faire* uygulamalarına indirgeyen çarpıtılmış bir yorumdur. Oysa ilerlemeyle uyumlu olduğu müddetçe bu ilerleme hatırına "bir kusurun hemen hemen her miktarı affedilebilir" derken bile Mill'in ölçütü toplumsal ilerlemedir, kâr değil (Mill, 2024, s. 30). Romanın ana ekseni olan Çeltik Kanunu, tam da bu mantıkla, çeltik ekiminin yarattığı sıtma ve çevre felaketini (zararı) kontrol altına almak için tasarlanmış "zarar önleme" aracıdır. Okçuoğlu ve Murtaza Ağa'nın kâr hırsı, köylülerin sağlık ve mülkiyet haklarına doğrudan zarar verir. Sazlıdere Köyü'nün su altında kalması ve çocukların sıtmadan ölmesi, devletin müdahalesini zorunlu kılan en somut zarar örnekleridir. Ancak Fikret Irmaklı dışındaki yerel idari kadronun eylemsizliği Mill'in perspektifinden bakıldığında, devletin varlık sebebine (zararı önleme) ihanettir. Bu anlamda devletin müdahale gücü taşrada kırılmış; ağaların kişisel kârı, köylülerin sağlığından ve hukukun üstünlüğünden daha öncelikli hâle gelmiştir.

Romanda Resul Efendi ve kaymakama yönelik sistemli bir biçimde yürütülen iftira kampanyaları, Mill'in ifade özgürlüğünün sınırları ve çoğunluğun tahakkümüne ilişkin kavramsal çerçevesi bağlamında değerlendirildiğinde, çarpıcı birer ihlal örnekleridir. Warburton'un aktarımıyla, Mill'in perspektifinde "konuşma özgürlüğünün sınırları, ifade edilen görüşün diğer insanları yalnızca rahatsız ettiği yerde değil, daha ziyade onlara zarar vermeye sebep olduğu yerde çizilmelidir. Eğer konuşma özgürlüğünü kötüye kullanıyor ve şiddeti teşvik ediyorsanız, bu durumda yasaklanmalısınız" (Warburton, 2022, s. 171). Bu ilke uyarınca, bireysel özgürlüklerin kısıtlanabilmesi için tek meşru zemin başkalarına verilen somut zarardır. Romanda sergilenen tabloya bu perspektifle bakıldığında, yerel güç odaklarının ifade özgürlüğünü âdeta bir silaha dönüştürerek başkalarına zarar vermek ve hukuki işleyişi felç etmek amacıyla kullandıkları görülmektedir. Resul Efendi'nin kaymakam vekilliği sırasında karşı karşıya kaldığı asılsız suçlamalar ve PTT müdürünün kasten yaydığı, âdeta toplumsal bir linç atmosferi yaratan dedikodular, bireyin temel haklarının nasıl sistematik bir şekilde çiğnenebildiğini ortaya koyar:

> Ankaraya, Adanaya Resul Efendi aleyhine tel üstüne tel çekildi. Ne rüşvetçiliği, ne namussuzluğu, ne ahlaksızlığı kaldı. Karısının orospu olduğunu, kızını parayla sattığını, Resul Efendinin gece gündüz içerek kaymakamlık odasında nara attığını bile yazdılar. Bütün bu telgraflar, çekildiği andan itibaren satırı satırına kasabada ezbere okunuyordu. (s. 10)

Mill'in (2009) altını çizdiği gibi, başkalarına zarar vermediği sürece bireyin düşünce, ifade ve eylem özgürlüklerini korumak devletin asli yükümlülüğüdür (s. 129). Hatta çoğunluğun bir insanın düşüncesini bastırmaya kalkışması, "insan soyuna yapılabilecek kötülüklerin en büyüğü"dür (Mill, 2009, s. 24). Mill (2009), susturulmaya çalışılan bir görüşün yanlışlığından hiçbir zaman mutlak anlamda emin olunamayacağı gibi, emin olunsa dahi onu susturmanın yine de bir kötülük olacağını vurgular (s. 12). Ancak bu güçlü özgürlük vurgusu, ifade özgürlüğünün başkalarına somut zarar vermeye yönelik bir araca dönüştürülmesine (örneğin iftira, yalan ve şiddet çağrısına) onay vermez. Romandaki iftira mekanizması tam da bu kritik eşiğin aşıldığı bir tabloyu yansıtmaktadır. Ağalar ve onların dezenformasyon uzmanı Siyasetçi Ahmet, yirmi beş yıl boyunca aynı suç müsveddelerini kullanarak kaymakamlar ve memurlar aleyhine karalama faaliyetleri yürütmüş; Vali'ye, Başbakan'a, Cumhurbaşkanı'na, İçişleri, Ziraat ve hatta Millî Eğitim Bakanlığına organize şekilde iftira ve suçlama içeren telgraflar yağdırmışlardır (s. 60-61). İfade özgürlüğünün demokratik bir hak olmaktan çıkıp, patrimonyal güç odaklarının çıkarlarını tahkim eden bir saldırı aracına dönüşmesi, bu mekanizmanın en vahim sonucudur. Daha da çarpıcı olan, devletin en üst makamlarının çeyrek asırdır süregelen bu sistematik iftira kampanyası karşısında işlevsiz kalması, hatta bir anlamda buna teslim olmasıdır.

Bu teslimiyet, çoğunluğun (romanda güçlü azınlık durumundaki ağaların ve işbirlikçilerinin) kendi yargılarını ve teamüllerini toplumun geri kalanına âdeta bir yasa gibi dayatmasının tezahürüdür. Mill (2024), bu dayatmacı eğilimin ardında çoğunluğun kendi sınıfsal çıkarlarını ve tercihlerini, sosyal haklar veya kamu yararı gibi kılıfların ardına gizleyerek meşrulaştırma çabasının yattığını belirtir (s. 98). Mill'in bu noktada devleti yalnızca "çoğunluğun yararını temsil eden bir organizasyon değil, ahlaki bir varlık" olarak konumlandırması son derece anlamlıdır. Ona göre devletin asli varlık sebebi, çoğunluğun yararını temsil eden bir organizasyon olmak değil, ahlaki bir fail sıfatıyla, ahlaki değerleri gözetmek ve korumaktır (Mill, 2009, s. 21). Bu perspektif, çoğunluğun ya da romandaki gibi asimetrik güçte bir azınlık iradesinin sınırsız bir egemenlik alanı olmadığını, bir diğer deyişle niceliksel üstünlüğünün niteliksel bir otoriteye dönüşmesinin engellenmesi gerektiğini, bireysel hak ve özgürlüklerin korunmasının ise devletin ahlaki sorumluluğunun ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koyar.

Mill'e (2017a) göre bireysel güvenlik, mülkiyet hakkı ve herkes için adalet, toplumun temel gereksinimleri ve yönetimin öncelikli hedefleridir (s. 340). Ancak romanda, köylülerin yaşam, mülkiyet ve adalet hakları, çeltik ağaları ile yozlaşmış devlet mekanizması tarafından ihlal edilir. Bu durum, bireysel özgürlüklerin korunmasının yalnızca devlet iradesine değil, toplumsal ve ekonomik dinamiklere de bağlı olduğunu ortaya koyar. Çeltik ağalarının, köylüleri yoksulluğa, sıtmaya ve hatta ölüme mahkûm etmeleri, evlerini su altında bırakarak köylerini terk etmek zorunda bırakmaları süregelen bir adaletsizliği yansıtır. Ağaların para kazanma hırsı (bir anlamda ekonomik özgürlüğü), köylülerin evlerini (huğlarını) ve tarlalarını (pamuk, susam, bostan) su altında bırakarak onların mülkiyet haklarını fiilen yok eder. Okçuoğlu'nun "parasıyla satın alma" teklifi bile, Millci anlamda rızaya dayalı bir sözleşmeden ziyade, su baskınıyla (zorbalıkla) yaratılmış bir mecburiyettir. Murtaza Ağa'nın "Benim toprağa döktüğüm servetim

senin gibi yüz itin kanına değer." (s. 13) cümlesi eşitsizliğin boyutunu; köylünün "herif köyü göl etti. Bizi sürgün etmek için" (s. 49) isyanı ise temel hakların çıkar uğruna ihlalini ortaya koyar. Zeyno Karı'nın kaymakam karşısında "Biz de vatanız!" (s. 54) haykırışı, adaletin yalnızca güçlülere değil, herkese ulaşması gerektiğini güçlü bir biçimde vurgularken, "su altında kalmazdık" (s. 49) sözü bu adaletsizliğin bir kader olmadığını ima eder. Sosyal liberalizm bağlamında devletin güvenliği sağlama, mülkiyet hakkını koruma ve adaleti eşit şekilde tesis etme rolünün eksikliği eserde açıkça eleştirilir. Ağaların bürokratik ilişkilerini kullanarak köylüleri topraksızlaştırması, yoksulluğa sürüklemesi ve sağlık haklarını gasp etmesi liberalizmin temel taşı olan bireysel hakların korunmasında devletin başarısızlığını gözler önüne serer.

Mill (2009), her ne kadar "demokratik sisteme katılımları itibarıyla eşit" görmese de insanların "ahlaki varlıklar olarak eşit" olduğunu savunmuştur (s. 30). Bu yaklaşım, liberal devlet teorisinin hukukun üstünlüğü, yasaların eşit şekilde uygulanması ve devletin tüm vatandaşlara eşit mesafede durması ilkesiyle örtüşür. Bu anlayışa göre, yasalar hem vatandaşları hem de devleti bağlar. Ancak eserde, hukuk sisteminin tarım burjuvazisini koruyan bir araca dönüştürüldüğü görülür. Okçuoğlu'nun patrimonyal tavırları ve köylülerin sindirilmiş tutumu, geleneksel yapıların hukuku nasıl işlevsizleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca çeltik yasalarının keyfî uygulanması veya göz ardı edilmesi, "O kanun bu Kaymakam gelmeden önceydi." (s. 37) şeklindeki söylemler liberal devletin evrensel hukuk ilkelerine dayanma ve tüm vatandaşlara eşit davranma ilkelerine tamamen zıttır.

Mill (2017a), gerçek demokrasiyi "yalnızca çoğunluğu değil herkesi temsil eden", "eşitliği, tarafsızlığı, herkesin eliyle herkesin yönetimini sağlayan" bir sistem olarak tanımlar (s. 211). Sosyal liberalizm perspektifi de bu anlayışla uyumlu şekilde, çoğulcu temsiliyet, toplumsal katılım ve farklı yaşam biçimlerinin bir aradalığını savunur. Ancak eserde farklı toplumsal sınıfların (memurlar, köylüler, ağalar) varlığına rağmen, hoşgörü ve uzlaşı yerine sınıflar arası çatışmalar ön plandadır. Çeltik ağaları ile bazı devlet görevlileri, kendi çıkarları doğrultusunda kararlar alırken, halkın görüş ve ihtiyaçları görmezden gelinir. Bu anlamda Çeltik Komisyonunda köylülerin temsil edilmeyişi demokratik temsilin araçsallaştırılmasını ve sosyal liberalizmin ilkelerinden sapmayı somutlaştırır. Memuriyetten istifa edip çiftçiliğe geçen, ağalarla birlikte hareket ederek çıkar çatışmalarını besleyen, romanın antagonist[11] karakteri Kemal Taşan, araçsallaşan temsilin en tipik örneklerinden biridir.

Liberal devlet teorisi güçlü sivil toplumu savunurken, Mill de örgütlü topluluklar karşısında "dağınık unsurların" dezavantajlı olduğunu ve "hiçbir belirleyiciliği" olmadığını ifade eder (Mill, 2017a, s. 204). Roman, Mill'in "örgütlü topluluklar" karşısında "dağınık unsurların" etkisiz kalacağı yönündeki tespitini, taşra siyasetinin ve bürokrasinin işleyişi üzerinden çarpıcı bir şekilde doğrular. Roman boyunca sömürü düzenini yürüten yerel güçler (ağalar), yüksek bir organizasyon kabiliyetine sahipken, sömürülen köylüler ve onları korumaya çalışan bireyler, örgütlü bir direnç sergileyemedikleri ölçüde "belirleyicilik" vasfını yitirirler. Oysa Murtaza Ağa, Okçuoğlu ve Kemal Taşan gibi yerel figürlerin oluşturduğu birliktelik

[11] Antagonist ve protagonist, senaryo yazımında temel karakter tiplerini ifade eden terimlerdir. Protagonist, hikâyenin merkezindeki ana karakteri tanımlarken; antagonist, onun dramatik hedefine ulaşmasını engelleyen karşıt güçtür. Bu engellemenin nedeni kişisel intikam, maddi çıkar ya da başka motivasyonlar olabilir. Antagonist kavramı, yaygın algının aksine salt "kötü adam" stereotipine indirgenemez. Bu karakterin temel işlevi, çatışma dinamiklerini besleyecek engeller yaratmaktır. bk. Costello, 2004, s. 65; Karadoğan, 2016, s. 111; Başol, 2010, s. 283. Bu bağlamda romanın protagonisti ise Kaymakam Fikret Irmaklı'dır.

Mill'in bahsettiği örgütlü topluluk tipinin kusursuz bir örneğidir. Kendi çıkarları doğrultusunda devleti ve toplumu yönlendirmek için stratejik bir birliktelik kuran ağalar, sadece ekonomik olarak değil, idari olarak da örgütlüdür. Çeltik Komisyon'na kendi adamlarını yerleştirerek rasyonel-yasal bir kurumu kendi çıkarlarının bir organı hâline getirirler. Ankara'daki merkezî otoriteyi etkilemek için Siyasetçi Ahmet aracılığıyla organize bir dezenformasyon ağı kurarlar. Bu örgütlü yapı, merkeze binlerce asılsız telgraf çekerek Kaymakam aleyhine kamuoyu illüzyonu yaratır ve sonunda Kaymakamın sürülmesini sağlar. Kaymakamı karşılama töreni, onun kalacağı evin döşenmesi ve ona sunulan konfor, ağaların âdeta bir şebeke gibi organize hareket ederek devlet temsilcisini kendi saflarına çekmeye çalıştıklarını ortaya koyar. Mill'in çoğunluğun tahakkümü dediği bu durum romanda örgütlü bir azınlığın genel kamuoyu üzerindeki baskısı şeklinde tezahür etmiştir. Mill (2009), toplumsal tahakkümü siyasal baskıdan daha tehlikeli bulur; çünkü bu baskı, bireyin yaşamının en ince ayrıntılarına sızar ve ruhunu esir alır (s. 48). Romanda Murtaza Ağa ve Okçuoğlu, sayısal olarak çoğunluk olmasalar da ekonomik güçleri ve siyasi nüfuzları sayesinde kasabada hâkim bir kamuoyu oluşturmayı başarırlar. Örneğin kaymakamın derebeyi kalıntısı olarak suçlanması (s. 86), örgütlü azınlığın kendi despotizmini örtbas etmek için kullandığı bir çoğunluk söylemi maskesidir.

Mill'in belirttiği gibi, örgütlü güç karşısında bireylerden oluşan dağınık kitleler, haklı olsalar bile belirleyici bir güce sahip olamazlar. Sazlıdere köylüleri romanın büyük bölümünde bu dağınıklığı temsil eder. Köylüler sıtma, su baskını ve açlıkla tek başlarına mücadele ederler. Ağaların örgütlü gücü karşısında seslerini duyuracak bir mekanizmaları yoktur. Köyün sahibi Osman Ağa bile ağaların gücü karşısında "höt desen ödü kopar" (s. 32) bir hâldedir ve köylüyü savunmak yerine Okçuoğlu ile iş birliği yapar. Köylülerin tek belirleyici eylemi, Zeyno Karı'nın önderliğinde dağınıklıktan kurtulup topluca Kaymakamlık dairesine yürümeleridir. Ancak bu eylem bile ağaların Ankara'daki örgütlü siyasi baskısını kırmaya yetmez; çünkü köylülerin bu hareketi geçici ve dağınık bir isyan niteliğindedir. Köylülerin örgütlenme yetersizliği ve haksızlıklara örgütsüz direnci, bir toplum bilincinin varlığını işaret etmekle birlikte, sivil toplum son derece zayıf ve etkisizdir. Kör Cemal'in sıtma nedeniyle ölen kardeşi için çeltik ekimine karşı başlattığı kampanya, Tatar köyü muhtarının köydeki hasta çocukları kaymakama getirmesi, kaymakamın hasta çocukların fotoğraflarıyla birlikte durumu Sağlık Bakanlığına bildirmesi, Zeyno Karı ve Memed Ali'nin topluluk adına bireysel direnişleri, tüm bunlar köylülerin sorunları görünür kılma çabalarını somutlaştıran örneklerdir; fakat ağaların telgraf ağları, rüşvet çarkları ve siyasi bağlantıları kadar etkin değildir. Sazlıdere köylülerinin yaşadığı mağduriyet ve buna karşılık devletin tepkisizliği, katılımcı yönetimin önemini ve sivil toplumun örgütlü şekilde etkinleşmesi gerektiğini bir kez daha vurgular.

Mill, statükocu kapitalizmi eleştirirken, gönüllü ortaklığa dayalı sosyalizme ilgi duymuş ancak merkeziyetçiliğe ve rekabetin yokluğunun verimliliğe tehdit oluşturmasına karşı çıkmıştır.[12] Bu yaklaşım romanındaki güç dinamiklerini ve sistem eleştirisini analiz etmek için oldukça verimli bir perspektif sunar. Zira roman, Mill'in karşı çıktığı verimlilik adına bireyi feda eden çarpık kapitalist düzen ile bu düzeni değiştirmeye çalışan reformist iradenin çatışmasını ele alır. Romanda ağalar tam da Mill'in eleştirdiği kapitalizmin temsilcileri, kapitalist çiftçilerdir. Adil bir rekabetten ziyade, bürokrasiyi (Çeltik Komisyonu) satın alarak veya korkutarak sistemi kendi lehlerine manipüle ederler. Bu durum, adil rekabetin yerini, gücün tekelleşmesine bıraktığını gösterir. Rant mücadeleleri, usulsüz ruhsatlandırma, sulama

[12] Ayrıntılı bilgi için bk. Bayram, 2014, s. 7-10; Yi, 2021.

kurallarının ihlali ve köylülerin su kaynaklarına erişiminin engellenmesi bu tekelleşmenin görünür yansımalarıdır. Bu nedenle sosyal liberalizm, devletin sosyal adalet ve rekabet dengesini sağlamak için ekonomiye müdahalesini gerekli görür. Bu noktada Mill'in önerisi serbest piyasayı bireysel özgürlüklerle (yaşama hakkı, mülkiyet hakkı) uyumlu hâle getirecek reformlardır (Capaldi, 2011, s. 208). Fikret Irmaklı, romanda Mill'in önerdiği reformist yaklaşımın somutlaşmış hâlidir. Genç Kaymakam çeltik ekimini tamamen yasaklamaya değil, kanununu harfiyen uygulayarak, üretimi toplumsal sağlığa ve bireysel haklara zarar vermeyecek şekilde düzenlemeye çalışır. Kanunlara göre sahanın köye uzaklığı, kesik sulama ve kanalların betonlanması gibi şartlar, piyasanın özgürlükler lehine reforme edilmesidir. Ancak ağaların siyasi güçlerini kullanarak kaymakamı görevden aldırmaları, bu özgürlükçü reformların *crony kapitalizm*e[13] (kayırmacı, ahbap-çavuş kapitalizmine) ve elit çıkarlara feda edilmesidir.

Romanda Sazlıdere köylülerinin, devletin ve piyasanın onları korumada başarısız olduğu noktada birleşmeleri gönüllü ortaklık (istemli birliktelik) kavramıyla ilişkilendirilebilir (Mill, 2016, s. 56). Mill'in (2009) gönüllü ortaklık kavramı, bireylerin kendi özgür iradeleriyle bir araya gelerek, merkezî bir otoriteye veya sömürücü bir ekonomik sisteme ihtiyaç duymadan kolektif bir amaç doğrultusunda hareket etmelerini temel alır (s. 60). *Teneke* romanında bu kavram, ağalar ile devlet görevlileri arasındaki karşılıklı çıkara dayalı, kayırmacı ve yasal boşlukları kendi menfaatine kullanan *crony* kapitalist sisteme ve devlet bürokrasisinin yetersizliğine karşı Sazlıdere köylülerinin sergilediği dayanışma ve direnişle somutlaşır. Zeyno Ana, köylülerin pasifliğini eleştirerek onları harekete geçiren temel figürdür. Onun "herkes kapısını kilitlesin... Doğru Kaymakama. O da olmazsa böyle çamurlu çamurlu Ankaraya. Kanun var..." çağrısı, merkezî otoriteden bağımsız, tamamen köylülerin öz-iradesine dayalı kolektif bir eylem başlatır. Köylülerin kazma ve küreklerle çeltik arklarını doldurarak suyu kesmeleri, kapitalist güç odaklarına karşı ortak bir halk müdahalesidir.

Sosyal liberalizmde devlet, sadece pasif bir gözlemci değil, bireylerin özgürlüğünü ve sağlığını tehdit eden unsurlara karşı etkin bir müdahaleci güç olmalıdır. Oysa roman, sosyal liberal devlet anlayışının en büyük sınavı olan zayıfı güçlüye karşı koruma ve toplumsal refahı sağlama konusundaki çöküşü resmeder. Yolsuzluk, hukuksuzluk, güç dengesizlikleri, halktan kopukluk gibi gerek yerel yönetimden gerekse merkezî otoriten kaynaklanan sorunlar nedeniyle liberal değerler işlevsizleşir. Sosyal liberalizmin vurguladığı devletin düzenleme yetkisi, eserde sosyal adaleti sağlamak yerine, rant odaklı bir yapının çıkarlarına hizmet eder. Hukukun üstünlüğü ilkesi rüşvetle aşındırılır; toplumsal katılım ise yerel güç odaklarının baskısıyla engellenir. Bu bağlamda, romandaki temel gerilim, bireysel hak ve özgürlüklerin korunması ile sosyal adaletin sağlanması noktasında dengenin kurulamamasıdır.

Klasik liberalizmde devlet mülkiyeti koruyan bir hakem iken Millci sosyal liberalizm, devletin sadece mülkiyeti korumasını yeterli görmez; sosyal adaleti ve rekabet dengesini sağlamak için gerektiğinde ekonomiye müdahalesini gerekli bulur. Romanda ise ağalar, kaymakamın müdahalesini etkisizleştirip, onu kendi ekonomik çıkarlarını koruyan bir maşaya

[13] Stephen Haber (2002), *crony* (kayırmacı, ahbap-çavuş) *kapitalizm*i "politika oluşturan ve uygulayan siyasal otoritelere yakın olanların, yüksek ekonomik değere sahip ayrıcalıklar elde ettiği bir sistem" olarak tanımlar (s. xii). Bu ayrıcalıklar, "siyasal bağlantılara sahip ekonomik aktörlerin, üretim faktörlerinin piyasa tarafından fiyatlandığı bir ekonomide ortaya çıkacak getirilerin üzerinde kazançlar elde etmesine imkân tanır." Crony kapitalizm doğrudan savunulan bir ideoloji değildir; aksine, varlığını popülizm söylemi arkasına gizleyerek sürdürür. Popülist söylemler, elit çıkarlarını "halkın yararı" veya "ulusal çıkarlar" gibi göstererek hükümet müdahalelerini meşrulaştırır (Aligica & Tarko, 2014, s. 159, 169, 172).

dönüştürmeye çalışırlar. Romanın sonunda kaymakamın teneke sesleriyle uğurlanması, sadece bir memurun gidişi değil, Anadolu'nun ücra köşesinde sosyal liberal devletin ve hukuk düzeni idealinin yenilgisidir. Bu teneke gürültüsü, bireyin rasyonel sesini boğan irrasyonel kalabalığın sesidir ve bir amirin halk tarafından istenmediği illüzyonunu yaratarak itibarını yok etmeyi amaçlar.

Sonuç olarak; *Teneke*, Mill'in teorize ettiği rasyonel ve koruyucu devlet yapısının, yerel güçlerin patronaj ve şahsi nüfuz ağları karşısında nasıl felç olduğunu gösteren bir anti-liberal devlet tablosu çizer. Kaymakam Fikret'in çabası, sosyal liberal değerlere uygun bir yönetim anlayışını temsil etse de sistemdeki derin yozlaşma karşısında tek başına etkisiz kalır. Eser, sosyal liberal bir devletin ancak bireysel özgürlükler ile sosyal adalet dengesini kurabildiğinde başarılı olabileceğini gözler önüne sererken; merkezî otoritenin baskın rolü, yerel yönetimlerin işlevsizliği ve halkın temel adalet taleplerinin göz ardı edilişi, liberalizmin temel ilkeleriyle örtüşmeyen bir toplumsal düzeni ortaya koyar.

4. Demokrat Parti Dönemi Türkiye'sinin Aynasından Yaşar Kemal'in *Teneke* Romanını Tarihsel ve Politik Perspektiften Okumak

Yaşar Kemal'in *Teneke* romanı, 1950'ler Türkiye'sinde Demokrat Parti iktidarında yaşanan siyasal, toplumsal ve ekonomik dönüşümün edebî düzlemdeki en çarpıcı eleştirilerinden biridir. Roman, Demokrat Partinin siyasal yükselişini sembolize eden "çevrenin merkeze zaferi"[14] söylemini, merkezden uzak bir Çukurova köyü olan Sazlıdere bağlamında tersyüz eder. Söz konusu zaferin geniş halk kitleleri için bir özgürleşme getirmediğini, aksine yükselen tarım burjuvazisinin yeni tahakküm biçimlerine evrildiğini somutlaştırarak ortaya koyar. Tarihsel eleştiri perspektifinden değerlendirildiğinde, romanın kurmaca bir anlatının ötesine geçtiği; 1950'li yılların Türkiye'sindeki siyasal iklime ve bu döneme özgü uygulamalara yoğun göndermeler içerdiği görülmektedir. Romanın kurgusal dokusuna sinmiş olan bu göndermeler, dönemin resmî söylemleri ile gayriresmî pratikleri arasındaki çelişkilere, ekonomik politikaların yarattığı dönüşümlere ve bireylerin bu atmosferdeki konumlanışlarına dolaylı ya da dolaysız biçimde işaret eder. Bu bağlamda eser, birinci elden tarihsel belge niteliği taşımasa da dönemin siyasal ve toplumsal dinamiklerini anlamak için başvurulabilecek kültürel kaynaklardan biridir.

1950'li yıllar, Türkiye tarımında kapitalist üretim tarzının yaygınlaştığı, toprak mülkiyetinin ve kırsal sınıf yapısının kökten dönüştüğü bir eşik olarak öne çıkar. Bu dönüşümün yönünü belirleyen asıl çatışma ekseni, toprak mülkiyeti ve tarım politikalarının sınıfsal karakteridir. Demokrat Parti, programının 54. maddesinde ziraati millî gelirin en geniş kaynağı sayarak "zirai kalkınmanın ülke kalkınmasının temeli" olduğunu ilan etmiş (Eroğul, 2014, s. 18); Celal Bayar ise daha 1947'de himayeci iktisadın "sıklet merkezini zirai mahsuller"in oluşturduğunu vurgulamıştır (Koçak, 2015, s. 462). Bu söylemin pratikteki karşılığı, kredileri artıran, meraları daraltan, makineleşmeyi hızlandıran ama toprak reformuna yanaşmayan bir politikalar bütünüdür (Eroğul, 2014, s. 136; Akıncı, 2021, s. 150). 1945'te çıkarılan Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nun büyük toprak sahiplerine dokunan radikal hükümleri budanmış,

[14] Şerif Mardin'e (1973) göre "merkez" ve "çevre" kavramları, Türkiye'nin siyasal ve toplumsal yapısını açıklamada kullanılan temel analitik kategorilerdir. Mardin, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreçte devlet merkezli bürokratik yapının toplumsal alan üzerindeki belirleyiciliğini vurgular. Bu bağlamda merkez, siyasal iktidarı, bürokratik elitleri ve devletin resmî ideolojisini temsil eden yapıyı ifade ederken; çevre ise merkezin dışında kalan toplumsal grupları, yerel unsurları, taşrayı, dinî yapıları ve halk kesimlerini kapsamaktadır (s. 169-173).

yasa büyük ölçüde devlet arazilerinin dağıtımına indirgenmiştir. Nitekim 1947-1962 arasında dağıtılan 1,8 milyon hektar arazinin yalnızca 8.600 hektarı özel mülkiyetten alınmış; dağıtılan toprağın neredeyse tamamı devlete ait ve mera olarak kullanılan alanlardan sağlanmıştır. Bu süreçten asıl zarar görenler ise ortak meralardan geçinen topraksız ya da az topraklı köylüler olmuştur (Ahmad, 1996, s. 174-175; Yıldırmaz, 2019, s. 542). Söz konusu politikalar bir plana dayanmadığı gibi, teşvikler büyük ölçüde toprak ağalarının işine yaramış, yaratılan kaynaklar sanayiye aktarılacağına lüks tüketime ve ithalata yönelmiş; artan yolsuzluklar Osmanlı'nın 1854 sonrası deneyimini andıran bir ekonomik çözülmeyi tetiklemiştir (Akıncı, 2021, s. 150).

Demokrat Partinin tarım kesimi lehine küçümsenemeyecek tedbirler almasına rağmen mülkiyet yapısına dokunulmaması, bu tedbirlerin en çok büyük toprak sahiplerine yaraması sonucunu doğurmuş ve ağaların kapitalist çiftçi hâline gelmesinin önünü açmıştır (Eroğul, 2014, s. 136). Eroğul'un ifadesiyle, 1950'ler Türkiye'sinde "tarım alanına kapitalizm ağaları kovarak değil, onlara kendi elbisesini giydirmek suretiyle girmiş"; başka bir deyişle ağaların tasfiyesi yerine, aynı kişilerin kapitalist çiftçiye dönüşmesi biçiminde ilerlemiştir. Büyük toprak sahipliği ile kapitalist çiftçilik arasında bir çatışma yaşanmamış, aksine azgelişmiş bir kapitalist ülke olan Türkiye'nin egemen sınıflarını oluşturan bu iki unsur, partinin sınıfsal temelinin ana omurgasını teşkil etmiştir. Bu bağlamda Demokrat Parti büyük toprak sahiplerinin ve ticaret burjuvazisinin sözcülüğünü yapan bir parti olarak konumlanmıştır (Eroğul, 2014, s. 249-250). II. TBMM'de seçilen 333 milletvekilinin 50'sinin çiftçi, 48'inin tüccar ve 22'sinin hem çiftçi hem tüccar olması, Meclis'te toprak sahipleri ve ticaretle uğraşan kesimlerin belirleyici bir temsil gücüne eriştiğini göstermektedir. Bu dönüşümün siyasi düzlemdeki "en simgesel örneği" ise Adnan Menderes ve onun liderliğindeki Demokrat Partidir. Partinin tarım politikalarının şekillenmesinde, toplumsal tabanını oluşturan büyük toprak sahipleri ile ticaret burjuvazisinin kendi sınıfsal çıkarlarıyla örtüşen tercihleri belirleyici olmuştur. Nitekim, 1945'te çıkarılan Toprak Kanunu'na Meclis'te muhalefet edilmesi, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nun büyük toprakların dağıtımına ilişkin maddesinin işletilmemesi ve 1950'lerin traktörleşme sürecinde Ziraat Bankası kredilerinden çoğunlukla büyük ve orta ölçekli çiftçilerin yararlanması bu sınıfsal temsilin somut tezahürleridir (Özalp, 2024, s. 121).

Niyazi Berkes'in (1970) kavramsallaştırmasıyla ağalık ve derebeylik, feodalizmden ziyade tımar sisteminin çözülmesiyle ortaya çıkan bir "bozuk düzen" ürünüdür ve kapitalizme geçiş olanaklarının yokluğunda kronikleşmiştir (s. 341, 358). Demokrat Parti Dönemi'nde ise bu yapı, kapitalist bir forma kavuşarak varlığını sürdürmüş; Doğu'da siyasetin geleneksel aktörleri olan aşiret reisleri ve toprak ağaları, tarımsal üretim artışı ve siyasi ittifaklarla mevcut güçlerini pekiştirerek bölgede siyasi açıdan başat unsurlar hâline gelmişlerdir (Yavaşça, 2019, s. 582). 1950'li yılların başında kırsal Türkiye, Barker Raporu'nun da ortaya koyduğu üzere, nüfusun büyük kısmının kasabalardan kopuk, ilkel yöntemlerle geçimlik üretim yaptığı, küçük ve dağınık işletmelerle topraksız ya da az topraklı ailelerin yaygın olduğu bir görünüm arz etmektedir (Tütengil, 1977, s. 65-66). Demokrat Partinin tarım politikaları ise bu eşitsiz mülkiyet yapısını kapitalist bir forma kavuşturarak zengin çiftçileri modern girişimcilere, köylüleri ise mülksüz ve güvencesiz bir işçi kitlesine dönüştürmüş; 1950'ler tarımda hızlı bir metalaşma ve kapitalistleşme çağı olmuştur (Tütengil, 1977, s. 161).

Bu sınıfsal dönüşümün izlerini *Teneke* romanında açıkça görmek mümkündür. Romanda Osman Ağa figürü, daha çok geleneksel, çekingen ve yalnızca elindeki toprağı korumaya çalışan eski tip ağayı temsil ederken; Okçuoğlu ve Murtaza Ağa gibi figürler ise yeni tip acımasız kapitalisti temsil eder. Bu iki tip arasındaki fark yalnızca kişisel bir zihniyet ayrımı değil, aynı zamanda bir üretim tarzı kırılmasıdır. Sazlıdere köyünün mülkiyeti aslında "halim selim" ve "korkak" bir figür olan Osman Ağa'nındır, altmış evlik köy onun yarıcısıdır (s. 32). Avcıoğlu'nun tanımıyla (1976) "ağa, topraksız ya da az topraklı köylüyü arazisinde ortakçı ve yarıcı olarak çalıştıran ve ayrıca borçlandırma yoluyla köylüyü ekonomik bakımdan bağımlı kılan toprak sahibidir"; tahakkümü angarya gibi ekonomi dışı zora değil, doğrudan ekonomik bağımlılık ilişkilerine dayanır (s. 179). Bu tanımlama Osman Ağa'yı tam olarak karşılamaktadır. Okçuoğlu ise Osman Ağa'dan kiraladığı toprakları üzerine sermaye koyarak işletir. Okçuoğlu'nun "ben bütün servetimi işte bu toprağa döktüm" (s. 34) sözleri, toprağı yalnızca bir yatırım aracı olarak gördüğünü açıkça ifade eder. Okçuoğlu ve Murtaza Ağa, dönemin tarımsal kapitalizmi ve partinin sınıfsal tabanıyla uyumlu olarak, geleneksel yöntemlerle değil devletin kredileri ve siyasi nüfuzuyla büyüyen, bürokrasi ve hükümet kanallarıyla bağlantı kurarak siyasi nüfuzunu tahakküm aracına dönüştüren, modern tarım tekniklerini kâr amaçlı kullanan ve devletin bürokratik aygıtlarını bu kârı maksimize etmek için manipüle eden yeni bir sınıfın temsilcileridir. Geleneksel ağalık sisteminde toprak, statü ve soy temelli bir değerken, kapitalizmde toprak yalnızca "belirli fiyatlar üzerinden işlem gören bir metadır" (Hoell, 1975, s. 58). Bu ekonomik dönüşüm, kaçınılmaz olarak toplumsal ilişkilerin niteliğini de değiştirmiş; "ağa ile olan yüz yüze ilişkiler ortadan kalkmıştır." Bu yeni sistemde "ağa kazanç zihniyetiyle tam bir kapitalist gibi davranmaktadır ve önceden köylülere karşı olan sorumluluklarını çabuk unutmuştur" (Akşit, 1967, s. 64-65). Romanda, bu yeni sınıfın temsilcilerini geleneksel ağa tipolojisinden bilinçli olarak ayrıştıracak şekilde "ziraatçi" ve "eşraf" adlandırmaları kullanılmıştır.

Sosyolog Mübeccel Kıray'ın 1964-1965 yılları arası Çukurova'da üç köyde yaptığı araştırma, tarımsal dönüşümün reeldeki karakterini gözler önüne serer. Kapitalist gelişmenin en yoğun yaşandığı köylerde dahi toprakların siyasi nüfuzla zenginleşmiş birkaç büyük mal sahibinde yoğunlaştığı, ortakçılığın yok olup köylülerin mevsimlik tarım işçisine dönüştüğü, yaratılan değerin büyük kısmının şehirdeki patronlara aktarıldığı ve gelir eşitsizliğinin derinleştiği gözlemlenmiştir (Avcıoğlu, 1978, s. 628-644). Avcıoğlu'nun ifadesiyle (1978), geniş halk kitleleri aleyhine ufak bir "müstahsil grubu" koruyan ve "bir yoksulluk denizi içinde birkaç imtiyaz adası" yaratan bu "vitrin kalkınma" politikası (s. 621), romanda hem insani hem de toplumsal maliyeti ile gözler önüne serilmiştir. Bu bağlamda roman, büyük toprak sahipliğini kapitalist bir temelde yeniden üreterek kırsaldaki sınıfsal kutuplaşmayı derinleştiren tarım politikalarına yönelik bir eleştiri olarak da okunabilir.

Romanda dikkat çeken ayrıntılardan biri de çeltikçi ağaların özellikle Okçuoğlu figürü üzerinden, kendi kişisel kâr hırslarını ve kanunsuz uygulamalarını "millî irade", "millî menfaat" ve "vatani görev" retoriğiyle maskelemeleridir. Demokrat Parti Dönemi'nin siyasi atmosferini yansıtan bu söylem, ağaların yasa dışı eylemlerine (yasal mesafeyi ihlal etmek, köyleri su altında bırakmak, sıtmaya sebep olmak) kutsal bir dokunulmazlık kazandırır. Okçuoğlu, köylülerin yanlış yapılmış bir kanuna sırtlarını dayayarak millî mahsulü yok etmeye çalıştıklarını iddia eder, çeltik üretimini ticari bir faaliyetten çıkarıp harp etmek gibi askeri bir kahramanlık seviyesine taşır, dolayısıyla kanunu uygulamak vatana ihanetle eş değer tutulur; pirinç ekilmezse hükümetin Japonya'dan pirinç getirmek zorunda kalacağını ve millî servetin

dışarı akacağını iddia ederek kendi kârını ekonomik bağımsızlık söylemiyle perdeler (s. 32-33). Bu söylem, Demokrat Partinin, ziraatı kutsallaştıran ancak bu kutsallığı sermaye sahiplerinin emrine veren politikasının (Özalp, 2024, s. 121) romandaki yansımasıdır. Okçuoğlu için köylünün sağlığı ya da yaşam alanı değil, ekim yapılabileceği tarım arazisi ve elde edeceği kazanç önemlidir. Bu minvalde, partinin tarımda makineleşme ve üretimi artırma hedefinden asıl zarar görenin topraksız köylüler olduğu tespiti (Ahmad, 1996, s. 174-175; Yıldırmaz, 2019, s. 542) romanın kurgusal gerçekliğinde doğrulanmış olur. Zirai kalkınma, Çukurova'da köylüye refah değil, sıtma ve evsizlik getirmiştir. Bu bağlamda roman, Demokrat Partinin millî irade adına yürüttüğü iktidar pratiğinin, taşrada patrimonyal bir sömürü düzenine dönüştüğünü eleştirel bir perspektifle ortaya koyar. Ağaların bürokratik yapıyı, dolayısıyla da devlet aygıtını kendilerine ait gördükleri bu patrimonyal düzen, dönemin siyasi atmosferine de ışık tutar (Demirel, 2021, s. 255-256).

Romanın temel izleklerinden olan bürokratik aşınma ve sosyal devlet idealindeki çözülme, dönemin iktidar pratiğiyle belirgin bir biçimde örtüşmektedir. Menderes, 5 Mart 1950 Adana konuşmasında "keramet hürriyettedir, keramet serbest reydedir, keramet millî hakimiyettedir" derken, yarım asırdır işlenen liberal teslisi dillendirmiş, bu söylem partiye geniş destek kazandırmıştır (İnsel, 2005, s. 73; Bora, 2005, s. 487). Ancak Menderes'in liberal misyonu, devleti kutsallaştıran aşkın değerleri sorgulamaktan ziyade, bir aygıt olarak bürokrasinin nüfuz alanını daraltmayı hedeflemiştir (Bora, 2019, s. 341). Bu hedef, tek parti döneminin toplumsal hafızasında derin izler bırakan bürokratik baskılar dikkate alındığında daha da anlam kazanır. Nitekim "jandarma baskısıyla çalışmaya zorlanan, karneyle dağıtılan mallarda partililerin kayırıldığını gören, kendini 'öz yurdunda parya' hisseden Anadolu insanı, DP'yi kendisini ezdirmeyecek, dertlerini anlayan ve toplumdaki ufak ayrılıkları bütünleştiren yerli bir temsilci olarak" görmüştür (Demirel, 2021, s. 120-121). Eroğul'un (2014) ifadesiyle; 1950 sonrasında köylü grupların olur olmaz nedenlerle vali odalarını doldurmaları ve idarecileri küçük düşürmeye çalışmaları, yıllarca süren bürokratik baskıların (memur sultası) yarattığı hıncın boşalmasıdır. Halkın, kendisini hor gören yönetim zihniyetine Demokrat Parti aracılığıyla başkaldırması, bu hareketi "kitlelerin isyanı" olarak nitelendiren yaklaşımları haklı çıkaracak yoğunlukta bir psikolojik tatmin üretmiştir (s. 133-134). Yönetimdeki bu köklü dönüşüm, siyasal ve toplumsal olarak dışlanmış "çevre"nin, iktidarı ve ayrıcalıkları elinde tutan "merkez"e karşı kazandığı simgesel bir zafer olarak kodlanmıştır (Koçak, 2017, s. 471). Buna paralel olarak Demokrat Parti, bürokrasiyi halkın üzerinde konumlanmış, ona tepeden bakan ayrıcalıklı bir zümre olarak tasvir etmiş ve kendi iktidar yolculuğunu "kenarın merkeze karşı zaferi" olarak sunmuştur (Yalman, 2002, s. 12-13).

Teneke, Demokrat Parti Dönemi'nde yaratılan millî irade-bürokrasi karşıtlığını (veya bu iki unsur arasındaki çatışmayı) tamamen yerel bir düzlemde, Çukurova taşrasındaki mülki idare kadrosu, kapitalist çiftçi sınıfı ve yoksul köylüler arasındaki asimetrik ilişki üzerinden somutlaştırır. Demokrat Partinin bürokrasiyle kurduğu çatışmalı ilişki, partinin iktidar stratejisinin temel bileşenlerinden biri olmuştur. Parti, bürokrasiyi tarafsız bir araç olarak değil, Cumhuriyet Halk Partisinin "vesayetçi" mirasının bir uzantısı ve kendisine siyasal bir "rakip" olarak görmüş (Koçak, 2010, s. 15); "memur sultası" olarak nitelendirdiği bu yapıyı "millî irade" adına denetim altına almayı hedeflemiştir (Demirel, 2021, s. 120). "Yeter söz milletindir" sloganı, tam da bu bağlamda, denetimsiz bürokratik idareye karşı çıkışı ve atanmış bürokratların seçilmiş iradeye tabi kılınması arzusunu vurgulamaktadır (Demirel, 2021, s. 55). Ne var ki bu söylem, pratikte bürokrasinin rasyonel ilkelerden uzaklaşarak siyasi kayırmacılık ağlarına ya da

daha açık bir ifadeyle parti kollamacılığına eklemlenmesiyle sonuçlanmış; hatta muhalefetin eleştirilerine göre devlet daireleri "siyasi komiserlerin" kontrolüne girmiş ve memurlar partiye yakınlıklarına göre atanmaya başlamıştır (Ahmad, 1996, s. 66).

Demokrat Partinin bürokrasiyi "memur sultası" olarak nitelendirmesi, romanda hem kapitalist çiftçi sınıfını hem de geleneksel patrimonyal yönetim kalıplarını temsil eden toprak ağalarının kaymakam karşında takındıkları tavırda açıkça görülmektedir. Partiye iktidar yolunu açan "yeter söz milletindir" sloganı, romanın sunduğu gerçeklik zemininden bakıldığında bürokratik denetimin devre dışı bırakılmasına hizmet eden bir araca dönüşmüştür. *Teneke*'de halkı temsil eden sınıf köylüler değil, çeltik ağalarıdır. "Bela"dan uzak durmak için "burnunu hiçbir işe sokmayan", ağalar karşısında el bağlayıp boyun eğen Resul Efendi, bu sözde halkla uyumlu çalışan memur profilidir. Genç kaymakam ise rasyonel-yasal otoritenin ideal bir temsilcisi olarak konumlanır. Kaymakamın çeltik ekim kanunu uygulama girişimi Okçuoğlu ve Murtaza Ağa tarafından bürokrasinin keyfî idaresi, halkın -veya kendi temsillerine aldıkları milletin- hürriyetine bir saldırı olarak nitelendirilir. Yerel bürokrasiyi ve idari hiyerarşiyi baypas ederek doğrudan Ankara ile temas kuran çeltikçiler, kaymakamın kanundan yana tavrını merkezin halka zulmü gibi gösterirler. Murtaza Ağa'nın Dâhiliye Vekili'ne kaymakamı şikâyet ederken kullandığı ifadeler tam da partinin memur sultası retoriğine uygun bir mahiyettedir:

> Getdim Dahiliye Vekiline efendim dedim, biz, dedim, bu vatanın evladıyık, dedim. Zulum altında yaşamağa mecbur muyuk? dedim. Sordum. Biz zulum altında, barmak gadar bir çocuğun zulmu altında, inim inim inliyoruk dedim. Siz bize Gaymakam deel derebeyi göndermişsiniz, dedim. Halbuysakim, dedim, büyüklerimizin, Cumhuriyet Hökümetinin sayasında derebeylik çoktan göçtü. Biz derebeylik zamanını unuttuk bile. (…) Ben bir köylü parçası, çiftçi parçasıyım, bu vatan için bütün servetimi toprağa serptim. Geldi derebeyi galıntısı zart zort etti. Suyumuzu kesti. Milletin candarmasını da zalim emellerine alet eyledi, dedim. Eyledi efendim. Bendlerin başına candarma dikti, dedim. Ben dedim, bu vatan için olmasa, ordumuzun ihtiyacı için olmasa bir tane bile çeltik ekmem. (…) Dedim ki efendim derebeylik öldü. Millet şimdi hür. Hür oğlu hür. Kimseye şuradan kalk da şuraya otur diyemezsin. İşte öyle oldu ortalık. Bir çobana, kapıyın itine bile. Hep sizin sayenizde. Öyleyse ne demeye bir derebeyini başımıza yollarsınız? (…) Ağzıma ne geldiyse dedim. Bizim dedim, bizim partimiz var olsun dedim. (s. 86)

Demokrat Partinin, bürokrasiyi halkın üzerinde imtiyazlı bir zümre olarak eleştiri oklarının hedefi hâline getiren popülist söylemi, romandaki yerel despotların kaymakama karşı kullandıkları dilin de ideolojik zeminini oluşturur. Ağalar, kanunu uygulayan bürokratı, halkın ilerlemesine engel, eski ve baskıcı bir düzenin kalıntısı olarak yaftalarlar. Görünürde ezilen halkın sesiyle konuşan bu oligarşik yapı, gerçekteki ezen-ezilen retoriğini tam tersine çevirir; sözde halk adına yapılan itiraz, dar bir seçkinler grubunun çıkarlarını maskelemeye yarar. Dolayısıyla, Demokrat Parti iktidarının çevreyi (taşrayı ve halkı) merkezin (bürokratik elitin) baskısından kurtarma iddiası, romanda tersyüz edilir; burada çevre, mülksüz köylüler değil sermaye birikimini tarım üzerinden gerçekleştiren kapitalist çeltikçilerdir. Reel siyasette "yeter söz milletindir" vaadiyle sloganlaşan temsil iddiası, romanın kurmaca gerçekliğinde ve Sazlıdere'nin toplumsal dokusunda "yeter söz ağanındır" iktidarına teslim olarak anlamını yitirir. Zira romanda, Ankara'nın büyük toprak sahipleri ve ticaret burjuvazisiyle tesis ettiği organik bağ, halk katmanlarından yükselen itirazların doğrudan merkeze ulaşabilme imkânını daha en baştan engeller. Bu durumu, Zeyno Karı'nın kaymakam karşısında dile getirdiği şu sözler bütün açıklığıyla gözler önüne serer: "Ankaraya böylecene Baş Kumandara gideceğiz. Doğrucana Baş Kumandara ... Bak şu çoluk çocuğun haline. İnsan olanın buna yüreği dayanır

mı? İyi bak! Sen Okçuoğlunun adamıymışsın. Ben de alır bunları doğru Baş Kumandara götürürüm. Bindirir trene götürürüm. Al derim köylünü. İşte böyle suya, çamura boğdular. Al derim, al!" (s. 54). Bu isyan, merkezî otoriteden medet uman saf bir beklentiyi dışa vurmakla birlikte, ağaların Ankara'yla kurduğu doğrudan ve ayrıcalıklı temasın gölgesinde sonuçsuz kalmaya mahkûmdur. *Teneke* tam da bu noktada, popülist siyasal söylemlerin belirli sınıfsal çıkarlara eklemlenerek rasyonel bürokratik işleyişi yerel düzeyde nasıl tasfiye ettiğini çarpıcı bir şekilde belgeler.

Kaymakamın beklenmedik ve sürgün niteliğindeki tayini, sözde çevrenin, yani çeltikçilerin, merkeze, yani kanunu uygulayan bürokratik mekanizmaya karşı elde ettiği mutlak bir zafer olarak kutlanır. Ne var ki yerel elitler bu zafer sayesinde bürokrasi üzerindeki nüfuzlarını daha da pekiştirirken, asıl "çevre"yi oluşturan Sazlıdere köylülerinin (Zeyno Karı ve Memed Ali gibi karakterlerin) bu sözde galibiyetten payına düşen, yalnızca sıtma, sefalet ve sessizliğe gömülmek olur. Kaymakamın kasabadan ayrılışı sırasında arkasından yükselen teneke sesleri, sadece bir alay değil, istenmeyen bürokratın -ya da daha doğru bir ifadeyle, hukuku egemen sınıfların çıkarlarına rağmen uygulamaya çalışan memurun- ağaların kışkırttığı güdümlü bir kitle tarafından mağlup edilmesinin simgesine dönüşür. Hamza Dayı'nın "seni uğurladılar. Senin gibi giden amirleri böyle uğurlamak âdettir burada" (s. 93) sözü, bürokrasinin yerel güç odaklarına direndiğinde uğrayacağı akıbeti özetler. Tarihsel perspektifle *Teneke*, "halkın iradesi" söyleminin gücü elinde tutanların lehine işleyen bir tahakküm aracına dönüşebildiğini yerel düzlemde örnekler.

Fikret Irmaklı, daha önce de üzerinde durulduğu gibi, romanda yasaları ve kamu yararını her türlü kişisel ve siyasal çıkarın üzerinde tutan idealist bürokrat tipini ve Weber'in ideal memurunu temsil etmektedir. Ancak genç kaymakamın kanunu tavizsiz uygulama iradesi ve hukuk normlarına bağlılığı, Menderes'in bürokratik hiyerarşi, kural ve protokolden uzak duran, pragmatik "işbitirici" üslubuyla taban tabana zıttır (Bora, 2019, s. 341). Öyle ki Menderes, bürokrasiyi memleket işlerini sürekli geciktiren, iş üretmek yerine kendisini dosyalarla savunan "yedi başlı bir ifrit" olarak nitelendirmiştir (Demirel, 2021, s. 135-136). Bürokrasinin kuralcı yapısını kalkınmanın önünde bir engel olarak gören parti, yerel müteşebbislerin (romandaki karşılığı çeltikçi ağalardır) önünü açmayı hedefleyen bir anlayışa sahiptir (Avcıoğlu, 1978, s. 701). Romanda bu anlayış, ağaların "vatani mahsul" retoriğinde karşılık bulur. Okçuoğlu ve Murtaza Ağa için kanunlar, yanlış yapılmış veya halkın (ki aslında kendi çıkarlarının) önünü kesen kâğıt parçalarıdır. Onlara göre asıl olan "millî kalkınma" ve "vatani mahsul"dür; sıtma veya köyün su altında kalması bu kalkınmanın kaçınılmaz bedelleridir. Bu noktada Menderes'in vesayet karşıtı belagati, yerel despotların merkezî bürokratik denetimden kurtulma kalkanına dönüşmüştür.

Demokrat Parti, Türkiye'nin çok partili hayata geçiş sürecinde kendisini hem siyasal hem de iktisadi anlamda liberal ve demokratik değerlerin savunucusu olarak konumlandırmış ve bu yönde güçlü bir iddia ile ortaya çıkmıştır (Eroğul, 2014, s. 17). 1946 yılında kabul edilen parti programının temel ilkeleri liberalizm ve demokrasi ekseninde şekillendirilmiş; parti, devleti "halkın üstünde bir varlık" değil, halka hizmet etmek için kurulmuş bir "idare cihazı" olarak tanımlamıştır (md. 19).[15] Her ne kadar iktidarın ilk döneminde liberal kimi reformlar yapıldıysa da parti özellikle "50'lerin ikinci yarısından itibaren 'millî irade egemenliği'

[15] bk. Koçak, 2012, s. 48-56.

anlayışına dayalı tekçi ve baskıcı bir yönetim" anlayışına yönelmiştir (Erdoğan, 2005, s. 34). Millci perspektiften bakıldığında, demokrasi en iyi yönetim biçimi olmakla birlikte, iki temel tehlikeyi bünyesinde taşır; bunlardan ilki çoğunluğun azınlık üzerindeki tiranlığı, ikincisi ise sınıf yasamasıdır[16] (Mill, 1926, s. 53). Liberalizm, halk iradesini mutlak olarak kabul etmez, onu anayasal yollarla sınırlandırır; ancak bunu halk iradesinin yerine azınlık iradesini koyarak da yapmaz (Arslan, 2005, s. 302-303). Oysa Demokrat Partinin iktidar pratiği, "millî irade"yi mutlaklaştırarak çoğunluğun desteğini, büyük toprak sahipleri ve ticaret burjuvazisinin maddi çıkarlarına hizmet eden bir mekanizmaya dönüştürmüştür. Parti, iktidara gelenin devletin sahibi olarak algılandığı, kaynakların evrensel-hukukî normlar yerine keyfî ve tikelci normlar temelinde dağıtıldığı, döviz tahsislerinden ihalelere, kredilerden imar ruhsatlarına kadar her alanda yandaşların kayırılıp muhaliflerin cezalandırıldığı patrimonyal bir anlayıştan kendisini sıyıramamıştır (Demirel, 2021, s. 255-256).

Demirel'in (2021) ifadesiyle, Demokrat Partinin yıpranma sürecini hızlandıran temel faktör "iktidardaki kadronun kamusal meseleleri partili gözüyle ele alarak değerlendirmesi ve buna uygun kararlar alma eğilimi"ni ifade eden siyasi parti patronajı ve partizanlıktır (s. 255). *Teneke*, Sazlıdere köyünün trajedisi üzerinden devletin tarafsız bir araç olmaktan çıkıp, partili zümrenin ve yerel eşrafın elinde bir patronaj aygıtına dönüşmesinin eleştirisi olarak da okunabilir. Örneğin Demokrat Partinin tarımsal kalkınma hamlesini bir parti ideolojisi hâline getirmesi, romanda ağaların kendi kişisel kâr hırslarını "millî, vatani mahsul" (s. 33) söylemiyle maskelemesine olanak tanır. Okçuoğlu ve Murtaza Ağa için çeltik ekimi sadece bir tarımsal faaliyet değil, hükümetin desteklediği millî bir davadır. Bu nedenle, sıtma salgını veya köylerin su altında kalması gibi kamusal meseleler, rasyonel bir sağlık sorunu olarak değil, bu millî davayı (yani partinin ekonomik tabanını) baltalamaya çalışan birer bozguncu faaliyeti olarak yaftalanır. Romandaki en belirgin partizanlık örneği ise, Murtaza Ağa'nın Dâhiliye Vekili ile gerçekleştirdiği görüşmede bakanın, meseleyi hukuki bir denetimden geçirmek yerine "icabına bakarım" diyerek partizan bir refleksle ele almasıdır. Bu sahne, kamusal yetkinin kişisel bağlılıklar ve keyfilik ekseninde şekillendiği bir yönetim zihniyetini, devletin patrimonyal bir şirket gibi yönetildiğini ve hukuki normların yerini iş bitirici pragmatizmin aldığını çarpıcı biçimde gözler önüne serer:

> Galemin ucunu ağzına sokdu düşündü. Yazdı yazdı... Bana bakdı gene yazdı... Yazdı babam yazdı... Yazdı da yazdı... Sonra gözlerini bana dikdi, gözlerimin içine beni yiyecekmiş gibi bir zaman baktı. "Pekeyi Murtaza Beğefendi," dedi ... Anladım işi. İcabına bakarım onun.' Ben de eline sarıldım, taşakkur ederim paşam, dedim. Çolumu çocuğumu, ordumuzun gıdasını gurtardın zolumdan, dedim. Çıkdım geldim. (s. 87)

Daha önceki bölümde vurgulandığı gibi, romanın bürokrasi eleştirisi, Weber'in ideal bürokrasi ilkelerinin neredeyse tamamının aşındığı bir yozlaşma görünümü sergilemektedir. Okçuoğlu ve Murtaza Ağa gibi karakterlerin, kasabadaki mal müdürü, doktor ve ziraat teknisyeni ile kurdukları çıkar ilişkileri, devletin kolluk gücünü temsil eden jandarmanın dahi ağaların çıkarlarına hizmet eder hâle gelmesi, bu yozlaşmanın somut görünümleridir. Ayrıca Resul Efendi'nin çeltik ağaları karşısındaki korkaklığı, Murtaza Ağa'nın karşısında boyun kırıp

[16] Sınıf yasaması, iktidarı elinde bulunduran egemen sınıfın, toplumun genelinin kalıcı ve esaslı zararı pahasına, doğrudan kendi çıkarlarına hizmet etmek amacıyla yönetim faaliyetini yürütmesi ve kanunları bu doğrultuda şekillendirmesi tehlikesidir. Bu tanımdaki kritik unsur, yönetim eylemlerinin (sonuçta başarıya ulaşıp ulaşmadığına bakılmaksızın) güdülen *niyetin*, toplumun bütününün ortak refahı değil, dar bir kesimin "uğursuz çıkarı" olmasıdır (Mill, 1926, s. 51).

“ağam, sayenizde...” deyişleri, “emekliliğime bir buçuk yıl kaldı. Günahına girmeyin çoluk çocuğumun. Sokmayın beni bu işe...” (s. 8) diyerek görevini yapmaktan kaçınması, yine bu çürümenin dikkat çeken tezahürleridir. Ancak tarihsel perspektiften bakıldığında, bu durumun altında yatan sebeplerden biri de 1954 seçimlerinden hemen sonra yürürlüğe konan 6422 ve 6435 sayılı yasalarının memur üzerinde yarattığı mutlak korku iklimidir. Bu düzenlemeler, hâkim ve askerler dışındaki tüm kamu görevlilerini iktidarın keyfî azil yetkisine terk ederek “hizmet süresi şartı olmaksızın, neden gösterilmeden ve yargı yolu kapalı olarak işten uzaklaştırma imkânı tanımış”, memur güvencesini tümüyle ortadan kaldırmıştır (Keskin, 2019, s. 525). Yaşar Kemal’in 1954 yılında yazdığı roman, doğrudan bu yasaların biçimlendirdiği siyasi ve hukuki iklimin içinde şekillenmiştir.

Romanda açıktan 6422 ve 6435 sayılı yasalara yapılmış bir atıf yoksa da Yaşar Kemal’in gerçekçi çizgide yer alan bir yazar olarak, Demokrat Parti Dönemi Türkiye’sinin politika ve uygulamalarına örtülü bir şekilde göndermede bulunduğu çok açıktır. 6435 sayılı yasa ile kamu personelinin neden gösterilmeden ve yargı yolu kapalı olarak işten uzaklaştırılabilmesi, romandaki çeltikçi ağaların da en büyük kozudur. Resul Efendi, otuz yıllık devlet memuru olmasına rağmen, iktidarın sınırsız azil/emekli etme yetkisi ve ağaların siyasi gücü karşısında tamamen savunmasızdır. Bu nedenle roman boyunca Resul Efendi’nin en çok dillendirdiği arzusu sorunsuz bir şekilde emekliliğine ulaşmak, çeltik ağalarının baskısından kurtulmak ve büyük emeklerle yaptırdığı evinde huzurla oturabilmektir. Resul Efendi’nin “gölgesinden korkan”, “sümsük” ve “yaş tahtaya basmayan” profili (s. 7), aslında memur güvencesinin ortadan kaldırıldığı bir sistemde hayatta kalma stratejisidir. Bu bağlamda Resul Efendi, ekmeği ile vicdanı arasına sıkışmış bir memur olarak ağalarla iş görmek, kendi tabiriyle “itle bir çuvala girmek” istemez (s. 7). Üstelik yalnızca sıradan bir memur değil mülki amir de bu sistemde güvencesizdir. Zira yerel eşrafın siyasi bağlantılarını devreye sokarak kaymakamı Ankara’ya şikâyet etmesi ve iktidarın azil yetkisini tetiklemesi bu yasaların yarattığı keyfiyetin ürünüdür. Fikret Irmaklı, hiçbir soruşturma veya yargı kararı olmaksızın, sadece ağaların Ankara’daki kulisleri sonucunda aniden Kars-Kağızman’a nakledilir. Bu durum, elbette romanda doğrudan 6435 sayılı yasanın sonucu olarak gösterilmez, ancak dönemin memuriyet hayatı ve memurların ruh hâlinin romandaki yansıması olarak okunabilir. Yaşar Kemal, memurun ancak ses çıkarmayarak ayakta kalabildiği bir ortamda, devletin rasyonel-yasal ilkelerinin yerini siyasi sadakat ve kişisel emniyet kaygısına bıraktığını örtülü bir şekilde dile getirir.

Son tahlilde *Teneke*, güçlü bir politik söyleme sahip olmakla birlikte açıktan Demokrat Parti aleyhine bir göndermede bulunmaz. Ancak Lucien Goldman’ın da tespitiyle “eserin hakiki öznesi yazarın kendisi değil, yazarın ait olduğu toplumsal gruptur” (akt.; Sapiro, 2019, s. 33). Dolayısıyla roman bireysel bir yaratım olmanın ötesinde, 1950’ler Türkiye’sinin Demokrat Parti iktidarıyla ivmelenen kapitalist dönüşümün, kırsalda yeniden biçimlenen mülkiyet ilişkilerinin ve yerel bürokrasinin aldığı çarpık biçimlerin edebî düzlemdeki bir kaydıdır. Nitekim *Teneke*, estetik biçimin kendisini politik bir bilgi üretim aracına dönüştürerek, dönemin politik atmosferini ve siyasal gerilimlerini kurmacanın simgesel evrenine taşımıştır.

5. Sonuç

Teneke, Çukurova ölçeğinde somutlaşan sermaye eksenli bir tarım burjuvazisi ile bürokratik aygıt arasındaki yozlaşmış ilişki ağlarını ve bu asimetrik yapının ürettiği karşılıklı güç dinamiklerini konu eder. Romanın anlatı omurgası ve merkezî çatışması, ekonomik çıkarlar etrafında kenetlenmiş yerel oligarşik yapı (ağalar) ile bu düzeni hukuk devleti normları çerçevesinde tanzim etme iradesindeki merkezî otorite (kaymakam) arasındaki gerilime dayanır. Bu yönüyle roman, modern devlet idaresinin taşradaki görünümleri ile yerel iktidar odakları arasındaki mücadeleyi çarpıcı biçimde işlerken, geleneksel otorite biçimleri karşısında bürokratik rasyonalitenin sınırlılıklarını ve devlet mekanizmasındaki yapısal sorunları edebî bir düzlemde görünür kılar.

Araştırmada, romanda somutlaşan tarım burjuvazisi ile bürokratik aygıt arasındaki yozlaşmış ilişkiler ağı, Weber'in rasyonel-yasal otorite tipolojisi ve Mill'in liberal demokrasi ideali ışığında çözümlenmiştir. Söz konusu kuramsal çerçeve, anlatının yüzeysel okumada beliren bireysel bir direniş öyküsü olmanın ötesinde, bir yönetim krizi eleştirisi olduğunu göstermektedir. Bu kavrayışı derinleştirmek amacıyla, edebî metni üretildiği tarihsel ve siyasal bağlam içinde değerlendirmeye olanak tanıyan tarihsel-eleştirel bir perspektif ile politik okuma stratejisi benimsenmiştir. Nitekim Yaşar Kemal'in *Teneke* adlı eseri, 1950'ler Türkiye'sinde Demokrat Parti iktidarının biçimlendirdiği, tarımda makineleşmeyle ivme kazanan kapitalist dönüşümün, popülist siyaset ile otoriterleşme eğilimleri arasındaki salınımın ve tüm bu dinamiklerin yol açtığı toplumsal kırılmaların en çarpıcı eleştirilerinden biridir. Bu tarihsel-eleştirel perspektiften bakıldığında, eserin kurmaca sınırlarını aşarak dönemin siyasal atmosferini, iktidar pratiklerini ve kapitalist dönüşümün toplumsal dokuda yarattığı çatlakları simgesel düzlemde temsil eden, yoğun göndermelerle yüklü politik bir metin olduğu açıkça görülmektedir.

Weberci perspektifle değerlendirildiğinde, romanda resmedilen bürokratik yapı, Weber'in idealize ettiği tarafsız, yasal-ussal ve teknik yetkinlikle donatılmış aygıtın tam karşısında konumlanır. Bu yapı, egemen sınıfın çıkarlarını koruyup gözeten işlevsel bir mekanizmaya dönüşmüştür. Memurların rüşvet, kayırmacılık ve görevi kötüye kullanma biçimindeki eylemleri, ağaların ekonomik ve siyasal tahakkümünü pekiştirerek bürokrasiyi açıkça sınıfsal bir araç hâline getirir. Bu durum yalnızca adaletsizliği derinleştirmekle kalmaz, devletin meşruiyet zeminini de derinden sarsar. Kaymakam Fikret Irmaklı'nın konumu bu açıdan kayda değer bir ikilemi temsil eder: Her ne kadar bilgi, ehliyet ve kurallara bağlılık yönüyle Weber'in ideal bürokratına yaklaşsa da hukuk normlarını tavizsiz uygulama ısrarı, karşısına dikilen yerel güç odakları ve yozlaşmış bürokratik yapı tarafından etkisizleştirilir. Bu bireysel çaba, bir yandan bürokrasinin dönüştürücü potansiyeline işaret ederken, diğer yandan da yozlaşmış ve çürümüş bir sistem içinde kişisel çabaların yapısal bir dönüşüm meydana getiremeyeceğini çarpıcı bir sertlikte ortaya koyar. Yaşar Kemal, sistemin kendini tekrar eden döngüsünü ve düzenin değişmeden devam edeceğini vurgulamak ister gibi, Resul Efendi'nin kaymakam vekilliği ile başlayan romanını yine onun vekâletiyle sona erdirerek, bozuk düzenin sürekliliğini kurgusal düzeyde teyit eder.

Mill'in sosyal liberal devlet tahayyülünden bakıldığında ise, romandaki asli gerilim bireysel özgürlükler ile toplumsal refahın kesişiminde belirginleşir. Çeltik ağalarının kendi ekonomik kazançlarını maksimize etmek adına yasal düzenlemeleri çiğnemeleri, köylülerin sağlığını ve yaşam hakkını açıkça tehlikeye atmaları, Mill'in temel ilkesi olan başkalarına zarar

vermeme prensibiyle doğrudan çatışır. Esasen Kaymakam Fikret Irmaklı, göreve adım attığı ilk andan itibaren, bireyin zarar görmesini engelleme ve kamusal refahın gözetilmesi doğrultusunda hareket ederek Millci anlamda koruyucu bir sosyal devlet pratiği sergiler. Ancak çeltik ağalarının gerek rüşvet, tehdit ve şiddet yoluyla kendi çıkarlarını koruma çabaları gerekse merkezî siyaset üzerindeki manipülasyonları kaymakamın bu çabasını boşa çıkarır. Liberal bir çerçeveden okunduğunda, devlet denilen örgütlü yapı, eserde adil ve tarafsız bir üst otorite olarak değil; ağaların, güçlülerin ve yerel oligarşinin çıkarlarını kollayan, halkın ihtiyaç ve taleplerine karşı ilgisiz, dahası etkisiz bir aygıt olarak tasvir edilmiştir. Merkezden gelen tek yanlı bir kararla kaymakamın görev yerinin değiştirilmesi, bu adaletsiz ve etkisiz devlet imgesini daha da pekiştirir.

Tarihsel-eleştirel perspektif içinde değerlendirildiğinde *Teneke*, 1950'ler Türkiye'sinde Demokrat Parti iktidarının somutlaştırdığı siyasal ve ekonomik dönüşümün edebî düzlemdeki en sarsıcı eleştirilerinden biri olarak öne çıkar. Roman, dönemin resmî söyleminde sıklıkla dillendirilen "çevrenin merkeze zaferi" anlatısını bilinçli bir şekilde ters yüz ederek, bu sürecin özellikle kırsal kesimdeki topraksız köylü açısından özgürleşme vaadini gerçekleştirmediğini; aksine, yükselmekte olan tarım burjuvazisi ile beraber yeni ve çok daha acımasız tahakküm biçimleri yarattığını kurmaca bir gerçeklikle gözler önüne serer. Bunun da ötesinde *Teneke*, yönetim zaaflarının ve eşitsizlik üreten yapısal sorunların tarihsel bir döngü hâlinde sürekli kendini tekrar ettiğini göstermesi bakımından derinlikli bir sistem eleştirisi sunar.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Bu çalışmada OpenAI (GPT-4o mini) yapay zekâ modeli; özet (*abstract*) ve uzatılmış özet (*extended abstract*) bölümlerinin taslağını oluşturmak, Türkçe metnin dil bilgisi ve ifade akışını iyileştirmek amacıyla yardımcı araç olarak kullanılmıştır. YZ veri toplama, veri üretimi, analiz, bilimsel yorum ve sonuç oluşturma süreçlerinde kullanılmamıştır. Metnin tüm içeriği yazar tarafından gözden geçirilmiş olup, bilimsel içerik, analiz ve değerlendirmelerin tümü yazara aittir.

Kaynaklar

Acar, E. (2024). L. T. Hobhouse perspektifinden sosyal liberalizmde devlet-birey ilişkileri. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(2), 823-833. https://doi.org/10.52122/nisantasisbd.1585289

Acemoğlu, D. ve Robinson, J. A. (2013). *Ulusların düşüşü: Güç, zenginlik ve yoksulluğun kökenleri* (Çev. F. R. Velioğlu). Doğan.

Ahmad, F. (1996). *Demokrasi sürecinde Türkiye (1945-1980)* (Çev. A. Fethi). Hil.

Akbayır, S. (2011). *Zamansız bir karşılaşma: Orhan Pamuk-Yaşar Kemal*. Ferfir.

Akıncı, T. (2021). *Demokrat Parti (1946-1960)*. Remzi.

Akşit, B. (1967). *Türkiye'de "azgelişmiş kapitalizm" ve köylere girişi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenci Birliği.

Aktaş, Ü. (2012). *Anarşizm*. Okur.

Aligica, P. D. ve Tarko, V. (2014). Crony capitalism: Rent seeking, institutions and ideology. *Kyklos*, *67*(2), 156-176. https://doi.org/10.1111/kykl.12048

Andaç, F. (2012). *Yaşar Kemal: Sözün büyücüsü*. Kavis.

Arslan, Z. (2005). Türkiye'de anayasacılık hareketleri ve liberalizm. T. Bora ve M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce (Cilt 7): Liberalizm* içinde (s. 272-306). İletişim.

Avcıoğlu, D. (1976). *Türkiye'nin düzeni: Dün-bugün-yarın* (1. kitap). Tekin.

Avcıoğlu, D. (1978). *Türkiye'nin düzeni: Dün-bugün-yarın* (2. kitap). Tekin.

Aydoğan, E. (2018). Hoşgörünün liberal yorumu: John Stuart Mill. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (30), 83-91. https://doi.org/10.20981/kaygi.412223

Başol, Ö. (2010). *Senaryo kitabı, senaryo yazım teknikleri ve film örnekleri*. Pana Film.

Bayram, Y. (2014). J. S. Mill'in liberal düşünce geleneği içindeki yeri üzerine bir değerlendirme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, *49*(1), 1-17. https://tisej.com/arsiv/2014/49/1/1-17.pdf

Bennett, A. ve Royle, N. (2018). *Edebiyat, eleştiri ve kurama giriş* (Çev. D. Tekin). Ayrıntı.

Berkes, N. (1970). *100 soruda Türkiye iktisat tarihi* (Cilt 2). Gerçek.

Bora, T. (2005). Adnan Menderes. T. Bora ve M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce (Cilt 7): Liberalizm* içinde (s. 482-507). İletişim.

Bora, T. (2019). Adnan Menderes. M. K. Kaynar (Haz.), *Türkiye'nin 1950'li yılları* içinde (s. 331-347). İletişim.

Boztilki, Z. (2021). *Yaşar Kemal'in romanlarında semboller*. (Tez No. 697158) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Capaldi, N. (2011). *John Stuart Mill* (Çev. İ. H. Yılmaz). Türkiye İş Bankası.

Cochrane, G. (2018). *Max Weber's vision for bureaucracy*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62289-7

Costello, J. (2004). *Writing a screenplay*. Pocket Essentials.

d'Entreves, A. P. (2021). *Devlet fikri: Siyaset kuramına giriş* (Çev. F. Kararmaz). Zoe.

Demirel, T. (2021). *Türkiye'nin uzun on yılı: Demokrat Parti iktidarı ve 27 Mayıs darbesi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Eagleton, T. (2018). *Eleştiri ve ideoloji*. İletişim.

Erdoğan, M. (2005). Liberalizm ve Türkiye'deki serüveni. T. Bora ve M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce (Cilt 7): Liberalizm* içinde (s. 23-40). İletişim.

Eroğul, C. (2014). *Demokrat Parti: tarihi ve ideolojisi*. Yordam.

Haber, S. (2002). *Introduction: The political economy of crony capitalism.* In S. Haber (Ed.), Crony capitalism and economic growth in Latin America (pp. xi-xxi). Hoover Institution.

Heywood, A. (2013). *Siyaset* (Çev. B. B. Özipek, B. Şahin, M. Yıldız, Z. Kopuzlu, B. Seçilmişoğlu ve A. Yayla). Adres.

Heywood, A. (2014). *Siyaset teorisine giriş* (Çev. H. M. Köse). Küre.

Heywood, A. (2015). *Siyasetin temel kavramları* (Çev. H. Özler). Liberte.

Hobbes, T. (2007). *Leviathan veya bir din ve dünya devletinin içeriği, biçimi ve kudreti* (6. baskı) (Çev. S. Lim). Yapı Kredi.

Hoell, G. (1975). *Tarımda kapitalizmin gelişmesi ve toprak rantı* (Çev. A. Doğkan). Bilim.

İnsel, A. (2005). Türkiye'de liberalizm kavramının soyçizgisi. T. Bora ve M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce (Cilt 7): Liberalizm* içinde (s. 41-74). İletişim.

Jameson, F. (2011). *Siyasal bilinçdışı* (Çev. Y. Alogan ve M. Varlık). Ayrıntı.

Kabacalı, A. (2004). *A'dan Z'ye Yaşar Kemal*. Yapı Kredi.

Karadoğan, A. (2016). *Senaryo ve anlatı: Senaryo için anahtar kavramlar*. De Ki.

Kemal, Y. (1967). *Teneke* (4. baskı). Ararat.

Kemal, Y. (1993). *Yaşar Kemal kendini anlatıyor: Alain Bosquet ile söyleşi*. Toros.

Keskin, N. E. (2019). Ellili yıllarda kamu yönetimi. M. K. Kaynar (Haz.), *Türkiye'nin 1950'li yılları* içinde (s. 505-531). İletişim.

Kışlalı, A. T. (2018). *Siyaset bilimi*. Kırmızı Kedi.

Koçak, C. (2010). *Türkiye'de iki partili siyasi sistemin kuruluş yılları (1945-1950): İkinci parti* (Cilt 1). İletişim.

Koçak, C. (2012). *Türkiye'de iki partili siyasi sistemin kuruluş yılları (1945-1950): İktidar ve Demokratlar* (Cilt 2). İletişim.

Koçak, C. (2015). *Türkiye'de iki partili siyasi sistemin kuruluş yılları (1945-1950): Dönüşüm: Ordu, din, hukuk, ekonomi ve politika* (Cilt 4). İletişim.

Koçak, C. (2017). *Türkiye'de iki partili siyasi sistemin kuruluş yılları (1945-1950): CHP iktidarının sonu* (Cilt 6). İletişim.

Locke, J. (1980). *Second treatise of government.* (Ed. C. B. Macpherson). Hackett.

Locke, J. (2012a). *Hoşgörü üstüne bir mektup* (5. baskı) (Çev. M. Yürüşen). Liberte.

Locke, J. (2012b). *Yönetim üzerine ikinci inceleme: Sivil yönetimin gerçek kökeni, boyutu ve amacı üzerine bir deneme* (2. Baskı) (Çev. F. Bakırcı). Ebabil.

Mardin, Ş. (1973). Center-periphery relations: A key to Turkish politics? *Daedalus, 102*(1), 169-190. https://www.jstor.org/stable/20024114

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Bilim ve Sanat.

Mill, J. S. (1926). *Considerations on representative government*. Longmans, Green & Co.

Mill, J. S. (2009). *Hürriyet üstüne* (Çev. M. O. Dostel). Liberte.

Mill, J. S. (2016). *Kadınların özgürleşmesi* (Çev. D. B. Aksel). Pinhan.

Mill, J. S. (2017a). *Demokratik yönetim üzerine düşünceler* (Çev. Ö. Orhan). Pinhan.

Mill, J. S. (2017b). *Kadınların köleleştirilmesi* (Çev. A. Özcan). Bilge Kültür Sanat.

Mill, J. S. (2019). *Düşünce ve tartışma özgürlüğü üzerine* (Çev. C. Akaş). Can.

Mill, J. S. (2024). *Temsili yönetim üzerine düşünceler* (Çev. Ö. Orhan). Türkiye İş Bankası.

Moran, B. (2002). *Edebiyat kuramları ve eleştiri* (7. baskı). İletişim.

Özalp, B. (2024). Tarımın metalaştırılmasında devletin rolü: Türkiye tarımı. *Publicus*, (1), 104-150. https://doi.org/10.65911/sbhr7482

Poster, M. (2008). *Foucault, Marksizm ve tarih* (Çev. F. Güder). Otonom.

Rancière, J. (2004). The politics of literature. *SubStance*, *33*(1), 10-24. https://doi.org/10.1353/sub.2004.0012

Raynaud, P. ve Rials, S. (Ed.). (2003). *Siyaset felsefesi sözlüğü* (Çev. İ. Yerguz, N. K. Sevil, E. Ergun ve H. Dilli). İletişim.

Ritzer, G. (2011). *Toplumun McDonaldlaştırılması* (Çev. Ş. S. Kaya). Ayrıntı.

Ryan, A. (2021). *Heredotus'tan günümüze siyasal düşünceler tarihi* (Çev. A. Karasulu ve D. Zarakolu). Bilge Kültür Sanat.

Sapiro, G. (2019). *Edebiyat sosyolojisi* (Çev. E. C. Gürcan). Doğu Batı.

Taşkın, Y. (2014). Siyaset nedir? (Ed. Y. Taşkın), *Siyaset: Kavramlar, kurumlar, süreçler* içinde (s. 19-48). İletişim.

Taylor, A. J. (1972). *Laissez-faire and state intervention in nineteenth-century Britain*. M. W. Flinn (Ed.). Macmillan Education UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-00661-8

Teber, S. (2001). *İnsanın hiçleşme serüvenine giriş: Politik-psikoloji notları*. Papirüs.

Tharaud, B. C. (2017). *Çukurova: Yaşar Kemal edebiyatının temelleri* (Çev. T. Çulhaoğlu). Yapı Kredi.

Tütengil, C. O. (1977). *100 soruda kırsal Türkiye'nin yapısı ve sorunları*. Gerçek.

Warburton, N. (2022). *Felsefeye giriş* (Çev. M. A. Arslan ve K. Cankoçak). Alfa.

Weber, M. (1946). *Essays in sociology* (Ed. H. H. Gerth ve C. W. Mills). Oxford University.

Weber, M. (2005). *Bürokrasi ve otorite* (Çev. H. B. Akın). Adres.

Weber, M. (2012a). *Ekonomi ve toplum 1* (Çev. L. Boyacı). Yarın.

Weber, M. (2012b). *Ekonomi ve toplum 2* (Çev. L. Boyacı). Yarın.

Weber, M. (2013). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu* (Çev. M. Köktürk). BilgeSu.

Weber, M. (2014). *Toplumsal ve ekonomik örgütlenme kuramı* (Çev. Ö. Ozankaya). Cem.

Whitebrook, M. (1983). Politics and literature. *News for Teachers of Political Science*, (39), 11-14. https://doi.org/10.1017/S019790190000444X

Woodcock, P. (2021). *Siyaset teorisi* (Çev. A. Çavdar). Ayrıntı.

Yalman, G. L. (2002). Tarihsel bir perspektiften Türkiye'de devlet ve burjuvazi: Rölativist bir paradigma mı hegemonya stratejisi mi? *Praksis*, (5), 7-24. http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2011/07/005-Yalman2.pdf

Yavaşça, K. (2019). "Şark meselesi"nden "Doğu sorunu"na: Ellili yıllarda Kürt sorunu. M. K. Kaynar (Haz.), *Türkiye'nin 1950'li yılları* içinde (s. 565-590). İletişim.

Yıldırmaz, S. (2019). Köylüler ve kentliler: Ellili yılların dönüşen yeni sosyo-ekonomik ve kültürel coğrafyası. M. K. Kaynar (Haz.), *Türkiye'nin 1950'li yılları* içinde (s. 541-563). İletişim.

Yi, E. (2021, 10 Nisan). *Mill's cooperative socialism and the cultivation of character*. Medium. https://edisonymy.medium.com/mills-cooperative-socialism-and-the-cultivation-of-character-2b5012dfefcd

Yurtsever, H. (2013). *Tarihten güncelliğe sınıf savaşları ve devlet*. Yordam.

Zenginoğlu, C. (2022). *Yaşar Kemal ve Dido Sotiriyu'nun romanlarında toplumsal bellek*. Libra.

Zeybekoğlu, S. ve Alkan, Y. S. (2021). Max Weber'in bürokrasi modeli: Bir yeniden okuma denemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 651-681. https://doi.org/10.30798/makuiibf.790081

Extended Abstract

Teneke concerns the corrupt networks of relationship between a capital-centric agricultural bourgeoisie, embodied on the scale of Çukurova, and the bureaucratic apparatus, as well as the mutual power dynamics generated by this asymmetric structure. The novel's narrative backbone and central conflict rest on the tension between a local oligarchic structure (the *aghas*), united around economic interests, and the central authority (the district governor), which possesses the will to regulate this order within the framework of the rule of law. In this respect, while strikingly depicting the struggle between local manifestations of modern state administration and local power centers, the novel renders visible, on a literary plane, the limitations of bureaucratic rationality in the face of traditional forms of authority and the structural problems within the state mechanism.

In this research, the network of corrupt relations between the agricultural bourgeoisie embodied in the novel and the bureaucratic apparatus is analyzed in light of Weber's typology of rational-legal authority and Mill's ideal of liberal democracy. This theoretical framework demonstrates that the narrative, beyond being a superficial reading of an individual story of resistance, constitutes a critique of a governance crisis. To deepen this understanding, a historical-critical perspective and a political reading strategy are adopted, allowing the literary text to be evaluated within its historical and political context. Indeed, Yaşar Kemal's work *Teneke* is one of the most striking critiques of the capitalist transformation accelerated by mechanization in agriculture, the oscillation between populist politics and authoritarian tendencies, and the social fractures caused by all these dynamics, as shaped by the Democratic Party government in 1950s Turkey. From this historical-critical perspective, it is clear that the work transcends its fictional boundaries to become a politically charged text, laden with dense references, symbolically representing the political atmosphere of the period, its power practices, and the cracks created by capitalist transformation within the social fabric.

Evaluated from a Weberian perspective, the bureaucratic structure depicted in the novel stands in complete opposition to Weber's idealized apparatus, which is neutral, legal-rational, and equipped with technical competence. This structure has transformed into a functional mechanism that protects and watches over the interests of the ruling class. The actions of officials in the form of bribery, favoritism, and abuse of office reinforce the economic and political domination of the *aghas*, turning the bureaucracy into an overtly class-based instrument. This situation not only deepens injustice but also profoundly shakes the legitimacy of the state. The position of District Governor Fikret Irmaklı represents a notable dilemma in this respect: although he approaches Weber's ideal bureaucrat in terms of knowledge, competence, and adherence to rules, his insistence on the uncompromising application of legal norms is neutralized by the local power centers and the corrupt bureaucratic structure arrayed against him. While

this individual effort points to the transformative potential of bureaucracy, it also reveals with striking severity that personal endeavors cannot bring about structural transformation within a corrupt and rotten system. As if to emphasize the system's self-repeating cycle and the order's unchanged continuation, Yaşar Kemal confirms the continuity of the corrupt order on a fictional level by beginning and ending his novel with Resul Efendi's tenure as acting district governor.

Viewed from Mill's conception of the social liberal state, the primary tension in the novel becomes apparent at the intersection of individual liberties and social welfare. The *aghas*' violation of legal regulations to maximize their own economic gains, thereby explicitly endangering the health and right to life of the villagers, directly conflicts with Mill's fundamental principle of not harming others. From the very moment he assumes office, District Governor Fikret Irmaklı essentially exhibits a protective social state practice in the Millian sense, acting to prevent harm to individuals and ensure public welfare. However, the *aghas*' efforts to protect their interests through bribery, threats, and violence, as well as their manipulation of central politics, thwart the governor's efforts. When read from a liberal framework, the organized structure called the state is not depicted in the work as a just and impartial supreme authority, but rather as an apparatus that safeguards the interests of the *aghas*, the powerful, and the local oligarchy, indifferent to the needs and demands of the people, and moreover, ineffective. The governor's transfer by a unilateral decision from the center further reinforces this image of an unjust and ineffective state.

Evaluated within the historical-critical perspective, *Teneke* stands out as one of the most devastating literary critiques of the political and economic transformation embodied by the Democratic Party government in 1950s Turkey. The novel consciously inverts the narrative of "the periphery's victory over the center", frequently voiced in the official discourse of the period, and exposes through fictional reality that this process did not fulfill its promise of liberation, especially for the landless peasantry in rural areas; on the contrary, together with the rising agricultural bourgeoisie, it created new and far more ruthless forms of domination. Beyond this, *Teneke* offers a profound critique of the system, demonstrating that governance weaknesses and structural problems generating inequality constantly repeat themselves in a historical cycle.

Yavuz, Y. (2026). Feyyaz Kayacan'ın oyunlarında ironi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 712-728.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 712-728, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

FEYYAZ KAYACAN'IN OYUNLARINDA İRONİ

Yasin YAVUZ*

Geliş Tarihi: 5 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 2 Nisan 2026***

Öz

Feyyaz Kayacan, Türk edebiyatının önemli fakat az bilinen isimlerinden biridir. Kayacan; edebiyata şiirle başlamış, öykü, roman ve tiyatro ile devam etmiştir. Özellikle öykü türünde verdiği eserlerle 1950 Kuşağı içinde ayrı bir öneme sahip olan Kayacan, bu öykülerinde biçime ve kurguya önem vermekle birlikte modern bireyin yalnızlığını, çaresizliğini ve bunalımlarını ironik bir dille anlatmıştır. Kayacan, bu ironik anlatımı tiyatrolarında da sürdürmüştür. Onun daha çok öykücü tarafı tartışılmış, tek kitaptan oluşan tiyatro yazarlığı geri planda kalmıştır. Oysa oyunları da öykücülüğü kadar önemlidir ve sanatını tamamlayan değerli bir parçadır. İroni, bu parçanın anahtar kelimesidir. Bu çalışmada, Kayacan'ın tiyatro metinlerindeki ironik anlatım irdelenmiştir. Çalışmada önce ironi kavramı belli başlı türleri ve çağdaş tanımlarıyla özetlenmiş, böylece kuramsal çerçeve çizilmiştir. Sonrasında yazarın oyunları üzerinde durulmuştur. Sözü edilen oyunlar çalışmanın kapsamını teşkil etmektedir. Yapılan çözümlemeler doğrultusunda, yazarın ironiyi toplumsal ve bireysel meselelere dikkat çekmek amacıyla işlevsel bir araç olarak kullandığı görülmüştür. İroni, yazarın tiyatrosunda tıpkı öykülerinde olduğu gibi temel bir anlatım stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Feyyaz Kayacan, 1950 Kuşağı, *Mutlu Azınlık*, ironi.

IRONY IN THE PLAYS OF FEYYAZ KAYACAN

Abstract

Feyyaz Kayacan is one of the important yet relatively lesser-known figures of Turkish literature. He began his literary career with poetry and continued with short stories, novels, and drama. Kayacan, who holds a distinctive place within the "1950 Generation" particularly through his contributions to the short story genre, attached great importance to form and structure while portraying the loneliness, helplessness, and psychological distress of the modern individual in an ironic tone. He sustained this ironic mode of expression in his plays as well. Although his identity as a short story writer has been widely discussed, his work as a dramatist, consisting of a single book, has remained in the background. Yet his plays are as significant as his short fiction and constitute an essential component that completes his artistic oeuvre. Irony is the key concept of this component. This study examines the ironic discourse in Kayacan's dramatic texts. First, the concept of irony is outlined through its principal types and contemporary definitions, thereby establishing the theoretical framework. Subsequently, the author's plays are analyzed; these plays constitute the scope of the study. The analyses

* Dr. Öğr. Üyesi; İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, yyavuz@29mayis.edu.tr, ROR ID: 014bh1q35.

reveal that the author employs irony as a functional instrument to draw attention to both social and individual issues. In Kayacan's theatre, as in his short stories, irony can be regarded as a fundamental narrative strategy.

Keywords: Feyyaz Kayacan, generation of 50, *Mutlu Azınlık*, irony.

Giriş

Feyyaz Kayacan, 1919'da İstanbul'da doğmuştur. Asıl adı Feyyaz Fergar'dır. İstanbul Saint Joseph Lisesi'nden sonra Paris'te Ecolé Libre des Sciences'te bir yıl siyaset, Londra'da iktisat öğrenimi görmüştür. Uzun yıllar Londra'da BBC Türkçe Yayınlar Servisi'nde görev almış ve buradan emekli olmuştur. Edebiyata ilk olarak şiirle başlamıştır. Kayacan, Fransızca yayımladığı iki şiir kitabının ardından öykü türüne ağırlık vermiş ve Sait Faik sonrası Türk öykücülüğünün önemli isimlerinden biri olmuştur. Şiir ve öykülerini *Yeditepe*, *Türk Dili* ve *Yenilik* gibi dergilerde yayımlamıştır. Kayacan, bu öykülerde II. Dünya Savaşı yıllarında özellikle Londra'daki insanların yaşamında savaş psikozunun etkilerini işlemiştir. Türkçenin olanaklarını genişleten öykülerinde dengeli ironisi, ince zekâsı ve özgün anlatımıyla dikkat çekmiştir (Yalçın, 2010, s. 610). Feyyaz Kayacan, 5 Nisan 1993'te hayatını kaybetmiştir.

Feyyaz Kayacan, Türk öykücülüğünde önemli bir merhale olan 50 Kuşağı'nın önemli isimlerinden biri olarak gösterilmektedir. Bilindiği üzere bu kuşak, varoluşçuluk ve gerçeküstücülükten etkilenerek soyut bir anlatımla, bunalıma girmiş insanın kent içindeki yalnızlığını, kendine ve başkasına yönelik öfkesini, cinselliğe dair karmaşık düşüncelerini ve yaşadığı kimlik karmaşasını işlemiştir. "Öykücüler, bireyin iç dünyasını daha derinlikli olarak ortaya koymak ve aynı zamanda dillerini bu derinliğe uygun esnekliğe kavuşturmak amacıyla, imgelere, bilinç akışına ve zaman-mekân soyutlamalarına yaslanmaya başlar" (Özata-Dirlikyapan, 2017, s. 57). Kayacan da bu anlayışın önemli isimlerinden birisidir. O, imgelere ve soyut ifadelere ironik bir anlatımla yer vermiştir. Sinan Bozkurt (2021, s. 122), Kayacan'ın öykülerindeki ironik anlatıma değindiği çalışmasında ironinin onun mesajını iyi şekilde vermesini ve düşüncelerini aktarmasını sağlayan bir araç olduğunu belirtir.

Feyyaz Kayacan, öykülerinde olduğu gibi, tiyatrolarında da ironik bir anlatımı tercih etmiştir. Kayacan'ın tek perdelik dört oyunundan oluşan *Mutlu Azınlık*, hayata ve insana dair ilişkileri konu alır. Kayacan'ın tiyatroları öyküleri kadar sık okunup değerlendirilmese de daha önce farklı araştırmacılar tarafından tiyatrolarının genel çerçevesi çizilmiştir. Fatih Sakallı'nın (2011), "Feyyaz Kayacan'ın Tiyatroları: Mutlu Azınlık" adlı yazısı ve Haluk Öner'in (2021) "Feyyaz Kayacan'ın Tiyatroları Hakkında Bir Değerlendirme" adlı metni Kayacan tiyatrosunun ana hatlarını ortaya koyan önemli çalışmalara örnektir. Fakat tiyatrolarındaki ironik anlatım, öykülerinde olduğu gibi, müstakil bir çalışmada henüz irdelenmemiştir ki bu da yazının gerekliliğini doğurmuştur.

Bu çalışma, ironiyi sanatının merkezine koyan bir yazarın öykü dışındaki bir türde ironiyi nasıl ve niçin kullandığını göstermek ereğiyle yapılmıştır. Kayacan'ın öyküleri üzerine daha önce benzer bir çalışma yapılmıştır. Şiirleri üzerine ise henüz ciddi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın kapsamıysa yazarın tiyatro türündeki tek eseriyle sınırlıdır. Bu itibarla önce, kısaca da olsa, ironi kavramı açıklanacak sonra da Kayacan'ın *Mutlu Azınlık* adlı eseri bu kavram çerçevesinde irdelenecektir. Necip Tosun (2021, s. 281), ironik anlatımı benimseyen yazarların metnin arka planında toplumsal sorunların veya gerçekle uyuşmayan düşüncelerin eleştirel bir bakış açısıyla dile getirildiğinden bahseder. Feyyaz Kayacan'ın

oyunlarındaki ironi kullanımı da böyledir ve çalışmanın ereği Kayacan'ın ironik anlatımıyla ortaya koyduğu anlamı somutlamaktır.

1. Ciddiyetin Maskesi: İroni

İroni üzerine uzun uzadıya açıklamaya girmek, kavrama yeni ve ufuk açıcı bir tanım ya da özellik eklemedikçe yersiz olduğu için genel bir çerçeve çizmek yeterlidir.[1] İroninin pek çok farklı tanımdan hareketle karşıtlık ilkesine bağlı olduğu söylenebilir çünkü ironide söylenilen sözle kastedilen anlam arasında karşıtlık vardır. Bu karşıtlık, Müller'e göre, yaşam ve ölüm olguları arasındaki tepkiyi ifade eder. Ölüm ve yaşam gibi zıtlıkların bir arada olduğu karmaşık dünyada insanın anlam ve yaşam araması ironiyi doğurmaktadır (Cebeci, 2008, s. 259). Bilindiği üzere ironi tarihine yönelen araştırmacılar genel olarak Antik Yunan filozofu Platon'un diyaloglarında hocası Sokrates için oluşturduğu temsilî figürü bir başlangıç noktası olarak kabul etme eğilimindedirler. Sözü edilen yaklaşım ve ortaya çıkan karşıtlık, aslında diğer ironi türlerinin oluşmasına olanak sağlayan Sokratik ironiyi de tanımlamaktadır.

Bir durum ironisi olarak kabul edilen ve "diyalektik ironi" veya "felsefi ironi" olarak da bilinen (Huyugüzel, 2018, s. 237) Sokratik ironi, diyalog tekniğine dayanır ve her şeyi bilen kişinin aslında hiçbir şey bilmediğini ispatlar. Necip Tosun (2021, s. 284), Sokrates'in her şeyi bildiğine inanan kişi karşısında hiçbir şey bilmiyormuş gibi yaptığını ve sonunda tüm bilgileri boşa düşürerek yanlış bilinen pek çok şeyi de tahsise ihtiyaç duyacak duruma getirdiğinden bahseder. M. H. Abrams (1999, s. 136) da Sokrates'in bu eyleminin sürekli sorgulamalar sonucunda görüşlerin temelsiz olduğu veya absürt sonuçlara yol açtığını belirtir.

Bir başka ironi türü ise söz ironisidir. Böyle bir durumda ironi "konuşmacı veya yazarın söylediği sözlerin görünürdeki anlamıyla kastettiği gerçek anlamı arasındaki kesin zıtlık veya uyuşmazlıktan doğar" (Huyugüzel, 2018, s. 233). Bu durumda konuşmacı, söylediğinin tersini ya da farklı bir anlamını ima eder ve ironik etki bu iki anlam düzeyi arasındaki gerilimden doğar. Söz ironisi çoğu zaman alay, ima veya dolaylı eleştiri biçiminde ortaya çıkar. Yazısı çok kötü bir öğrenciye "Ne kadar güzel bir yazın var." demek bir söz ironisidir. Nitekim söylenen ile kastedilen arasında bir karşıtlık vardır ve gerçek anlamda yazının kötü olduğu vurgulanmıştır.

Görüldüğü üzere söz ironisi söylem esaslıdır. Buna karşın durum ironisi ise "sözlerden değil, durumlardan doğar" (Huyugüzel, 2018, s. 235). Durum ironisi, bir olayın beklenen sonucu ile gerçekleşen sonuç arasındaki belirgin çelişkiye dayanan bir ironi türüdür. Bu durumda ironi, dilsel bir ifade içinde değil, olayların gelişimi içinde ortaya çıkar. Beklenen durum ile gerçek durum arasındaki terslik, anlatının anlamını ironik bir çerçeveye yerleştirir. Ö. Faruk Huyugüzel'in (2018, s. 235) de ifade ettiği gibi bir insanın yüklü bir piyango kazandıktan sonra veya yeni emekli olan birisinin tatil için bir yazlık aldıktan sonra ölmesi durum ironisidir.

Öte yandan esasen bir durum ironisi sayılan trajik ironi ise özü Antik Yunan'daki trajedilerde bulunan bir ironi türüdür. Bu durumda kahraman, kendi kaderini hazırlayan eylemlerde bulunurken bu eylemlerin gerçek sonucunu bilmez ancak seyirci ya da okur bu sonucun farkındadır. Böylece karakterin sözleri ve eylemleri, onun niyet ettiği anlamın ötesinde trajik bir anlam kazanır. Tragedyalarda kahramanın kendi felaketine doğru ilerlediğini bilmeden hareket etmesi, ironik etkinin temel kaynağını oluşturur. Trajik ironinin bilinen en ünlü örneği

[1] İroni kavramıyla ilgili detaylı bilgi için bk. Kosetler, 1997; Muecke, 1982; Güçbilmez, 2005; Hutcheon, 1995; Behler, 2008; Frye, 2015; Apaydın, 2007.

Sophokles'in trajedisi *Kral Oedipus*'tur. Oedipus, her ne kadar kaçsa da yazgısından kaçamaz ve bilmeden babasını öldürüp annesiyle evlenir. Tanrılar bu cinayetten dolayı şehri veba ile cezalandırır. Kâhinler ise kralın katili bulunmadan hastalığın bitmeyeceğini söyler. Oedipus katili aramaya başlar ve uzun süren arayışın sonunda nihayet bulur. Korkunç gerçekle yüzleşen Kral Oedipus, büyük bir pişmanlık duyar ve dayanamayıp kendi gözlerini oyar. Böylece oyun trajik bir sonla biter. Trajik ironide seyirci veya okur, gerçeği bilir; bu yönüyle kavram dramatik ironiyle de iç içedir.

Dramatik ironide okur ya da izleyicinin bildiği bir durumun kahraman tarafından bilinmemesi söz konusudur. Türk tiyatrosunda dramatik ironin güçlü bir örneğini Haldun Taner'in *Keşanlı Ali Destanı*'nda bulmak mümkündür. Taner'in oyununda Keşanlı Ali, işlemediği bir cinayet nedeniyle tutuklanır; suçsuzluğunu da bir türlü kanıtlayamaz. Fakat öldürdüğü söylenilen kişi o kadar kötüdür ki Ali hapisten bir kahraman olarak çıkar. Muhtarlığa adaylığını koyar ve kazanır. Köylü gerçeği asla bilmez ama izleyici ya da okur gerçeği bilir. Bu bilgi farklılığı, sahnedeki eylemler ile seyircinin bilgisi arasında bir gerilim oluşturur ve dramatik etkiyi güçlendirir. Böylece izleyici, karakterlerin farkında olmadığı bir gerçeği bildiği için onların söz ve eylemlerini farklı bir perspektiften değerlendirir.

İronik durumun ortaya konulduğu bir başka ironi türü ise romantik ironidir. Kavram 18. yüzyıl sonunda Schlegel başta olmak üzere Goethe ve Müller gibi Alman yazarlar tarafından ortaya konulmuştur. Romantik ironide sanatçı kendi eserinin kurmaca olduğunun farkındadır ve bunu metnin içinde görünür kılar. Böylece sanatçı hem eserin kurucusu hem de eleştirmeni konumundadır ve eser kendi yapaylığını ifşa eden bir bilinç taşır. M. H. Abrams (1999, s. 137) Byron'un ironik ve komik bir etki yaratmak için büyük anlatısı *Don Juan*'da bunu kullanarak okuyucuyu anlatının sırlarına ortak ettiğini söyleyip kavramın Laurence Sterne'in *Tristram Shandy* adlı eserinde bilinçli ve iradeli bir anlatıcı kullanmasına çok şey borçlu olduğunu vurgular. Romantik ironiye göre yaşam doğum-ölüm, genç-yaşlı, bilgili-cahil gibi muhtelif tipleri ve durumları içeren karşıtlıklar bütünüdür. Bu nedenle eserlerde tutarlı bir tavır ortaya konulmaz ve yaşamın karşıtlığı eserinkiyle yansıtılır.

İroni kavramı, tarih boyunca farklı tanım ve yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır. Dolasıyla ironiye ilişkin birçok tanım vardır ve kavrama kesin bir çizgi çizmek de zordur. Paul de Man (1997, s. 164) da bu hususta hareketle ironinin bir kavram olmadığını belirtir. Ona göre ironi bir kavram olabilseydi herkesin kabul edeceği kesin bir tanımı da olurdu. De Man (1983, s. 209-211) için ironi, klasik tanımlarda belirtildiği gibi yalnızca söylenen ile kastedilen arasındaki karşıtlığa indirgenebilecek bir şey değildir. O, ironiyi dilin kendi işleyişinde ortaya çıkan retorik bir kopma olarak betimler.

Søren Kierkegaard (2009, s. 268) da bu duruma dikkat çekerek, ironiyi kapsamlı biçimde tartışmaya girişen bir kişinin kısa süre içinde ya sorunlu bir tarih anlatısıyla karşılaşacağını ya da bu kavramın tutarlı bir tarihinin bulunmadığını fark edeceğini belirtir. Kierkegaard'ın ironiyi tanımlamaktan uzak olduğu görülür çünkü ona göre tanımlamak, kavramı durağanlaştırmaktır.

Wayne C. Booth da Kierkegaard gibi ironinin tanımı noktasında fikir birliğinin olmadığından söz eder ve kavramı retorik boyutuyla ele alır. Booth (2016, s. 22), yazar ve okurun ironiyi birlikte kurguladığını vurgular. Bu yaklaşım, ironinin anlamının metnin içinde sabit olarak bulunmadığını; aksine okurun yorumlama süreciyle birlikte oluştuğunu gösterir.

Böylece Booth, ironinin nasıl anlaşılması gerektiği meselesini tartışmaya açar ve ironiyi "kararlı" ve "kararsız" olarak ikiye ayırarak önemli bir kuramsal ayrım önerir. İroninin kararlı mı yoksa kararsız mı olduğuna anlamın yeniden kurgulanıp kurgulanmaması üzerinden karar veren Booth'a göre (2016, s. 355) kararlı ironide anlam yeniden kurgulanırken sonsuzca çoğaltılmaz ve tek bir anlama erişilir. Buna karşılık kararsız ironide yazar tek bir pozisyonu reddeder. İroniyle birlikte metnin anlamı, okurda uyandırdığı çağrışımlarla sonsuzca çoğaltılabilir. Booth'un deyimiyle buradaki tek anlam, burada sabit bir anlam olmadığıdır. Dolayısıyla ilkine göre çok daha devingen bir ironi türünden söz edilir ki bu da kararsız ironideki anlamı, başka bir anlam tarafından yıkılmaya karşı dayanıksız kılmaktadır.

Gennadiy N. Pospelov'a (1995, s. 353) göre dilsel değişmece olan ve karşıtlığa dayanılarak yapılan ironi, aslında yaşama karşı alaycı bir yaklaşımı belirtmek üzere kullanılagelmiştir. Ona göre anlam ise çoğu kez karşıt anlam taşıyan sözcüklerle dile getirilmektedir. İnsanlar sık sık belirgin biçimde tersten giderek küçüğe büyük, aptala akıllı, çirkine şirin gibi şeyler gibi diyerek belli kişilere ya da nesnelere karşı alaycı yaklaşımlarını belirtirler. Pospelov için ironi yalnızca karşıt sözcükler kullanılarak yapılmaz. Bazen uygun bir konuşma tonuyla da ironi elde edilebilir.

Görüldüğü üzere ironi kuramı her düşünürde ayrı bir tanıma veya anlama sahip olmuştur. Bu noktada onun kullanım amacını tespit etmek, en azından denemek, belli bir tanımı elde etmenin en güvenilir yollarından biridir. İroninin kullanım amacı ise ironistin niyetine ve muhataba göre değişiklik gösterir. Oğuz Cebeci (2008, s. 287) ironinin üç farklı amaca sahip olduğunu belirtir. Bunlar; ironistin sözünü güçlendirmek, insanın ve toplumun eksik yanlarını, zaaflarını açığa çıkarmak ve okurda bilinç oluşturmaktır.

Feyyaz Kayacan'ın oyunlarında bu üç amacı da görmek mümkündür. Kayacan, ironiyi insanların eksik yanlarını ve zaaflarını açığa çıkarmak ve okurda eleştirel bir bilinç oluşturmak için kullanırken ironik anlatımla sözünü güçlendirerek gayesine ulaşmayı amaçlar. Kierkegaard (2009, s. 268) ironinin pek çok tanım ve buna bağlı olarak pek çok kullanımının olmasının en tehlikeli tarafının ironisti keyfiliğe düşürme tehlikesi olduğunu söyler. Ona göre ironistin burada yapması gereken keyfiliğe kaçmadan dilin o zamanki doğal konumu içinde ironisini gerçekleştirmeye çalışmaktır. Feyyaz Kayacan bunu başarır ve keyfiliğe düşmeden ironisini yapar, sorgulamayı okura bırakır. Onun ironisi, ciddiyetin maskesidir; hayata ve insana ilişkin önemli konuları trajikomik bir biçimde sunar. Bunu daha ilk oyunda görmek mümkündür.

2. Eksik ve Bir O Kadar Tam: "Mutlu Azınlık"

Feyyaz Kayacan'ın bu oyunu evli bir çiftin sıradan, yalnız ve trajik hikâyesini anlatır. Oyunun en sık tekrarlanan sözcüğü mutluluktur çünkü çift, ironik bir şekilde, kurgulanmış, palyatif bir mutluluğu yaşamaya çalışır. Haluk Öner (2021, s. 29), çiftin mutluluğunun yapay olmaktan çok yönlendirmeye dayalı olduğunu ifade eder. Yönlendirmede etkili olan aygıtlar ise büfe, şamdan, avize ve ayna gibi "şey"lerdir. Bu aygıtlar, oyunun başında verilen kişiler listesinde yer alırlar çünkü çift, onları bir nesne olarak değil, insan gibi algılar ve mutluluklarını da onlar üzerinden inşa eder. Kayacan, bu tek perdelik oyununda, aile olmak isteyen fakat olamayan bir çiftin ironik hikâyesini tezatlıklarla sunar.

Perde açıldığında okuru gayet sade bir oda karşılar. Bu sadelik sahne düzeniyle ilgili didaskalide çok açık bir şekilde belirtilir. Odanın, odadaki nesnelerin küçük ve sıradan oluşu çeşitli sıfatlarla özellikle vurgulanır:

> Bir oturma odası. Perde açıldığında oda boş gibidir. Sahne ortasında yalnızca iki koltuk görülür. Oyuncak denilecek denli bücür koltuklar. Tavanda gene oyuncağa benzer bir avize. Arka duvara kırmızı kadifeden bir perde asılıdır. (…) Adam içeri girer. Bir elinde büfe, öbür elinde de bir masa taşımaktadır. Bunlar da büyükçene birer oyuncak boyutundadır. (Kayacan, 1968, s. 7)

Bu sıradanlığa karşın adam ve kadın hayli gösterişlidir. Adam, göğsü baştan aşağı madalyalarla kaplı bir smokin giymiştir. Kadın ise boynundan sarkan gerdanlıklar takmıştır ve giysileri de ona göre alımlıdır. Odanın sıradanlığına karşın çiftin gösterişli hâli, mutsuz olmalarına karşın mutluymuş gibi yaşamalarının ironik bir göstergesidir. Nitekim didaskalinin sonunda karı kocanın soluk bulunan cesetler gibi kıpırdamaya başladığından bahsedilir ve oyun bu şekilde başlar. Görünüşe göre çiftin iletişimsiz, içe dönük ve mutsuz bir evlilikleri vardır. Buna rağmen kadının kurduğu ilk cümle, "Bizim kadar mutlu insan az bulunur şu dünyada." (Kayacan, 1968, s. 7) olmuştur. Devamında mutluluk kelimesi bir leitmotif gibi defalarca tekrar ettirilir. Okur, çiftin mutsuz olduğunu hisseder ya da görür ama çift, absürt sözleriyle bunu sürekli reddeder:

> KARI – Sağ olsun mutluluğumuz.
>
> KOCA – Mutluluğumuzun yağı bol olsun.
>
> KARI – Mutluluk süngü taaaak…
>
> KOCA – Mutluluk ileriiiii…
>
> KARI – Mutluluk marş maaarş…
>
> KOCA – (Şarkı söyler gibi) Var mı bize yan bakaaaaan… yan bakaaan…
>
> KARI – Yan bakaaan…
>
> KOCA – Mutluluk…
>
> KARI – Mutluluuuuuuk… (Kayacan, 1968, s. 8)

D. C. Muecke'ye (1982, s. 19-22) göre ironi kavramının temelinde zıtlık yer alır. Muecke, ironinin oluşabilmesi için bir ifade, durum ya da anlatı içinde söylenilen ile gerçek durum arasında bir uyumsuzluk veya karşıtlık bulunması gerektiğini belirtir. Ona göre ironi, yüzeyde sunulan anlam ile gerçek anlam arasındaki gerilimden doğar ve bu nedenle ironik yapı çoğu zaman iki farklı anlam düzeyinin eş zamanlı olarak varlığına dayanır. "Mutlu Azınlık"taki durum da böyledir; karı koca gerçeği bilmelerine rağmen söylemlerinde bunun tersini üretirler ve böylece söylem ile gerçek anlam arasında bir gerilim oluşur. Bu gerilim, söylenen ile kastedilen arasındaki mesafeyi ortaya çıkarır; karakterler mutsuz bir evliliğe rağmen sürekli mutluymuş gibi konuşurlar. Böyle bir yapı, metindeki ironiyi karakterlerin söylemleri ile varoluşsal durumları arasındaki çelişki üzerinden üretir.

Çiftin yaşadığı mutsuzluğun temel sebebi yalnızlıktır. Onlar yalnızlıklarını bastırmak için nesnelere kişi gibi davranırlar. Özellikle sarı saçlı, mavi gözlü olarak tarif edilen büfe, çiftin mutluluğunu temin eden bir kişi işlevini görür: "Büfemiz 1 numaralı mutluluğumuzdur." (Kayacan, 1968, s. 25). Görüldüğü üzere söylenen ile kastedilen arasında önemli bir çelişki vardır. Kayacan'ın oyununda çift, yalnız oldukları için mutsuzdurlar ama çok kalabalık bir aileye sahip gibi davranarak mutluluklarını temellendirirler. Nesneler, mutluluğun belirleyicisi durumundadır. Derin bir yalnızlık yaşayan çiftin sürekli olarak mutlu olduklarını dile getirmeleri, yüzeyde kurulan söylem ile metnin bağlamının ima ettiği gerçeklik arasında belirgin bir karşıtlık yaratır. Ayrıca mutluluğun insanlar yerine eşyalar üzerinden kurulması da ironik

anlamı güçlendirmektedir. Kadının, Bayan Büyüteç ile yaptığı telefon görüşmesi ve sonrasında yaşananlar hem nesnelere yüklenen anlamı hem de mutsuzluğun asıl sebebini, daha doğrusu mutsuzluğu doğuran yalnızlığın gerekçesini ortaya koymaktadır.

Onlar birbirlerine mutlulukla ilgili iltifatlar ederken telefonları çalar. Kadın, Bayan Büyüteç adını verdiği bir kişiyle konuşur. Ona şamdanlı selamlar sunar, büfenin de selamı olduğunu söyler. Kadına göre bu kişi onları kıskanan, onların mutluluğuna göz koyan bir kişidir. Bu nedenle de "Yalnız büfede arta kalan gözlerinizi bir boş gününüzde gelip alsanız fena olmaz. İşinize yarar diye uyarıyorum sizi." (Kayacan, 1968, s. 10) diyerek onu iğneler. Kadının ifadesine göre Bayan Büyüteç çok çekmeceli bir büfe için Varlık Parkı'nda bir toplantı düzenleyecektir ve onları da oraya çağırmıştır. Kadına göre asıl amaç onları kıskandırmak, bir anlamda, mutluluklarına gölge düşürmektir. Bu nedenle de öfkelenir ve ona hakaret eder. Adam da onur destekler: "Büfemizi küçük durumlara düşürmek istiyor. Bu düpedüz mutluluğumuzu devirmeğe kalkmak demektir. Biz bu türlü devirgânlıklara dayanamayız." (Kayacan, 1968, s. 12).

Adam, devamında, büfeyi büyütmek ve geliştirmek için çok fazla şeye katlandıklarını söyler. Yatmayıp, uyumayıp hep onu düşündüklerinden, başından hiç ayrılmadıklarından, bir yerine bir şey olsa ülkenin en duygulu marangozunu çağırdıklarından bahseder. Anlaşılacağı üzere çift, büfeyi çocukları yerine koymuşlardır. Bu diyalogların biraz ilerisinde kadın, "içimin açılışı" diyerek duvara astıkları perdeyi açar:

> KARI – Necedir sorup duruyordun, ne var diye bu perdenin arkasında. Ben de sana "dokunma, bir gün gelir, ne olduğunu söylerim sana" demiştim. Sözünde durdun. Elini bile sürmedin perdeye. Ama şimdi bakabilirsin. Çünkü sırası geldi. Bu bir açılış törenidir. İçimin açılışı. (Kayacan, 1968, s. 15)

Adam yavaş yavaş perdeyi açar ve kocaman bir çerçeve belirir. Bu çerçevenin içinde üç sıra resim vardır. En üsttekiler çok büyük çaptayken ortadaki ve alttakiler ona göre daha küçük çaptadır. Adam çerçeveye bakar ve ne olduklarını sorar. Kadın ise "çocuklarımız, torunlarımız" yanıtını verir. Kadın hiç doğmamış çocuklarının ve torunlarının resimlerini asmıştır. Adamsa bunu hiç yadırgamaz ve hemen kabullenir, dahası, kadına hayranlık duyar. Sevgilerine "uyak" bulduğunu söyler. Bu uyak ifadesi, sevginin ve çizilen aile tablosunun kurgusallığını imler.

Sonrasında kadın, onları çok beklediğinden bahseder. Öyle ki pencerelerde, kapılarda, cibinliklerde beklemiştir ve hâlâ da beklemektedir. Onların bir gün geleceğini düşünür çünkü dünyaya gelmiş ve büyümüşlercesine, hepsini bütün özellikleri ve sesleriyle bildiğini söyler. Bu ifadeler çiftin ironik durumunu çözümlemektedir. Onlar çocuk sahibi olmak istemiş fakat olamamışlardır. Bu nedenle de nesneleri çocuk belleyip onlar üzerinden mutluluklarını büyütmüşlerdir. İki kişilik aileleri onlarla kalabalık, onlarla mutlu bir hâl almaktadır. Nitekim aile içindeki iletişim de onlar üzerinden gerçekleşir. Kierkegaard'a göre ironi, söylenen sözün aksinin ima edilmesidir (Kierkegaard, 2009, s. 227). Çift, mutlu olduklarını defalarca vurguladıkları anlarda mutsuzdurlar. Fakat mutsuzluklarını nesneleri kişileştirerek örterler ve onlarla yapay, yönlendirilmiş ve geçici mutluluk inşa ederler.

Feyyaz Kayacan, bu oyununda çocuk sahibi olamayan bir çiftin ironik mutluluk arayışını anlatmıştır. Kayacan, hayatın içindeki gerçek dertleri problem hâline getirmiş ve onları ironik bir biçimde sunmuştur. Aile, çocuksuzluğu trajik bir şekilde yaşar. Oyunda söylenen ile gerçek durum arasında önemli bir fark, başka bir deyişle çelişki vardır. Çift çok mutlu olduklarını iddia eder, evlerini çocuklarının yerini tutan nesnelerle doldurur ve bu mutluluğu

abartılı biçimde dile getirir. Ancak seyirci bu mutluluğun gerçek olmadığını bilir, onların aslında derin bir eksiklik ve yalnızlık duygusunu örtmeye çalıştıklarını fark eder. Çift ise bu durumu ya tam olarak kavrayamaz ya da bilinçli biçimde bastırır. Bu nedenle söylenen sözler ile gerçek duygusal durum arasında bir karşıtlık meydana gelir. Dramatik ironi, tam olarak bu tür durumlarda ortaya çıkar. Seyirci ya da okur, sahnedeki gerçekliği karakterlerden daha iyi kavrar ve bu nedenle karakterlerin sözleri başka bir anlam kazanır. Çiftin sıklıkla mutlu olduklarını ifade etmelerine rağmen mutsuz olduklarını okur ya da seyirci kolaylıkla kavrar. Asıl düğüm ise kadının perdeyi açıp çocuklarını ve torunlarını göstermesiyle çözülür. Bu metinde ironi, hiç yaşanılmamış fakat yaşanılmak istenmiş bir hayatın trajik görünümünü sunar.

3. Hasetlik ve Bilgiye Dayalı Cehalet: "Âdem ile Mâdem"

Kitabın ikinci oyunu olan "Âdem ile Mâdem", komedi türüne dayanmakla birlikte absürt tiyatronun özelliklerini de ihtiva etmektedir. Oyunda başlangıç isimleri A ile B olan iki kişiden söz edilir. Sahne ikiye bölünmüştür ve iki oda vardır. Odadaki eşyalar ve bunların düzenlenmesi aynıdır; her iki odada raf raf kitaplar ve haritalar vardır. Haritaların kimisi duvara asılıyken kimisi sarılıp bir köşeye istiflenmiştir. Odaların ortasında bir masa, onun üstünde de saksı vardır. Birinci odadaki masanın başında A, ikinci odadaki masanın başında da B durmaktadır. A ve B, tıpkı odalarda olduğu gibi, ikizdirler. Perde açıldıktan sonra her iki karakter de birtakım hareketler yaparlar ve bu hareketler dahi benzerdir. Anlaşılacağı üzere A ve B, ikiz kardeştirler fakat başta bu gerçeği bilmezler. Yaşadıkları epifanla, bir diğer deyişle, aydınlanma anıyla bu gerçeği idrak ederler ve aralarındaki diyalogun tonu değişir.

Epifanı, yani aydınlanma anını bir dönüm noktası olarak kabul etmek mümkündür. Tomris Uyar'a (2011, s. 479) göre öykünün omurgasını oluşturan aydınlanma anı, Oktay Yivli'nin (2020, s. 254) ifadesiyle de kurmaca karakterlerin öteden beri farkında olmadıkları üstü örtülü bir gerçeği ansızın anlamaları ya da ikilemde kaldıkları bir konuda ani karar vermeleri anlamına gelmektedir. Kayacan'ın oyununda ise iki karakterin kardeş olduklarını anlamaları bu yolla gerçekleşir ve gerçekten de metnin omurgasını oluşturur:

A – Sen şey olmayasın…

B – Şey olacaksın sen de… şey… ah

A – Ah, evet, orası öyle…

B – Evet, evet, evet, hem de nasıl, hem de öyle evet ki…

A – Benim bir kardeşim vardı…

B – Benim de bir kardeşim vardı…

A – Demek öyleyse sen…

B – Demek öyleyse sen…

A – Evet, tıpkı öyle…

B – Tıpkı hem de.

A – Tıpkılığın en güzeli…

B – Orası öyle yani… tıpkılıkların tıkırındayız…

A – Kardeşim benim…

B – Benim kardeşim… içimin içi… dışımın dışı… (Kayacan, 1968, s. 44-45)

Bu farkındalıkla birlikte A'nın Âdem, B'nin de Mâdem olduğu anlaşılır. Âdem ve Mâdem, bu farkındalıktan sonra absürt söylemlerle birbirine iltifatlarda bulunurlar. Daha sonra bu iki kardeş omuz omuza verip bu benzemek konusuna bir çeki düzen vermeyi kendilerine görev bilirler:

> MÂDEM – A bakın orası öyle. Herkes, her şey bir başkasına, bir başka şeye benzemek ister. Bu, daha çok hasetten ileri gelir. Haset ise çok fenadır. Çok fenadır. İş hasede binince kafa doğru dürüst işlemez oluyor, düşüncede sağlık adına bir şey kalmıyor. Kişi bir şeye benzemek istedi mi ilk yapacağı şey, benzemek istediği şeyin, kişiliğine uygun olup olmadığını bilimsel araştırmalarla ortaya çıkarmaktır. Ama işin içine haset karışıyor işte, insanı yanlış yollara sürüklüyor. İşte ne bileyim bir insan çıkıyor, ben bir insana benzemek istiyorum diye tutturuyor…
>
> ÂDEM – Durmadan hem de…
>
> MÂDEM – Durmadan da insana benzenmez ki ama…
>
> ÂDEM – Kabak tadı verir doğrusu…
>
> MÂDEM – Değişiklik gerek…
>
> ÂDEM – Bu da herkesin harcı değil…
>
> MÂDEM – Hayır, herkesin harcı değil. İpe sapa gelmez şeylere benzetmeğe çalışıyorlar kendilerini.
>
> ÂDEM – İyisi mi, bu işi biz alalım üstümüze. Biz benzetelim. (Kayacan, 1968, s. 46-47)

Kavuklu Bellek Sokağı'nda oturan ikiz kardeşlerin bu konuşmaları hasetliğin fenalığını vurgulasa da ironik bir şekilde temelinde hasetliği barındırır. Kayacan'ın güldürüsünde öne çıkan mesaj insanların birbirlerinin kuyusunu kazdığıdır. Fatih Sakallı'nın (2011, s. 95) da vurguladığı gibi oyunda hasetliğin çok kötü bir şey olduğu üzerinde durularak insanların birbirlerini çekemediği mesajı verilmek istenir. Oyundaki şahısların isimlerinin Âdem ile Mâdem olmasının insanlığın ilk kavgasına telmihte bulunmaktadır. Oyundaki kardeşler hasetliğin fenalığı üzerinde dursalar da birbirlerini çekemezler ki bu da meseleyi hayli ironik kılmaktadır. Onların kavgasının temelinde birbirine benzemek ve bundan dolayı da birbirini çekememek vardır. Oysa düzeltmeye çalıştıkları şey de budur. Haluk Öner (2021, s. 30), "Âdem ile Mâdem" oyununda kardeşlerin seven varlıklar olarak birbirlerini kıskandığını ve arzuladıkları şeylere "öteki"nin sahip olduğunu hissederek haset duyduklarını söyler. Söylemlerine bakılırsa onların da insanlarda değiştirmek istediği şey budur. Oysa değişime kendilerinden başlamaları gerekirken onlar bu sorunu görmekten çok uzaktırlar.

Âdem ile Mâdem'in yanlışlıkları bununla da sınırlı değildir. Onlar, her şeyi bildiklerini düşünürler ve tartışmalarında bilimsel verilerden hareket etmeye çalışırlar. Buna karşın verdikleri bilgiler yanlış ve komiktir. Bu yanlışta ısrarcı olmaları onları güldürü unsuru hâline getirir. Dikkat edilirse kardeşlerin diyalogları geleneksel Türk tiyatrosundaki gölge oyununa, Karagöz ve Hacivat'a çok benzer. Onlar da tıpkı gölge oyununda olduğu gibi birbirlerini yanlış anlar, bu yanlış anlaşılma üzerine kavgaya tutuşurlar. Bu kardeşler konuşurken birçok şeyi biliyor gibi davranırlar ya da biri, diğerinin cahil olduğunu vurgular. Oysa her ikisi de tam anlamıyla aydın sayılmazlar.

Kayacan, bu tek perdelik komedisinde insanların birbiriyle olan düşmanlıklarına değinirken kişilerin kardeş dahi olsa birbirine karşı düşmanlık besleyebileceğinden bahseder ve bu düşmanlığın doğuşuna da bilgeliğe dayalı bir cehaleti yerleştirir. Ona göre hasetliğin temelinde de cehalet ve kötülük vardır. Bunu kuvvetli bir ironiyle anlatır. Bu oyunda ironi yalnızca metnin mesajını vermek için değil komiğin oluşturulması için de kullanılır. Oyun ironik olduğu ölçüde komik, daha doğrusu trajikomiktir.

4. Müphem Bir Tutku: "Sevgililer"

Mutlu Azınlık'taki üçüncü oyun çok fazla belirsizliği ihtiva eder. Bir önceki oyunda olduğu gibi bu oyunda da "Kadın" ve "Erkek" olmak üzere iki karakter vardır. Oyunun adından da anlaşılacağı üzere bu ikisi sevgilidirler. Didaskalide belirtildiği üzere sahneye önce erkek gelir. Bir oturma odası ve iki iskemle vardır. Seyircilerin karşısına düşen duvarda ise perdesiz bir pencere bulunur. Duvarda birçok barometre vardır ki bunlar oyunun ilerleyen sahnelerinde işlevselleşirler. Erkek, telaşlı bir bekleyiş hâlindedir ve bunu tavırlarıyla hissettirir. Sahnenin kapı yanına düşen ışıklar kararır, kapı görünmez olur ve o kapıdan da Kadın gelir. Üstünde çok şık bir elbise vardır ve hem elbise hem de kadın çok güzeldir; en azından didaskalide öyle anlatılır. Kül rengi elbisesinin bir yanı yırtmaçlıdır ve bacağı kalçasına dek görünür. Uzun adımlar atarak yürür ve gelip erkeğin önünde durur (Kayacan, 1968, s. 57). Bundan sonra konuşmaya başlarlar. Erkek, kadına olan aşkını ve onunla anlam bulduğunu ifade eder. Kadın, çoğu konuşmayı şuh bir bakışla ya da tonlamayla yapar. Konuşmanın merkezinde kadının güzelliğiyle birlikte elbise de vardır. Erkek, onu da çok beğenmiştir. Sonra birden sahnenin ışıkları kararır ve bir süre sonra sahne yeniden aydınlanır. Seyirci için ilk anlamsızlık burada başlar çünkü kadın ve erkeğin tavırları değişmiştir. Erkek, gündelik konulardan söz açar. Tesadüf o ki her ikisi de sinemaya gitmiş, farklı yerde "TANRI YARADILIŞIN BİRİNCİ, İKİNCİ, ÜÇÜNCÜ, DÖRDÜNCÜ, BEŞİNCİ, ALTINCI VE YEDİNCİ GÜNÜNDE HEP YAĞMURU YARATTI" adlı filmi seyretmiştirler. Kadın KÜLLÜ BULUT, erkek de SEDEF adlı sinemaya gitmiştir. Filmin ve sinemanın adından da anlaşılacağı üzere Kayacan metafor kullanmıştır. Sevgililerin ilişkisindeki metafor ise yağmurdur.

Yağmur, Türk edebiyatında sıklıkla kullanılan bir metafordur ve çoğu zaman arınma, yenilenme, bereket gibi olumlu anlamlarla ilişkilendirilirken bazı metinlerde ise melankoli, yalnızlık ve içsel sıkıntının sembolü olarak da kullanılır. Özellikle şiirde ve modern anlatılarda yağmur, bireyin ruh hâlini dış dünyadaki doğa olayıyla ilişkilendiren bir duygu atmosferi kurma aracı işlevi görür. Yağmur, bu oyunda sevgililerin ilişkilerini temellendirdiği bir metafordur. Çift, özellikle yağmur yağdığı zaman birliktelik yaşayabilmektedirler:

> ERKEK – Evet olmuyor. Dün mesela çok az yağmur yağdı. Beş dakikalık bir sevişmeyle yetindik.
>
> KADIN – Bir önceki gün daha az yağmur yağdıydı. Sen daha beni kollarının arasına alırken yağmur diniverdi. Sevgimiz yarıda kaldıydı o gün. Güneş açtıydı hain hain.
>
> ERKEK – Barometreler bugün daha ümit verici görünüyor. Ama kesin olarak bir bilsem. Ne kadar yağacak dersin?
>
> KADIN – Bilinmez ki? Ama senin dediğin gibi, bilmek çok iyi oluyor. O zaman kişi sevgisini daha bilinçli olarak ayarlıyor.
>
> ERKEK – Bugün bari biraz daha yağmur yağsa da sevgimizin ölçüsünü şahlandırsak da son iki günün acısını şakır şakır çıkarabilsek… (Kayacan, 1968, s. 61)

Görüldüğü üzere yağmur, ilişkinin bir nevi sebebini teşkil etmektedir. Çift, ilişkilerine dair yağmursuz, bulutsuz düş kuramazlar. Üstelik ilişkileri her ne kadar şehvet içerse de hüzün de barındırmaktadır. Bu hüznün kaynağı kesin olarak ifade edilmemektedir ama sezilebilir. "Oyunda aşk ilişkisinin meşru olup olmadığına, evlilikle devam edip etmeyeceğine, sevgilileri bir araya getiren gerçek nedene dair hiçbir ipucu yoktur" (Öner, 2021, s. 31). Bununla birlikte bir araya gelmek, birlikte olmak için yalnızca yağmura ihtiyaç duymaları onların ilişkilerinin belli başlı nedenlere bağlı olduğunu göstermektedir. Erkeğin şu sözleri ilginçtir:

> ERKEK – (Alçak sesle) Konuşmayalım artık sevgilim. Susalım. Yersiz kaçan tek bir söz bulutları ürkütebilir. Bulutlar alıp giderse başlarını, hüzünden, yağmurdan yoksun kalırız. Bu durumda nasıl sevişebiliriz? Bir boşluk bir başka boşluğu nasıl kucaklayabilir? (Kayacan, 1968, s. 62)

Alıntıdan anlaşılacağı üzere ilişki hüzünlüdür. Çünkü bulut giderse hüzün de gitmektedir ve bununla birlikte ilişki tamamen bitmektedir. O hâlde çiftin, ilişkiyi yaşamak için hep bir sebebe ihtiyaç duyduğu, bunun da şu an için yağmur olduğunu söylemek mümkündür. Kayacan, günümüzde daha sık rastlanılan sembolik etkileşimi metaforlar kullanarak anlatmıştır. Burada ironi metaforlarla kurulmuştur. Yağmur metaforuyla vurgulanan ilişki çiftlerin duygusal coşkunluktan ya da mantıksal bir bağdan değil psikolojik alışkanlıklar üzerinden yürür. Onların ilişkisi, bir nevi, toplumsal etkileşim sonucunda gerçekleşmiş bir üründür.

Sevgililer, yağmur başlayınca yoğun bir ilişki yaşarlar ve yağmur bitmesiyle bu yoğunluk kaybolur. Bir süre sonra kadın, hayatın hep bu şekilde yağmurlu devam etmeyeceğini fark eder ve bunun endişesini yaşar. Bu nedenle yağmurun yerine başka bir şey koymak isterler:

> KADIN – Gerçekten benim istediğim de o. Sevgimize yeni kapılar açmak, yeni ürpertiler katmak istiyorum. Ben şimdilik neyim senin gözünde? Yağmur perisi. Yağmuru küçümsediğimi sanma. Yalnız kişinin yarını düşünmesi de gerek. Belli olmaz. Günün birinde yağmur diye bir şey kalmazsa ne yaparız? Onu düşündün mü hiç? Neye döneriz yağmursuz kalırsak? Neye yarar benim periliğim? Ben bir daha nasıl çıkarım senin karşına? Çıkacak olsam bile ne biçimde? Kurdun mu sen onun taslağını? Kurabilir misin? (Kayacan, 1968, s. 69)

Kadının duyduğu endişenin merkezinde ilişki dinamiğinin kaybolması vardır. Nitekim şu an o, erkek için bir yağmur perisidir ancak bir gün yağmur yağmazsa yağmur perisi olmak hiçbir şey ifade etmeyecektir. O da bunun endişesini yaşar. İlişkinin temellendirildiği metafor yittiğinde ilişkinin içindeki özneler bir anda değersizleşmekte, birbirlerine yabancılaşmaktadırlar; en azından yaşadıkları endişe bunu göstermektedir. Kadın, bunun oluşmasını engellemek için yeni bir dinamik arayışına girince erkekten depremler getirmesini ister ve giderek silikleşir, yalnız sesi kalır. Bir süre sonra o da gider. Erkek ise arkasından konuşur ve yeniden sinemaya gitmeyi önerir. Filmin adı değişmiş, yeni ismi "TANRI YARADILIŞIN BİRİNCİ, İKİNCİ, ÜÇÜNCÜ, DÖRDÜNCÜ, BEŞİNCİ, ALTINCI VE YEDİNCİ GÜNÜNDE HEP DEPREMLERİ YARATTI" olmuştur. Böylece ilişkinin yeni dinamiği de deprem olur. Oyun burada biter. Kayacan, metaforlar kullanarak hayli ironik bir metin yazmıştır. Abdülhakim Tuğluk (2016, s. 115-116), ironinin metafordan aldığı güçle söylem niteliğini artırdığından bahseder. Ona göre metaforda doğrudan olmayan ve niyet edilmeyen tabii bir ironi vardır. Kayacan'ın oyununda da böyle bir kapalı ironi bulunur. Oyunda kişilerin birbirine bağlı olmasında, birbirleriyle sürdürülebilir bir ilişki yaşamasında çeşitli şeylerin bağlayıcı olduğu vurgulanmıştır.

Bu oyunda yağmur, ilişkinin varlığını mümkün kılan koşullu bir düzeni temsil eden metaforik bir unsur olarak işlev görür. Çiftin yalnızca yağmur yağdığında buluşabilmesi, ilişkinin gündelik hayatın sıradan akışı içinde değil de belirli bir dış koşula bağlı olarak sürdürülebildiğini gösterir. Bu yönüyle yağmur, anlatı düzleminde bir doğa olayı olmaktan çıkar. Onun itibari âlemin dışındaki karşılığı bazen zaman para bazen de çocuk ya da başka bir şey olur ve bunlar, ilişkiyi düzenleyen toplumsal ya da maddi koşulların simgesine dönüşür.

Bu durum aynı zamanda ironik bir yapı üretir çünkü ilişkinin duygusal temelde kurulması beklenirken anlatı içinde ilişkiyi sürdüren şeyin aslında bir koşul olduğu açığa çıkar. Böylece büyük oranda durum ironisi, kısmen de trajik ironi oluşur. Metinde durum ironisi vardır çünkü ironinin gerçekleşme biçimi sözden ziyade duruma bağlıdır. Bu ironi, görünürde romantik bir buluşma imgesi olan yağmurun, gerçekte ilişkinin kırılganlığını ve bağımlılığını gösteren bir göstergeye dönüşmesiyle ortaya çıkar.

Oyunun sonunda yağmurun yerini depremin alması ise metaforik düzlemde koşulun sarsılması, bir noktada ortadan kalkması anlamına gelir. Yağmur ilişkiyi mümkün kılan geçici bir durumken, deprem var olan düzeni sarsan ve yıkıma işaret eden bir doğa olayıdır. Bu dönüşüm, çiftin ilişkiyi ayakta tutan eski dinamiklerden duyduğu bıkkınlığın artık yalnızca yeni bir koşul arayışıyla değil, ilişkiyi temelden sarsacak bir kırılmayla sonuçlandığını gösterir. Böylece metin, ilişkinin muhtelif koşullara dayanan yapısının sürdürülebilir olmadığını vurgulayarak ironiyi daha sert ve trajik bir düzleme taşır. İlişkinin sürdürülebilir olmadığını ve bir noktada depremle olmasa da bir şeyle kesin olarak biteceğini seyirci ya da okur bilir, en azından sezer ki bu trajik ironiyi söz konusu yapar. Çiftin ayrılması bir nevi yazgılarıdır ve yerine ne koysalar da bundan kaçamazlar.

5. Kafkaesk Bir Oyun: "Oda"

Kitabın en kısa ve sonuncu oyunu olan "Oda", bir pandomimdir. Metne adı verilen oda, anlatıcının ifadesiyle okurun zihninde bir hapishane hücresini canlandırır. Nitekim buranın kapısı, penceresi yoktur. Oda, duvarların nerede başlayıp nerede bittiği belli olmadığı için boyutsuzluk evreni olarak tanımlanır. Pek fazla eşya da yoktur; yalnızca sahnenin sağında kirli, yırtık bir battaniyeyle örtülü basık bir yatak vardır. Uzaktan birbiri ardına açılan kapı ve çevrilen anahtar sesleri gelir. Bu sesler akla uzun bir hapishane koridorunu getirir.

Adam, hiç konuşmaz. Seyirci bütün gerilimi onun hareketleri üzerinden yaşar ve oyunu öyle okur. Işıklar kararır, sahne bir süre karanlıklar içinde kalır. Seyircilerin arkasından tutulan bir ışık, duvarı yoklamaya ve adamı aramaya başlar. Kayacan, bu oyunda didaskaliyi sahne yönergesi olmanın ötesinde, üçüncü tekil şahıs anlatıcısı gibi formüle etmiştir. Bu anlatıcının ifadesiyle de ışıkla, "sahnenin ortasında top gibi yuvarlanan bir adamın üstünde durulur. Adamın elleri ayakları birbirine yapıştırılmıştır. Bir tespih böceğine benzer" (Kayacan, 1968, s. 73). Burada, sahnenin ortasında top gibi yuvarlanan ve bir tespih böceğine benzeyen adam, akla Gregor Samsa'yı getirir. Kayacan'ın içinde bulunduğu 50 Kuşağı öykücüleri için Kafka, önemli bir kaynaktır. Bu oyunda da metinlerarası bir ilişkiyle adamın o anki hâliyle Samsa arasında bir bağ kurulmuştur.

Oyunun devamında adam ceketinin ceplerini araştırır ve ceplerinden çeşitli nesneler çıkar. İlk olarak bir sokak kapısını açacak boyda anahtar çıkar. Sonrasında on, on beş tane tebeşir çıkar. Söylenene göre bu tebeşirlerle sokak duvarına, uyarıcı sözler yazmış olduğu için hapishaneye atılmış olabilir. Gerçi metin içinde hapishane sözcüğü geçmez ama her şey gayet

açıktır. Üçüncü nesne ise bir şeytan uçurtmasıdır. Son olarak da kitap çıkar ancak bu kitabın iç sayfaları yoktur; onlar birileri tarafından kopartılmıştır. Fatih Sakallı'ya (2011, s. 102) göre bu nesneler adamın hapse düşmesine sebep olmuşlardır. Nitekim içeriği alınan kitap ve tebeşirler bile adamın siyasi bir tutuklu olduğunu gayet net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Oyunun ironik tarafı ise adamın karanlık dâhil her şeyi normal karşılamasıdır. Temel yapı ise durum ironisine çok yakındır. Nitekim ironi sözden değil, durumun kendisinden kaynaklanmaktadır. Kahraman karanlık bir odada bulunmasına rağmen bunu normal kabul eder. Oysa okuyucu ya da seyirci bu mekânın aslında bir hapishane metaforu olduğunu fark eder. Böylece karakterin algıladığı gerçeklik ile metnin ima ettiği gerçeklik arasında belirgin bir farklılık oluşur.

Feyyaz Kayacan, sosyal eleştiri yaptığı bu kısa oyununda fertlerin herhangi bir fikri eyleminde tutuklanmasının olağan olduğunu vurgulamaktadır. Buna karşın fertlerin eylemde bulunmasından çekinmemeleri gerektiğini de ima eder. Adam elindeki tebeşirle duvara merdiven, kapı ve pencere çizer. Bu sırada duvarlar sessizce birbirine yaklaşmaya başlar. Başta adam bunu anlamaz, sonra çizdiği resimlerin kaybolduğunu görünce durumu kavrar ve bundan korkmaz, hemen bir güneş ve kuş resmi de çizer. Duvarlar öylesine yaklaşır ki adama yer kalmaz ve iki duvar arasındaki boşluk dar bir geçide dönüşür. Adam artık hareket edemez hâle gelir ve perde bütünüyle kapanmak üzereyken cebinde kalan tebeşirleri sahnenin önüne atar. Seyircilerden biri sahneye çıkıp tebeşirleri alır. Didaskalide belirtildiği üzere "sorumluluğu üstlenmiş olur" (Kayacan, 1968, s. 78). Bu sorumluluk kuş, pencere, kapı ve güneş gibi metaforlardan da anlaşılacağı üzere özgürlük elde edilene kadar mücadelenin devam ettirilmesidir.

Kayacan'ın bu metni, diğerlerinde olduğu gibi, sahnelenmek için yazılmamıştır. Esasen *Mutlu Azınlık*'taki metinlerin tümü birer piyestirler. Martin Esslin (1996), piyesi tiyatronun ilk aşaması olarak görür ve bu hâliyle tıpkı roman ve hikâye gibi okunabileceğini vurgular (s. 22). Kayacan'ın oyunları da bir roman ve hikâye gibi okunabilir niteliktedir. İnci Enginün'e göre bir tiyatro metni sahnelenmezse, edebiyat açısından değer ne olursa olsun, tiyatro faaliyetinin dışında kalmış demektir. Enginün de Esslin gibi tiyatro eserinin öteki edebiyat türleri gibi okunabileceğini düşünürken aksinin çok garip ve yetersiz bir düşünce olduğunu ifade eder. Ona göre tiyatro eserinin sahnelenmesi edebiyat dışı, ikinci bir işlemdir (Enginün, 2021, s. 163-164). Bu açıdan bakılınca Kayacan'ın oyunları nitelikli birer edebî metinlerdir. "Oda" ise bunlar içinde toplumsal ironiye başvurduğu tek oyundur. Oyunun kahramanı siyasi tutuklu olsa da direnç göstermesi ve kendisi için umutlar tükenince davasını bir seyirciye devretmesi metnin mesajıdır. V. Jankélévitch (2020, s. 39), ironiyi bir tür esneklik hâli olarak tanımlar. Ona göre ironi, oluşturduğu bu esneklikle okura kalıplaşmış düşüncelere karşı direnç kazandırır ve yeni bir düşünce pratiği sunar. Kayacan'ın bu oyununda ironinin sözü edilen esnekliğinden yararlanarak bilinçlilik hâli geliştirdiği söylenebilir.

6. Sonuç

Feyyaz Kayacan'ın tek perdelik dört oyunundan oluşan *Mutlu Azınlık*, hayata ve insana dair ilişkileri konu alır. Kayacan'ın tiyatro türündeki tek eseri olan *Mutlu Azınlık*'ta birer perdelik dört kısa oyun vardır ve her birinde farklı konular işlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, mezkûr eserdeki ironik durumları tespit ve tahlil etmektir.

Kayacan'ın oyunlarında ironi türlerinin hemen hepsi karışık olarak kullanılsa da baskın olan durum ironisidir. Kitaba adını veren ilk oyunda, yani "Mutlu Azınlık"ta, çocuk sahibi olmak isteyen bir çiftin yapay mutluluğu ele alınmıştır. Bu oyundaki karı koca gerçekte büyük bir mutsuzluk içindedirler çünkü istedikleri ölçüde bir aileyi inşa edememişlerdir. Özellikle kadın açısından aile, çocukları ve torunları da kapsayan geniş bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Oysa onlar, yalnızca iki kişiden oluşan küçük bir ailedirler. Bundan doğan mutsuzluklarını ise büfe, şamdan, avize gibi çeşitli nesnelere anlamlar yükleyerek kapatırlar, daha doğrusu kapatmaya çalışırlar. Onların absürtlükleri yalnızca davranışsal değil aynı zamanda görseldir. Nitekim odaları hayli sade olmasına karşın giyimleri çok gösterişlidir. Seyirci tüm bu karşıtlığın farkındadır. Kahramanlar ise bunu ya bilmez ya da bilinçli olarak bastırırlar. Sözü edilen durum ise ironi türlerinden durum ironisine örnektir.

Kitabın ikinci oyunu olan "Âdem ile Mâdem"de ise yine hayatın içinden bir konu, hasetlik ele alınır. Kayacan komedi türünde yazdığı bu oyununda ikiz kardeşlerin tıpkı geleneksel Türk tiyatrosunda olduğu gibi yanlış ya da eksik anlaşılmalardan doğan kavgalarını anlatmıştır. Bu yönüyle oyun az da olsa Sokratik ironi özelliği taşımaktadır. Başlangıçta kardeş olduklarını bilmeyen kahramanlar, aydınlanma anı yaşayarak bu gerçeği keşfederler. Sohbetin rengi bu idrakle birlikte tümüyle değişir ve artık birbirini kıskanmak daha da belirginleşir. Kayacan, bu oyununda ise kişilerin birbirinin kuyusunu kazdığını vurgular. Bunu karakterlerine verdiği isimle birlikte İslami bir mite, Habil ile Kabil'in öyküsüne telmihte bulunarak yapar. Âdem ile Mâdem'in ironik hâli ise düzeltmek istedikleri şeyin içinde bulunmaları ve bunun farkında dahi olmamalarıdır. Onlar insanların birbirine benzemesini engellemek isterlerken kendilerinin bir aynanın yansıması kadar benzer olduklarını fark etmezler. Üstelik bilgili gibi davranmalarına karşın cahildirler. Dolasıyla her hareketlerinin ironiyle bezendiğini söylemek yanlış olmaz.

Üçüncü oyun olan "Sevgililer" ise bir yönüyle ilk oyuna benzeyen bir yapıya sahiptir. Kayacan, ilk oyununda mutluluğu nesnelere bağlarken bu oyununda yağmur metaforunu birlikteliğin temel koşutu olarak çizer. Her iki oyunda da bir nesne ya da şey, mutluluğu ve birlikteliği oluşturan unsur olarak öne çıkmaktadır. Kayacan'ın bu oyunundaki sevgililer, yağmur yağmadıkça asla birlikte olamazlar ve birlikte olabilmek için yağmura ihtiyaç duyarlar. Bu durumda yağmur, onların sevgilerini temellendirdikleri metafor olur. Meselenin ironik tarafı ise bunu asla sorun hâline getirmemeleridir. Onlar, aralarındaki sevginin bir şeye bağlı olmasını problem etmek yerine bağlı oldukları şeyin bir gün yitebilmesinin endişesini duyarlar. Oyunda hem durum hem de trajik ironinin özellikleri görülür. Nitekim ironik tavır sözle değil, daha çok içinde bulunulan durumla belirginleşir. Bununla birlikte ilişkinin bitecek olması da ayrı bir gerçektir ki bu da bir yönüyle trajik ironiyi akla getirir. Kayacan ilk üç oyununda insanların hayatında var olan fakat kolaylıkla sezilmeyen sorunların ince eleştirisini yapmaktadır.

Yazarın son oyunu diğerlerinden farklı olmakla birlikte hayli politiktir. İlk üç oyun genelde bir evin içindeki sorunları işlerken son oyunda toplumsal meseleler tartışmaya açılır. "Oda" adlı bu oyunda açıkça söylenmese de hapishane hücresinde kapalı tutulan bir adamın hikâyesi anlatılmıştır. Bu adam, ironik bir biçimde, içinde bulunduğu karanlığı yadsımaz. Tuhaf bir şekilde yadsımadığı bu tutsaklıkla mücadele eder. Aslında son oyun, büyük oranda özgürlük uğruna mücadele etmeyi salık vermektedir. Nitekim kitap okuyup duvara tebeşirle slogan yazdığı için tutuklandığı anlaşılan bu adam, tutukluluğu olağan gibi karşılasa da duvara kuş, güneş, kapı, merdiven gibi özgürlüğü çağrıştıran resimler çizmekten vazgeçmez. Bu uğurda silinip gitse bile yerine bir başkasını, seyirciyi koyar. Bu durum, mücadele ruhunun hiç silinmemesi gerektiğini ortaya koyar.

Sonuç olarak Feyyaz Kayacan, tek perdelik dört kısa oyundan oluşan bu kitabında çeşitli sebeplerle bunalımda olan, absürt davranışlar sergileyen insanların hikâyelerini anlatmıştır. Daha önce vurgulandığı üzere ironi sözü güçlendirmek, insanın ve toplumun eksik yanlarını, zaaflarını açığa çıkarmak ve okurda bilinç oluşturmak üzere üç farklı amaçla yapılır. Buna göre Kayacan ironiyi sözü edilen üç amacı da karşılayacak biçimde kullanmıştır. İlk üç oyunda insanların eksik yanlarını, zaaflarını açığa çıkaran Kayacan, son oyunda da okurda bilinç oluşturma gayesindedir. Yalnızlık teminin öne çıkarılmasında sözü, başka bir deyişle anlamı güçlendiren ironidir. Aynı şekilde "Sevgililer" oyundaki ilişkinin pamuk ipliğine bağlı olduğunu vurgularken de anlam ironi üzerinden kurulur ve burada insanların eksik yanlarını, iletişimsizliklerini açığa çıkartır. Son oyunda ise okurda bilinç oluşturulur.

Öte yandan Kayacan'ın oyunlarının sahnelenmek için değil okunmak için yazıldığını da vurgulamak gerekir. Nitekim oyunlar hayli kısa olmakla birlikte temel çatışmalardan uzaktır. Basit, gündelik sorunları işleyen etkili metinlerdir. Kayacan bu basitliğini sosyal konuda yazdığı pandomimde de sürdürür. Bu husus, oyunların niteliğinden bir şey götürmez. Kayacan'ın oyun yazarlığı külliyatının önemli bir parçasını teşkil etmektedir. Çünkü bu oyunlarda kullandığı ironik anlatımın roman, hikâye ve şiirlerindeki ironik anlatımın iyi bir özeti gibidir. Dahası Kayacan, bu ironik anlatımla vermek istediği mesajı hayli etkili bir şekilde okura iletebilmektedir. Bu çalışma, yazarın tiyatro oyunlarıyla sınırlıdır. Oysa yazarın roman, öykü ve şiir türünde pek çok eseri mevcuttur. Yazarın hayatı, sanatı ve eserleri yapılacak bütüncül ve kapsamlı bir karşılaştırmalı çalışmayla irdelenmelidir.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms*. Heinle & Heinle.

Apaydın, M. (2007). Oğuz Atay'ın Tutunamayanlar adlı romanında mizah ve hiciv ögeleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(1), 45-68. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/article/59935

Behler, E. (2008). Modern ironiden postmodern ironiye (Orçun Türkay, Çev.). *Cogito*, (57). 130-135.

Booth, W. C. (2016). *İroninin retoriği* (Suzan Sarı, Çev.). Hece.

Bozkurt, S. (2021). *Feyyaz Kayacan'ın öykülerinde ironi*. (Tez No. 692335). [Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Cebeci, O. (2008). *Komik edebî türler: parodi, satir ve ironi*. İthaki.

De Man, P. (1983). *Blindness and insight: essay in the rhetoric of contemporary criticism*. University of Minnesota Press.

De Man, P. (1997). *Aesthetic ideology*. University of Minnesota Press.

Enginün, İ. (2021). *Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı*. Dergâh.

Esslin, M. (1996). *Dram sanatının alanı* (Özdemir Nutku, Çev.). YKY.

Frye, N. (2015). *Eleştirinin anatomisi* (Hande Koçak, Çev.). Ayrıntı.

Güçbilmez, B. (2005). *Sophokles'ten Stoppard'a ironi ve drama sanatı*. Deniz.

Hutcheon, L. (1995). *Irony's edge*. Routladge.

Huyugüzel, Ö. F. (2018). *Eleştiri terimleri sözlüğü*. Dergâh.

Jankélévitch, J. (2020). *İroni* (Yunus Çetin, Çev.). Metis.

Kayacan, F. (1968). *Mutlu azınlık*. Yeditepe.

Kierkegaard, S. (2009). *İroni kavramı* (Sıla Okur, Çev.). İmge.

Kosetler, A. (1997). *Mizah yaratma eylemi* (Sevinç Kabakçıoğlu, Çev.). İris.

Muecke, D. C. (1982). *Irony and ironic*. Methuen.

Öner, H. (2021). Feyyaz Kayacan'ın tiyatroları hakkında bir değerlendirme. *Turnalar*, (83), 28-32.

Özata-Dirlikyapan, J. (2017). *Kabuğunu kıran hikâye*. Metis.

Pospelov, G. N. (1995). *Edebiyat bilimi*. (Yılmaz Onay, Çev.). Evrensel Kültür Kitaplığı.

Sakallı, F. (2011). Feyyaz Kayacan'ın tiyatroları: Mutlu azınlık. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 89-102.

Tosun, N. (2021). *Modern öykü kuramı*. Hece.

Tuğluk, A. (2016). *Postmodern Türk romanında ironi*. (Tez No. 451354). [Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uyar, T. (2011). *Kitapla direniş: yazılar, söyleşiler, soruşturmalar* (Handan İnci, Haz.). YKY.

Yalçın, M. (2010). *Tanzimat'tan bugüne edebiyatçılar ansiklopedisi*. C 2. YKY.

Yivli, O. (2020). Ömer Seyfettin hikâyesinde aydınlanma anı, *Sonsuza uzanan ses: Ömer Seyfettin* (Hülya Argunşah vd., Haz.) içinde, s. 254-257, Dergâh.

Extended Abstract

Born in Istanbul in 1919, Feyyaz Kayacan began his literary journey with poetry. After publishing two poetry books in French, he focused on the short story genre and became one of the prominent figures of the 1950 Generation of short story writers. Kayacan is also one of the most significant representatives of this literary approach. He employed imagery and abstract expressions with an ironic style. Just as in his short stories, Feyyaz Kayacan also favored an ironic narrative in his plays. *Mutlu Azınlık* (The Happy Minority), a collection of four one-act plays, centers on human relationships and the realities of life.

In the first play of the collection, which gives the book its title, *Mutlu Azınlık* (The Happy Minority), the focus is on the artificial happiness of a couple who wish to have a child. In truth, the couples in the play are deeply unhappy, as they have failed to build the kind of family they long for. They attempt to cover up this unhappiness by attributing meaning to various objects such as a buffet, a candlestick, or a chandelier, or rather they try to do so. This ironic attitude can be interpreted as a manifestation of their suppressed emotions and unfulfilled dreams.

In the second play of the book, Âdem ile Mâdem (Âdem and Mâdem), a deeply human theme, envy, is once again brought to the forefront. In this play, which Kayacan wrote in the genre of comedy, he tells the story of twin siblings whose quarrels arise from misunderstandings or incomplete perceptions, just as in traditional Turkish theater. The characters, unaware at first that they are siblings, experience a moment of enlightenment and discover this truth. In this play, Kayacan emphasizes how people dig traps for one another. He does so by alluding to an Islamic myth, the story of Cain and Abel, through the names he gives his characters. The ironic aspect of "Âdem ile Mâdem (Âdem and Mâdem)" lies in the fact that the characters are caught up in what they are trying to fix, without even realizing it. While they want to prevent people from resembling one another, they fail to see that they themselves are as similar as the reflection in a mirror. Moreover, though they act as if they are knowledgeable, they are in fact ignorant. Therefore, it would not be wrong to say that their every action is woven with irony.

The third play, Sevgililer (Lovers), in some ways bears structural resemblance to the first play. While in his first play Kayacan ties happiness to objects, in this one he presents the metaphor of rain as the essential counterpart to togetherness. In both plays, an object or a thing stands out as the element that constitutes happiness and unity. In this play, the lovers can never be together unless it rains, and they depend on the rain to be together. In this sense, rain becomes the metaphor upon which their love is founded. The ironic aspect of the matter is that they never turn this into a problem. Rather than questioning the fact that their love depends on something external, they worry about the possibility that the thing they depend on might one day disappear.

The author's final play differs from the others and is distinctly political. While the first three plays generally deal with problems confined within a household, the final play brings societal issues into discussion. In "Oda (The Room)", although it is never explicitly stated, the story revolves around a man held in confinement in a prison cell. Ironically, this man does not deny the darkness he is trapped in. Strangely enough, he resists this captivity that he does not deny. In essence, the final play strongly advises for struggling in the name of freedom. Indeed, although it is implied that he was imprisoned for reading books and writing slogans on the wall with chalk, this man, while seeming to accept his imprisonment as something ordinary, never stops drawing images that evoke freedom such as birds, the sun, a door, or stairs. Even if he fades away in this effort, he replaces himself with someone else, the spectator. This reveals that the spirit of resistance must never be erased.

This study aimed to examine the ironic narrative in *Mutlu Azınlık* (The Happy Minority), a work that includes four one-act plays by Kayacan. The scope of the study is limited to this particular work. Although it is known that various studies have been conducted on the author's short stories, there is relatively little research on his plays. This gap has made the present study necessary. As is well known, irony is used to strengthen the expression, to expose the flaws and weaknesses of individuals and society, and to raise awareness in the reader. According to the findings of this study, Feyyaz Kayacan employs irony in a way that serves all three of these purposes. While in the first three plays he reveals the weaknesses and shortcomings of individuals, in the final play he aims to raise awareness in the reader.

Çelebi, İ. (2026). Nazlı Eray'ın Sis Kelebekleri romanına psikanalitik bir yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 729-743.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 729-743, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

NAZLI ERAY'IN SİS KELEBEKLERİ ROMANINA PSİKANALİTİK BİR YAKLAŞIM

İbrahim ÇELEBİ*

***Geliş Tarihi:** 16 Ocak 2026* ***Kabul Tarihi:** 19 Mayıs 2026*

Öz

Nazlı Eray, dedesi Tahir Lütfü Tokay'ın hayatına dair bilgilerin izini sürerek tarihin gizemli olaylarını fantastik gerçeklikle 2000'li yıllara taşır. Romanın kurgusuna Mamak çöplüğü civarındaki yarıktan girilen yeraltındaki karanlık dehliz ve buradaki hayali kişilere bilinçaltının işlevleri yüklenerek yön verilmiştir. Yeraltı kurgusu, dışarıdaki kişi ve mekânlarla genişleyerek olay örgüsünün halkalarını oluşturur. Yazar, anlatıcıdan tarihî şahsiyetlere, kadınlardan kentlere kadar maruz kalınan mağduriyetleri psikanalitik bir düzlemde buluşturur. Romanda, yitik yaşamlar, bastırılmış duygular psikanalitiğin verilerinden yararlanılarak ifşa edilir. Katartik yönteme başvurulan eserde büyülü gerçekçilikle Freudyen psikolojinin imkânlarından yararlanılarak yaraları sağaltma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmada psikanalitik eleştiri kuramından hareketle karanlık dehliz ve burayla bağlantılı dış uzantıların anlatıcının bilinçaltını nasıl temsil ettikleri, mağduriyetlerin eserde nasıl kesiştiği ve yaraların tedavisi için nelere başvurulduğu incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sis Kelebekleri, Nazlı Eray, katarsis, bilinçaltı psikanalitik.

A PSYCHOANALYTICAL APPROACH TO NAZLI ERAY'S NOVEL "SİS KELEBEKLERİ"

Abstract

Nazlı Eray, investigates the life of her grandfather, Tahir Lütfü Tokay, bringing mysterious historical events to the 2000s with a fantastical reality. The fiction of the novel is directed by attributing the functions of the subconscious to the dark underground tunnel entered through the crack near the Mamak garbage dump and the imaginary people there. The subterranean world, by expanding with external characters and locations, forms the linkages of the plot. The author brings together the narrator's victimizations, ranging from historical figures to women and cities, within a psychoanalytic framework. The novel,using the psychoanalytic data, uncovers lost lives and repressed emotions.By using catharsis method and drawing on magical realism and Freudian psychology this work tries to heal the wounds. This study examines, from the perspective of psychoanalytic critique theory, how the dark corridor and its external extensions represent the narrator's subconscious, how victimizations intersect in the work, and what methods are employed to heal wounds.

Keywords: Sis Kelebekleri, Nazlı Eray, catharsis, subconscious, psychoanalysis.

* Dr.; Bursa Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, celebiedebiyat@hotmail.com.

Kuramsal Bir Giriş

Psikanaliz, Sigmund Freud tarafından geliştirilen davranışların altında yatan nedenleri açıklayan bir kuramdır. "Başlangıçta, psikoloji ve fizyolojinin gölgesinde ortaya çıkıp gelişen psikanaliz, zamanla kendisini her ikisinden de ayırıp bağımsızlığını ilan etmiştir." (Emre, 2006, s. 152). Psikanaliz bilimiyle ilgili ilerlemeler, eser tahlillerinde de etkilidir. Eser incelemelerinde yaratma serüveninin kodlarını belirlemede önemli bir yöntem olarak kullanılır. Bu bağlamda psikanalitik kurama, ruhsal eylemlerin ardındaki hakikatleri ortaya çıkarmada başvurulur. Bu kuram, insan faaliyetlerine yön veren ancak belirgin olmayan hususları görünür kılmaya çalışır.

Freud'un adlandırdığı ve uyguladığı Psikanaliz, katharsis (arınma) tekniğinden doğar. Bruer'le birlikte hazırladıkları *Histeri Üzerine İncelemeler* (1895) adlı kitapta Freud, katartik tekniği hakkında ayrıntılı bilgiler verir. Bruer'in daha önce histerik bir kıza uyguladığı katartik yöntem, Freud tarafından geliştirilerek psikanalize kazandırılır. Katartik teknik hipnoz yoluyla hastanın bilinç dışına baskıladığı rahatsızlıkların kaynağına ulaşarak onları açığa çıkartmaya dayanır. Bilinç genişlemesiyle geçmişteki bazı düşünce ve istekler hastaya tekrar yaşatılarak ortadan kaldırılır (Freud, 2023, s. 91).

Katartik yönteme Freud'un kazandırdığı en önemli yenilik hastaların hipnotize edilerek tedavi edilmelerinin yerine terapi yöntemini kazandırmasıdır. Freud hipnoz yönteminin bazı yetersizliklerine karşın daha kullanışlı ve çok yönlü yaklaşımı barındırması nedeniyle psikoterapiyi tercih eder. Bu yöntemle bilinçaltına itilen rahatsızlıklar bilinç düzeyine çıkarılarak bir çeşit rahatlama sağlar. Söz konusu rahatsızlıklar kelimelerle buluşunca bilinç düzeyine çıkar ve böylelikle sağaltım gerçekleşmeye başlar. Freud'un tespit ve uygulamaları başlangıçta bazı bilim çevrelerinde eleştirilere maruz kalsa da zamanla benimsenerek yaygınlaşır.

Katartik yöntem davranışların rastgele gerçekleşmediğinden hareket eder. Hastaların rahatsız oldukları ve bilinç düzeylerinden uzaklaştırdıkları hususların altında yatan gerçeklere ulaşmakla tedavi etkin kılınır.

Psikanalitik kuramın yöntem olarak benimsediği ilkelerden biri nedenselliktir. Nedensellik ilkesine göre ruhsal eylemlerin dayandığı neden ya da nedenler vardır. Nedensellik ilkesi bilinç dışı ilkesiyle birlikte değerlendirilmelidir. Bilinç dışında gelişen zihinsel olguların tespit edilmesi aynı zamanda ruhsal eylemlerin dayandığı karanlık noktaları açığa çıkarmak anlamına gelecektir (Brenner, 1998, s. 3-4).

Psikanalitik incelemelerde gerek yazar gerekse de kahramanlar nezdinde bahsi geçen karanlık noktalara birçok etken ve teknikle birlikte bilhassa dil unsurunun kullanımından yola çıkılarak ulaşmak hedeflenir. Eser incelemelerinde id, ego, süperego terimleri bilinç dışı veya bilinçaltı kavram alanlarında değerlendirilmektedir. Bir üst tanımlama olarak başta bilinç dışı ve bilinçaltı terimlerinin kullanımıyla ilgili tartışma ve yaklaşımlara değinmekte fayda vardır. Her iki terimi ayıran veya aynı kabul eden yaklaşımlar bulunmakla beraber psikanalitik tahlillerde daha çok bilinçaltı teriminin kullanıldığı görülmektedir. "Freud'un eserlerine genel olarak bakıldığında açıkça görülmektedir ki kavram bilinç dışı şeklinde kullanılmaktadır. Freud'un 1905 ile 1920 yılları arasında kaleme aldığı çok sayıdaki vaka analizi incelendiğinde bunlarda da bilinç dışı kavramıyla karşılaşmaktayız. Fakat Türkçe çevirilerde böyle bir bütünlük görülmemektedir." (Sevinç, 2019, s. 136). Freud'un konuya net yaklaşımına karşın her iki kavramı birbirinin yerine kullanan veya daha çok bilinçaltı kavramını tercih eden eser ve

çeviriler de çoktur. Bilinçaltı teriminin yaygın kullanımı çağrışım yönüyle somutlaştırmadan ileri gelir.

Psikanalizin en temel kavramlarından biri olan "bastırma" kelimesi Türkçede aşağıya doğru bir hareketi çağrıştırdığı için ayrıca bastırma bilinçten bilinç dışı alanına geçişi ifade ettiğinden bilinç dışını bilincin altında mekânsal bir düzlemde düşünmeyi kolaylaştırır. Böyle bir tasvir, topografik kuram açısından "bilinçaltı" kavramını daha işlevsel hâle getirir. Bu bağlamda "bilinçaltına bastırmak" ifadesi, çağrışım bakımından "bilinç dışına bastırmak" ifadesine kıyasla daha pratik bir kullanım sunmaktadır (Sevinç, 2019, s. 152).

Bilinç dışı ve bilinçaltı kavramlarının kullanımıyla ilgili bir kargaşayı ortadan kaldırmak adına her iki kavramın işlendiği metinler göz önünde bulundurulduğunda bastırılmış ya da gizli kalan itkilere dair belirlemelerin yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmanın mahiyeti bakımından her iki kavramın sınırları veya adlandırmalarından ziyade roman çözümlemesine katkıda bulunacak noktalarla kesişmeleri önem arz edecek, yararlanılan kaynaklarda geçtiği şekilde kullanılacak, diğer kısımlarda yaygın olan ve yazarın mekânsal betimlemesine uyan bilinçaltı kavramı tercih edilecektir.[1] Freud, bilinç dışı terimini tartışırken içsel dürtüleri bilinç düzeyine çıkma zorluklarına göre derecelendirir:

Bilinç dışı teriminin izahına birtakım ruhsal dinamiklerin etkilerinden ulaşılabilir. Koşullar oluştuğunda bilinç dışını bilinç düzeyine çıkaracak çok güçlü psişik süreçler ve düşünceler mevcuttur. Ancak bilinç dışında bulunanların yüzeye çıkmalarına karşı direnen bir güç vardır. Psikanalizde söz konusu gücü etkisiz hâle getirerek duygu ve düşüncelerin bilinç düzeyine çıkarılması bahsi geçen ruhsal ve düşünsel süreçleri kanıtlar. Dolayısıyla bilinç dışı kavramının temelinde baskılama teorisi bulunmaktadır. Bilinç dışının iki farklı yönü bulunur. Birincisi gizli düşüncelerin bilinç düzeyine çıkma yeteneğine sahip olan bilinç öncesidir. Diğeri ise bilinç düzeyine çıkma yeteneğini içinde barındırmayan ve hemen yüzeye çıkamayacak olan bilinç dışıdır. Netice itibariyle bilinç, bilinç öncesi ve bilinç dışı olmak üzere üç terim[2] söz konusudur (Freud, 2023, s. 8-9).

Bilinç dışının insanın farkında olmadığı bir alan olması, yönlendirilmesini imkânsız hâle getirir. Bilinç dışından haberdar olmakla bilinç dışı ortadan kalkmış olur. Bilinç dışı ile bilinçli olma durumunun insan hayatındaki oranları hakkında yaklaşık belirlemelerde bulunulsa da bilinç dışının kapsamının genişliği dikkat çeker. Jung (1997), bilinçli olunan zamanın kısalığına vurgu yapar: "İnsan yaşamının bilinçli evreleri bir araya toplansa, toplam sürenin ancak yarısına ya da üçte ikisine ulaşır; gerisi bilinçaltı yaşamı oluşturur: yani gece uykuda geçirilen süre ile gündüzleri bilincimizin dışında kalan saatler." (Jung, 1997, s. 64-65).

[1] Nazlı Eray eserde doğrudan bilinçaltı kavramına yer vermemektedir. Ancak gerek kurguladığı mekânlar gerekse de yaptığı psikolojik çözümlemeler âdeta bilinçaltı tasavvurunun betimlenmiş hâlidir.
[2] Freud (2023), bu üçlü sınıflandırmanın bilinç dışı kavramının izahı için olduğunu ancak, sınıflandırma olmaksızın "dinamik anlamda (sadece) bir tür bilinç dışı olduğunu" belirtir (s. 10).

Sigmund Freud (1999), bilinçaltını üç aşamalı olarak açıklar. İd, "kişiliğimizin karanlık erişilmez kısmıdır." (Freud, 1999, s. 101) "Süperego, Oidipus kompleksinin varisidir ve insanlığın etik standartlarını temsil eder." (Freud, 2020, s. 95). Ego ise idin isteklerini bilinçle ve süperegoyla dengeleyerek makul seviyeye çekme çabasındadır.

Ego, idin ilkel ve içgüdüsel arzularını toplumsal normları ve gerçeklik durumunu dikkate alarak mantığa büründürmeye çalışır. İdin ilkel ve içgüdüsel arzuları ego gerçekliğini zorladığı zamanlarda ego politik davranarak riyakârlıkla idin itkilerini örselemeye çalışır. İd ile ego arsındaki çatışmaları dikkate almaksızın bağımsız ve büyük bir yargıç edasıyla süperego, egoyu acımasızca yargılar, bu yargılamadan egonun payına düşen yoğun suçluluk ve aşağılık duygusudur (Freud, 1999, s. 105). Psişenin bahsi geçen bu üç bileşeninin altında yatan temel motivasyon idde haz ilkesi, egoda mantık ilkesi ve süperegoda vicdan ilkesidir (Cüceloğlu, 2006, s. 407-408).

İd, toplumsal değerlerin, benlik algısının kurallarından bağımsız bir biçimde hazlara ulaşma ve tatmin çabasındadır. Bebeklik döneminde ihtiyaçları karşılamaya yönelik güdüsel istemler ve davranışlar idin alanındadır. Büyümeyle birlikte değer yargıları öğrenilir ve toplumsal kurallar benimsenir. Bir taraftan idin ısrarlı ve kural tanımayan istekleri ile süperegonun bireysel istek ve ihtiyaçlar üzerinde kurduğu baskı bireyin benlik algısını oluşturur. Ego, iki zıt uç arasında itidalli bir yol bulma gayretindedir. Ego, eyleme geçme süreçlerinde çok yönlü istek ve denetimleri makul davranışlara dönüştürür. Dolayısıyla davranışların altında yatan nedenlerin anlaşılmasıyla bireyi karar verme sürecine götüren etkenler de açıklığa kavuşmuş olur.

Psikanalitiğin edebiyatla bitmeyen serüveninde özellikle eserin tecessüm ettiği aşama hep merak konusu olmuştur. Yazarın eserini oluştururken psikolojik boyutların eserin inşasında hangi bakımlardan belirleyici olduklarını açığa kavuşturmak önemlidir. Yazara söz konusu metni oluşturma motivasyonunu veren ya da eserin kurgu ve anlatım biçiminde etkin rol oynayan saiklerin neler olduğuna dair belirlemelere ulaşmada psikanalitik verilere başvurulur.

Edebî eserin oluşturulma süreci son derece karmaşık ve cevabı alınamayacak yaratıcılık yeteneğinin gizlerine dayanır. Yaratıcılığın sanatçıya özgü özel durumları genellemelere varmayı zorlaştırsa da psikoloji biliminin verileriyle eserin oluşum sancılarına dair bazı ipuçları elde edilebilir. Bu anlamda Sigmund Freud'un psikanaliz bilimiyle geliştirdiği yaklaşım, küçümsenmeyecek bir boşluğu doldurmuştur. Freud sadece tek veriden yola çıkmamış sanatçının yaşam öyküsünün eser üzerindeki etkilerine ayrı bir önem vermiştir. "Sanatçının yaşam öyküsünün hem biyografik verilerden hem de ürettiği yapıtlardan yola çıkılarak yeniden kurgulanmasını ve yine bu kurgudan yararlanılarak eserlerinin tekrar yorumlanmasını hedefleyen psikobiyografi türünün doğmasına yol açmıştır." (Cebeci, 2004, s. 8).

Sis Kelebekleri'nde yazarın kurmaca atmosferinde anlatıcıyla şahsını bir tutması psikobiyografik açıdan eseri değerlendirmeyi gerekli kılar. "Kurgusal bir metindeki anlatıcının, asla yazarın kendisi olmadığı bilgisini göz ardı etmeksizin, yazar ile anlatıcı arasında birçok yönden özdeşlik kurmak mümkündür." (Uğurlu, 2007, s. 257). Kaldı ki yazarın sadece kendisini değil aile bireylerini isimleriyle doğrudan romana konu etmesi de romanın psikobiyografik yönüne işaret eder. Esere bu açıdan bakıldığında gerek Nazlı'nın yaşadıkları gerekse de eserin kurgusunda kendisiyle kan bağı bulunan kişilere biçilen roller bilinçaltının fotoğrafı olarak ortaya çıkar.

Yazar (2015), eserde kendisine "Nazlı" isminin verilmesi hikâyesiyle soy ağacından bahsederek roman kurgusunun gerçekle bağlantılı yönlerine açıklık getirir: "Nazlı, evladım," dedi bana yavaşça. Tanımıştı beni. Oysa ben bebekken ölmüştü. (…) 'Bu çok nazlı bir şey, adı Nazlı olsun.' diyerek adımı koymuştu. Jön Türk, İkdam gazetesinin başyazarı, dedem Tahir Lütfi Tokay karşımda duruyordu." (Eray, 2015, s. 33). Yazar, kendisiyle yapılan bir söyleşide de dedesiyle ilgili bilgileri teyit eder: "Politikacı bir aileden geliyorum. Dedem Tahir Lütfi Tokay, Atatürk'ün hem silah arkadaşı hem İkdam gazetesinin başyazarı. Babam Lütfullah Bütün'ün politikayla ilgisi yoktu." (Bildirici, 2010). Aynı söyleşide yazar, romanın kurgusunun ana hatlarını oluşturan seçim sürecinde yaşadıkları olumsuzluklara da değinir.

Eray, ailesinin yanı sıra dedesinin zamanında yaşayan Mahmut Şevket Paşa, Doktor Rıza Nur gibi birçok tanınmış isme de değinir. Bu kişilerden Doktor Rıza Nur'un *Hayatım ve Hatıratım* adlı eserinden alıntılar yapar. Denilebilir ki Nazlı Eray, gerçeklikle kurmacanın bağını bulunduğu dönem ve yaşadığı olaylarla ilintilendirir. Bunun yanında soy ağacının tarihte kesiştiği kişi ve olayları fantastik kurguyla birleştirerek gerçekleştirir. Eray, büyülü gerçekçiliğin imkânlarından yararlanarak biyografik unsurları kronolojik düzlemden istediği zaman ve zemine taşır. Bu anlamda eserlerinin en belirleyici yanlarından birini büyülü gerçeklikten yararlanması oluşturmaktadır.

Felsefe, resim, edebiyat gibi alanlarda kullanılan büyülü gerçekçilik türü geçmişteki kullanım şekline göre kapsadığı alan ve mahiyet bakımından farklı tartışmalara konu olur. Bu dönüşümlere dikkat çeken Nihayet Arslan (2015), büyülü gerçekçiliği şu şekilde ifade eder: "Gerçekliğin içine yerleştirilen doğaüstünün sıradan, doğal bir olay gibi sunulması, buna karşılık fark edilmeden akıp giden gerçekliğin şaşırtıcı, büyüleyici yönlerini açığa çıkaran anlatı tutumlarının benimsenmesi olarak en genel biçimde tanımlayabiliriz." (Arslan, 2015, s. 118).

Nazlı Eray'ın sanatında fantastik unsurlar ve düş dünyası gerçeklikle bir arada sunulmaktadır. Gerçeklik ve büyülü gerçekliğin birleştiği eserlerinde ütopik ve sıra dışı unsurların izlerine rastlanırken gerçekliğin etkileri tematik düzlemde kendini gösterir. Nazlı Eray'ın sanatındaki fantastik tarz bu yöntemle şekillenir (Yıldırım, 2019, s. 31). Romanda Sözü edilen gerçekle düşün birleştiği kısımlardan birinde 1913'te öldürülen Mahmut Şevket Paşa, Nazlı ve Lale birlikte kahve içerler. Başka bir bölümde 1900'lü yıllarda Sinop zindanlarında yatmış bir mahkûm havada uçar. Bahse konu gerçek ve düşsel unsurlar psikobiyografik unsurlarla yoğrularak tematik bütünlük kazanır.

Sis Kelebekleri'nde anlatıcının sorunları, dedesinin başına gelenler, kentlerin mekân olarak tanıklıkları ve kentlere verilen zararlar, kadına dair sorunların çok yönlü boyutları psikanalitiğin alanında değerlendirilerek kurgunun nirengi noktalarını oluşturur. Yazar, romana Mamak çöplüğü civarındaki yarıktan girilen yeraltındaki karanlık dehlizle anlatıcının kişisel hikâyesine mekânsal bir boyut kazandırarak başlar.

1. Kişi, Zaman ve Mekân Odağında Karanlık Dehlizin Psikanalitik Kodları

Berna Moran (2001), psikanalitik incelemelerin Freud'un bilinçaltına dair tespitleri doğrultusunda üç şekilde yapıldığını belirtir: "Bazıları sanatçının psikolojisini, bilinçaltı dünyasını, cinsel komplekslerini vb. ortaya çıkartmak için; bazıları aynı zamanda bu buluşları eserlerini yorumlamak için kullanmış, yine bazıları da eserlerindeki kişilerin psikolojisini, davranışlarını açıklamak amacıyla bu kişilere uygulamışlardır" (Moran, 2001, s. 149). Eray, yapıtlarındaki psikolojik çözümlemelerde kahramanları gibi kendisini de görünür kılmayı tercih eder. "Nazlı Eray'ın öykü ve romanlarında en az fantastik öğeler kadar, yaşamının, çocukluktan bugüne uzanan izlerini de bulmak mümkündür" (Çetaku, 2005, s. 1).

Sis Kelebekleri romanında biyografik unsurlar, büyülü gerçeklik türünün imkânları ile postmodern anlatılarda kullanılan üst kurmaca tekniğiyle bir arada yer alır. Yazarın Freud'un bilinçaltına dair belirlemelerini farkında olarak kullandığı görülmektedir. Eserde yazar, romanın başkişisi Nazlı'nın psikolojisine göre bir bilinçaltı şeması çizerken diğer kahramanlar Lokman, Suzan, Feriha, Firdevs Ana, Mahmut Şevket Paşa başta olmak üzere tüm roman kişilerinin ruh hâllerini ve davranışlarını da psikanalitik verilere göre şekillendirir. Eserde, yazarın hayatıyla örtüşen kısımlarla kahramanlara bilerek biçilen roller iç içedir. Dolayısıyla sanatçının psikolojisinin yanı sıra kahramanların rolleri ve ruh hâllerini çözümlemek romanı yorumlamaya farklı bir bakış açısı kazandıracaktır.

Roman kişileri değerlendirildiğinde bir kısmı tarihte yaşamış gerçek kişilerdir. Anlatıcı konumundaki Nazlı ve onunla yolları kesişen kişilerden bazıları gerçek bazıları ise kurmacadır. Roman kişileri tamamen hayal ürünü veya gerçek hayattan alınma da olsa kurmacadırlar. Ancak psikanalitik tahlillerde roman kişilerinin gerçekle bağlarına bakılmaksızın onlara gerçek kişiler gibi yaklaşılması yaygındır. Nitekim Freud'un "Traumdeutung'da (1900, Rüya Yorumu), tezini aydınlatmak için edebiyat örneklerine başvur(duğu) ve bu en geniş makalesinde kurmaca kişileri sanki yazarın hayalinde değil de tamamen gerçeklikte var olan kişilermiş gibi incele(diği)" (Aytaç, 2003, s. 172-173) görülmektedir. *Sis Kelebekleri*'nde Eray, otobiyografisiyle tarihsel şahsiyetlerin biyografilerini birleştirir. "Yazar, büyülü gerçekçiliği zamanla biyografi merakının uyandırdığı ilgi ile büyülü belgesel gerçekçiliğe taşımış ve son dönem romanlarını bu akıma bağlı olarak üretmiştir." (Polat Şabaş, 2024, s. 406). *Sis Kelebekleri*'ndeki kişilerin eylemlerine bakıldığında Nazlı, Mahmut Şevket Paşa, Dr. Rıza Nur gibi gerçek hayattan alınan kişilerle Lokman, Suzan, Feriha gibi kurmaca kişilerin birlikte oldukları ve psikanalitik verilere göre karşılıklarının bulunduğu görülmektedir.

Ahmet Sarı (2008), yazarın bilerek ya da farkında olmadan psikanalitik verilere başvurmasının esere psikanalitik yaklaşımda bir değişiklik yaratmayacağı, her iki durumda da eserde psikanalitik bulguların olup olmadığı konusunda yazarın onayına bakılmaksızın psikanalitik çözümlemeye başvurulabileceğini belirtir. Ona göre "yazıya dayanıyorsa ve insan zihninden çıkıyorsa" psikanalitik inceleme için yeterlidir (Sarı, 2008, s. 237-238).

Anlatıcı, dedesi Tahir Lütfi Tokay'ın Sadrazam Mahmut Şevket Paşa'nın katlinden dolayı haksız bir şekilde tevkif edilerek Sinop'a gönderildiğini ve Cemal Paşa'nın müdahalesiyle İstanbul'a dönmesine müsaade edildiğini belirtir (Eray, 2015, s. 33). Nazlı da seçimlerde aday olduğunda seçmenlerin kendisine gösterdiği yoğun ilgiye karşın aday listesinde gerilere yazılır. Romanın başkişisi Nazlı'nın yaşadıklarıyla dedesi Tahir Lütfü Tokay ile Mahmut Şevket Paşa'nın geçmişte başına gelenler zaman, mekân ve mahiyet bakımından farklı

olsalar da adil olmayan süreçler bakımından kesişirler. Böylelikle şahsıyla ilgili istismarlarla sözü edilen tarihî iki şahsiyetin başına gelen talihsizlikler arasında ilgi kurmuş olur. Anlatıcı şahsı, dedesi ve Sadrazam Mahmut Şevket Paşa'nın yaşamlarından çalınan kısımları onarma yoluna gider. Bunun için işaret edilen yaraları görünür kılmaya uygun kullanışlı mekânlar seçer. Bunların başında Mamak çöplüğü civarında dişil özellikler yüklenen yerin altına açılan hayali mekân gelir. Karanlık dehliz olarak da ifade edilen mekân, esere yön veren en önemli unsur olarak kurgudaki yerini alır. Ankara'nın cinsel organı olarak nitelendirilen bu yeraltı dünyasına bilinçaltı hiyerarşisinin topografyası niteliği kazandırılır.

Karanlık dehliz başat bir mekân olarak öne çıkarken eserde yer alan diğer mekânlar tamamlayıcı unsur olarak yer alırlar. Romanda sıkça geçen mekânlarda yer alan kişilerin statülerinin bilinçaltının kavramlarına karşılık gelecek şekilde konumlandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu mekânlardan öne çıkanlar, Lale'nin evi, Sinop Cezaevi, Melia & Kasım oteli ile bazı şehirlerdir.

Lale'nin evi, onun bir gazetede kendine arkadaş arayan Sadrazam Mahmut Paşa'nın telefonunu bulması, ardından Mahmut Paşa'nın yaralı olarak kendisine gelmesiyle büyülü gerçekçiliğin mekânı olarak öne çıkar. Öte taraftan maziyle şimdiki zaman, mekân ve araçlarda birleşir. Anlatıda zaman gerçeklikten koparak kronolojik alandan psikolojik alana evrilir.

Sis Kelebekleri'nde zaman açıkça ifade edilmemekle birlikte Nazlı'nın şahsında yazar zamanın kronolojisine dikkat eder. Romanın neredeyse hepsinde düş ve rüyanın bariz etkisi görünmekte ve bunların yer aldığı kısımlarda zaman mevhumu önemini kaybetmektedir. Zira doğası gereği maddi varlık askıya alındığında düş ve rüya varlık zemini bulur. Dolayısıyla madde ile mana için farklı zaman süreçleri işler. Madde zamanı sıralı, mana zamanı ise kesinlikten uzak ve sırasızdır. Psişik alanda düşüncenin libidinal enerjiye evrilmesi zaman mevhumunu aşar ve gerçekliğe yeni bir boyut katar. Romanın başkahramanının içsel çatışmaları zaman boyutunda ontolojik bir zıtlık oluşturur. Reel benlik mevcut zamanı olduğu gibi kavrar, ideal benlikse maziye dönüşlerle yaşamın bir tekrardan ibaret olduğunu iddia eder (Kaplan, 2021, s. 61-62).

Madde ve mana odağında gerçekleşen benlik çatışması zaman mevhumunun gerçek sınırlarının silikleşerek büyülü gerçekliğin gizemli dünyasına dâhil olmasını sağlar. Önce telefonla Mahmut Paşa'yla konuşan yazar, daha sonra Lale'nin evine giderek yüz yüze görüşür. Söz konusu zaman ve mekânın burada konumlandırılan kişilere biçilen roller doğrultusunda bilinçaltı evrelerine göre kurgulandığı söylenebilir. Yazar karanlık dehlizden yani yeraltında kurguladığı dünyadan Kader Sokaktaki Lale'nin evine sık sık gider.

Giriş kısmında sözü edilen id, ego ve süperegoyla ilgili tanımlamaların romanda yeraltındaki dehliz ile yer üstünde bulunan Lale'nin evi Sinop Cezaevi, Bodrum gibi mekânlarla doğrudan örtüştüğü görülmektedir. Tıpkı Freud'un belirttiği gibi yazarın yeraltı (bilinçaltı) dünyasında id, arzuların tatmini konusunda başına buyruktur. Süperego toplumsal ve vicdani hassasiyetleri barındırır. Ego, idin istekleriyle süperegonun baskısı arasında denge kurmaya çalışır.

1.1. Bilinçaltının İfşası

Sis Kelebekleri romanında kişilerin şahsında bilinçaltının ifşa edildiği görülmektedir. Eserde Mamak çöplüğü civarında yeraltı olarak betimlenen karanlık dehliz, yazarın bilinçaltı kavramı çerçevesinde bir yaklaşım sergilediğinin açık göstergesidir. Bilinçaltında başka etmenlerin yanı sıra cinsel anlamda bastırılmış duyguların yer alması ile karanlık dehlizin girişinin şehrin cinsel organı olarak tanımlanması örtüşür. Roman boyunca yarığa her girildiğinde sevişen insan sesleri duyulmaktadır. Yeraltı kurgusunun Ankara Mamak'taki çöplüğün civarında yer alması Nazlı'nın bizzat yaşadığı haksızlıkların Ankara'yla ilişkisinden dolayıdır. Çünkü onun uğradığı haksızlık milletvekilliği adaylığı sırasında olmuştur. Ayrıca mensup olduğu partinin genel merkezi de Ankara'dır. Dolayısıyla anlatıcının yeraltı dünyasında hem kişisel bilinçaltı hem de kişileştirilen Ankara birlikte yer almaktadır. Öte taraftan yarığın Mamak çöplüğü civarında yer alması da bilinçaltının karmaşıklığıyla örtüşür.

1.1.1. İd, Ego ve Süperegonun Teşhiri

Romanda yer altı insanları idi temsil eder. Zira buradaki kişilerin istekleri üzerinde herhangi bir kontrol söz konusu değildir. Yeraltıyla yerüstü arasında bağlantı sağlayan Nazlı, ego görevindedir. Süperego ise Lale'nin evinde bulunan Sadrazam Mahmut Şevket Paşa'dır.

1.1.2. İd

Roman, kortizon tedavisi gören yazarın yeraltında Lokman'la karşılaşmasıyla başlar. İlerleyen kısımlarda Lokman'ın yanına yeni kişiler eklenir. Yeraltı insanları Lokman, Suzan, Feriha ve Firdevs Ana id görevindedirler. Anlatıcıyla ilgili bilgilerden haberdar olmaları ve anlatıcının yüzüne her şeyi açıkça söylemeleri bunun kanıtıdır. Yer altı kişileri arasında aktif olarak Lokman öne çıkar. Yeraltında anlatıcının Lokman'la ilk görüşmesinde aralarında şu diyalog geçer: "Hakkını yediler. Milletvekili seçimleri için hazırlanan sıralarda altlara fırlatıp attılar seni! Hiç kazanma şansın yoktu. Liste okunduğu zaman anlamıştın bunu. Şaşkındın, ağzını açıp bir şey söyleyememiş, hiçbir tepki gösterememiştin. Her zaman yaptığın gibi… Suskun ve sakin kalmıştın. Saftorik!" (Eray, 2015, s. 10).

Görüldüğü gibi Lokman anlatıcı hakkında her şeyi bilmektedir. Anlatıcıyla ilgili hakikatleri yüzüne vurarak harekete geçmesini istemektedir Anlatıcı ise Lokman'ı tanımamaktadır. Bu durum bilinçaltından haberdar olamadığımız gerçeğinin tezahürüdür. İdin görevi gereği her türlü toplumsal vicdani hassasiyetten uzak istekleri Lokman'ın şahsında açıkça dile getirilmektedir.

Yeraltı kişilerinden Taştan Kocakarı Firdevs Ana, Feriha ile Suzan bastırılmış cinsel duyguları temsil ederler. Firdevs Ana'nın Nazlı'yla tanışıklığı gezilerden birinde onların seçim otobüsüne hiç el sallamamasıyla başlamıştır. Suzan, Taştan Kocakarı Firdevs Ana'ya gençlik hapları vererek gençleştirir. Firdevs Ana genç bir kız olarak rüyasında Sinop Mebusu Rıza Nur'la çıkar. Suzan daha sonra anlatıcıya da aynı haplardan verir. Lokman'ın sevgilisi Melek lakaplı Feriha da arzuların gerçekleşmesine yardımcı olan kişidir. Firdevs Ana ile anlatıcının Suzan'dan aldıkları haplar, bastırılmış cinsel duyguları yaşamalarını sağlar. Bu Firdevs Ana için rüyada gerçekleşir: "Çok erkek var annemin peşinde. Çok…" dedi Lokman. "Milletvekilleri, zengin doktorlar, iş adamları. Bir gececik onunla beraber olmak için neredeyse kuyruğa girecekler. Evlenme teklifleri de alıyor annem. Yani geceleri rüyasında evli olacak." (Eray, 2015, s. 80). Nazlı da gençleşerek hoşlandığı bir tarihçiyle buluşur. Ardından hapların etkisiyle

Robert Cawalli parfüm şişesinin üzerindeki kadına dönüşür. Anlatıcı, idin tüm arzularını hem kendisi hem de Firdevs Ana için hapla yaşama geçirmektedir.

Yeraltındaki karakterlerin tamamı idin hazzı önceleyen özelliğini sergilemektedirler. Bastırılmış duyguların açıkça ifade edilmesi ve bunları tatmine yönelik eylemler, dışarının yani ego ve süperegonun isteklerinin id tarafından ciddiye alınmadan gerçekleştiğinin kanıtıdır. Zira burada anlatıcı ve diğerleri zaman ve mekân tanımayan arzuların tatminini sansürsüz bir biçimde gerçekleştirirler. Anlatıcı, roman boyunca yeraltı ile yer üstü arasında mekik dokur. Romanın ilerleyen kısımlarında bu kez yer üstünde ego ile süperegonun işlevleri görünürlük kazanır.

1.1.3. Ego

Yeraltındaki insanlarla sık sık görüşen Nazlı, çıkar çıkmaz çoğu kez çöplüğün oralarda gezen Çingene ile görüşür. Ardından doktora görünmeye, Sinop'taki otel veya Lale'nin evi gibi mekânlara gider. Nazlı'nın bu yeraltıyla yer üstü arasındaki mekik dokuyuşu egonun fonksiyonuyla örtüşür. Ego, bir çeşit arabulucu görevindedir. Yeraltında bastırılmış duyguların Lokman, Suzan, Feriha ve Firdevs Ana'nın şahsında dile getirilmesi ve anlatıcıyla diyalog ve paylaşımlarından sonra anlatıcının tekrar dış dünyaya çıkması ego görevinin kanıtıdır. Nazlı'nın, Çingene'yle başlayan dış dünyası çoğu kez Lale'nin eviyle devam eder. Bu iniş çıkışlar Nazlı'nın arabuluculuk görevinin açık göstergeleridir.

1.1.4. Süperego

Anlatıcının süperegosu Lale'nin evinde tedavi olan Mahmut Şevket Paşadır. Paşa, toplumsal hassasiyeti en üst düzeyde temsil etmektedir. Çünkü anlatıcı birçok konuda Mahmut Şevket Paşa'nın fikirlerine başvurmaktadır. Nazlı seçimde uğradığı haksızlığı Paşa'ya anlatır. Paşa'nın cevabı şu şekildedir: "On yıldır meclis üyesiymişsiniz. Delege seçmiş sizi. Onuncu sıraya koymak, sizin şahsınıza yapılmış bir terbiyesizlik. İstifa etseydiniz keşke" (Eray, 2015, s. 138). Nazlı, Lokman'la ilk görüşmelerinde Lokman'ı tanımamasına rağmen Lokman'ın Nazlı'yı kışkırtmasına karşın Paşa, istifa etmesini istemektedir. Ardından: "Unutun partiyi, değer vermeyin artık. Onların size verdiği değerin aynısını verin. O kadar." (Eray, 2015, s. 139). Görüldüğü gibi Paşa'nın Nazlı'ya tavsiyesi dengeli bir tepki vermesidir.

Anlatıcının yaşadığı olumsuzluklardan biri de partili biri tarafından tacize uğramasıdır. Anlatıcı, bir ayakkabıcı vitrininde ayakkabıya dönüşen tacizcinin dil çıkardığını görür ve korkar. Bu ayakkabıyı Lale'ye aldırarak Mahmut Şevket Paşa'nın ayağına giydirir. Lale farkında değildir, ancak Nazlı'nın eve gelip açıklama yapmasıyla durum anlaşılır: "İşte o!" dedim. O adam, Mahmut Şevket Paşa'nın ayağındaki ayakkabının sol teki!" Lale duraksamıştı. "Ne demek o adam ayakkabının sol teki?" "Ayakkabının sol teki işte! Tunalı'da vitrinden seslendi bana. Aynı ses, aynı teklif. 'Bir dil ver, dil ver.' diye tutturdu." (Eray, 2015, s. 154).

Nazlı, tacizciyi süperegoyu temsil eden Mahmut Şevket Paşa'nın ayağında ayakkabıya dönüştürerek cezalandırır. Nazlı'nın süperegoya danışmanın yanı sıra bir yargı ve infaz mercii görevi vermesi bilinçaltının temizlenmesine yöneliktir.

2. Katartik Unsurlar ve Terapötik Yaklaşım

Aristoteles, katharsis kavramını trajedyayla bağlantılı olarak açıklar: "Tragedyanın ödevi, uyandırdığı acıma ve korku duygularıyla ruhu tutkulardan temizlemektir" (Aristoteles, 1987, s. 22). Sanat dallarında içsel arınmaya karşılık gelen katharsis, eserin oluşum amacını da kapsar. *Sis Kelebekleri*'nin psikanalitik boyutları göz önünde bulundurulduğunda yaratım sürecinin önemli belirleyenlerinin başında katharsisin geldiği söylenebilir.

Romanın başkişisi yaşadığı olumsuzluklardan kurtulmak için diğer kişilerle tartışma yoluna gider. Bir anlamda kendi kendine ve diğer kahramanlara diyalog yoluyla terapi yapar. Romanda birçok sahne âdeta bir psikiyatristin kliniğindeki pratikleri andırır. Kimi zaman diyalog yoluyla arınma sürerken kimi zaman empatinin açık bir özdeşime dönüşmesi olarak gerçekleşir. Yeraltı ve yer üstü kişileriyle kurulan diyaloglar adım adım rahatsızlıkları önce belirleme daha sonra da ortadan kaldırmaya yöneliktir. Anlatıcı, yaşadığı olumsuzlukların sonucunda meydana gelen tüm rahatsızlıklarından bir anlamda kendisinin uyguladığı psikolojik tedaviyle kurtulmaya çalışır. Uğradığı haksızlığı da yeraltıyla yerüstünün talepleri arasında orta yolu bularak unutmaya çalışır. Belli bir mesafe kat ettikten sonra Paşa'ya uğradığı haksızlığı çoktan unuttuğunu söyler. Romanın başkişisi başka mağdurları da arınma çabalarına dâhil eder. Marie Antoniette bunlardan biridir.

Anlatıcı Marie Antoniette ile özdeşim kurar. Marie Antoniette, Bastille zindanlarında bir gecede saçları bembeyaz olan giyotinle boynu uçurulan Fransız Kraliçesi'dir. Anlatıcı, oteldeyken bu kez avludaki kadınlardan biri olan Fransız Kraliçesi Marie Antoniette ile konuşur. Kraliçe gerçekte korkunç sonunun gelmesine neden olan büyülü yüzüğü anlatıcıya verir. Anlatıcı artık sık sık Fransız Kraliçesi Marie Antoniette'e dönüşür. Söz konusu dönüşüm anlatıcının şahsında Kraliçe Marie Antoniette'nin yitik yaşamının âdeta telafisi niteliğindedir. Yazar mağduriyetlerdeki benzerlikleri bakımından kentlere de dişil özellikler yükler: "Mamak çöplüğü ile Eray, Ankara'nın yer üstü-yeraltı ayrımına gider ve kenti ikili bir yapıda algıladığını böylece belirtmiş olur. Kenti bir çöplüğün ortasına atılmış, rahmi olan, rahminde kentliyi barındıran, bu ücrada istismara açık bir kadın olarak kişileştirir" (Alpasar, 2024, s. 100).

Yazar, Mamak çöplüğünü kadın olarak kişileştirirken kadın ve kenti mağduriyet bakımından özdeşleştirir. Anlatıcı, bir gün Mamak'taki çöplüğün orada bulunan karanlık dehlize gelince yeraltı insanlarının dışarıda olduğunu görür. Lokman Nazlı'ya olup biteni anlatır: "Kente kürtaj mı yapıldı?" "Evet. Belediye başkanı kürtaj yaptırdı." "Niçin?" dedim hayretle. "Ankara hamile mi kalmış?" "Evet." Hamile kalmış. Aldırdı. (…)" Kimden hamile kalmış acaba?" "Ne bileyim ben, dedi Lokman. "Giren çıkan belli değil ki! Kim bilir kimden hamile kaldı" (Eray, 2015, s. 197).

Bu diyaloglardan sonra Lokman, Ankara'ya kürtaj yapıldığını, ihaleyle kürtaj yapılarak bir sürü para alındığını belirtir: "Çok para döndü diyorsun, öyle mi?" "Ne diyorsun sen?" dedi Lokman. "Trilyonlar döndü bu işin içinde. Yoksa kim uğraşır bu gariban kentin peydahladığı piçle?" "Doğru söylüyorsun dedim." (Eray, 2015, s. 198). Anlatıcı, politik göndermelerde bulunarak kentin de bir anlamda bilinçaltı sayılabilecek gizli yönlerinin olduğuna işaret etmektedir. Bunlar tıpkı bilinçaltına bastırılan duygular gibidir. Anlatıcı ile kent, ortak bir yeraltında benzer sebeplerin sonuçlarını yaşamaktadırlar. Bir anlamda yeraltının temizlenmesiyle anlatıcının bilinçaltının temizlenmesi eş zamanlı gerçekleşir.

Nazlı'nın Lokman'la sohbetinde Lokman'ın ona partinin yaptığı haksızlığı hatırlatması üzerine, "Artık düşünmüyorum bu konuyu. Parti beni nereye yerleştirdiyse, ben de kafamda partiyi öyle bir yere koydum" (Eray, 2015, s. 211). Bu tepkiye artık Lokman da onay verir. Anlatıcı, bilinçaltı insanlarını yukarı çıkardıktan sonra eski hesaplaşmalarını sağaltmış olacak ki id konumundaki Lokman da razı olur. Yeraltı insanlarının ego konumundaki anlatıcıyla uzlaşmaları bilinçaltının bilinç düzeyine çıktığını gösterir. Bilinçaltının uzun süren ifşasında anlatıcı rahatsızlıkların karanlık noktalarını belirgin kıldıktan sonra onları mantığa büründürerek can sıkıcı olmalarını etkisiz kılar.

Anlatıcının bilinçaltını temizlemeye yönelik tutumları başka şekillerde de gerçekleşir. Anlatıcıya yardımcı olan ilginç bir karakter, trapezle uçan Sebati'dir. Sebati, zaman zaman anlatıcıyı bazı yerlere uçurur. Anlatıcı, Sinop Cezaevini eski bir gardiyan olan Pala'nın rehberliğinde sık sık ziyaret eder. Kimi zaman, Bodrum, kimi zaman İzmir'de özlediği yaşamına geri dönen anlatıcı, Lale'nin evi ile Ankara'nın yarığındaki kişilerle sık sık görüşmeyi de ihmal etmez. Sağaltıcı başka bir buluşma terk edilmiş bulunan Kroeker Oteli'nde gerçekleşir. Dedesi İkdam'da başmuharrirken bir yazısından dolayı Kroeker Oteli'ne götürülerek sorgulanır. Nazlı'nın Lale'yle bu metruk otele gitmesi söz konusu sorgunun yanlışlığını göstermek içindir. Denilebilir ki romandaki tüm buluşmalar, mazideki travmaların tersine özgür ve mutlu paylaşımlar üzerinedir.

Yeraltı insanlarından Suzan da eserde yaşanmamışlıklara çözüm üreten bir roman kişisi olarak öne çıkar. Suzan gençlik hapları satmaktadır. Firdevs Ana yetmiş iki yaşında olmasına rağmen bu haplarla rüyasında gençleşip eski Sinop milletvekili Rıza Nur'la buluşmaktadır. Anlatıcı da bu haplardan almaya başlar ve Roberto Cavalli'nin parfüm şişesinin üzerindeki kadına dönüşür. Roberto Cavalli'nin Sinop Cezaevinde çekilecek olan parfüm reklamında oynama teklifini kabul eder. Eserde cezaevlerinin akıllara gelen kapalı, rutubetli ortamları, içinde reklam çekimleri esnasında kırılan parfüm kokusuyla bambaşka bir atmosfere dönüşür. Başka bir karakter de Hashimoto hastalığını bulan ve bu hastalığa adını veren doktordur. Anlatıcı Hashimoto ile dedesini görüştürür. Bu buluşma yine insanlığa iyiliği dokunmuş bir şahsiyete minnet borcu ve iyilerden yana açık bir tavır olarak değerlendirilebilir.

Eserde, aslında gasp edilmiş tüm hayatlara özgürlükler bahşetme gayreti söz konusudur. Kentler de kesintiye uğramış yaşamların mekânları olarak yazarın onarıcı inşasından paylarını alırlar. Kentler tanık oldukları trajik yaşamlardan soyutlanmış ve onlara çoğu kez ütopik özellikler yüklenmiştir. Bu anlamda Eray'ın kentlere büyük bir hassasiyetle yaklaştığı, "yepyeni ve çok özgün bir şehir anlatımını edebiyatımıza getirmiş olduğunu belirtmek gerekir." (Arslan, 2015. s. 67). Olumsuzlukların yaşandığı kentlerin karşısına doğal, tarihî ve turistik imajlarıyla öne çıkmış kentler yerleştirilmiştir. Örneğin cezaeviyle özdeşleşen Sinop'taki tutsaklık algısının zıttı Bodrum, önemli bir mekân olarak yer almaktadır. Sinop Cezaevinde daha önce tutukluluk hayatı yaşayan anlatıcıya Nazlı ismini veren dedesi Tahir Lütfi Tokay'a Robert Cavalli parfümünün reklamını çektiği sırada parfüm şişesinin kırılmasından hemen sonra zindanda rastlar. Dedesiyle el ele cezaevi avlusuna çıkan Nazlı, parfüm kokusu eşliğinde farklı giysi ve takılar içinde yüzlerce kadını seyrederler: "Göz alabildiğince değişik zamanlardan, değişik dünyalardan kadınlar, avluyu doldurmuşlardı. Arada sisin arasına girip kaybolanlar, sonra bir başka köşeden usulca çıkıyorlardı. Gelinler vardı bir kenarda. Ellerinde buketleri, uzun duvakları ile gelinler." (Eray, 2015, s. 186). Romana adını veren *Sis Kelebekleri*, bu sahnedeki rengârenk kadınlardır. Yazar, birçok acının yaşandığı cezaevinin avlusuna kadınları doldurarak

burada yaşanmış olan acıları temize çeker. Nazlı'nın kentlerin ve diğer kadınların başından geçenler feminist bir düzleme çekilerek kadın olmanın zorluklarına dikkat çekilir.

3. Sonuç

Romanda psikolojik rahatsızlıkların asıl merkezinde başta anlatıcının yaşadıkları olmak üzere diğer kişilerin başına gelen olumsuz hadiseler yer alır. Soy kütüğünde geçmişte haksızlıklara maruz kalan dedesi ve dönemin bazı şahsiyetleri önemli roman kişileri olarak eserde yer alır. Bir başka mağduriyet kentin sömürüsüdür. Yazarın bireysel hikâyesiyle Ankara'nın diğer istismar edilen siyasi konuları mağduriyette birleşirler. Eserde maruz kalınan olumsuzluklara tüm kadın mağdurlar da eklenir. Anlatıcının şahsına yönelik gerçekleşmiş menfi tutum ve davranışlar, aileden, kadınlara ve kentlere kadar genişleyerek bir anlamda mağdurların örgütlülüğüne dönüşür. Yazar, bahsi geçen birey, kent ve kadına yönelik müdahalelerin açığa çıkarılması ve bunların yarattığı tahribatların giderilmesi için psikanalitik ölçütlerden yararlanır.

Anlatıcının bilerek psikanalitiğin verilerine başvurduğu görülmektedir. Anlatıcı, seçimde kadın bir aday olarak uğradığı haksızlıkları Mamak çöplüğü civarında yeraltında kurduğu dünya ile somutlaştırır. Yeraltı dünyası anlatıcının bilinçaltını temsil eder. Lokman, Suzan, Feriha ve Firdevs Ana yazarın bastırılmış duygularının birer temsilcileri konumundadır. Anlatıcı, Nazlı olarak dış dünya ile yeraltı arasında denge kurmak bakımından ego görevini görmektedir. Lale'nin evinde kalan Mahmut Şevket Paşa süperego konumundadır. Mahmut Şevket Paşa'nın mevkisi süperegonun işleviyle örtüşür. Bu anlamda Paşa kimliğiyle toplumsal değerleri en üst düzeyde temsil eder. Paşa'ya biçilen saygın rolün başka bir nedeni Paşa'nın geçmişte uğradığı suikasttır. Bu durum yazarın diğer mağdurlara uyguladığı kötü hatıraların yerine mutlu bir yaşam sunma çabasının sonucudur. Anlatıcı ego göreviyle daima Mahmut Şevket Paşa ile diyalog hâlindedir. Bir taraftan idin ona acilen yaptırmak istedikleriyle süperegonun toplumsal baskısı altında dengeyi sağlamaya çalışır.

Eserde Ankara'nın, başkent olarak siyasi hadiselerin merkezi olmasına ve kentsel anlamda sömürülmesine dikkat çekilerek politik göndermelerde bulunulmuştur. Siyasal yanlışlara atfen kentin gayrimeşru çocuğu, yeraltı dünyasının bilinçaltı konumlandırmasındaki yerini alır. Ancak bu gönderme toplumcu eserlerdeki gibi bir politik zemine oturtularak boyutlandırılmaz, sadece sorunlara değinilmekle geçiştirilir. Yeraltının temizlenmesi esnasında anlatıcının kişilerinin dışarı çıkması kentin ve anlatıcının bilinçaltlarını temizlemiş olur. Anlatıcı, yaşanmış tüm haksızlıkların, ipotek konulmuş hayatların telafisi için uğraşır. Eserde anlatıcının başından geçenler, insan ve mekân gerçeklikleriyle farklı boyutlar kazanır. Anlatıcının şahsından kadınlara, bireysel mağduriyetlerden kentlere, kişilerin tutuklandıkları yerlerden şehirlere uzanan bellekte iz bırakmış kötü yaşantılar ifşa edilerek bilinç düzeyine çıkarılır. Devamında açılan yaraların onarılması için psikolojik tekniklerden ve büyülü gerçekçiliğin imkânlarından yararlanılır. Anlatıcı tüm tahribatları onarmak için id ve süperego olarak kurguladığı kahramanlarına başvurur. Mekânlara yönelik cerahatler geliştirir. Cezaeviyle anılan Sinop'a karşılık eğlence mekânı Bodrum'a yer vererek masalsı bir mutluluk sergilemeye çalışır. Yazar, kimi düşlerinde İzmir'e yer verir. Kentlerle birlikte Lale'nin evi Kroeker Oteli gibi bazı mekânlar da âdeta önceki yaşantıların sorgulandığı ve intikamlarının alındığı hesaplaşma sahnelerine dönüşürler. Eserde kötülüğün teşhiriyle birlikte insanlığa iyiliği dokunmuş veya mutluluk üreten kişilere de yer verilmiştir. Hashimoto hastalığını bulan doktor, parfüm markasına adını veren Roberto Cavalli bunlardan bazılarıdır. Roman, psikanalitik

eleştiri yöntemiyle okunduğunda yazının sağaltıcı etkisi ve yazarın kurduğu ütopyaların esere katkıları daha iyi fark edilecektir.

Sis Kelebekleri, Sinop Cezaevinin avlusuna dolan yüzlerce kadın imgesinin ifadesidir. Tasvir edilen farklı etnisite, dönem ve statülerden rengârenk giysili kadınların ceza evi avlusuna doluşmalarıyla âdeta tüm baskı ve zulümler cennete dönüştürülür.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma, etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Alpasar, A. (2024). *Nazlı Eray'ın hikâye ve romanlarında Ankara'nın kentsel bellek mekânları*. (Tez No. 871818) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aristoteles. (1987). *Poetika*, (Çev. İ. Tunalı). Remzi.

Arslan, N. (2003). Nazlı Eray'ın Ankara'sı. *Türkoloji Dergisi*, *16*(2). 65-77. https://doi.org/10.1501/Trkol_0000000039 https://izlik.org/JA47FD37PU

Arslan, N. (2015). Büyülü gerçekçilik ve Nazlı Eray'ın anlatılarında batıl inançların kurgusal işlevi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(36), 115-125. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2931 The Journal of Academic Social Science Studies

Aytaç, G. (2003). *Genel edebiyat bilimi*. Say.

Bildirici, F. (2010). Nazlı Eray, "Kadınlara siyaset buzdan bir anahtar" (www.farukbildirici.com) (Erişim: 10.08.2025)

Brenner, C. (1998). *Psikanaliz: temel kavramlar.* (Çev. I. Savaşır ve Y. Savaşır).). (2. baskı). HYB.

Cebeci, O. (2004). *Psikanalitik edebiyat kuramı*. İthaki.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı.* (15. baskı). Remzi.

Çetaku, D. (2005). *Nazlı Eray'ın yapıtlarında otobiyografik öğeler*. (Tez No. 163003) [Doktora tezi, Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Emre, İ. (2006). *Edebiyat ve psikoloji*. (2. baskı). Anı.

Eray, N. (2015). *Sis kelebekleri*. Everest.

Freud, S. (1999). *Psikanalize yeni giriş dersleri (Öteki Freud dizisi, cilt 2)*. (Çev. S. Budak). (4. baskı). Öteki.

Freud, S. (2020). *Sigmund Freud-bilinçaltını keşfetmek*, (Çev. O. Tüz). İkilem.

Freud, S. (2023). *Ego ve id*. (5.baskı). Oda.

Freud, S. (2023). *Psikanaliz üzerine beş konferans ve psikanalize toplu bakış*, (Çev. Kamuran Şipal). Say.

Jung, C. G. (1997). *Bilinç ve bilinçaltının işlevi*, (Çev. E. Büyükinal). Say.

Kaplan, H. (2021). Nazlı Eray anlatılarında zaman algısı ve kurgusu, *Turkish Academic Studies-TURAS*, *2*(2), 53-69. https://izlik.org/JA24UK95WA

Moran, B. (2001). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İletişim.

Polat Şabaş, E. (2024). Nazlı Eray romanlarında büyülü gerçekçilik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *28*(2), 405-416. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3709125

Sarı, A. (2008). *Psikanaliz ve edebiyat*. Salkımsöğüt.

Sevinç, K. (2019). Freudyen psikolojide bilinçaltı ve bilinç dışı kavramları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar. *Kilitbahir*, *15*, 125-158. https://doi.org/10.5281/zenodo.3445501.

Uğurlu, S. B. (2007). Nazlı Eray öyküsünde yazı, serüven ve yazar beni. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *24*(1). 253-269. https://izlik.org/JA95ZM43HM

Yıldırım, Z. (2019). *Nazlı Eray'ın romanları üzerine bir inceleme*. (Tez No. 590045) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi- Karatekin Üniversitesi-Çankırı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Extended Abstract

In *Sis Kelebekleri* (*Fog Butterflies*), Nazlı Eray is both the protagonist and the first-person narrator of the novel. Making use of the possibilities of magical realism, Eray brings many historical figures—most notably her grandfather Tahir Lütfi Tokay, Grand Vizier Mahmut Şevket Paşa, and Doctor Rıza Nur—into the time period in which the novel was written. Although she had been a parliamentary candidate in elections and was on the verge of being elected, she was unable to enter parliament as a result of injustices she suffered. The wrongs done to her, along with the experiences of many other victimized individuals, constitute the main problematic of the novel.

Drawing on the tools of psychoanalysis, the author selects appropriate settings within the fictional world of literature and develops approaches that correspond to the issues addressed. Psychoanalysis, a theory developed by Sigmund Freud, aims to explain the underlying causes of human behavior. Originating from the technique of catharsis (purification), psychoanalysis adopts therapy rather than hypnosis as its method. Although not explicitly named in the novel, it is evident that the fiction is shaped in line with Freud's conceptions of the unconscious.

The author benefits from the testimony of certain spaces and, in accordance with the method employed, adds new ones. The primary one among these is the landfill in the Mamak district of Ankara. A fissure near the landfill is positioned as the reflection of the unconscious. Within this fissure are several underground people, foremost among them being Lokman. In his initial encounters with Nazlı, Lokman bluntly tells her what has been done to her and provokes her into taking action. In this respect, the underground people correspond to the concept of the "id."

Nazlı, as a character who both descends into and emerges from the underground to develop solutions to the events that have wounded her, represents the ego. When Nazlı goes underground, she joins in the uncensored desires of the people there and at times she satisfies her repressed emotions. On the other hand, the novel also recounts how Nazlı's grandfather Tahir Lütfi Tokay was accused of assassinating Grand Vizier Mahmut Şevket Paşa and was unjustly arrested and sent to Sinop Prison. Drawing on the historical identity of Mahmut Şevket Pasha, the author positions him as the "superego" in Lale's house.

Thus, the protagonist Nazlı, in her role as ego, is exposed on one side to the desires of the underground people, who disregard all social norms, and on the other side listens to the reasonable demands of Mahmut Şevket Paşa above ground. The restrained attitude of Mahmut Şevket Pasha as the superego, the reckless behavior of the underground people as the id, and Nazlı's attempt to find a middle way between them correspond exactly to the id–ego–superego relationship.

In the novel, first of all,problems are identified and then solutions are developed. Through the method of catharsis (purification), not only Nazlı but all the victims in the novel begin to heal. The healing that starts with Nazlı expands to include other victimized women, historical figures, and cities. The therapeutic process, which develops through dialogues, continues with other magical realist actions. Dialogues with the underground people (the id) and with the superego above ground enable Nazlı to cease viewing her experiences as problems.

The cathartic elements and therapeutic approach in the work are not limited to Nazlı alone. Nazlı also identifies herself with the French queen whose hair turned white in a single night in the Bastille dungeons and who was beheaded by the guillotine. She establishes an identification with the queen in order to compensate for her lost life. In the work, cities are also endowed with feminine qualities, foremost among them being the Mamak landfill and Ankara. The author contrasts cities associated with bad memories with those that stand out with tourism.

The novel does not focus solely on those who have suffered injustices, but also gives particular space to individuals who have benefited humanity. Among these are the doctor who discovered Hashimoto's disease and gave his name to it, and Robert Cavalli, whose name became a perfume brand. By bringing victims together with good people, the author adopts a hopeful stance. The same situation is valid for the places: Bodrum is included in the narrative as the counterpart of Sinop, where the prison is located.

Historical figures, women, cities—in short, all those who have suffered injustice—are reexamined in the fictional world through their opposites. In this way**,** she tries to compensate for the lost experiences. By using the therapeutic aspect of literature, the author virtually constructs a utopia. The aim of the work is the healing of bad memories through the narrative. While exposing the negativities that occur in real life within the fictional world, the author also demonstrates that it is possible to overcome them through a literary approach.

In this work, which makes use of the possibilities of psychoanalysis and magical realism, the findings are concerned with the identification of psychological disorders and ways of coping with them. The approach to psychological problems begins with becoming aware of the unconscious. Subsequently, they are solved through conscious effort in line with the functions of the id, ego, and superego. This article, which employs qualitative research methods, offers evaluations within the scope of psychoanalytic literary criticism. Besides drawing on the author's biography, the work reaches conclusions in accordance with the principles of Freudian psychology.

Eyan, B. (2026). Tuğrul Tanyol'un Ağustos Dehlizleri kitabındaki şiirlerinde mitolojinin izleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 744-757.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 744-757, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

TUĞRUL TANYOL'UN AĞUSTOS DEHLİZLERİ KİTABINDAKİ ŞİİRLERİNDE MİTOLOJİNİN İZLERİ

Bilginç EYAN*

Geliş Tarihi: 2 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 2 Eylül 2026***

Öz

Çağdaş Türk şiirinde mitolojik imge kullanımı, tarihe yönelim ve kültürel kodların ele alınışı bağlamında önem taşımakla beraber imgesel işleyiş tarzı nedeniyle şiirin estetize edilmesini sağlayan bir durumdur. 1980 kuşağı şairlerinden Tuğrul Tanyol, tarih ve kültürden yararlanmayı seven, ferdî unsurlar ve kolektif meselelere birlikte eğilebilen bir şairdir. Bu özelliklerini şiirlerine yansıtırken mitolojinin geniş anlam dünyasını kullanarak imgeler oluşturan ve oluşturduğu imgeleri mitolojik anlamlarıyla bağdaştırarak geçmişle gelecek arasında köprü kuran Tanyol'un şiirlerindeki mitolojik izler sanatçının özgün anlayışını da ortaya koyar. Mitolojik yansıtımları; *Ağustos Dehlizleri* kitabında hayvan, doğa ve renk motiflerini kendi şiir anlayışıyla yoğurup metafor ve imgeye dönüştüren Tanyol'un oluşturduğu sanatsal iz düşümleri, çağdaş şiire ve kültürel kodların yansımasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada Tuğrul Tanyol şiirlerindeki mitolojik izlerin somut örneklerini bulunduran *Ağustos Dehlizleri* kitabındaki şiirler renk, hayvan ve doğa metaforları üzerinden metin merkezli olarak incelenmiş ve mitolojik iz düşümlerinin dışavurum şekli analiz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tuğrul Tanyol, Ağustos Dehlizleri, şiir, mitoloji.

TUĞRUL TANYOL'S MYTHOLOGICAL TRACES IN THE POEMS FEATURED IN HIS BOOK AĞUSTOS DEHLİZLERİ

Abstract

The use of mythological imagery in Turkish poetry is crucial for exploring historical orientation and cultural codes. Tuğrul Tanyol, a poet from the 1980s generation, is known for weaving both individual and collective themes into his works, drawing heavily from history and culture. Through his poems, Tanyol uses the semantic realm of mythology to create images that link the past and the future, thus demonstrating his originality. In his collection *August Passages* (Ağustos Dehlizleri), Tanyol transforms motifs of animals, nature, and colors into unique poetic images. This process serves as an aestheticization of his work and adds depth to contemporary Turkish poetry by reflecting cultural codes. This study specifically examines the mythological traces in Tanyol's poetry, focusing on metaphors related to color, animals, and nature. It analyzes how these traces are expressed and how Tanyol's distinct poetic approach bridges mythological meaning with modern artistic reflection.

Keywords: Tuğrul Tanyol, Ağustos Dehlizleri, poem, mythology.

* Dr. Öğr. Üyesi; Kafkas Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bilginc.eyan@kafkas.edu.tr, ROR ID: 04v302n28.

Giriş

1953 yılında doğan (Koyuncu, 2023) sanatçı Tuğrul Tanyol, Türk edebiyatında özellikle toplumcu kimliğiyle 1980 kuşağının önemli şairlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Şiirlerinde imgelerle işlenmiş bir anlayış gütme eğilimi gösteren sanatçının eserleri, toplumsal unsurların estetik bir versiyonla sunumunu içermektedir. Şair, bu gösterime ek olarak imgesel söylem çerçevesinde tarihî unsurlar ile kültürel kodlar kullanır ve mitolojik iz düşümlerini bunların yansıtıcılarından birine dönüştürür. Özellikle mitolojik imgeler toplumsal meseleleri yansıtma ışığında da büyük önem taşır ve Tuğrul Tanyol'u Türk edebiyatında özgün bir noktaya koyan unsurlar arasında yer alır.

Tuğrul Tanyol ilk şiirini 1970 yılında henüz 17 yaşındayken Yeni İnsan dergisinde yayımlar. İlk şiirlerinde "A. Tuğrul Tanyol" imzasını kullanan sanatçı, şiir ve yazılarını; Varlık, Somut, Türkiye Yazıları, Yazko Edebiyat, Sanat Olayı, Gösteri, Üç Çiçek, Poetika, Sonbahar, Düşler, Broy, ve Mühür gibi dergilerde yayımlamıştır. Varlık dergisinde yakın dönem Türk şiiri hakkında değerlendirmeler yapmış ve tartışma yazılarını "Kesit" başlığı altında yayımlamıştır (Koyuncu, 2023). Tuğrul Tanyol'un yetiştiği edebî zemin ve sanat anlayışının oluşup geliştiği dönem onun şiir dünyasında belirlemeler yapma noktasında oldukça önemlidir.

Tuğrul Tanyol birey üzerinden hareket ederek evrensele ulaşmaya çaba gösteren bir şairdir. Babası Cahit Tanyol'un Orhan Veli Kanık, Sait Faik Abasıyanık, Necip Fazıl Kısakürek, Yahya Kemal Beyatlı gibi dönemin tanınan şair ve yazarları ile arkadaşlığı sayesinde küçük yaşlardan itibaren edebiyatla iç içe olan Tanyol'un gençlik yılları, askerî darbe sürecine denk gelir. İçinde yaşadığı toplum ve edebî anlamda ilişki kurduğu kişilerden etkilense de özgün bir anlayış geliştirmiştir. Genellikle toplumsal olayların şiire taşındığı bu dönemde estetiğe önem vermesi bakımından da diğer çağdaşlarından ayrılır (Öksüz Güneş, 2018, s. 1808). Tuğrul Tanyol'un çağdaşları arasında "İkinci Yeni" şiirinin temsilcileri de göze çarpmakta ve bu durum onun sanat anlayışı açısından belirleyici bir önem taşımaktadır.

İkinci Yenicilerin etkin olduğu dönem ve 1970'li yılların toplumsal kargaşası içinde büyümüş ve kendinden önceki dönemlerde eksik olan hususları kendi açısından gözlemleme şansı yakalamış olan Tanyol, şiirin öncelikle sağlam, iyi ve estetik olmasını önemser. Bu nedenle de sanatına ön yargısız yaklaşma çabası sergileyerek sanatın doğasında bulunan ve onu sanat yapan faktörleri her şekliyle kabullenmeye çalışır (Tan, 2017, s. 102). Tuğrul Tanyol'un sanatı hususundaki temel bağlam şiirlerinin imgelerle bezenmiş olmasıdır. Tanyol ilk şiirlerini 1970-1980 yılları arasında yayımlayanlarla birlikte 80 kuşağı olarak tanımlanan ve birbirlerinden farklı şiir anlayışları tercih eden şairlerin bir kısmıyla birlikte imgeci şairler arasında ele alınmaktadır (Gür, 2013, s. 567). Öte yandan Tuğrul Tanyol'un şiirlerinde imgesel söylem, müzik ve lirizm en temel hususlardır. Bu bağlamda özellikle görsel ve işitsel imgeler Tanyol şiirlerinde sıklıkla varlık gösterir (Koşar, 2011, s. 247). Tanyol'un imgeye düşkün olan bu sanatçı kişiliği ve imge üzerine serili olan şiir dünyası, onu devrinin sanatçıları arasında oldukça farklı bir konuma taşımaktadır. Baki Asiltürk'e göre (t.y.) Tuğrul Tanyol imge merkeziyetçiliği çerçevesinde kendi döneminin öncü sanatçılarından biridir:

> Tuğrul Tanyol, 1980 Kuşağı'nın imgeyi merkezde tutan şairler düşünüldüğünde akla ilk gelecek öncüler arasındadır. 80 Kuşağı içinde gelenekle hesaplaşma, geleneğin ne olduğu ya da nasıl algılanması gerektiği konusunda ilk makaleyi yazmış olması, kuşağın oluşma yıllarında poetik sorunları ele alan ciddi makaleler ya da tartışma yazıları kaleme alması, Cumhuriyet dönemi şiirinin 80'lere dek olan macerasını Attilâ İlhan'dan Dağlarca'ya, Cemal Süreya'dan Necatigil'e bütünlüklü olarak görebilmesi ona ayrı bir özellik katar.

Sanatçının imge yüklü şiir dünyasına lirizm, müzikalite ve tarih gibi öncül olgular eşlik ederken imgelerin oluşumunda mitolojik unsurlar da oldukça ağır basmakta ve sanatçının değerler dünyasını şiirler üzerinden somutlaştırmaktadır.

Tuğrul Tanyol'un şiirlerinde müzik, tarih ve mitoloji kavramları öncelikle geleneğin izleri olarak ön plana çıkmaktadır (Koşar, 2023, s. 89). Bu kavramlar arasında Tanyol'un şiirlerine yansıyan ve şiirlerin estetik gücüyle imgesel söylemini genişleten mitolojik imgeleri ele alan bu çalışma *Ağustos Dehlizleri* kitabına yoğunlaşmaktadır.

Ağustos Dehlizleri Tanyol'un ikinci şiir kitabıdır. 1985 yılında Çizgi Yayıncılık tarafından yayımlanan bu eserle sanatçı, 1985 Necatigil Şiir Ödülü'nü almıştır. Ağustos Dehlizleri ilerleyen süreçte Cem Yayınları (1987) ve Era Yayınları (1995) tarafından da yayımlanır. Toplamda 36 şiir bulunan kitap; Gitmek, Cem Gibi, Yağmur Saatleri başlıklarında üç bölümden oluşmaktadır. 1982-84 yılları arasında yazılmış olan bu şiirlerde darbe döneminin havası hissedilir ve sanatçı hayattan, içinde bulunduğu ortamdan kaçmak, uzaklaşmak isterken görülür (Gökhan, 2015, s. 55). Şair bu arzusunu şiirlerine yansıtırken dikkat çekici mitolojik imgeleri de üslubuna eklemlemiştir. Bu doğrultuda *Ağustos Dehlizleri*'nde yer alan şiirler ve şairin bu kitabında oluşturduğu şiir dünyası, özgün bir şekilde estetize edilmiştir. Dolayısıyla da değerler dünyasının yansıtım biçiminde mitolojik izler önemli bir yapı taşı olarak fonksiyon sağlamaktadır.

Mitoloji, bütün milletlerin, millî tefekkürünün ve millî psikolojisinin kendine has özelliklerinin ilk kaynağıdır. Geniş manada ise mitoloji, dünyayı algılama sistemi olup bu algılama biçimini modelleştiren bir dünya görüşü olarak varlık göstermektedir (Bayat, 2005, s. 3). Kişinin dünyayı tanıma ve anlamlandırma süreçlerinin estetize edilmiş çıktıları olan anlatım esasına dayalı metinler, dönüşüme elverişli yapılarından dolayı birbirinden oldukça farklı kültürlerde, farklı tür ve şekillere dönüşerek tekrar varlık gösterirler. Bu nedenle kolektif bilinç dışından beslenen mitik anlatıların modern sanatlara iz düşümleri bırakması sıklıkla gerçekleşmektedir (Kotancı, 2024, s. 95). Tuğrul Tanyol'un da mitolojik simgeleri dönüştürerek tarihî çağrışımlarla güçlendirmesi ve bunu da modern insan için aktüel bir metafor olarak kullanan bir sanatçı olması (Tan, 2022, s. 508) mitolojinin şiirlerindeki işlevini daha anlamlı bir hâle getirmektedir. Nitekim kullanılan mitolojik imgeler aracılığıyla Tuğrul Tanyol'un edebî dünyası daha da belirginleşmekte, yetiştiği ve yakından deneyimleme şansına sahip olduğu yakın dönem Türk edebî ve şiir dünyasına etki eden dünya görüşleri somutlaşmaktadır. Üstelik mitoloji katkısıyla da şiirin estetize ediliş biçimi daha güçlü bir hâl almakta ve şairin sahip olduğu imgesel söylemin derinliği artmaktadır. Bu çalışmada sanatçının söz konusu eserinde varlık bulan mitolojik imgeler hayvanlar, doğal unsurlar ve renkler odağında kategorize edilerek metin merkezli analizler yoluyla incelenmiştir.

1. Hayvan Metaforları

Mitolojik imgelerle donatılmış anlatılarda birçok farklı aktarım yolu bulunmaktadır. Özellikle mitlerin oluşumunda, ortaya çıktığı toplumun tarihî ve kültürel kodlarının büyük katkı sağlaması, bu noktada mitolojik imgelerin aktarım gücünü kuvvetlendirmektedir. Mitlerin eski çağlardan itibaren ortaya çıkması ve bu dönemlerde insanların hayvanlarla yakın ilişkilerde bulunması gibi nedenler başta olmak üzere birçok unsur, hayvan sembolizmini mitik anlatımlarda ön plana çıkarır. Bu noktada sanatçılar da hayvan sembolizminden sıklıkla faydalanır. Tuğrul Tanyol'da *Ağustos Dehlizleri* kitabında benzer bir durum ortaya koymaktadır.

"Unutuş" isimli şiirde leopar isminden bahsedildiği görülmektedir. Türk mitolojisinde tarihi açıdan da önemli bir yer tutan leoparın bu şiirde üstlendiği imgesel fonksiyon, yanına getirilen diğer mitik çağrışımlarla daha belirgin bir hâle gelmektedir:

"Bulutsuz yağmur geceleri, avluda ayak sesleri
Suyun sıyrılmış derisinde sarı leopar lekeleri" (Tanyol, 2018, s. 72)

Su, birçok kültürde genellikle yaratılışın hemen öncesi ve kozmosun birinci aşaması olarak kabul edilmektedir (Ögel, 1993, s. 471). Bu doğrultuda Leopar ifadesinin burada su ile kullanılması oldukça büyük önem taşımaktadır. Bachelard'a göre (2023, s. 16) su; gizli, sade ve yalınlaştırıcı insan güçleriyle simgelenen daimî ve dişil bir elementtir. Türk mitolojisinde de su, dişil bir güçtür ve bu bağlamda doğurganlık, bolluk, bereket gibi imgesele misyonlara sahiptir (Yayın, 2012, s. 120). Şiirden hareketle suyun derisinin sıyrılmış olması en temelde bu koruyucu gücün ortadan kalkmasına dönük bir imgesel araç olarak düşünülebilir. Bu kayboluşla beraber leopar imgesi devreye girmektedir. Nitekim bu noktada öncelikle suyun dişil rolü daha belirgin bir hâle getirilir.

Leopar birçok uygarlığın sanat eserlerinde kullanılmış, derisinin üzerindeki benekleri birçok kez doğurganlık mitini sembolize etmiştir. Leoparların en cüsseli türü olan pars motifi, Uygur, Göktürk, Sümer, Mısır ve İskit kültürlerinde de önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle Mısır rahiplerinin cenaze törenlerinde ölünün yeniden doğumunu sağlamak için pars postu giydikleri bilinmektedir (Aksoy, 2021, s. 54, 55). Ek olarak leopar derisindeki beneklerin çoğalma, üreme ve verimlilik gibi anlamlar taşıdığı da vurgulanabilir. Bu noktada şiir, bir dişil güce ve yeniden doğum unsuruna mitolojik bir imgelem biçimiyle kapı açmaktadır. Anadolu'dan bahsettiği düşünülebilecek şiirin su ile birleştirilmiş leopar imgesi üzerinden Türk toplumunun Anadolu topraklarında yeniden doğduğuna ve güçlendiğine vurgu yapılır. Anadolu coğrafyasının dişil açıdan verimli, bereketli fonksiyonlara sahip olması da bu noktada kendini hissettirmektedir.

Aynı kitaptaki "Gece Esinleri" şiirinde ise oğlak ve akrep gibi yine mitolojik açıdan önemli imge olan iki hayvan ile karşılaşılmaktadır. Aynı zamanda astrolojideki on iki burcun da içinde olan bu iki hayvan şiirde ilginç bir beraberlik içerisinde görülmektedir:

"Orada oğlak sütüyle beslenir akrep
Orada şafak burçların arkasında eskir" (Tanyol, 2018, s. 75)

Şiirdeki "oğlak sütü" ifadesi bir ters çeviriş biçimine işarettir. Nitekim keçi yavrusu olan oğlak, doğada süt veren değil süt emen konumundadır. Şiirde ise onun süt veren konumuna evrilmesi doğanın bir dönüşümü olarak düşünülebilir. Nitekim "oğlak"ın süt veren türü olan keçi birçok mitolojide doğanın canlılığını sembolize eder. Bunun en belirgin örneklerinden biri Yunan mitolojisindeki yarı insan yarı keçi görünümündeki "Pan" üzerinde görülür.

Yunan mitolojisinde kırların ve çobanların tanrısı olan ve çoban topluluğuna bir tür akıl hocası olarak görülen Pan'ın yarı insan yarı keçi formunda. Doğanın canlılığı, bereketi ve neşesi sembolleşir (Batur ve Başdoğan, 2022, s. 173). Bu noktada mitolojik olarak doğanın canlılığını simgeleyen bu hayvanın ters-düz edilişi aynı zamanda doğanın tersine dönüp grotesk bir hâl almasının da vurgulanışıdır, demek mümkündür. Üstelik bu belirtim, oğlak sütüyle beslenenin akrep olmasıyla birlikte daha güçlü bir forma dönüşür. Nitekim akrepler de mitolojide genellikle "kötü" olgusuna ait iz düşümleri ile varlık gösteren imgelerdir.

Mitolojiler, efsaneler ve masallarda değişmeyen bir şekilde akrepler kötüyü sembolize etmiştir. Kendinden başka kimseyi önemsemeyen akrep, oldukça bencil ve kötü yürekli bir rol üstlenir. Yeni Türk şiirinde şairler de kötüyü, can yakanı, günahkârı sıklıkla akrep üzerinden sembolize ederler (Gürman Şahin, 2018, s. 326). Şiir bu mitolojik işlevlerin etrafında düşünüldüğünde ise doğanın geldiği noktada insan eli tarafından ters-düz edildiği ve dengesinin bozulduğu, bu nedenle de koruyucu dişil fonksiyonlarını insanlar yerine zararlı, zehirli ve kötücül güçlere sağladığı örtük bir yansıtım ile açığa çıkar. Böylelikle bir modern çağ eleştirisi ve çevreci yaklaşımlarla tasarlanmış ekoeleştirel tutumların da mitolojik imgelem araçlarıyla aktarıldığı görülmektedir.

Ağustos Dehlizleri kitabının mitolojik işlev taşıyan unsurlarından biri de "kuş" olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitabın farklı şiirlerinde iri kuş, güvercin, kanarya, kartal, bülbül, ardıç, kırlangıç, keklik, martı ve turna gibi birçok farklı türüyle kullanılan kuş imgesi örnekleri, okuyucusunu yine Türk kültürünün derin mazisine götürmekte ve buradaki anlamlarıyla bağdaşık fonksiyonlar sergilemektedir. Bu noktada ütopik bir arzulayış barındıran "Ölü Güvercin Yüklü Gemiler" adlı şiir iyi bir örnek olarak ele alınabilir:

"Bu iskeleye, ölü güvercin sürüleri
Taşıyan gemiler yanaşmaz
Bu iskeleye düşmez gölgesi
Eylül'de ayrılan sevgililerin" (Tanyol, 2018, s. 101)

Geleneksel anlatı formlarında kuşlara yüklenen anlamlardan biri de onların ruh olabileceğidir. Altay Türklerine ait Maaday Kara Destanı ve Hakas Türklerine ait Altın Arığ Destanı, kişinin ruhunun kuş olduğu anlatıların örneklerindendir. İki destanda da kişilerin ruhu kuşlardır. Kuşların ölmesiyle kişiler de ölmektedir. Bu destanlardan hareketle eski Türklerde tinin, kuş biçiminde düşünüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla Türk mitolojisinde kuş, ruhun simgesi olabilmektedir. Kişi öldüğünde tini kuş gibi uçarak göğe yükselir. "Uçmağa vardı." sözünün kaynağı da budur (Göner, 2020, s. 277). Kuşların taşıdığı bu mitolojik işlevin şiirde gemi ile birleşmesi dikkat çekici bir husustur. Nitekim "yük gemisi" ifadesi bu geminin taşıyıcı olduğunu göstermekte ve bu gemi "ölü güvercin sürüleri" ile kastedilen ölü ruhları taşımaktadır. Bu noktada öznenin iskele imgesiyle tasavvur ettiği ütopik alanın başka bir âlem olduğu vurgulanmakta ve şiir öznesinin içinde bulunduğu kozmosun dışına taşmak istemesini somutlaştırmaktadır. Ölü güvercinler özne için şiiri bir ağıta dönüştürmekte, öznenin ölen sevdiklerinin yasını tutmakta olduğunu göstermekte ve şiir bir isyan ve başkaldırı hâlini almaktadır. Şairin kuş imgesinin mitolojik işlevi üzerinden isyanını ve başkaldırısını estetize ettiği açıktır. Bu durumun farklı bir görüntüsü de "Mermerin Doğusu" şiirinde kuş imgesinin bir başka mitolojik değere sahip olan geyik imgesiyle birlikte kullanımında saklıdır:

"Elmas, soyunup kendi pırıltısını çizer geceye
Bir geyiğin boynuzlarıyla yırtılmış o karanlık perdeye
Düşünce kan, mermere yapışır tortu ve sessiz
Bir çığlığı andıran gözlerinde canlanır zaman,
Milat! iri kuş resimleri dökülmüş dallarından" (Tanyol, 2018, s. 80)

Türk mitolojisindeki geyik; dağların, vadilerin ve sarp kayalıkların bir görünüp bir kaybolan, sihirli ve güzellik dolu bir canlısıdır. Kişiyi büyüleyen, hayale kaptıran ve ulaşılamayan bir hayvan olarak dikkat çeker (Ögel, 1995, s. 103.). Şiirde geyiğin boynuzlarıyla yırtılmış olan bir perdeden bahsedilir. Bu noktada perdenin karanlık olması ve geyik boynuzuyla yırtılması bu büyülü hayvanın şiirdeki atmosfere ışık kattığı ve aydınlattığı görülür. Nitekim geyik boynuzu da kutsallık açısından önemlidir. "Geyiğin kutsallığı nedeniyle geyik boynuzunun kimi evlerde uğur için duvara asıldığı bilinmektedir" (Ocean, 2016, s. 189). Geyik boynuzunun taşıdığı uğur değeri aydınlığa geçişi somutlaştırır. Bir üst dizedeki elmas pırıltısı da bu savı destekler niteliktedir. Şiirin devamındaki "milat" ifadesi ise bir doğuş, hatta şairin sıklıkla kullandığı temalardan olan yeniden doğuş bağlamında düşünüldüğünde geyik imgesinin mitolojik işlevi daha da genişlemekte ve aydınlıkla beraber yeni bir düzene geçişi çağrıştırmaktadır. Nitekim "dallardan dökülen iri kuş resimleri" resim ve dökülmek sözcükleri üzerinden geçmişe vurgu yapmakta, geyik imgesiyle de bu geçmişin izlerinden sıyrılıp yeni bir düzene geçişi anlatmaktadır. Kitapta sıklıkla varlığı hissedilebilen geçiş temasını mitolojik bir işlevsellikle vurgulayan hayvanlardan biri de yılandır.

Halk anlatılarında yılan, yeryüzünün hem altında hem de üzerinde yaşaması nedeniyle iki dünyayı birbirine bağlama, her ikisi hakkında da bilgi sahibi olma ve birinden diğerine geçebilme özelliği ya da geçiş yolu bilgisine sahip olması gibi sebeplerden dolayı kutsal sayılabilmektedir (Balkaya, 2015, s. 122). Yılan imgesinin bu bağlamdaki mitolojik tesirlerinden birinin iz düşümüne Tanyol'un "Vişne Zamanı" şiirinde rastlamak mümkündür:

"Vişne zamanı, dallara çık
Esrimiş ve eskimiş günleri fırlat
Yanaklarında bir yılanın
Soğuyan ve ürperen tadı" (Tanyol, 2018, s. 106)

Şiirdeki "vişne zamanı" ve "çıkılacak dallar" kıştan, bahar ve yaza geçildiğinin göstergesidir. Eskimek ve esrimek ifadeleriyle betimlenen günler ise yıpranmış ve yıpratmış bir zaman diliminden güzellik beklentili yeni zamanlara geçiş yapıldığının vurgusunu daha da somutlaştırmaktadır. Hemen ardından şiire yerleştirilmiş olan "yılan" imgesi bu noktada mitolojik fonksiyonlarında var olan geçiş olgusunu güçlendirir. Yaza geçilmesine rağmen vurgulanan "soğuyan" ve "ürperten" ifadeleri de aynı geçişi imgeleyen bu hayvanın çift yönlülüğüne yapılan bir vurgu olarak düşünülebilir. "Kimi varlıklar bir taraftan bütünü olumsuzlamalarla yüklendiği hâlde tam tersi bir özellik olarak hayatın kaynağı ve devamı için gerekli unsurlar olarak da sunulabilmektedir. Yılan bu varlıklardan biridir, zehri öldürebildiği gibi yaşamın devamı için bir kaynak olarak da kullanılmaktadır." (Balkaya, 2015, s. 120). Bu noktada şiirde geçen yılan imgesinin mitolojik fonksiyonu sağlamlaşır. Geçişle birlikte yaşam ve ölüm diyalektiğinin çift yönlü sacayaklarını da vurgulayan bu imge şiirin de anlam alanını geniş bir zemine yaymaktadır.

Tuğrul Tanyol'un şiirlerinde önemli birer yapıtaşı olarak görev yapan hayvanlar aynı zamanda sahip oldukları mitolojik değerleriyle de geçtikleri şiirin anlam dünyasıyla uyuşarak, şiirlerin anlamsal açıdan derin ve bol işlevli bir yelpazeye sahip olmasını sağlar ve yapısal açıdan da çok katmanlı bir şiir tabakası oluşturur. Vermek istediği mesajı mitolojinin bu geniş yayılım alanıyla estetize etmeyi başaran Tanyol'un, kullandığı hayvanların taşıdığı mitolojik değerleri üzerinden derin ve özgün bir şiir dünyasına sahip olduğu görülmektedir.

2. Doğaya Ait Unsurlar

Gerek yerli gerek yabancı kültürlere ait anlatılarda mitolojiler açısından doğa, her daim kullanılmış olan ana sahnelerden biridir. Genellikle çift yönlülüğü ile dikkat çeken doğa kimi zaman ürkütücü ve ürpertici özellikleriyle grotesk bir alan olurken kimi zaman da güzellikleri yönüyle sağaltıcı, kucaklayıcı ve koruyucu işlevler üzerinden kullanılarak anlatıda bir mikrokozmos olarak görev yapar. Doğanın bu ikircikli yapısının değeri üzerinden hareket eden unsurların başında da doğaya ait olan ve anlatılarda doğayı simgeleyen unsurlar gelmektedir. Bu noktada doğayı simgeleyen bu nesneler kimi zaman taşıdıkları mitolojik değerler ile işlev yelpazesini geliştirir ve anlatının daha geniş bir zemine sahip olmasını sağlar.

Doğa, aldatıcı biçimde kullanılabilen ve aşinalığa sahip bir kelimedir. Bu kelimenin aşinalığı, doğanın çoklu anlamı ve belirsizliğini maskeler. Bu kelime gerçekliğin bütününe, fiziksel unsurlara ve ilkelere, hayata, insanlarda alışılmış durumlara işaret eder. Fakat doğa yine de en geniş anlamıyla bile tam olarak kavranamayan ve belli bir tanıma sığmayan bir kavramdır (Young, 2017, s. 15). Bu noktada doğa sürekli olarak çok katmanlı anlam alanları açan bir açar sözcük olarak anlatılarda kendine yer bulur.

Çağdaş anlatılarda da iz düşümleri görülen doğal figürlerin mitolojik imge olarak kullanımı Tuğrul Tanyol'un *Ağustos Dehlizleri* kitabına da dağ, ağaç ve köpük metaforları üzerinden yansımıştır. Henüz kitabın başındaki şiirlerden olan "Gitmek"te, anlatmaya dayalı edebî metinlerde doğaya ait iz düşümleri sunan en önemli nesnelerden biri olan ağaç motifinin, mitolojik açıdan değer barındıran bir metafor olarak kullanımı görülmektedir.

Yer-su kültüne bağlı inanç sisteminde yer alan ağaç, yalnızca Türklerde değil başka kavimlerde de oldukça büyük önem taşır. Ağacın kutsallığı inanç sistemleri içinde yaşamaktadır. Masallar, efsaneler, destanlar vs. hep bu ağaç kültünün izleriyle doludur. Birçok kavim ağacın hemen her kısmında bir kuvvet kabul etmiş dallarını da kutsal bir varlık saymıştır (Özen, 1996, s. 340). Hüzünlü bir atmosfere sahip olan "Gitmek" şiirinde ağacın taşıdığı bu kutsiyet değeri üzerinden kutsal olanın deformasyonu görülür:

"Uzakta, küle dönüşen yollarından geçtim kayalıkların
Küf tutmuş ağaçların arasından sarı ve dikenli…
Sen! çatal kuyruklu acemi şeytan
Bir gece ansızın uykuma girdin
Delindi isteğin atlas çadırı, delindi zaman" (Tanyol, 2018, s. 67)

Distopik bir manzaranın resmedildiği şiirde kayalıkların küle dönüşümüyle ağaçların küf tuttuğundan bahsedilir. Ağacın taşıdığı mitolojik değer bu bağlamda işlevsel hâle getirilirse küf vurgusu ile güçlendirilmiş bir kutsal unsurun deforme edilişi görülür. Nitekim şiirin devamındaki şeytan ifadesi mitolojik anlamı katılaştırmakta ve demonist bir yapıya kapı açmaktadır. Delinmiş zaman ile de bir kez daha ters-düz ediş biçimi söz konusu olmaktadır.

Türkler ağacı kutsal bilir ve ona saygı duyar. İhtiyaç olmadığı sürece Türklerde ağaç kesilmez. Dinî törenler ağaç etrafında yapılır ve çaput bağlanarak dileklerde bulunulur (Bayat, 2017, s. 141). Bunların tamamı ağacın kutsallığına ait mitolojik formlardır. Şiirde de kutsalın deformasyonu ile içinde bulunulan zamanın distopik bir hâl aldığının belirtimi, modern zaman eleştirisi olarak düşünülebilir. Nitekim modernizasyon süreciyle birlikte değerler ve kutsallar geri plana itilmiş ve pragmatist bir tutum izleyen insan doğayı sömürerek zamanı distopikleştirmiştir. Nitekim zamanın delinmesi ve kırılması da bu noktada geçmiş ile gelecek arasındaki bir kopuşu ifade eder. Yunan mitolojisindeki Olimpos Tanrılarından birinin ismi de olan "Atlas" (Demir, 2013, s. 149) ifadesi ise bu noktada mitolojik anlamının dışında yorgan veya çadır gibi anlamları nedeniyle dikkat çeker. Nitekim koruyucu vasıfları olan bu nesnelerin de ağaçların küf tutması sonucu delinmesi, doğaya dönük bir bozuluş biçimini ifade etmektedir. Dolayısıyla ağaç metaforu hem kutsalın yitirilişini hem de doğanın bozuluşunu temsil eden çift katmanlı bir imgeye dönüşmektedir.

Ağustos Dehlizleri'nin mitolojik önem arz eden doğal unsurları arasında "dağ" imgesini de incelemek gereklidir. Nitekim dağ hem kitaptaki şiirlerde hem de mitolojik anlatılarda önemli bir misyona sahipken görülür. "Doğal mekânlar içinde dağların ayrıcalıklı bir yeri vardır. İnanış sistemleri içinde dağların tuttuğu yer, belki de bütün diğer doğal ögelerden daha fazladır. Dağ, insan soylarının; tanrısal meşruiyetin merkezi; yerle gök arasındaki bağın temel direğidir" (Narlı, 2014, s. 15). Kitaptaki "Dağ" şiiri söz konusu imgenin görüntü düzeyleri ve şiire yansıma biçimleri açısından incelemeye değerdir:

"Dağ yamaçlarında dolaştık bütün bir gün
Harflerin tuzağında ve bütün renklerin. Dün
Sözcüklerin karla örtüldüğü ovalarda yitik
Dağın soğuyan iskeleti, etle kapanan kemik" (Tanyol, 2018, s. 85)

Dağların, özellikle yaratıcıya yaklaşma alanı olmasından hareketle ilk dizede kutsalının arayışı içinde olan varoluş boşluğundaki bir öznenin varlığından söz edilebilir. Hz. Musa'nın Tur Dağı'nda yaşadıklarını da akla getirebilen bu anlatımda; harflerin ve bütün renklerin tuzağı ise onun içinde bulunduğu anlam karmaşasını yansıtır. Dün ifadesiyle bahsettiği geçmişinde sözcüklerin karla örtülmüş olması, geçmişte, şu anki gibi bir arayıştan ziyade dogmatik unsurlara kapıldığının vurgusudur. Nitekim bilginin gizlenişi ve sorgulamanın bulunmayışı göze çarpar ve özne içinde bulunduğu anda kendi varlığını "yitik" olarak niteler. Son dizede bahsedilen dağa ait soğuyan iskelet ve etle kapanan kemik ifadeleri ile yine kitapta sıklıkla kullanılan yeniden doğuşa dönük bir belirtim aracı olarak düşünülebilir. İskelet ölümü ifade ederken, kemiğin etle kapanması bir diriliştir ve bu da ölümden sonraki yeniden doğuşa işaret eder. Dağ imgesi bu noktada öznenin varoluşsal yönden yeni bir hayata geçişinin kutsiyetine vurgu yapar. Nitekim geçmişindeki yitikliğini, içine düştüğü anlam arayışıyla sonlandırarak varlıksal bilginin gizlendiğini fark eden öznenin bu noktadaki ana mekânı kutsalla bireyi, yerle göğü yakınlaştıran dağdır.

Doğaya ait nesnelerin, anlatılarda mitolojik açıdan işlevsel hâle geldiği sacayaklarından biri de "köpüklü su" meselesidir. *Ağustos Dehlizleri*'nde de mitolojik bir imge olarak varlık gösteren köpüklü su metaforu, özellikle Köroğlu Destanı'ndaki kullanım biçimi ile bağdaşıktır.

Türk epik geleneğine göre kahraman, her ne kadar doğumu ve büyümesi gibi dilimlerde olağanüstü biri olacağının işaretini gösterse de bir statü değişikliği de yaşamalıdır. Statü değişimi Köroğlu Destanı'nda mitolojik olguların halk sufizmi ile sentezi şeklinde gerçekleşir.

Köroğlu'nun yeni statüye geçişi paradigmasında köpüklü su meselesi birçok varyantta bulunmaktadır (Bayat, 2009, s. 164). Köroğlu'nu âşık, cengâver ve ölümsüz statüsüne getiren köpüklü su ile yeni bir statüye geçişin vurgusu "Bir Güzden Ağır Adımlarla" şiirinde ilginç bir kurgulama biçimiyle varlık göstermektedir:

"işte, bir güzden ağır adımlarla iniyorum
hüznün ovalarını bırakarak ardımda…
ey su içmeye eğilip de yüzünü gören zaman
seyrelmiş yelesinde binlerce kuşku uçuran at
al beni sırtına gecenin köpüğüne uzan
günlerin beyaz kumsalına at" (Tanyol, 2018, s. 100)

Şair / ben adım ve inmek ifadeleriyle bir yönelişten, gidişten dolayısıyla da geçişten bahsetmektedir. Ardında kalan hüzün ovaları ise geçiş yapılan yerin, terk edilen yere göre daha üst olumlu bir alan olduğunu gösterir. Bu noktada at ve köpük ifadeleri oldukça büyük önem taşır. Nitekim at, geleneksel anlatı formlarında kahramanın en büyük yardımcısıdır ve kahraman atıyla birlikte en üst düzey gücüne kavuşur. At, statü geçişinin önemli bir tamamlayıcısıdır ve köpük metaforunun geçiş bağlamındaki işlevini de somutlaştırmaktadır. Geçiş yapılan "beyaz kumsal", zihinde olumlu çağrışımlar yapan pozitif anlamıyla düşünüldüğünde, hüzün ovasından buraya geçişin, köpük imgesi üzerinden gösterilen statüsel bir yükselişe işaret ettiği düşünülebilir. Ayrıca şiirde birliktelik ve karınca gibi ifadelerle toplumsallıktan bahseden özne, daha kolektif düzeyde bir kahramana dönüşmektedir.

Tuğrul Tanyol'un şiirlerinde kullanılan doğaya ait nesneler, taşıdıkları mitolojik değerler ile bütünleşik bir özellikle donatılmış ve şiirlerin anlam dünyasının yelpazesini genişleterek mitolojik bir boyut katmıştır. Dolayısıyla doğa ve mitoloji, mikro düzeyde *Ağustos Dehlizleri* kitabı, makro düzeyde de Tuğrul Tanyol'un şiir dünyasında sentezli bir kullanım aracı olarak önemi büyük olan imgesel bir estetize aracına dönüşmektedir.

3. Renk Sembolizmleri

Renkler, en eski dönemlerden beri insanların tarif, tasnif ve bildirme eylemlerinde yardımcı birer unsur olmuştur. Varlığın tanınmasında büyük bir önemi olan renkler, sadece dış dünyayla alakalı olmayıp, insanın iç dünyası ile de önemli bağlar kurmuştur. İnsanların iç ve dış dünyalarıyla böylesine beraber olan renkler zamanla belli simgesel değerlere ulaşmıştır (Yıldırım, 2006, s. 130). Renkler ve onlara eski insanlar tarafından yüklenen anlamlar dünya ve kâinatı hissetme biçimiyle ilişkilidir. Dolayısıyla renk kavramı, yalnızca gözün gördüğü maddi bir unsur değil insanların onlara yükledikleri anlamlarla maneviyat kazanmış olan simgesel değer bütünüdür (Yıldırım, 2022, s. 121). Bu simgeselliklerin arasında mitolojik açılımlar da büyük bir yer tutmakta ve renkler birçok yönüyle mitolojilerde belirli anlamlar taşımaktadır. Geleneksel anlatılarda birer motif, çağdaş anlatılarda da imge ve metafor olarak kullanılabilen renklerin, *Ağustos Dehlizleri* şiirlerinde de birçok yönüyle mitolojik fonksiyonlara sahip oldukları görülür.

Kitaba ismini veren "Ağustos Dehlizleri" şiirinde "ağustos" zamanı kırmızı renkle bağdaştırılmıştır. Bu noktada öncelikle kırmızı renginin sahip olduğu mitolojik işlev hem zamanın hem şiirin hem de kitabın ele aldığı değerler dünyası ve anlayış biçimi bakımlarından önemli ipuçları sunmaktadır:

"Bir sokağın koynunda
Bir anın sarhoşluğunda
Kımızı bir gülüştür Ağustos" (Tanyol, 2018, s. 77)

Yukarıda alıntılanan şiirin son üç dizesindeki ifadeler kırmızının mitolojik değerini kuvvetlendirerek şiirin anlam kapısını dionysos kültüne doğru aralama eğilimindedir. Sokağın koynu ifadesi dişil ve eril cinsiyet formlarının ikisine birden vurgu yaparak mekânsal bir cinsiyet odağı ortaya koyar ve beden ile arzunun temasının metaforik vurgusuna dönüşür. Anın sarhoşluğu ifadesi ise şimdinin hoşluğuna ve dionysosçu yaklaşım bağlamındaki içkinliğe işarettir. Bu noktada kırmızı renginin tutku, şehvet, aşk ve haz gibi değerleri imgeleyen mitolojik işlevi her iki parçayı da birleştirir. Bu mitolojik ve felsefi katman, aynı zamanda Tanyol'un şiirlerindeki İkinci Yeni etkisini de ortaya koyar.

Çağdaş Türk şiirinde gizli kodlarından sıyrılmış görünür bir Dionysos çağı, İkinci Yeni şiiriyle kolektif bir söylem hâlini almıştır. Dolayısıyla dionysostik kodlar cinsel sevi, beden ve arzu ontolojisinde İkinci Yeni'nin retorik öncelikleri olarak dışa vurulur (Polat, 2018, s. 39). Bu bağlamda şairin kurguladığı dionysos estetiği İkinci Yeni'nin şiir formuyla uzlaşarak mitolojik anlam yapısına derin bir boyut kazandırır.

Renklerin mitolojik anlam dünyasıyla örülmüş önemli bir şiir de yine "Dağ" isimli şiirdir. Birçok rengin doğal unsurlarla bir arada kullanıldığı bu derin anlatı imgesel açıdan, okuyucusunu karmaşık bir kültürel zemine sürükler:

"kartallar, bir sözün geniş kanatlı renkleri
mavinin derin uçurumları, grinin yeşille kaynaştığı, dün
dağılan dudaklarında çiçek tozları. susmak
karla örtülü bir ovanın altına uzanmış" (Tanyol, 2018, s. 85)

Şiir renklerle birlikte birçok mitolojik imgenin bir aradalığını içermektedir. Renklerden önce kullanılan ilk unsur olarak kartaldan bahsedilebilir. Nitekim kartalların bu şiirdeki mitolojik işlevi birlikte kullanıldığı renkle güçlendirilmiştir. Kartalın kanadındaki renklerin yanında kullanılan mavi, gri ve yeşil de bu imgenin gücünü arttırmaktadır.

Mavi, gökyüzü, hava ve durgun denizlerin rengi olarak serin ve soğuk bir renktir. Sakinlik ve dinginlik veren bir renk olan mavinin hareketi, koyulaştıkça artar. Temizleyen, besleyen ve serinleten suyun sembolü olan bu rengin açık tonları, daha çok sonsuz göğü temsil eder. Düşünce ve duyguları da sonsuzluğa taşır (Mennan, 2002, s. 88). Mavi renginin şiirde derin sıfatıyla birlikte kullanımı önem arz etmekle beraber kartal metaforunun gökyüzüne yakınlığı bağlamında da tamamlayıcı bir imgeye dönüşür ve eski Türk mitolojisindeki gökyüzünün kutsallığı ile yaratıcılığına vurgu yapar. Mavi ve kartalın bu imgesel açılımları, gri ile yeşilin kaynaşmasıyla birlikte daha somut bir mitolojik iz düşümü biçimini açığa çıkarmaktadır.

Gri renk, siyah ve beyazın karışımıyla elde edilir. Bu renk hareketsizdir ve ruhsal açıdan yeşil ile benzeşir. Fakat yeşilin içinde, gride hiç olmayan bir canlılık vardır. Çünkü gri, salt-etkin gücü olmayan renklerden, hareketsiz direnç ile direnç göstermeyen hareketsizlikten oluşur. Aynı zamanda gri külün ve sisin rengidir (Mennan, 2002, s. 83). Bu unsurların her biri gri rengin bir belirsizlik durumunu ortaya koymaktadır. Sis başlı başına bir belirsizlikken kül de yanma ve sönme arasındaki bir geçiştir. Dolayısıyla gri belirsizlik ve geçiş unsurlarını imgeler. Bu noktada gri için şiirde kaosu ifade ettiği söylenebilir. Bu anlam, şiirde grinin, yeşil ile kaynaşması

sonucunda ise daha derin bir boyuta ulaşır. Yeşilin, Türk kültüründe ve mitolojisinde tabiat ve doğaya dönük olarak taşıdığı canlılık değeri bu açıdan oldukça önemlidir.

Tabiatın canlanması eski Türklerde yağmurun bütün tabiatı yeşerten -yani eski Türklere göre, yaşartan- bir tabiat vergisi olarak değerlendirildiği bilinmektedir. Bu yüzden "yaş" sözü hem ıslaklık hem de suyun canlandırdığı yeşilliklerin adı olmuştur. Dolayısıyla, yaşarmak (ıslak olmak, ıslanmak) ile yeşermek, yeşillenmek aynı fiil olmuş "yaşarmak" şeklinde ifade edilmiştir. Yaşıl da yeşil renk demektir. Türkçede yaş sözü insan ömrü için de kullanmaktadır (Genç, 1997, s. 1090). Bu doğrultuda yeşilin doğayı, tabiatı ve canlılığı simgelediği açıktır. Dolayısıyla kozmosu ifade etmeye dönük bir imgedir. Grinin kaosu, yeşilin de kozmosu ifade ettiği düşünülürse şiirde grinin yeşil ile kaynaşması eylemi sonucunda kaostan kozmosa doğru bir geçişin verildiği ortaya çıkar. Renk metaforları üzerinden estetize edilmiş bu imgelem biçimi, şiire ismini veren dağ, kartal ve mavi metaforlarının da eklemlenmesi sonucunda bir yaratılış ve oluşum evresinin mitolojik düzlemdeki izdüşümlerini sunmaktadır. Öte yandan bu özgün üslup yaratıcı ile kahraman arasındaki bağlantıya da vurgu yaparak şiire egzistansiyalizm içerikli bir anlam dünyası da katar.

Tuğrul Tanyol'un *Ağustos Dehlizleri* kitabında darbe döneminin etkisinden uzaklaşmak için bazen tarihe gitmekte ve göndermelerde bulunmaktadır. Şair, aslında tarihî bir dekor olarak kullandığını söyler. 1982-84 yılları arasında kaleme alınan bu şiirler Tanyol'a göre tarihî şiirler değildir. Tanyol bu şiir kitabında hem yerli hem de egzotik bir şiir oluşturmaya çalışmış gibidir (Gökhan, 2015, s. 55). Bu oluşum sürecinde, özellikle yerlilik aşamasında kullanılan doğal unsurlar ve hayvan metaforları gibi renklerin de mitolojik bir fonksiyon sağladığı görülmektedir. Birçok kültürel kodu bünyesinde barındırarak şiirin estetize edilmiş anlam dünyasının boyutlarını derinleştiren renklerin kullanımı bu bağlamda Tanyol şiirleri için birer mitolojik iz düşümü hüviyetine dönüşür ve yerli kültürün arketipsel sembolizm örneklerini okuyucuya sunar.

4. Sonuç

1980 kuşağının akla gelen ilk şairlerinden biri olan Tuğrul Tanyol, İkinci Yeni'ye ait şiir anlayışının etkisinde kalmış fakat bununla birlikte kendi özgün şiir ve sanat üslubunu da oluşturabilmiş sanatçılardandır. Şiirlerinde tarih ve yerli kültür unsurları üzerinden hareket etmeyi tercih eden şair, taşıdığı şiirsel kaygılar sayesinde imge kullanımına da büyük önem vermiş ve şiirlerinde kullandığı tarihî ve kültürel kodları birçok önemli imge ve metafor ile estetize etmiştir. Bunu yaparken kadim anlatılar, sözlü kültür ve geleneksel anlatı formlarından yaralandığı görülmekte, bu da şairin mitoloji ile olan ilişkisinin önemini artırmaktadır. Bu nedenle hem tarih hem de kültürel unsurların kullanımını çözümlemek adına Tanyol'un şiirlerindeki mitolojik imgelerin tespiti büyük bir öneme sahiptir. 1980 ve 1982 yılları arasında yazılan *Ağustos Dehlizleri* kitabında yer alan şiirler bu mitolojik izlerin belirginliği adına oldukça somut örnekler barındırmaktadır. Tuğrul Tanyol'un bu noktadaki mitolojik imge kullanımını hayvanlar, doğaya ait nesneler ve renkler olmak üzere üç önemli çatı başlık üzerinden gerçekleştirdiği görülür. Her biri Türk tarih ve kültüründen yoğun esintiler sunan unsurlardan yine her biri, inanış biçimi, yaşama sistemi, ekonomik ve politik yaklaşımlar ile sosyal yapılaşma hakkındaki uygulamalara ait izler sunmaktadır. Genel çerçevede ise sanatçının özgün şiir dünyasında bu kültürel kodların mitolojik birer iz düşümlere dönüşerek şiirleri estetize ettiği ve şairin bu noktada esin kaynakları ile hareket noktasının İkinci Yeni etkisinin dışında tarih ve kültür olduğunu daha somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ele alınan şiirlerinde genellikle bir kaos ortamı kurgulayan ve buradan kozmosa geçişi arzulayan özneler üzerinden hareket eden Tanyol, bu edimini mitolojik

aktarımlarla güçlendirerek sanatsal anlamda derin bir şiir anlayışı ortaya koymakta ve bu anlayışının dışavurumunu derin ve çok katmanlı imgeler aracılığıyla gerçekleştirmektedir.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Aksoy, E. (2021). Pars (leopar) postunun mitolojik olarak incelenmesi ve anadolu dokumalarında kullanımı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (27), 35-62. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1845857

Asiltürk, B. (t.y.). İçine dönük bir akşamı yazan şair: Tuğrul Tanyol. https://www.academia.edu/44968760/%C4%B0%C3%87%C4%B0NE_D%C3%96N%C3%9CK_B%C4%B0R_AK%C5%9EAMI_YAZAN_%C5%9EA%C4%B0R_TU%C4%9ERUL_TANYOL_B%C3%A2ki_AS%C4%B0LT%C3%9CRK

Bachelard, G. (2023). *Su ve düşler*. Ketebe.

Balkaya, A. (2015). *Halk anlatılarında kahramanın yardımcıları*. Fenomen.

Batur, M. ve Başdoğan, A. (2022). Yunan mitolojisindeki Tanrı Pan sembolünün doğa bağlamında resim sanatına yansıması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 169-182. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2380053

Bayat, F. (2005). *Mitolojiye giriş*. KaraM.

Bayat, F. (2009). *Türk destancılık tarihi bağlamında Köroğlu Destanı*. Ötüken.

Bayat, F. (2017). *Kadim Türklerin mitolojik hikâyeleri*. Ötüken.

Demir, R. (2013). *Mitolojik öyküler*. Kum Saati.

Genç, R. (1997). Türk inanışları ile millî geleneklerinde renkler ve sarı-kırmızı-yeşil. *Erdem, 9*(27), 1075-1110. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/688269

Gökhan, Ö. (2015). *Tuğrul Tanyol: hayatı-sanatı-eserleri*. (Tez No 443592) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Göner, G. (2020). Türk destanlarında kuş figürü. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 213-286. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1210470

Gür, İ. (2013). Tuğrul Tanyol'un şiirinde boşluk problemi: öznenin tanrısı ses-varlık: kendinde şey, tanrı parçacığı. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(2), 565-592. https://www.academia.edu/101389390/TU%C4%9ERUL_TANYOLUN_%C5%9E%C4%B0%C4%B0R%C4%B0NDE_BO%C5%9ELUK_PROBLEM%C4%B0_%C3%96ZNEN%C4%B0N_TANRISI_SES_VARLIK_KEND%C4%B0NDE_%C5%9EEY_TANRI_PAR%C3%87ACI%C4%9EI

Gürman Şahin, A. (2018). Yeni Türk şiirinde akrep. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 319-344. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/451018

Koşar, E. (2011). Tuğrul Tanyol'un şiirlerinde sevgili tasvirleri. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, (24), 245-54. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3172796

Koşar, E. (2023). *Tuğrul Tanyol'un "Oda Müziği"nde ayna ve zaman. Kültür Araştırmaları Dergisi*, (17), 88-95. https://doi.org/10.46250/kulturder.1264841

Kotancı, G. (2024). Mitik anlatıların modern yapımlara yansımaları: Squid Game. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 87-98. https://doi.org/10.56597/kausbed.1402521

Koyuncu, İ. (18 Eylül 2023). *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. Tuğrul Tanyol. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/tanyol-tugrul

Mennan, Z. (2002). Günlerin Köpüğü'nde renkler ve çağrıştırdıkları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19*(2), 75-99. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/599410

Narlı, M. (2014). *Şiir ve mekân*. Akçağ.

Ocean, A. E. (2016). *Türk mitolojisi*. Mitoloji Tarihi.

Ögel, B. (1993). *Türk Mitolojisi 1*. Türk Tarih Kurumu.

Ögel, B. (1995). *Türk Mitolojisi II*. Türk Tarih Kurumu.

Öksüz Güneş, E. (2018). Bilinç kazanan imgeler: Tuğrul Tanyol"un Büyü Bitti şiiri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(3), 1805-1819. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/544385

Özen, K. (1996). Sivas ve Divriği yöresinde ağaç kültürüne bağlı efsaneler. İçinde (Haz. M. Yardımcı), *Millî Kültür Araştırmaları*. 335-339. T.C. Kültür Bakanlığı.

Polat, A. (2018). *İkinci yeni şiirinin felsefi kaynakları*. Kesit.

Tan, M. (2017). Tuğrul Tanyol'un perspektifinden şiirde gelenek. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(7), 99-113. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/374708

Tan, M. (2022). Tuğrul Tanyol'un "Sudaki Ankâ" şiirinin içerik çözümlemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (30), 505-515. https://doi.org/10.29000/rumelide.1192618

Tanyol, T. (2018). *Şiirler - (1971-1984)*. Kırmızı Kedi.

Yayın, N. (2012). Türk mitolojisinde su ve su tanrılarında cinsiyet meselesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergis*i. (23), 111-121. https://makale.isam.org.tr/server/api/core/bitstreams/23038b82-bfde-46c3-9381-0687cce197df/content

Yıldırım. A. (2006). Renk simgeciliği ve Şeyh Gâlib'in üç rengi. *Milli Folklor, 18*(72), 129-140. https://www.millifolklordergisi.com/PdfViewer.aspx?Sayi=72&Sayfa=126

Yıldırım. E. (2022). *Türk kültüründe renkler*. Ötüken.

Young, D. (2017). *Bahçede felsefe*. Can.

Extended Abstract

In Turkish literature, he stands out as one of the important poets of the 1980s generation, particularly for his socialist identity. The artist's works, which tend to pursue an understanding woven with imagery, present social elements in an aesthetic version and, in many ways, also contain historical elements, cultural codes, and mythological traces as one of their reflections within this imagery discourse. Mythological imagery is particularly significant in reflecting social issues and is among the elements that place Tuğrul Tanyol in a unique position in Turkish literature. Through mythological imagery, Tuğrul Tanyol's literary world becomes even more distinct, and the worldviews that influenced the contemporary Turkish literary and poetic world in which he grew up and had the opportunity to experience first-hand are concretised. Moreover, with the contribution of mythology, the aestheticisation of poetry becomes more powerful, and the depth of the poet's imagery increases. In this study, the mythological images present in the artist's work have been categorised around animals, natural elements and colours, and examined through text-centred analyses. Mythological imagery is conveyed through numerous different channels in narratives. Particularly in the formation of myths, the significant contribution of the historical and cultural codes of the society in which they emerged strengthens the power of transmission of mythological imagery. The emergence of myths since ancient times and, above all, the close relationship between humans and animals during these periods, among many other factors, bring animals to the forefront in the formation of mythological imagery, and artists benefit greatly from animal symbolism at this point. Tuğrul Tanyol presents a similar situation in his book Ağustos Dehlizleri. nimals, which serve as important building blocks in Tuğrul Tanyol's poems, also harmonise with the poems they appear in through their mythological values, ensuring that the poems have a deep and multifunctional range in terms of meaning and creating a multi-layered poetic structure in terms of form. By successfully aestheticising the message he wishes to convey through the broad scope of mythology, Tanyol demonstrates a profound and original poetic world, particularly through the mythological values embodied by the animals he employs.

The natural objects used in Tuğrul Tanyol's poems are imbued with a distinctive quality that integrates their mythological values, thereby broadening the scope of the poems' semantic world and adding a mythological dimension. Therefore, both nature and mythology become an important, highly aestheticised tool at the micro level in the book August Tunnels and at the macro level in Tuğrul Tanyol's poetic world, through a synthesised form of usage.

Colours, which can be used as motifs in traditional narratives and as images and metaphors in contemporary narratives, are seen to have many aspects of mythological functions in the Ağustos Dehlizleri poems. It is evident that colours, like the natural elements and animal metaphors used particularly in the localisation phase of the formation process of his poems, also serve a mythological function. By incorporating numerous cultural codes, the use of colours deepens the dimensions of the aestheticised world of meaning in poetry. In this context, they become mythological projections in Tanyol's poems, presenting the reader with examples of archetypal symbolism from indigenous culture. The poet, who prefers to draw upon historical and indigenous cultural elements in his poetry, has placed great importance on the use of imagery thanks to his poetic concerns, and has aestheticised the historical and cultural codes he employs in his poetry through numerous significant images and metaphors. In doing so, he draws on ancient narratives, oral culture, and traditional narrative forms, which highlights the importance of the poet's relationship with mythology. Therefore, identifying the mythological imagery in Tanyol's poems is of great importance in order to analyse the use of both historical and cultural elements. The poems in the book Ağustos Dehlizleri, written between 1980 and 1982, contain quite concrete examples of these mythological traces. Tuğrul Tanyol's use of mythological imagery at this point is seen to be realised under three important headings: animals, objects belonging to nature, and colours. Each of these elements, which offer intense echoes of Turkish history and culture, also reveal traces of practices related to belief systems, ways of life, economic and political approaches, and social structures. In this study, Tanyol, who generally constructs a chaotic environment in his poems and moves through subjects who desire a transition from this chaos to the cosmos, reinforces this action with mythological references, revealing a profound poetic understanding in artistic terms and expressing this understanding through deep and multi-layered imagery.

Roman, B. (2026). The absence of a villain in Zülfü Livaneli's novel *Serenad* a strategy to avoid the paradox of narrative empathy and an invitation to self-reflection. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 758-768.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 758-768, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

THE ABSENCE OF A VILLAIN İN ZÜLFÜ LİVANELİ'S NOVEL SERENAD A STRATEGY TO AVOID THE PARADOX OF NARRATIVE EMPATHY AND AN INVITATION TO SELF-REFLECTION*

Bianca ROMAN**

Geliş Tarihi: 8 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 26 Mayıs 2026***

Abstract

This article examines the narrative strategy employed by Zülfü Livaneli in *Serenad*, arguing that the novel does not eliminate antagonism but deliberately relocates it from the figure of an individualized villain to impersonal and collective antagonistic structures such as bureaucracy, social indifference, and ordinary complicity. In contrast to many internationally acclaimed literary and cinematic works inspired by the atrocities of the Holocaust, where perpetrators are frequently represented as individualized and often pathologized figures, *Serenad* refrains from constructing a singular, morally legible villain. Drawing on Suzanne Keen's theory of narrative empathy and Anna Lindhé's concept of the "paradox of narrative empathy", this article argues that Livaneli's narrative choice prevents the reader's affective investment in hatred toward a singular evil figure and instead redirects empathy toward the exercise of ethical self-reflection. Through this strategy, the novel reinforces the didactic and ethical dimensions of the reading experience by inviting readers to reflect not only on victimhood and suffering, but also on historical responsibility, social complicity, and the ordinary mechanisms through which violence becomes possible.

Keywords: Paradox of narrative empathy, diffuse antagonism, collective responsability, Holocaust, ethical reading.

* This article is based on research conducted within the framework of our doctoral thesis at the University of Bucharest. Defense date: April 7, 2026.

** Teaching Asst.; University of Bucharest, Department of Oriental Languages and Literatures, bianca-maria.roman@drd.unibuc.ro, ROR ID: 02x2v6p15.

ZÜLFÜ LİVANELİ'NİN SERENAD ROMANINDA KÖTÜ KARAKTERİN YOKLUĞU ANLATISAL EMPATİ PARADOKSUNDAN KAÇINMA STRATEJİSİ VE ÖZDÜŞÜNÜME DAVET

Öz

Bu çalışma, Zülfü Livaneli'nin *Serenad* adlı romanında başvurduğu anlatı stratejisini incelemekte ve romanın antagonizmayı ortadan kaldırmak yerine, onu bireyselleştirilmiş bir kötücül figürden bürokrasi, toplumsal kayıtsızlık ve sıradan suç ortaklığı gibi kişisel olmayan ve toplumsal karşıtlık yapılarına bilinçli olarak taşıdığını ileri sürmektedir. Holokost'un vahşetlerinden esinlenen ve faillerin çoğu zaman bireyselleştirilmiş, hatta patolojikleştirilmiş figürler olarak temsil edildiği uluslararası ölçekte tanınmış birçok edebî ve sinematik eserin aksine, *Serenad* ahlaki açıdan açık ve tekil bir "kötü" karakter yaratmaktan kaçınır. Suzanne Keen'in anlatısal empati kuramı ile Anna Lindhé'nin "paradox of narrative empathy" – anlatısal empati paradoksu − kavramından hareketle bu çalışma, Livaneli'nin söz konusu anlatı tercihinin okurun duygusal yatırımını tekil bir kötücül figüre yönelmiş nefretten uzaklaştırdığını ve bunun yerine empatiyi etik özdüşünüm pratiğine yönlendirdiğini savunmaktadır. Bu strateji aracılığıyla roman, okuma deneyiminin didaktik ve etik boyutlarını güçlendirerek okuru yalnızca mağduriyet ve acı üzerine değil, aynı zamanda tarihsel sorumluluk, toplumsal suç ortaklığı ve şiddeti mümkün kılan sıradan mekanizmalar üzerine de düşünmeye davet etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Anlatısal empati paradoksu, merkezsiz antagonizma, toplumsal sorumluluk, Holokost, etik okuma.

Introduction

Contemporary Turkish literature often engages with themes of history, memory, and identity, frequently situating individual stories within broader historical contexts. At the same time, Holocaust literature provides an important framework for discussing the representation of extreme violence, moral responsibility, and the ethical challenges of narrating trauma. *Serenad* can be situated within this tradition, as it engages with both modern Turkish literary concerns of memory and identity and the broader ethical questions raised by Holocaust literature.

Zülfü Livaneli's novel *Serenad*, published in 2011, belongs to the category of historical novels and is primarily inspired by a lesser-known tragedy of the Second World War: the disaster in which approximately 800 Romanian Jews lost their lives following the sinking of the Struma ship, which was transporting them from Romania to Palestine in an attempt to escape the Nazi threat. The ship was torpedoed and sunk by a Soviet submarine in the waters of the Bosphorus on 24th of February 1942, the shipwreck resulting in a single survivor (Stoian, 1995; Ofer, 1997). Within the fictional framework of the novel, the university professor Maximilian Wagner, the husband of Nadia −one of the victims of the shipwreck −returns to Istanbul several years after the tragedy, only to discover that the wounds of the past have not yet healed. Wagner's personal tragedy is revealed later in the novel through a framed narrative entitled *Maximilian ile Nadia' nın Hikâyesi* −"Maximilian and Nadia's Story"−which takes the form of a confession delivered by the elderly professor to the protagonist Maya Duran, a young employee of the prestigious University of Istanbul, tasked with assisting him during his stay in Türkiye.

Serenad can be interpreted also as a love novel that explores a form of love which refracted through the lens of a tragedy is experienced as suffering. The tragic love story further emphasizes the theme of social injustice (Seferoğlu, 2017, p. 216-217) and its harmful

consequences for both the individual and society, highlighting the ways in which historical conditions can profoundly shape, and ultimately distort, human lives and relationships. The young German Maximilian Wagner, a university assistant at the Faculty of Law in Munich, falls in love with a Jewish woman during the years in which the Nazi regime was consolidating its rise to power. After marrying, the couple moves from Munich to Heidelberg, where Nadia's Jewish origins were unknown to those around them −a cvasianonymity that ultimately proved insufficient to protect her from the Nazi threat, due to a series of factors that will be examined in the following sections.

This article situates Livaneli's *Serenad* within the broader field of narrative ethics and Holocaust-related studies, where questions of representation, responsibility, and readerly affect have been widely discussed. While existing research has explored themes of family, memory, historical representation in the novel (Onaran, 2014; Kayalar, 2017), the specific narrative mechanism through which antagonism is constructed − or deliberately depersonalized − has received limited critical attention. The central research question of this study is why does Livaneli avoid constructing an individualized villain in *Serenad*, and how does this narrative choice reshape the reader's empathetic and ethical positioning. Methodologically, the article combines textual analysis with concepts drawn from narrative theory and ethical criticism. In particular, it engages with Suzanne Keen's theory of narrative empathy and Anna Lindhé's notion of the paradox of narrative empathy as its primary analytical framework. Additionally, the study draws on Hannah Arendt's concept of the "banality of evil" which provides a crucial lens for understanding how ordinary individuals, through thoughtlessness and bureaucratic conformity, may become implicated in the production and normalization of large-scale violence.

The article argues that rather than presenting evil as embodied in a singular villain, *Serenad* constructs a narrative universe in which antagonism emerges through ordinary social relations, institutional mechanisms, and passive participation. It contends that this strategy is central to the novel's ethical project, as it transforms reading into an exercise in cognitive empathy and self-reflective critique.

1. Livaneli's Strategy of Avoiding the Paradox of Narrative Empathy

Unlike other novels or cinematic productions that address the tragedies of the Second World War and feature characters who commit *hybris* −for instance, the fictional representations of SS commandant Rudolf Höss in William Styron's *Sophie's Choice* (1979) and Martin Amis's *The Zone of Interest* (2014), or, in cinema, the portrayals of Amon Göth in Steven Spielberg's *Schindler's List* (1994), and the fictional character Hans Landa in Quentin Tarantino's *Inglourious Basterds* (2009) −in *Serenad*, Livaneli does not construct a clearly individualized villain or a singular face of evil. In the novels and films mentioned above, antagonistic force is often concentrated in stereotypical sociopathic or psychopathic figures who are, regrettably, sometimes also endowed with a form of dark charisma. In such cases, historical violence becomes legible through the figure of a personalized perpetrator. Yet atrocities are not committed solely as a result of the extreme actions of such abominable individuals; rather, they are embedded within broader social and historical structures. The reason we may infer for this kind of construction is that the horrors of the Holocaust seem to require a commensurate representation of the aggressor, often materialized in the figure of a recognizable villain.

Livaneli, by contrast, does not construct an antagonist embodied in a demonic figure. Instead, the narrative disperses antagonistic force across impersonal and collective structures, thereby avoiding the localization of evil in a single character. In this sense, he does not portray the demonic facet of evil −one that, under certain circumstances, comes to dominate a person, turning him into a master of manipulation and ultimately, leading to dehumanization −but rather suggests its diffusion within ordinary social and institutional mechanisms. A legitimate question would be why Livaneli resorts to such a strategy and whether a more concrete representation of evil might not be more useful for fully understanding the ways in which malice manifested itself in the context of the Holocaust. When analysing the novel from the perspective of narrative empathy, however, such an approach risks encouraging a form of emotional alignment that is too heavily dependent on the personalization of evil, which may, in turn, reinforce counter-empathic responses and reduce the reader's capacity to engage with broader structures of complicity and responsibility.

Suzanne Keen defines narrative empathy as "the sharing of feeling and perspective-taking induced by reading, viewing, hearing, or imagining narratives of another's situation and condition" (Keen, 2015, p. 155). Therefore, this theoretical framework foregrounds the reader's interpretive and affective engagement with the literary text. A significant point to note is that Keen expresses skepticism regarding the claim that narrative empathy leads to prosocial behavior (Keen, 2007, p. 16-28).

As we have argued in another article (Roman, 2021), Zülfü Livaneli transforms the novel *Serenad* into an invitation to empathy by employing several strategies identified by Keen in her book entitled *Empathy and the Novel* (2007). We further contend that the absence of a clearly individualized villain also functions as a strategy for eliciting narrative empathy, operating on two distinct levels.

First, as Anna Lindhé argues, a reader's empathic response toward a vulnerable character may be triggered by, or dependent upon, antipathy toward another character (Lindhé, 2016, p.20). If narrative empathy is thus bound up with its opposite − if, in other words, it emerges against a background of negative feelings toward other characters − then what is created, according to the author, is a „paradox of narrative empathy". „If literature creates an understanding of the Other [...] it simultaneously creates an Other − or the Other's Other − towards whom less favorable feelings may be directed" (Lindhé, 2016, pp. 20–21), a dynamic that may call into question the ethical effects of reading. Lindhé further maintains that the „empathy-altruism hypothesis [...] needs to be qualified by the possibility that readers, compelled to do so by narrative strategies, then also practice being «non-empathetic» during the reading experience" (Lindhé, 2016, p. 21).

A close reading of the *Serenad*'s narrative structure confirms that it does not construct a singular, clearly identifiable antagonistic figure. By choosing not to depict an individualized villain, Livaneli spares the reader the paradox of narrative empathy and the potential risk of experiencing negative emotional alignments that may run counter to the novel's overarching ethical and didactic message. Rather than constructing a narrative framework that would actively encourage aversion, moral condemnation, or emotional hostility toward a clearly defined villainous figure, the author instead deploys narrative strategies that direct the reader's attention more intensively and consistently toward the lived experiences, vulnerabilities, and affective conditions of the victims themselves. In this sense, the narrative economy of the novel

is deliberately reoriented away from the personalization of evil and toward the amplification of suffering as an ethical and empathic focal point.

A good example in this regard is the opening scene of the framed narrative entitled "Maximilian and Nadia's Story". We observe from the very beginning a sustained narrative emphasis on Nadia's vulnerable condition, as a law student who is subjected to hostility and physical aggression by a group of fellow students with Nazi sympathies:

> Ortalarındaki genç kız ise bir eli saçlarında, diğer eli boğazında, hacmini küçültmek ister gibi orada öylece duruyordu. Saçını çekip duran ellerden ve omzuna, boğazına bastırılan sert parmaklardan kendini korumaya çalışırken yaptığı son hareketle aldığı pozisyonu koruyordu. Dağınık siyah saçlarıyla kızaran yüzünün arasından, öfke ve korku dolu bakışlarla bakıyordu (Livaneli, 2021, p. 272). – "The young girl in the middle, meanwhile, stood there with one hand in her hair and the other at her throat, as if trying to make herself smaller. She was holding on to the position she had ended up in with her last movement, while trying to protect herself from the hands pulling her hair and from the rough fingers pressing down on her shoulder and throat. Through her disheveled black hair and flushed face, she was looking on with eyes full of anger and fear."[1]

The narrative lens remains firmly fixed on Nadia's corporeal and emotional state, thereby reinforcing a victim-centered perspective. This scene, which appears to resemble a Renaissance painting, is marked by the extreme tension that envelops the protagonist. Although it could have been rendered through a sequence of dynamic actions, it is instead depicted as a static tableau, in an apparent temporal suspension, thereby generating a potentially stronger affective impact, as attention is directed toward each individual detail of the victim's vulnerable condition. The aggressor, in contrast, is not individualized but is instead constructed as a collective narrative entity, referred to in the novel under the designation *Nazi öğrencileri* (Livaneli, 2021, p. 272) − "the Nazi students"− thereby functioning as a depersonalized representation of antagonistic force rather than a singular character. Also, the representation of this group does not appear again in the novel. This brief episode featuring a collective aggressor, whose portrayal is not further developed, does not allow it to be perceived as an antagonistic presence *per se*. The reader is not afforded the narrative space to develop counter-empathic responses toward this collective figure but is instead guided toward a limited affective stance characterized at most by moral distance and critical awareness. However, this scene anticipates instead the novel's broader strategy of displacing antagonistic agency away from individualized figures and toward a more diffuse configuration of social hostility.

Nevertheless, even if it has been argued that Livaneli does not depict a singular, clearly identifiable face of evil within the novel, it remains necessary to account for the presence of a threatening or harmful element, given that the existence of victims presupposes some form of opposing force, whether explicit or implicit. This raises an important analytical question concerning the nature and location of antagonistic pressure within the narrative structure. Rather than disappearing, this threatening dimension is redistributed across a wider field of social, institutional, and historical relations, thereby complicating its identification as a single agent.

[1] The translation of the excerpts into English is our own, as the English-language edition of the novel does not provide a complete translation of these passages - see Livaneli, 2019 (trans. Brendan Freely).

2. Depersonalized Representation of Antagonistic Force. Literary NPCs

After the events of *Kristallnacht* (9-10th of November 1938), the danger had increased considerably, and the circle was closing in on the Wagner family in a suffocating manner. Nadia was unable to overcome her anxieties, despite her husband's efforts to present the situation and events on a smaller scale than their actual magnitude. Nadia's anxiety gradually emerges within the narrative, reaching its culmination in the acceptance of the conclusion: *Artık Almanya'da barınmaları çok zordu* (Livaneli, 2021, p. 289). −"It had become very difficult for them to find shelter in Germany". In order not to attract attention to herself or to dispel any possible suspicions from those around her, Nadia is compelled by circumstances to perform the Nazi salute during a university ceremony held in honour of her husband. She executes the gesture with a deliberately dissimulated determination so as not to leave any room for doubt regarding her supposed loyalty to the Nazi leader Adolf Hitler. Although this act may be interpreted as a pragmatic gesture, as the most reasonable means available to keep danger at distance, the performative force of the words *Heil Hitler* and the profound symbolic weight attached to what appears to be a simple extension of the arm exert a significant emotional impact on Nadia. The outcome of her action, as observed by Max−*Gözlerinden yaşlar akıyordu. Maximilian Wagner, titreyerek gergin bir şekilde duran karısına yaklaştı* (Livaneli, 2021, p. 287). −"Tears were streaming down her face. Maximilian Wagner approached his wife, who stood trembling and tense"− suggests the amalgam of negative emotions with which Nadia is confronted at that moment. The predominant feeling, which gradually becomes a constant in the lives of the Wagner couple, and especially in Nadia's life, is fear, understood both in its general sense and more specifically as fear of concentrantion camp, of death, and of separation. This fear is further intensified by the fact that Nadia is now pregnant, which activates her heightened sense of maternal vulnerability, as she is now responsible not for one, but for two lives.

Another feeling that seems to afflict Nadia is loneliness. The young woman is unable to establish any friendship ties with the people around her, as she conceals her identity out of fear of being exposed. Just as the group of students who attack Nadia at the beginning is not individualized through any distinctive traits, functioning instead as an episodic collective character, the individuals Nadia encounters in Heidelberg are not identifiable by name or by individual features, but only − if at all − by the positions they occupy − *rektör* "the rector", *ünivesitede görevli bir kadın* "a woman, employee of the university" (Livaneli, 2021, p. 286). The only defining characteristic attributed to them is their overt ideological allegiance to Nazism, without any clear indication of what this allegiance entails for each of them individually, how it manifests in practice, what motivates it, or what concrete actions it produces. We are given only general information, such as their admiration for the supreme leader and the fact that fellow Jews have disappeared from among them. Loneliness becomes increasingly pronounced as the young couple begin to be avoided: *Kaygıları ve korkuları giderek artıyordu. Üniversitedeki arkadaşlarının kulaklarına bir şey gelmiş olmalıydı ki, teker teker onlarla ilişkiyi kesiyorlardı* (Livaneli, 2021, p. 289). −"Their anxieties and fears were steadily increasing. Something must have reached the ears of their university friends, as they, one by one, were gradually cutting off contact with them."

The life of the Wagner couple within a German society intoxicated by Nazism resembles a bas-relief: two sharply contoured figures set against a gray background. Their features are rendered with far greater clarity than those of the people with whom they interact, whose human dimension remains not so much underdeveloped as deliberately flattened as we argued above. To account for this type of representation, we propose the term "literary NPCs."[2] We use this term to designate characters who contribute, to some extent, to the construction of the narrative world, yet whose role remains primarily functional rather than psychologically elaborated. They do not emerge as fully developed characters, but rather as narratively flattened social agents whose presence serves to foreground the vulnerability of the protagonists and to render visible the ideological atmosphere in which they are forced to exist. Taken together, these figures form a collective and largely impersonal antagonistic presence: a set of "literary NPCs" who function less as individualized characters than as representatives of a society contaminated with Nazism. Their presence generates fear and anxiety in Nadia precisely because *they* are the ones who could expose her and thereby set in motion the bureaucratic mechanisms that would lead to her deportation.

In this way, the novel conveys a message worthy of closer attention: namely, that atrocities are not always solely the result of exceptional cruelty or diabolical genius, but are carried out, above all, through the contribution − intentional or otherwise − of ordinary individuals who either support the aggressor, comply with the dominant ideology, or adopt a posture of passivity and fail to resist. For a clearer understanding of this dynamic, a brief contextual consideration of the role played by German society in relation to the activities of the Gestapo is necessary, particularly since this dimension is central to the novel's moral framework.

3. The Role of German Society in the Effectiveness of the Gestapo

From its establishment in 1933 until its dissolution in 1945, the Gestapo was one of−if not the primary −tools of oppression employed by the Nazi regime. Notorious for the brutality with which it operated and endowed with discretionary powers, the organization perpetrated atrocities on a large scale, focusing on the elimination of elements deemed undesirable by the regime, such as political opponents, and above all, those groups which, from the perspective of Nazi doctrine, were seen as threatening the social and cultural "purity" of the "Aryan": people with disabilities, homosexuals, Roma, and Jews.

In his study entitled *The Gestapo and German Society: Political Denunciation in the Gestapo Case Files* (1988), Robert Gellately demonstrates, among other things, that the Gestapo, as the political police, was deeply feared, and that this climate of fear was instilled among the population through a technique also employed by other totalitarian regimes −namely, persuading citizens that the police were everywhere, that they had "eyes and ears" omnipresently and at all times. The aim was to sustain feelings of anxiety and paranoia that would compensate for the fact that, from a logistical standpoint, the Gestapo did not possess sufficient human resources relative to the size of the population (Gellately, 1988, p. 657). Thus, it was not their physical presence that ensured their effectiveness−this was due largely to rumors and fears (Allen, 1984, p. 189). Given their limited number of officers, the Gestapo would not

[2] A non-playable character (NPC) is a term originating from video game culture, used to describe characters controlled by the computer, whose behaviors may have a certain impact on the game.

have been able to carry out its missions, not even in collaboration with other institutions, had it not benefited from the cooperation of certain German citizens who, for various reasons, submitted denunciations. Anxiety stemmed from the possibility that an ordinary citizen might file a denunciation, sometimes even based on mere suspicions (Gellately, 1988, p. 657-658). This type of denunciation constituted an integral part of the political police's activity, "especially in dictatorships where police authority is virtually beyond control and where the citizen is often without any legal protection" (Gellately, 1988, p. 660). The author further maintains that "the work of the Gestapo was deliberately shrouded in secrecy; uncertainty about the sources that moved it to act helped convey an impression of omnipotence" (Gellately, 1988, p. 660). Although police operations were classified, an equally significant fact is that civilian collaboration with the institution was widely known at the societal level. What might have appeared to be a vulnerability −a security breach −was, in fact, an integral part of the strategy of population control, as it fueled citizens' fear of being denounced and of being summoned, as Gellately puts it, "for the purpose of answering some questions" (Gellately, 1988, p. 661) by an authority of proverbial ferocity. Another component of this strategy was the encouragement of denunciations, insofar as the regime generally responded positively to any form of delation, regardless of how petty the accusation was, how dubious the source, or how self-serving the informant's motives might be. At the same time, it allowed the population to be aware of the existence of collaboration between certain members of society and the political police. Friedrich Ziepfel, cited by Gellately, observed that the totalitarian regime thus succeeded in intensifying the isolation of the citizen: individuals no longer knew whom to trust and became aware that they could not defend themselves against a danger that was impossible to identify (Gellately, 1988, p. 660). As a result, almost no one felt safe anywhere.

We can thus observe that some of the most harrowing events in recent history were made possible through the variously motivated complicity of ordinary people with the authorities, who in turn attained a sense of omnipotence by exploiting the vulnerabilities of certain members of society. These non-individualized figures constitute the harmful element in Livaneli's *Serenad*; they are the source of Nadia's fears and anxieties, and to a certain extent, the ones who bear responsibility for her tragedy.

4. The Reader's Moral İmagination and the "Banality of Evil"

During the act of reading, the readers can put themselves in Nadia's shoes and grasp her ordeal; yet, through a more intense exercise of imagination −which admittedly requires a higher degree of intellectual maturity −they may also identify with the ordinary citizen whom Nadia fears, precisely because this figure, being non-individualized, could be anyone. In this way, the reader is prompted to reflect on how they themselves might respond in a situation where they could no longer rely on the something that Thomas Nagel describes as "moral luck"[3] and would be compelled to test their own moral mettle under comparable circumstances. The non-individualized representation of the source of fear can thus be a particularly suitable choice in this context, a point that becomes clearer when considered through a contrasting comparison: in *Schindler's List*, observing the demonic ease with which Commandant Amon Goeth shoots

[3] A philosophical concept that describes the situation in which a person is judged for the consequences of actions influenced by certain factors beyond their control. Thomas Nagel gives as an example the case of German society under the Nazi regime, which failed the test of morality by not opposing the regime. However, citizens of other countries were not subjected to the same test, benefiting from moral luck; therefore, it is impossible to know whether they would have behaved the same way as some members of German society at that time (Nagel, 1979, p. 34).

prisoners in the camp yard from his balcony −like in a classic hunting banquet −demonstrates his extreme sadism, and we may assert that any person in full possession of their mental and emotional faculties would feel horror at the act and compassion for the victims. Imagining oneself in the position of a sadist like Goeth would be a difficult exercise, precisely because he represents an extreme case, one that does not emerge suddenly, but typically develops through successive stages −from minor, seemingly harmless moral compromises to the apex of cruelty − particularly in a political climate, such as that of Nazi Germany, which encouraged such behavior toward Jews, whether through coercion or propaganda. A spectator cannot consciously accept −or even entertain the thought−that they themselves might commit an equally monstrous act under similar circumstances. The mere idea that within one's own self there could lie a latent sadistic potential, capable of surfacing under the right conditions, is inconceivable to the spectator, at least from the perspective of the instinct for self-preservation.

From this perspective another merit arises from the author's decision not to depict evil as the face of a monster. Were the reader confronted with a specific portrayal of the harmful element, they might erroneously conclude that such destructive capacity can exist only in a pathological mind, and that only such a mind could single-handedly perpetrate large-scale atrocities. The novel's message, by contrast, is that the potential manifestation of a dark aspect inherent in human nature need not take the form of abominable acts to produce devastating consequences, for such outcomes are often the result of what might at first appear to be minor, seemingly insignificant attitudes and actions on a large scale −a phenomenon conceptualized by Hannah Arendt as the "banality of evil".

While attending Adolf Eichmann's trial in Jerusalem in 1962, Arendt formulated the hypothesis that ordinary people can become capable of repugnant acts when circumstances allow it and when they know there will be no repercussions. In analyzing Eichmann's statements and behavior −Eichmann being the architect of the "Final Solution"−Arendt found no "diabolical or demonic profundity" in the former exterminator (Arendt, 2022, p. 287). However, she identified other ingredients necessary for transforming an ordinary person − her primary focus being on the category of bureaucrats − into a malevolent instrument: the capacity to execute orders and follow procedures with blind obedience (Arendt, 2022, p. 133), coupled with "sheer thoughtlessness − something by no means identical with stupidity" (Arendt, 2022, p. 287), possibly seasoned, at times, with self-interest.

5. Conclusion

The strategy of omitting a negative character adopted by Livaneli thus has the potential not only to spare the reader the paradox of narrative empathy but also to guide them toward a form of self-reflection, making them aware that, under certain circumstances in which they might lack "moral luck", they would not necessarily become an Amon Goeth, yet could still occupy the role of the "rector" or the "university employee" − those narrative figures whose cvasi-anonymization renders them generalized. As noted, this is an exercise that demands a higher degree of intellectual and emotional maturity and therefore appeals primarily to the cognitive component of empathy. Through this lens, however, the dichotomy of victim and aggressor becomes more fluid: the reader does not only inhabit the victim's perspective but can also envision themselves as part of the other category, realizing that power is not fixed and that, at any moment, the mere evolution of circumstances may invert the roles. From the perspective of empathy, offering the reader the possibility of visualizing themselves as part of a harmful

element destabilizes any potential belief in the impossibility of a latent dark side existing within themselves − a belief that, as noted, can develop based on instincts of emotional self-preservation. In this way, the narrative world created by Livaneli in *Serenad* becomes an inverted Mirror of Erised: it does not show you in an idealized, longed-for form, but rather as you would never wish to see yourself − a confrontation as harsh as it is useful, heightening awareness of one's own actions.

Declarations

Copyright Statement: Published under the CC BY-NC 4.0 license.

Funding / Supporting Institutions: No external funding was received for this study.

Ethical Approval and Participant Consent: Ethical approval and participant consent were not required, as the study is based on publicly available sources.

Plagiarism Statement: This article has been scanned with plagiarism detection software. No plagiarism was detected.

Data and Materials Availability: The data supporting the findings of this study are available within the article and its references.

Use of AI Tools: No AI tools were used in the production of the academic content of this article.

References

Allen, W. S. (1984). *The Nazi seizure of power: The experience of a single German town, 1922-1945*. Franklin Watts.

Arendt, H. (2022). *Eichmann in jerusalem. A report on the banality of evil.* Penguin Random.

Gellately, R. (1988). The Gestapo and German society: Political denunciation in the gestapo case files. *The Journal of Modern History*, *60*(4), 654-694. https://doi.org/10.1086/600440

Kayalar. F. (2017). *Zülfü Livaneli'nin Serenad ve Tanja Dückers'in Hımmelskörper adlı tarihsel romanlarında toplumsal bellek.* (Tez No. 459835). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University.

Keen, S. (2015). *Narrative form: Revised and expanded second edition.* Palgrave Macmillan.

Lindhé, A. (2016). The paradox of narrative empathy and the form of the novel, or what george eliot knew. *Studies in the Novel*, *48*(1) 19-42. 10.1353/sdn.2016.0011

Livaneli, Z. (2019). *Serenade for Nadia* (Trans. B. Freely). Other.

Livaneli, Z. (2021). *Serenad*. Doğan Kitap.

Livaneli, Z. (2021). *Serenadă pentru Nadia* (Trans. L. Munteanu). București. Humanitas Fiction.

Nagel, T. (1979). *Mortal questions*. Cambridge University.

Ofer, D. (1997). *Escaping Holocaust. Illegal ımigration to the land of Israel, 1939-1944.* Oxford University.

Onaran. S. (2014). Tarih ile aile romanının ilişkisi. Zülfü Livaneli'nin "Serenad" romanında sergilenen geçmiş ve bellek. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, *1*, 59-70. https://izlik.org/JA42HF24CL

Roman, B. (2021). Zülfü Livaneli's Serenad, and invitation to empathy. *Analele Universităţii Bucureşti*, *2*, 17-27.

Seferoğlu. E. (2017). *Zülfü Livaneli edebiyatı*. Yitik Ülke.

Stoian, M. (1995). *Ultima cursă - de la Struma la Mekfure*. Basefer.

Güçlü, R. ve Küçüksakarya, E. (2026). A stylistic investigation into the poems of the mentally ill patients. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 769-793.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 769-793, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

A STYLISTIC INVESTIGATION INTO THE POEMS OF THE MENTALLY ILL PATIENTS

Ruhan GÜÇLÜ[*]

Esra KÜÇÜKSAKARYA[**]

Geliş Tarihi: 27 Eylül 2025 ***Kabul Tarihi: 21 Aralık 2025***

Abstract

This study aims to examine the use of figurative language in *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* (1964), a collection of poems written by patients with mental illness, from a stylistic perspective. Using Leech and Short's (2007) stylistics checklist, the analysis focuses on tropes of comparison (metaphor, simile, personification, apostrophe), association (metonymy, synecdoche, symbol, allegory), and contrast (paradox, hyperbole, litotes, irony). The qualitative analysis of 112 poems shows dense, and at times unconventional, figurative patterns: metaphors and similes translate inner unrest into concrete images, personification and apostrophe blur the boundary between self and world, and associative or contrastive tropes reorganize fragmented experiences into symbolic forms. The findings suggest that figurative language shapes how patients express their inner lives, consistent with Pennebaker et al.'s (2003) view that unconscious states surface in language and with Bakare's (2009) observation that poetic expression can disclose aspects of mental life not easily conveyed directly.

Keywords: Stylistics, figures of speech, tropes, poetry, mentally ill patients.

RUHSAL HASTALIĞI OLAN BİREYLERİN ŞİİRLERİNİN BİÇEM BİLİMSEL İNCELEMESİ

Öz

Bu çalışma, ruhsal hastalığı olan bireyler tarafından yazılan şiirlerden oluşan *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* (1964) kitabındaki eğretilemeli dil kullanımını biçem bilimsel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Leech ve Short'un (2007) biçembilimsel kontrol listesinden yararlanılarak yapılan çözümleme, karşılaştırma (eğretileme, benzetme, kişileştirme, hitap), çağrışım (düzdeğişmece, düzdeğiştirmece, simge, kinaye) ve karşıtlık (çelişki, abartma, küçültme, tersinleme) değişmecelerine odaklanmaktadır. Toplam 112 şiirin nitel çözümlemesi, yoğun ve zaman zaman sıra dışı eğretilemeli örüntüler sergilendiğini göstermektedir: Eğretileme ve benzetmeler içsel çalkantıları somut imgeler hâline getirirken, kişileştirme ve hitap benlik ile dış dünya arasındaki çizgiyi

[*] Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, gucluruhan@gmail.com, ROR ID: 020vvc407.

[**] Dr. Öğr. Üyesi; Necmettin Erbakan Üniversitesi Dil Bilimi Bölümü, esrak.sakarya@gmail.com, ROR ID: 013s3zh21.

bulanıklaştırmakta; çağrışımsal ya da karşıtlık temelli değişmeceler ise parçalı deneyimleri simgesel biçimlere dönüştürmektedir. Bulgular değişmeceli anlatımın ruhsal hastaların iç dünyalarını ifade etme biçimlerini belirlediğini ortaya koymakta; bu durum, bilinç dışı süreçlerin dile yansıdığını savunan Pennebaker ve diğerlerinin (2003) görüşüyle ve şiirsel ifadenin doğrudan dile getirilemeyen ruhsal boyutları açığa çıkarabileceğini belirten Bakare'nin (2009) yorumuyla örtüşmektedir.

Anahtar Sözcükler: Biçem bilim, söz sanatları, değişmeceli anlatım, şiir, ruhsal hastalar.

Introduction

Every literary work is an expression of a person's language use, which, in turn, reflects their distinct personality, ideas, and writing style. Stylistics aims to determine and explain how and why a text has deviated and to explore the distinctive language use of speakers. In other words, stylistics is the blend of linguistics and literary studies that mainly focuses on the effects of language use on literary art.

The ornamentation of words, sentences and texts as linguistic devices is vital to the communication which determines the stylistic interpretation. It is crucial to remember that stylistics seeks to connect literary effects to linguistics by demonstrating the functional value of texts' formal aspects for interpretation as much as by describing them. Accordingly, stylistics is the area of linguistics that studies the language of literary writings (Syal & Jindal, 2010). Furthermore, Leech and Short (2007) assert that the study of literary language might deepen our knowledge of the author's style or characteristics. They introduce some categories like lexical features, grammatical features, figures of speech, cohesion and context, which might help the researchers conduct linguistic analysis of the literary text deeply rather than surface-level investigations.

In addition to the principles employed in the texts, stylistics offers a methodical approach to examining how language in literature produces meaning, aesthetic effects, and emotional resonance. Tropes, figures of speech including metaphor, simile, personification, irony, and hyperbole, are frequently used in poetry to influence the reader's perception and emotional response. In *Style in Fiction*, Leech and Short (2007) provide an often-referenced framework for classifying rhetorical devices and tropes, along with resources for recognizing, categorizing, and evaluating their stylistic purposes. This study examines how poets use tropes to accomplish specific thematic and aesthetic effects by applying our framework to a sample of poems. Thus, the current corpus presents the results of a stylistic analysis of poems written by authors diagnosed with schizophrenia. According to Pennebaker and colleagues (2003) "the unconscious asserts itself through language." (p. 548). This connection has aroused our interest in identifying language patterns and their connections to mental processes. Deviant mental style, which stems from his mental illness, is expected to be demonstrated by the language the authors employ, especially the stylistic decisions they make.

1. Aim of the Study

This study aims to examine how mentally ill patients use figures of speech, particularly the tropes of comparison, association, and contrast outlined in Leech and Short's (2007) stylistic framework, in their poems. Furthermore, the current study also aspires to explore how these tropes shape meaning and aesthetic texture, and to identify the psychological insights that emerge from the figurative patterns reflecting the patients' experiences, emotions, and perceptions of reality. In line with these purposes, the research questions of the study are as follows:

1. How do mentally ill patients employ figures of speech, especially the tropes of comparison, association, and contrast identified in Leech and Short's (2007) stylistic checklist, in their poems?
2. In what ways do the detected tropes shape meaning and contribute to the aesthetic qualities of the poems?
3. How does the use of figurative language in the poems reflect the patients' experiences, emotions, and perceptions of reality, and what psychological insights can be drawn from these stylistic choices?

2. Significance of the Study

Literary works mostly involve short stories, novels, and poetry. There are different studies on English and Arabic poems analyzed with respect to the Leech and Short (2007) Model (see Amare, 2002; Jaafar, 2014; Al-Janabi, 2015; Hussein & Al-Saidi, 2024; Muhammed & Sharhan, 2022; Semino, 2002; Iqbal & Javeed, 2024). Since research in this area has not been adequately conducted, this study might contribute to the fields of linguistics, stylistics, literature, and psychology of language. The meticulous stylistic analysis of *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* presented in this article aims to contribute to the existing body of knowledge on poetry. In addition, the outcome of the current study might provide insight into how people with mental disorders express their thoughts, feelings, and emotions through the use of specific linguistic devices.

3. Review of Literature

Stylistics, as a rigorous analytical discipline, sits at the intersection of linguistics and literary criticism, moving beyond impressionistic reading to examine systematically how specific linguistic choices generate meaning and aesthetic effect (Short, 1996). The field is built upon influential analytical frameworks that provide structured methods for examining texts at the lexical, syntactic, semantic, and pragmatic levels. Among the most enduring of these is the model proposed by Leech and Short (2007), which offers comprehensive categories for analyzing words, sentences, meaning, and context, and which continues to serve as a productive starting point for contemporary researchers. Simpson (2004) similarly provides systematic tools for describing narrative perspective and ideological stance, while Wales (2001) consolidates the discipline's terminological apparatus. Together, these foundational works distinguish stylistic analysis from subjective commentary and establish the evidential standards upon which all stylistic claims must rest.

A central concept in stylistic research is foregrounding, which refers to the way literary language draws attention to itself through deviation from established norms or through internal patterns of repetition and parallelism. Originating in the Prague School tradition through the work of Mukařovský (1964) and later developed within anglophone stylistics by Leech (1969), foregrounding has become one of the most productive frameworks for explaining how literary texts achieve their distinctive effects. From this perspective, linguistic deviation is not treated as error but as a deliberate artistic choice that brings meaning to the surface, creates emphasis, and shapes the reader's aesthetic response. Empirical support for this theoretical claim was provided by Van Peer (1986), whose reader-response experiments demonstrated that foregrounded passages genuinely influence reading pace and emotional engagement, lending psychological validity to what had previously been a primarily theoretical construct. These studies collectively establish that the systematic analysis of deviation and patterning is central to any account of how literary texts produce their effects.

Stylistic methods have been productively applied across a wide range of literary genres, demonstrating the versatility and analytical power of the framework. In the domain of poetry, Alkan (2023) conducts a close stylistic reading of Thomas Campion's Renaissance lyric *There Is a Garden in Her Face*, revealing how phonological patterning, imagery, and syntactic parallelism combine to produce aesthetic effect and construct the poem's central conceit. Güner and Suayin (2024) similarly apply stylistic analysis to a Turkish poem, examining how lexical choices and figurative language construct emotional meaning within the text and situate it within its cultural context. In the domain of short fiction, Civelek (2022) carries out a detailed stylistic analysis of Edgar Allan Poe's *The Black Cat*, demonstrating how syntactic complexity, modal expressions, and narrative unreliability work together to generate suspense and psychological unease. Similarly, while Düzdemir (2025) examines reader interactions through cognitive stylistic analyses in James Joyce's short story *Eveline*, Düzdemir and Can (2020) question the concept of poetic competence within the framework of cognitive poetics and ground the reader's meaning-making process from the poet's discourse; in this context, both studies converge on a common theoretical ground that addresses reader-oriented cognitive processes at the stylistic level. All in all, these studies collectively affirm that stylistic frameworks are sufficiently flexible to illuminate literary effects across genres, historical periods, and linguistic traditions.

Beyond this cross-generic applicability, stylistics scholarship has also extended its reach more systematically into cross-cultural, semiotic, and translational domains, moving further from its traditional focus on the anglophone literary canon. Turan (2022) exemplifies this development in Turkish stylistics, examining self-referentiality in Ahmet Haşim's poetry through a semio-stylistic framework and demonstrating how the poems construct meaning through signs that simultaneously point to themselves as linguistic artefacts. Güçlü (2025) opens a translational dimension by comparatively analysing stylistic deviations in Wordsworth's *I Wandered Lonely as a Cloud* and its Turkish translation, showing that stylistic features may be preserved, transformed, or lost in the process of translation and that achieving stylistic equivalence across structurally and culturally different language systems poses significant challenges. Kılınç and Güçlü (2026) extend this focus to multilingual literary discourse, comparatively analysing how foreign-language elements in Arthur Conan Doyle's *A Study in Scarlet* are rendered across twenty-three translations, and showing that alphabetic systems and target-language norms shape whether translators preserve or adapt the source text's multilingual

foregrounding. Similarly, Bezar et al. (2023) analyze how humour is constructed in Pakistani English fiction through purposeful violations of linguistic norms, identifying techniques such as neologism, Urdu-English code-mixing, and culturally specific metaphor as mechanisms that simultaneously generate comedy and articulate a resistant postcolonial cultural identity. Overall, these studies demonstrate that stylistic analysis is a genuinely cross-cultural enterprise, capable of illuminating literary effects in diverse linguistic and cultural settings.

The studies reviewed here collectively present a picture of a discipline that is simultaneously consolidating its foundational analytical methods and expanding its cultural and translational scope. The work of Alkan (2023), Civelek (2022), Güner and Suayin (2024), Turan (2022), Güçlü (2025), and Bezar et al. (2023) demonstrates that the stylistic frameworks established by Short (1996), Leech and Short (2007), and Simpson (2004) remain productive across a wide variety of literary texts, genres, and cultural traditions. As Enkvist (1973) argues, style emerges from an author's systematic selection and organization of linguistic resources, and the rigorous analysis of those selections remains the discipline's defining contribution to literary understanding. The present study builds upon these established foundations by applying Leech and Short's (2007) model to the analysis of figures of speech in selected pastoral poems, aiming to demonstrate how figurative language contributes to the stylistic construction of nature within the pastoral tradition.

4. Theoretical Framework

Style is a complex concept that can be interpreted in many ways. As well as relating it to how people use language in different circumstances for specific goals, Leech and Short (2007) define it as the linguistic characteristics that describe a given text. In a similar vein, Verdonk (2002) highlights that style results from conscious selection among linguistic possibilities. Lehman (1996) expands on this idea, contending that style encompasses genres, eras, and even entire languages, as well as individual authors. According to this viewpoint, style may describe a text, character, or author, depending on the situation. Enkvist (1973), who supports this idea, views style as an identity identifier that uses distinctive linguistic patterns to distinguish one writer from another.

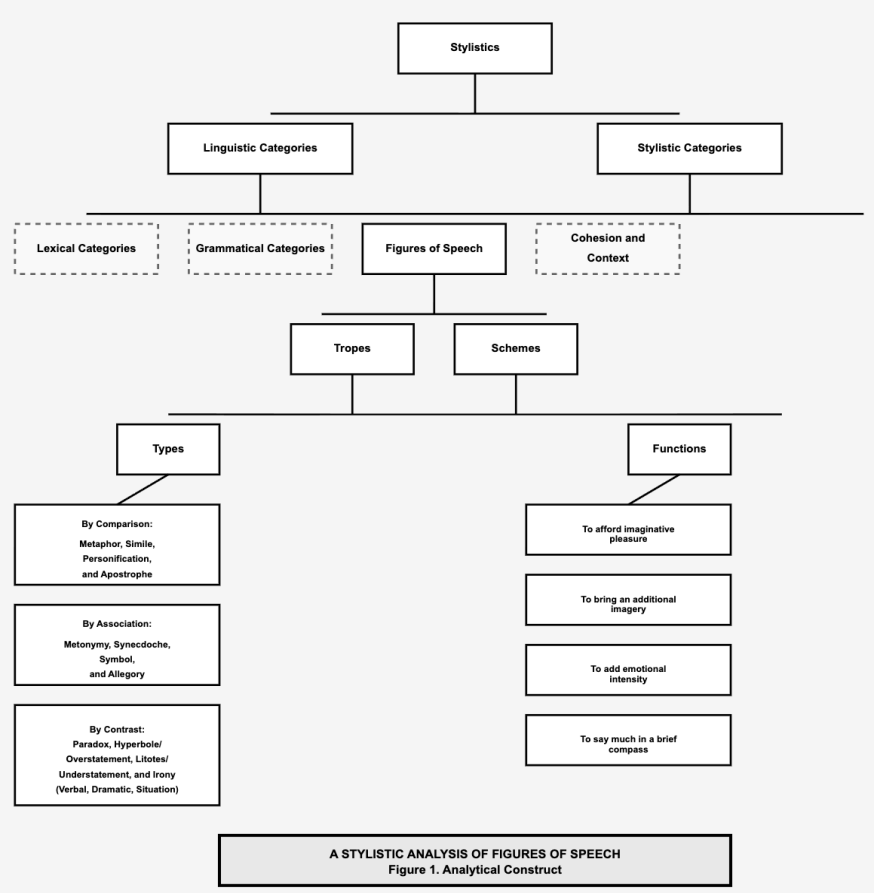
Style seems to be the language users' medium, one that deviates from the rules and norms to represent unique characteristics. Therefore, the relationship between language and style is investigated within the field of stylistics, focusing on prose and poetry. As suggested by Crystal (2008), the distinctive language use creates a bridge between linguistics and literature. Thus, the objective of stylistics is to explain how readers make meaning from texts, how texts project meaning, and why readers react in specific ways. It investigates how people choose language for various reasons and in multiple contexts. It is used to make the wording, clauses, and sentences in the ads, poetry and prose more readable.

According to Leech and Short (2007), stylistics is the (linguistic) investigation of style. It is rarely done for its own purpose, except as a way to describe how language is used in practice (p. 11). Stylistics, in the words of Simpson (2004), is the study of language, especially the creative use of language (p. 3). As we have seen, studying language has a significant impact on our comprehension of (literary) texts, and practicing stylistics enhances our perspectives on language. It is impossible to separate the construction of literary works from the use of

linguistic styles. Scholarly works are difficult to produce without the influence or connection of linguistic style.

Finch (2000) notes that stylistics is the study of a language's concept of style through the use of linguistic techniques. According to him, every time we use language, we inevitably adopt a style of some kind: we choose from a variety of syntactic and lexical options based on the goal of the communication. Additionally, he notes that while literary criticism has historically been the domain of style analysis, a more methodical effort to offer a "linguistic" basis for literary effects has emerged with the development of linguistics Thus, the study of style has always been limited to literary elements; yet, as time has progressed, it can now be examined from a linguistic standpoint. Leech and Short (2007) argue that the artistic value of a text depends on uncovering stylistic categories that reveal the author's emotions and thoughts. The summary of the stylistic approach by Leech and Short (2007) is as follows:

Figure 1: Leech and Short (2007)'s Stylistic Categories (adapted from Al-Qudsy, 2016, p. 24)



As seen in Figure 1, the theoretical framework of the current study is grounded in Leech and Short's (2007) stylistic checklist of lexical categories and figures of speech, which provides a systematic approach for analyzing literary texts. Their model defines stylistics as the investigation of the relationship between a writer's artistic achievement and the linguistic choices through which meaning is conveyed. To facilitate such analyses, Leech and Short (2007) outline four major categories of stylistic features: lexical, grammatical, figures of speech, and cohesion / context. They emphasized that identifying these features intuitively can be challenging; hence, they recommended the use of a checklist of potential style markers.

This checklist enables the analyst to survey the text systematically. However, they also note that stylistic studies are often highly selective, focusing on a limited set of features rather than attempting comprehensive coverage. In line with this principle of selectivity, the present research restricts its scope to figures of speech relevant to the pastoral tradition. The figurative dimension examines stylistic devices such as repetition, parallelism, simile, metaphor, personification, and hyperbole. Through this approach, this study aims to demonstrate how figures of speech, tropes, explicitly contribute to the stylistic construction of nature in the selected pastoral poems.

5. Method

This study adopts a descriptive qualitative design to analyze the use of figures of speech in poems written by mentally ill patients. The framework guiding the analysis is Leech and Short's (2007) stylistic checklist, with a specific focus on tropes within the figures of speech category. These include comparison (metaphor, simile, personification, apostrophe), association (metonymy, synecdoche, symbol, allegory), and contrast (paradox, hyperbole, litotes, irony). The data consist of all 112 Turkish poems compiled in the book *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* (1964), which contains works written by patients and collected by their teacher. Each poem was carefully examined to identify occurrences of the selected tropes, which were then classified and interpreted in relation to their stylistic and psychological functions. To ensure how consistently the tropes were classified, an inter-coder reliability procedure was carried out. Instead of coding the entire dataset, two independent judges who had been trained on the coding scheme analyzed a randomly selected sample of 50 stanzas drawn from the 112 poems. The classification system they followed was built around three broad trope categories: comparison (metaphor, simile, personification, apostrophe), association (metonymy, synecdoche, symbol, allegory), and contrast (paradox, hyperbole, litotes, irony). Cohen's kappa was used to calculate how much the two judges agreed with each other. The result was a kappa value of 0.86, which suggests a very high level of agreement, well above the threshold for strong reliability. Whenever the two coders disagreed on a particular stanza, they talked through their differing interpretations and worked until they reached a shared decision. Once an acceptable level of reliability was confirmed, the lead researcher coded the rest of the dataset using the finalized category definitions. Thus, a qualitative analysis was conducted through the abovementioned poems.

In line with Leech and Short's (2007) assertion that statistics alone are insufficient for textual analysis, this research emphasizes qualitative interpretation (p. 47). The study not only describes linguistic forms but also explores their stylistic significance and potential psychological implications, reflecting how patients project inner experiences, emotions, and perceptions of reality through poetic language.

6. Results and Discussion

In this section, the findings are presented in detail and discussed with explicit reference to the research questions. Guided by Leech and Short's (2007) model of stylistic analysis, the figures of speech identified in the corpus have been categorized and supported with textual examples. This analytical framework enables a systematic response to the research questions: RQ1 examines how mentally ill patients employ tropes of comparison, association, and contrast in their poems; RQ2 explores how these tropes construct meaning and contribute to the aesthetic

texture of the poems; and RQ3 considers how figurative language reveals patients' emotions, perceptions, and lived experiences. The results are structured systematically: first through figures based on comparison and similarity, then through devices of association and representation, and finally through elements of contrast and irony. Within each sub-section, representative examples are analyzed to explore both the reflection of individual psychological states in language and the broader cultural or emotional implications. In addition, the meaning-making mechanisms of the mentally ill people might lead to the distinctive linguistic choices because of deficits or disruptions in their semantic network (Langdon et al., 2002; Leader, 2011; Chin et al., 2011; Woods, 2013). Thus, the discussions to be presented below serve the main objectives of the research and provide a multi-layered account of how patients perceive and reconstruct reality through their stylistic choices in poetry.

6.1. By Comparison

The category of comparison reveals how poets with schizophrenic tendencies employ figures of similarity and direct address to externalize their inner turmoil. Devices such as metaphor, simile, personification, and apostrophe are not merely stylistic ornaments but also essential tools for conveying fragmented emotions and unstable perceptions. Their frequent use suggests an urgent need to transform chaotic feelings into recognizable and communicable forms.

6.1.1. Metaphor

Metaphor plays a dominant role in these poems, enabling abstract emotions to be condensed into intense, often disturbing imagery. Through metaphors, the poets articulate experiences that may otherwise resist rational expression.

(1) "Tek arkadaşımdır hicran" (*Eng.* My only friend is heartache) presents grief as a loyal companion, turning an emotion into a human-like partner. (*Nalan 1*, stanza 1, line 4)

(2) "O bembeyaz gülden beyaz göğsüne / Çekiç ile vura vura kaz beni" (*Eng.* From that pure white rose to your white chest / Hammer me, hammer me) expresses the desire to be accepted by drawing parallels between the beloved's heart and a white rose, using objects like a pickaxe and hammer, with intense emotions. (*Beni*, stanza 1, line 2)

(3) "Gülden cemalim soldu" (*Eng.* My rose-like beauty has withered) reflects through metaphor that she is aware of her beauty, likening it to a rose, and that she is also aware of its fading. (*Nalan 1*, stanza 1, line 4)

(4) "Gözlerin cennet" (*Eng.* Your eyes are heaven) portrays the beloved's eyes as paradise, elevating them to a sacred realm. (*Sarı Saçlı Yarime*, stanza 1, line 1)

(5) "Bu deliler âlemi / Büktü benim belimi" (*Eng.* This world of lunatics has broken my back) represents the idea that a mentally ill person has completely lost themselves, drawing a parallel with the expression "to bend over backwards". (*Tanrım*, stanza 2, line 5-6)

The use of metaphors highlights how schizophrenic poets perceive emotions as overwhelming external forces. By turning grief into a companion or transforming the beloved's body and beauty into fragile, symbolic objects, they objectify internal states and project them outward. This not only reflects a fragmented perception of reality but also reveals the struggle to communicate suffering through exaggerated and symbolic imagery. The metaphors suggest that

patients experience emotions as invasive presences, reinforcing the blurred boundaries between inner and outer worlds. Iakimova et al. (2006) found that metaphor interpretation and new metaphor production occur in people diagnosed with schizophrenia. The mental images are impaired, but delusions seem to enhance the complex metaphor-creation process, as observed in previous studies by Elvevåg et al. (2011) and Despot et al. (2021). As seen in instances from *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti*, themes of life, beauty, bodily vulnerability, and existential despair are conveyed through metaphors, consistent with Titchkosky's (2015) findings. In contrast to the works by Bezar, Iqbal & Hussain (2023), humour is not observed in the metaphors used by individuals with mental disorders.

6.1.2. Simile

Simile provides clarity and immediacy by openly linking emotions with familiar natural or physical images. In these poems, similes often evoke fragility, instability, and the precarious balance between presence and absence.

(6) "Canevimde bir dost gibi karanlık" (*Eng.* Darkness in my soul like a friend) compares darkness settling into his / her soul representing fear, deceitfulnes. (*Karanlık Geceler*, stanza 1, line 2)

(7) "Kalbin mahsun, göz yaşlı, tıpkı bir deli gibi" (*Eng.* Your heart is sad, your eyes full of tears, just like someone driven mad) the sadness is likened to madness (*Ne Gezersin A Yolcu*, stanza 1, line 3)

(8) "Seni deli gibi sevdiğimi" (*Eng.* That I love you like a crazy) equates love with being madness (*Aysel'ime*, stanza 2, line 6)

(9) "O peri …. Bir hayalet gibi" (*Eng.* That Fairy … Like a ghost) compares the beloved symbolized with a fairy to a ghost, a source of imagined uncertainity. (*Hayal*, stanza 4, line 1-3)

(10) "Akacağım daima kolsuz bir nehir gibi iklimlere" (*Eng.* I will always flow like a sleeveless river through climates) likens the climates to the sleeveless rivers, flowing uncontrollably within the self. (*Kaybolan Sahiller*, stanza 1, line 6)

The similes reveal the poets' tendency to ground chaotic emotions in natural imagery. Comparing oneself to a leaf or a trembling wire reflects vulnerability and loss of control, which are typical in the schizophrenic experience. The overreliance on images of fragility and instability suggests an unstable sense of self. At the same time, comparisons to cosmic or natural forces (the moon, rivers) reveal the need to situate inner pain within universal patterns. This demonstrates how patients seek coherence in their fractured realities through the immediacy of visual comparisons. Despite the close relation between metaphor and simile, the latter differs from the former by the addition of the "like (*Tr.* gibi)" construction. This little semantic deviation is a part of rhetoric through which the comparison between the things or events are overtly expressed (Bethlehem, 1996). In addition, the deviant features involve the substitution of collocates in such a way that the literal or poetic narration becomes salient by the introduction of new words. As exemplified above, the darkness-friend; forlorn heart, tear-filled eyes-crazy; love-crazy; fairy-ghost and river-climates relation is formed by the addition of *like*. The structural difference of simile from metaphor seems to be slight; however, the figurative meaning is clear.

6.1.3. Personification

Personification animates abstract concepts and natural forces, allowing poets to externalize their inner states through dialogue with the world around them. This device is especially striking in schizophrenic texts, where boundaries between self, objects, and nature often blur.

(11) “Keder sarardı beni seni görmediğim gün” (*Eng.* Sorrow paled me on the day I did not see you) losing oneself in sorrow symbolizes the pain of the beloved person. (*Yalnızlık*, stanza 1, line 2)

(12) “Sardıkça gönlü aşk, hayat ve arzu çemberi” (*Eng.* As love, life, and desire encircle the heart more tightly) the heart personifies the abstract concept of love with other abstract concepts such as life and desire, symbolizing it with the human act of embracing. (*Melankoli*, stanza 1, line 1)

(13) “Yokluk kavradı bizi” (*Eng.* Nothingness / absence seized us) symbolizes being trapped in nothingness and the unknown with the human characteristics of grasping and embracing. (*Yokluk*, stanza 3, line 1).

(14) “Aşkımın şiddetinden koptu gönlün fireni” (*Eng.* My heart’s brake broke from the intensity of my love) transforms the heart into the brake affected from the high level of love and the phenomenon of fragmentation is likened to the separation of a part of the car. (*Şizofreni*, stanza 1, line 1)

(15) “Mehtap ışığı dokuyor” (*Eng.* The moonlight is weaving) describes moonlight as weaving like a craftsman. (*Mehtap*, stanza 2, line 7)

Personification in these poems reveals a projection of inner turmoil onto the external world. Schizophrenic perception tends to erase the boundary between self and environment, allowing emotions such as sorrow to act upon the body and turning affective pressures like love, life, and desire into encircling forces. Such usage indicates a collapsing distinction between subjective emotions and objective reality, a hallmark of psychotic experience. These figures show how patients interact with their surroundings not as neutral objects but as extensions of their emotional states. The intrapersonal and interpersonal feelings comprising depression and related syndromes are reflected through these symbolic constructions (Parnas & Sass, 2003). The intentions of the hallucinated narrations, including addressing the heart as an autonomous agent or attributing mechanical failure to it as though it were a brake, exemplify derailment, the blending of inner voices with external entities (Bleuler, 1950; Romme & Escher, 1993; Woods, 2013). Abstract and concrete elements such as sorrow, desire, the heart, and even bodily mechanisms are endowed with personality through figurative use of personification in the *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* poems. These voice-hearing figures illustrate the emotional motives and perceptual distortions experienced by mentally ill patients.

6.1.4. Apostrophe

Apostrophe dramatizes emotion by allowing direct address to an absent person, a deceased person or abstract entities. For schizophrenic poets, it functions as a way to engage in dialogue with fragmented aspects of their own psyche.

(16) “Yolcuyum bir meçhul diyara artık” (*Eng.* I am a traveler to an unknown land now) dramatizes death and the unknown after death through abstraction (*Karanlık Geceler*, stanza 1, line 4)

(17) “Tanrım bana sabır ver” (*Eng.* God, give me patience) voices a plea to God for endurance. (*Tanrım*, stanza 1, line 1)

(18) “Ey ilham-ı şerif, neredesin?” (*Eng.* O noble inspiration, where are you?) portrays inspiration as a missing interlocutor. (*İlham*, stanza 1, line 1)

(19) “Ey gönül sanki niçin sevdin onu” (*Eng.* O heart, why did you ever love him?) addresses the speaker’s own heart, functioning as an internal apostrophe that reflects emotional self-questioning. *(Arzularım,* stanza 1, line 5)

(20) “Ey gönül bunu yapamazsan… senin kafan şizofreni” (*Eng.* O heart, if you cannot do this… your mind is schizophrenic) begins with an apostrophic self-address and shifts into self-judgement, revealing inner fragmentation. *(Şizofreni,* stanza 3, line 4)

Apostrophes in these poems highlight the fragmented identity of schizophrenic speakers. By addressing loneliness, inspiration, God, or even their own heart, the poets reveal a divided self that communicates with its own inner parts as if they were external beings. This fragmentation, turned into dialogue, illustrates how schizophrenia transforms inner thought into externalized voices. Thus, the apostrophe here does not merely dramatize feelings but mirrors the very structure of schizophrenic experience, where inner states are alienated and objectified. Deleuze & Guattari (1983) suggest that the displacement of thoughts through esoteric words is a part of schizophrenic language. Through the application of apostrophe, poets try to communicate with non-existent people or objects. The idea that lies behind utilizing it is to personify and directly indicate God, death, love, power, and inspiration, which is marked in the examples above. In short, the feelings of the poet, like happiness, sadness, silliness, anger, etc., are reflected in association with identification of things or ideas (Sayakhan, 2016).

6.2. By Association

The category of association shows how poets connect meaning through substitution, representation, and symbolism. Figures such as metonymy, synecdoche, symbols, and allegory demonstrate how individual experiences are linked to wider cultural and collective references. In schizophrenic writing, these associations often appear in exaggerated or fragmented forms, illustrating how patients reconstruct reality through indirect linguistic channels.

6.2.1. Metonymy

Metonymy functions by replacing one entity with something closely related to it. In the poems, metonymic expressions reduce complex realities into concrete, immediate signs.

(21) "Sende her çiçekten bir parça var… Yüzün papatya yanakların gül" (*Eng.* You have a piece of every flower... Your face is a daisy, your cheeks are roses.) the relationship between parts and the whole is represented by comparing flowers and flower types to the body and its parts. (*Çiçekler ve Sen,* stanza 2, line 1-2).

(22) "Birkaç satır yazmak istiyorum / Bu yazıya (ŞİİR) diyorum" (*Eng.* I want to write a few lines / I call this writing (POETRY)) equates "lines" with the entirety of poetry. (*İlham*, stanza 2, line 1-2)

(23) "Elimde Hürriyet gazetesi yıldızıma bakıyorum" (*Eng.* I'm looking at my Hürriyet newspaper star in my hand) presents the newspaper as a substitute for social reality. (*Taburcu*, stanza 2, line 3-4)

(24) "Kırıldı arabam devrildi tekerim" (*Eng.* My car broke down, my tire went flat) associates the deterioration of one's health with damage to the car and tires (*Manzum Destan Tiryakilere*, stanza 1, line 13)

Metonymic usage demonstrates how schizophrenic poets compress complex social and psychological realities into concrete, immediately accessible symbols. Objects such as newspapers, flowers, car parts, and even individual words come to stand for broader social structures, personal experiences, or inner psychological states. This tendency reflects a cognitive effort to reduce overwhelming and often fragmented realities into manageable and tangible representations. At the same time, the resulting associations frequently appear unconventional or distorted, mirroring the disrupted patterns of thought characteristic of schizophrenia. For patients, metonymy becomes a survival strategy: compressing chaotic complexity into isolated, tangible symbols. Rhodes & Jakes (2004) argue that delusions reflecting the psychological state of the individuals show unconscious conflicting experiences representing the whole meaning by using specific part. This usage among the individuals with schizophrenia is an instance of figurative thinking indicating chaotic statements specific to a conceptual domain.

6.2.2. Synecdoche

Synecdoche highlights the part-whole relationship. In these poems, parts of objects or symbols stand in for larger collectives such as nation, love, or existence itself. Conceptually mentioning the whole-part relation or the reverse is referred to synecdoche and the embodiment of substances is about the understanding of that whole-part structure (Hua, 2013).

(25) "Bu insanlık davası anahtarı kimdedir? / Neden milyonlar olsun tımarhane delisi" (*Eng.* Who holds the key to this cause of humanity? Why should millions be insane as asylum patients?) by accepting that the solution to insanity lies in the asylum, he is searching for a way to prevent all of humanity from ending up in the asylum. Here, the asylum functions as a part that stands for a broader collective condition, representing the potential fate of humanity as a whole. (*Tımarhane Delisi*, stanza 11, line 3-4)

(26) “Şifa verir hastayı millete kazandırır” (*Eng.* It heals the patient and returns them to the community) reflects Bakırköy hospital as a social assistance for the benefit of nation. The individual patient operates as a synecdochic figure for the fractured citizen, while the nation represents the restored social whole. (*Bakırköy*, stanza 4, line 2)

(27) “Renk renk olmuş gözlerin” (*Eng.* Your eyes have turned all colors) represents the beloved entirely through the eyes. This pars pro toto relation constitutes a clear example of synecdoche, in which a single bodily feature replaces the whole person. (*Çırpınıyor Gönül*, stanza 1, line 16)

(28) “Yaslı günler bitmeyen mevsimim” (*Eng.* My endless season of mourning day) where the endless season represent the days with full of grief. (*Mevsimim,* stanza 1, line 8)

Synecdoche in schizophrenic poetry demonstrates how fragmented perception translates into fragmented representation. By allowing a single body part, object, or institutional space to stand in for a larger whole, these poems externalize a disrupted sense of totality. For instance, “eyes” or “hands” no longer serve as parts but become stand-ins for entire beings. This tendency reflects the way schizophrenia disrupts holistic perception, forcing reliance on fragments as proxies for reality. This reliance on fragments reflects the breakdown of holistic perception characteristic of schizophrenia.

Forrest (1965) investigated the similarities between the language used in schizophrenia and poetry, focusing on elements like synecdoche, which is often seen as distortions in schizophrenic speech. He argued that both poetry and schizophrenia are influenced by the intrinsic qualities of language itself and are guided by the “logic of wish fulfillment,” akin to the nature of dreams. As a result, both forms of expression pursue a shared pursuit of a distinctive linguistic structure to validate their expressions, meanings, and shared aspirations. As observed in the *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* poems, recurrent synecdochic patterns such as flag-nation, eyes-colours, blood-homeland, and mourning days-endless seasons, where recurring temporal fragments stand in for an extended existential condition, illustrate how dreams, desires, and fragmented realities of individuals with mental disorders are linguistically condensed into partial representations.

6.2.3. Symbol

Synecdoche highlights the part-whole relationship. In these poems, parts of objects or symbols stand in for larger collectives such as nation, love, or existence itself. Conceptually mentioning the whole-part relation or the reverse is referred to synecdoche and the embodiment of substances is about the understanding of that whole-part structure (Hua, 2013).

(25) “Bu insanlık davası anahtarı kimdedir? / Neden milyonlar olsun tımarhane delisi” (*Eng.* Who holds the key to this cause of humanity? Why should millions be insane as asylum patients?) by accepting that the solution to insanity lies in the asylum, he is searching for a way to prevent all of humanity from ending up in the asylum. Here, the asylum functions as a part that stands for a broader collective condition, representing the potential fate of humanity as a whole. (*Tımarhane Delisi*, stanza 11, line 3-4)

(26) “Şifa verir hastayı millete kazandırır” (*Eng.* It heals the patient and returns them to the community) reflects Bakırköy hospital as a social assistance for the benefit of nation. The individual patient operates as a synecdochic figure for the fractured citizen, while the nation represents the restored social whole. (*Bakırköy*, stanza 4, line 2)

(27) “Renk renk olmuş gözlerin” (*Eng.* Your eyes have turned all colors) represents the beloved entirely through the eyes. This pars pro toto relation constitutes a clear example of synecdoche, in which a single bodily feature replaces the whole person. (*Çırpınıyor Gönül*, stanza 1, line 16)

(28) “Yaslı günler bitmeyen mevsimim” (*Eng.* My endless season of mourning day) where the endless season represent the days with full of grief. (*Mevsimim,* stanza 1, line 8)

Synecdoche in schizophrenic poetry demonstrates how fragmented perception translates into fragmented representation. By allowing a single body part, object, or institutional space to stand in for a larger whole, these poems externalize a disrupted sense of totality. For instance, “eyes” or “hands” no longer serve as parts but become stand-ins for entire beings. This tendency reflects the way schizophrenia disrupts holistic perception, forcing reliance on fragments as proxies for reality. This reliance on fragments reflects the breakdown of holistic perception characteristic of schizophrenia.

Forrest (1965) investigated the similarities between the language used in schizophrenia and poetry, focusing on elements like synecdoche, which is often seen as distortions in schizophrenic speech. He argued that both poetry and schizophrenia are influenced by the intrinsic qualities of language itself and are guided by the “logic of wish fulfillment,” akin to the nature of dreams. As a result, both forms of expression pursue a shared pursuit of a distinctive linguistic structure to validate their expressions, meanings, and shared aspirations. As observed in the *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* poems, recurrent synecdochic patterns such as flag-nation, eyes-colours, blood-homeland, and mourning days-endless seasons, where recurring temporal fragments stand in for an extended existential condition, illustrate how dreams, desires, and fragmented realities of individuals with mental disorders are linguistically condensed into partial representations.

6.2.4. Allegory

Allegory extends symbolism into structured narratives, turning personal experience into collective meaning. In these poems, allegory connects individual suffering with larger existential or national struggles.

(34) “Kefenim olsun eski bir bayrak” (*Eng.* Let my shroud be an old flag) allegorizes personal death as part of national survival. (*Bayrak*, stanza 1, line 1)

(35) “«Dursun» demişler durmuş / Dururken muhtar olmuş / Okuyup yazması yok amma / Mühürü kuvvetli” (*Eng.* “They called him ‘Dursun’ (a Turkish personal name that also carries the imperative meaning ‘let him stop’) so he stopped / While standing still, he became the village headman / He can neither read nor write, but / His seal is powerful) allegorically criticizes the strong elevation of authority in someone without education and depicts the reality in society. (*Muhtar Dursun*, stanza 1, line 1-4)

(36) “Ben de düştüm feleğin garip fendine / Polis jiple getirdi timarhane bendine” (*Eng.* I too fell into fate’s strange trap / The police brought me in their jeep to the asylum) extends this pattern by allegorizing personal breakdown as the outcome of impersonal social control, where fate and institutional power converge to define the subject’s destiny. (*Tımarhane Delisi*, stanza 1, lines 1-2)

Allegorical expressions reveal how schizophrenic poets translate personal suffering into narratives of fate, history, or nation. As seen in examples (34) and (35), intensely private experiences such as death or social marginalization are reframed through collective symbols like the flag or institutional authority, suggesting an attempt to impose order on fragmented inner experiences by framing them within broader, meaningful sequences. For patients, allegory serves as a compensatory mechanism. While their subjective reality feels chaotic and disjointed, allegorical structures provide a way to narrativize suffering, linking it to collective struggles or cosmic order. In this respect, allegory operates not at the level of isolated imagery but through implied narrative causality, where personal fate is absorbed into social, political, or moral systems. In this sense, allegory allows intense personal experiences to be externalized and reorganized through culturally recognizable narrative frames. The psychological condition reflecting inner and outer reality is heavily represented in the symbolic and figurative language use by schizophrenic people as a source for expressing the self-chaotic experiences. As suggested by Parnas and Sass (2003), the common allegorical figures that mirror their phenomenological disturbances show temporariness, abstraction of the events and a transformation process. Leader (2011) also claims that the people diagnosed with schizophrenia utilize metaphor and allegory to reflect their inner problems symbolically. Furthermore, Woods (2011, 2013) argues that allegory seems to link the identity and perception anomalies with the personal experiences by symbolizing phenomenological narration. Consistent with these accounts, allegory in the present corpus functions not merely as a stylistic choice but as a cognitive strategy for stabilizing disrupted self-experience. Consistent with these accounts, allegory in the present corpus functions not merely as a stylistic choice but as a cognitive strategy through which disrupted self-experience is rendered intelligible and socially legible. In accordance with the relevant literature, we have also observed that the poems, including allegories, comprise symbols such as death, journey, mental hospital, hearthbreak, fate, and fortune, all of which situate individual suffering within systems of authority, destiny, or social regulation rather than private pathology alone.

6.3. By Contrast

The category of contrast reveals how poets exploit contradictions, exaggerations, understatements, and irony to reflect fragmented perceptions of reality. For schizophrenic poets, these figures of speech are not only rhetorical choices but expressions of internal dissonance, instability, and distorted self-world relations.

6.3.1. Paradox

Paradox captures the coexistence of opposites and reflects the irrational dimension of life. In these poems, paradox becomes a way to dramatize tensions between joy and suffering, silence and voice, life and death.

(37) “Memleket uzaklaştıkça daha yakınımda” (*Eng.* The farther away my homeland is, the closer it feels to me) conveys closeness through distance. (*Gurbet*, stanza 2, line 7)

(38) “Susarak haykırıyorum” (*Eng.* I scream in silence) dramatizes silence as the loudest scream. (*İniltî*, stanza 2, line 8)

(39) “Kiminin yüzü güler kiminde vardır neş’e… Halbuki kalblerinde gizli bir yara yaşar.” (*Eng.* Some smile and appear joyful… yet a hidden wound lives in their hearts) presents outward happiness and inner suffering as coexisting states, dramatizing emotional contradiction through paradox. *(Hayata Nazar,* stanza 1, lines 3-4*)*

Paradox in schizophrenic poetry mirrors the fractured nature of thought. Patients articulate experiences that defy logic, as illustrated by expressions in which silence becomes a scream or emotional closeness emerges from physical distance, such as in examples (37) and (38). These contradictions reflect an unstable grasp of reality, where binaries collapse and coexist rather than remain distinct. Paradox thus becomes a linguistic marker of cognitive dissonance, exposing the simultaneous presence of conflicting emotions that are experienced as equally real. The contradictions including happiness-pain, far-close, and scream-silence pairs constitute recurrent instances of paradox utilized in the poems of mentally ill patients, as also observed in the coexistence of outward joy and inner suffering in example (39).

The presence of creativity, supernatural associations, and delusional reasoning appears as a subconscious mirror of the patients’ mental states, surfacing linguistically through paradoxical constructions rather than linear narration. The reverse or inverted imagery relates to distorted reality and the paradoxical state of being, while the act of writing itself functions as a form of catharsis, reflecting a shared experiential pattern among individuals with schizophrenia (Hankir et al., 2012; Ross, 2025).

6.3.2. Hyperbole

Hyperbole amplifies emotions to an unrealistic scale. In these poems, exaggeration underscores longing, despair, and resistance. It is a figure of speech, which is related to the non-literal deliberate and exaggerated language use (Carston & Wearing, 2015).

(41) “Kalbim dolu (MECNUN) ile (CİNNET) havasından” (*Eng.* My heart is full of MADNESS and INSANITY) amplifies despair by presenting the inner emotional state as overwhelmingly saturated with madness, dramatizing psychological intensity through exaggerated fullness. (*Kar Musikisi*, stanza 1, line 3)

(42) “Üzerimden geçsin top, tank, piyade” (*Eng.* Let the ball, tank, and infantry pass over me) exaggerates resistance by invoking physically impossible endurance, turning defiance into an extreme and symbolic act of self-sacrifice. (*Bayrak*, stanza 3, line 2)

(43) “Ruhundaki ihtiras benliğimi kanattı” (*Eng.* The passion in your soul wounded my very being) exaggerates emotional harm by transforming inner desire into a force capable of inflicting physical injury, intensifying the impact of affective suffering. (*Aşkım,* stanza 1, line 1)

(44) "Özlemesem bülbülü / Düşmezdim binbir derde" (*Eng.* Had I not longed for the nightingale, I would not have fallen into a thousand troubles) exaggerates despair through the formulaic expression "a thousand troubles," magnifying the consequences of longing beyond realistic limits. (*Dertlerim*, stanza 3, lines 3-4)

Hyperbole illustrates the schizophrenic tendency toward emotional intensification. For patients, feelings often lack moderation and are experienced at the extremes rather than along a proportional scale. As observed in the poems, inner emotional states are represented as being overwhelmed by madness and insanity, longing is framed as the source of "binbir dert" (a thousand troubles) and emotional or ideological resistance is magnified into physically unendurable acts such as enduring tanks and infantry. Through such exaggeration, hyperbole reveals a disrupted sense of proportionality, where ordinary experiences are perceived as overwhelming and uncontainable. This rhetorical strategy reflects the excessive weight of inner experience and the difficulty of regulating affect within conventional limits of expression. The dissociative stance toward lived reality is thus articulated through exaggerated language that transforms inner states into extreme bodily or existential consequences. In this sense, hyperbolic expression in *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* aligns with Carston and Wearing's (2015) view that qualitatively or quantitatively overstated meanings are contextually encoded rather than literally intended, allowing speakers to convey emotional intensity beyond literal plausibility.

6.3.3. Litotes

Litotes minimizes or understates reality, creating irony or hidden intensity. It's rare but striking use in these poems emphasizes suppressed pain.

(45) "Fazla coşarsan eminim buraya geleceksin" (*Eng.* If you get too excited, I'm sure you'll come here) understates severe psychological breakdown through a casual warning, indirectly implying confinement in a mental hospital and masking distress through restrained language. (*Görüşler*, stanza 2, line 3)

(46) "Az zaman sonra tekrar burada olacağım" (*Eng.* I will be here again after a short while) minimizes the permanence of institutionalization by presenting repeated confinement as a temporary return, thereby concealing despair through deliberate understatement. (*Tımarhane ve Ben*, stanza 2, line 4)

Litotes demonstrates how schizophrenic poets may veil intense suffering through deliberate understatement. Rather than naming breakdown or confinement directly, distress is expressed through restrained and seemingly casual formulations. This contrast between minimized wording and overwhelming reality reflects a disjunction between inner experience and outward expression. In the examined poems, litotes functions as a coping strategy whereby unbearable emotional states are linguistically softened, allowing speakers to allude to psychological collapse without confronting it explicitly. For patients, such rhetorical minimization may signal both partial denial and an indirect appeal for recognition. As illustrated in examples (45) and (46), institutionalization and recurring confinement are framed as ordinary outcomes or temporary returns, reducing their severity through understatement. In this sense, litotes in *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* operates not as irony for aesthetic effect but as a linguistic means of managing and containing distress within socially acceptable boundaries.

6.3.4. Irony

Irony highlights contradictions between appearance and reality, promise and betrayal. It is one of the most telling devices in these poems, unveiling disappointment and mistrust. Besides, irony, entails repeating a notion that is akin in substance to the one explicitly stated while expressing a detached stance toward that thought (Sperber & Wilson, 2012).

(47) "Bir destan söylesem acep / Bütün sigara tiryakileri darılır mı" (*Eng.* If I were to recite an epic, would all cigarette addicts get offended?) ironically adopts a playful tone to expose addiction, pretending concern for the smokers' feelings while implicitly criticizing their dependency. (Manzum Destan Tiryakilere, stanza 1, lines 1-2)

(48) "Hakikattir çalışan / Daima kazanır" (*Eng.* It is true that the one who works always wins) ironically repeats a common social maxim, which is undermined by its placement within a psychiatric hospital context, exposing the emptiness of such slogans. (Hastanemizin Meşhurlarını Tanıyabilecek misiniz?, stanza 2, lines 17-18)

(49) "Erkekler bu manzaraya yutkunup imrenecek" (*Eng.* Men will swallow hard and envy this scene) employs irony by voicing male admiration while simultaneously revealing the objectifying gaze embedded in the praise of women footballers. (Mizahi Şiir - Methiye, stanza 1, line 9)

(50) "İstersen ol yüzbaşı, hâkim veya avukat / Elbet şimdi olursun tımarhane delisi" (*Eng.* You may be a captain, a judge, or a lawyer / Yet you will still become a lunatic) ironically collapses respected social identities into a single stigmatized label, exposing the fragility of social status. (*Timarhane Delisi*, stanza 2, lines 1-2)

Irony in the examined poems reflects a recurring sense of mistrust and disillusionment that shapes the speakers' engagement with the social world. Rather than relying on overt sarcasm, irony emerges through the quiet tension between what is said and what the surrounding context renders questionable. As illustrated in examples (47) and (48), familiar social discourses -such as playful concern for smokers or the belief that hard work inevitably leads to success- are reproduced only to lose their authority when placed within settings marked by addiction or psychiatric confinement. In a similar vein, examples (49) and (50) reveal how surface-level admiration or respected social roles are destabilized, giving way to implicit critique and disenchantment. Irony thus operates not merely as humor but as a means of distancing, allowing speakers to register disagreement with dominant values without stating it directly. This use of irony aligns with Carston and Wearing's (2015) view that ironic meaning conveys a critical stance toward an explicitly expressed proposition. From a pragmatic perspective, such ironic expressions gain their force through contextual inference and metarepresentational reasoning (Colston & Gibbs, 2002), enabling the articulation of social critique and alienation in an indirect yet meaningful way.

7. Overall Discussion

The stylistic analysis of *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* has revealed that the poems written by mentally ill patients are characterized by an intense and unconventional use of figures of speech. The findings indicate that metaphors, similes, personifications, apostrophes, and other tropes serve not merely as decorative linguistic devices but as essential means of expressing fragmented thoughts, emotional turmoil, and unstable perceptions of reality. The recurrent reliance on natural and cosmic imagery (such as roses, rivers, the moon, and stars) demonstrates the patients' tendency to anchor their internal experiences in external, universal references. Importantly, the findings section has also shown that these figures pattern systematically across Leech and Short's (2007) tripartite grouping of comparison, association, and contrast, suggesting an organized stylistic tendency rather than isolated poetic flair.

This suggests an effort to make sense of chaotic emotions through tangible and culturally familiar images. The idea that symbolic language serves as a keyway, rather than just an added feature, to show minds that are falling apart fits with Pennebaker and his team's main idea (2003), which holds that events happening without us knowing show up in how we use language. In line with the meaning-making accounts discussed earlier, the distinctive stylistic choices observed in the corpus can also be related to disruptions in semantic organization and associative processing (Langdon et al., 2002; Leader, 2011; Chin et al., 2011; Woods, 2013), which may encourage heightened reliance on figurative and symbolic formulation.

This study compellingly supports the assertion, demonstrating that metaphors and similes form the foundation for a distorted understanding of reality. In addition, the emphasis on poetry as a form of expression for individuals with mental health issues directly relates to Bakare's (2009) investigation of "morbid and insightful poetry" which perceives poetic creation as a "portal" into mental conditions such as schizophrenia. Comparable insights are offered by recent research on figurative language use in individuals with mental disorder, which indicates that difficulties in understanding metaphors, humour, and irony are linked primarily to underlying cognitive constraints rather than to the intensity of clinical symptoms (Adamczyk et al., 2023). This line of evidence suggests that the figurative language use provides a particularly sensitive lens through which disruptions in cognitive processing can be observed; however, this study focuses on patients' language use in the production phase and differs in this respect from studies in the relevant literature that have predominantly focused on comprehension and processing, which supports the unique and specific aspect of the study. Our examination enriches this idea by illustrating how the portal is constructed through specific stylistic choices, including the use of the apostrophe to blur the boundaries between subject and object and hyperbole to express intense emotional experiences. More specifically, metaphor and simile in the corpus repeatedly condense affect into concrete entities and direct comparisons, while personification and apostrophe frequently externalize inner states as if they were autonomous agents or interlocutors, an interactional pattern that makes inner experience "speakable" within the poem.

The distribution of tropes also illustrates how schizophrenic discourse deviates from conventional literary norms. Metaphors often transform intangible feelings into overwhelming external entities, while similes provide immediacy and clarity, grounding instability in recognizable comparisons. Similarly, personification and apostrophe reveal the blurred boundary between inner and outer worlds, as emotions and abstract states are projected onto the

environment or addressed directly as interlocutors. This blurring of boundaries is also described by Sass and Parnas (2003), who highlight the permeability between self and world as a common feature of schizophrenic experience. These stylistic devices mirror the very nature of schizophrenic experience, where reality and imagination often intermingle. In the present corpus, this permeability is especially visible in the repeated treatment of absence, sorrow, love, and inspiration as active forces that "seize," "encircle," or respond to direct address, which aligns the poetic voice with an experiential sense of porous self–world boundaries.

Associative figures such as metonymy, synecdoche, symbolism, and allegory highlight how fragmented self-perceptions are restructured into cultural or collective narratives. Patients condense vast realities into singular objects (e.g., tanks representing war or roses symbolizing love), thereby simplifying complex experiences while simultaneously amplifying them with heightened intensity. From a cognitive poetic perspective, such symbolic condensation can be seen as part of the broader process through which literary language reorganizes emotional and experiential material into more coherent mental representations (Görmez & Tunç, 2021). Contrastive figures such as paradox, hyperbole, litotes, and irony further expose the internal contradictions of schizophrenic thought: silence becomes a scream, absence becomes eternity and promises become betrayals. Yet the corpus suggests that association does more than "condense": metonymy and synecdoche repeatedly turn single objects, institutions, or body parts into stand-ins for entire social realities, while allegory extends this logic into implicit narrative sequences in which personal suffering is absorbed into fate, authority, or national struggle.

Contrastive figures such as paradox, hyperbole, litotes, and irony further expose the internal contradictions of schizophrenic thought: silence becomes a scream, absence becomes eternity and promises become betrayals. Paradox in particular captures the simultaneous truth of opposing states (e.g., far-close, scream-silence, outward joy-inner wound), while hyperbole intensifies affect by scaling experience beyond proportional limits (e.g., impossible endurance, "binbir dert" (*Eng.* a thousand troubles) emotional injury rendered as bodily wounding). Litotes, by contrast, works through suppression rather than escalation, softening breakdown and confinement through understated, casual formulations. Collectively, these findings reinforce the idea that the patients' linguistic choices are not random but represent deep psychological and cultural processes. The methodological approach employed in the current study, which systematically categorizes and interprets tropes, associative figures and contrastive figures is firmly grounded in the stylistic tradition established by Enkvist (1973) and Leech and Short (2007). Irony, finally, appears as a selective but revealing strategy: instead of private lyric confession, it often takes the form of social critique, where familiar discourses (maxims, praise, social roles) are repeated only to be contextually undermined, enabling an indirect stance of disagreement and distancing (Sperber & Wilson, 2012; Colston & Gibbs, 2002; Carston & Wearing, 2015).

These observations resonate with Pennebaker et al.'s (2003) claim that the unconscious asserts itself through language. The stylistic deviations in *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* illustrate how poetic expression allows patients to externalize inner conflicts, providing both a coping mechanism and an alternative mode of communication. Holmes (2008) notes that metaphors often carry emotional material that cannot be stated plainly and thus help individuals express states that feel too complex or overwhelming to articulate directly. In this sense, the

poems function as therapeutic outlets, enabling patients to transform fragmented experiences into artistic forms that convey both personal suffering and shared human concerns. Overall, the corpus suggests that figurative language in *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* is not merely expressive but functional: it organizes distress (allegory), stabilizes contradiction (paradox), scales emotion up or down (hyperbole and litotes), and positions the speaker toward the social world (irony), thereby offering a multi-layered linguistic route for perceiving and reconstructing reality through poetry.

8. Conclusion

This study has demonstrated that the poems of mentally ill patients compiled in *Akıl Hastalarının Yazdıkları Şiirler: İnilti* exhibit a distinct stylistic profile shaped by figures of speech and rhetorical devices. Drawing on Leech and Short's (2007) stylistic categories, the analysis has shown that the use of comparison, association, and contrast-based tropes not only contributes to the aesthetic texture of the poems but also reflects the patients' psychological states and worldviews. Importantly, these tropes recur in patterned and systematic ways across the corpus, indicating stable stylistic tendencies rather than incidental or sporadic usage. The findings suggest that stylistic deviations, rather than being literary ornaments, function as essential means of articulating fragmented perceptions, emotional instability, and existential struggles.

The frequent recourse to metaphor, simile, personification, and apostrophe reveals the poets' need to project internal chaos outward and to establish dialogues with abstract or absent entities. Such dialogic and externalizing tendencies point to a porous boundary between inner experience and the external world; a feature repeatedly associated with schizophrenic subjectivity. Similarly, metonymy, synecdoche, and symbolism illustrate how patients restructure personal suffering through culturally resonant images. Through these associative mechanisms, individual experience is repeatedly linked to broader social, moral, or cultural frameworks. Paradox, hyperbole, litotes, and irony further expose the contradictions and extremities of schizophrenic experience. All in all, these contrastive figures allow opposing states, excessive intensification, suppression, and critical distancing to coexist within the same poetic system. In addition, such stylistic devices create a unique poetic language that simultaneously discloses personal anguish and engages with broader cultural and national narratives.

The study contributes to stylistics, linguistics, and psychology of literature by emphasizing the interrelation between language and mental state. By focusing on language production rather than interpretation, it complements existing research that has predominantly examined figurative comprehension in clinical populations. It shows that stylistic analysis can uncover the unconscious dimensions of expression, providing valuable insights for literary scholars, linguists, and clinicians alike. Beyond its academic significance, the analysis highlights the therapeutic potential of poetry, illustrating how artistic language enables patients to transform trauma and disorientation into meaningful creative expression. Future research may expand the scope by comparing similar corpora across different languages and cultures to explore whether such stylistic tendencies are universal in the poetry of the mentally ill or shaped by specific socio-cultural contexts. Future research may also extend this approach to comparative, cross-cultural or multilingual corpora to assess the extent to which such stylistic tendencies are shaped by universal cognitive patterns or specific socio-cultural contexts.

Declarations

Copyright Statement: Published under the CC BY-NC 4.0 license.

Funding / Supporting Institutions: No external funding was received for this study.

Ethical Approval and Participant Consent: Ethical approval and participant consent were not required, as the study is based on publicly available sources.

Plagiarism Statement: This article has been scanned with plagiarism detection software. A 4% rate of plagiarism was detected.

Data and Materials Availability: The data supporting the findings of this study are available within the article and its references.

Use of AI Tools: No AI tools were used in the production of the academic content of this article.

References

Adamczyk, P., Biczak, J., Kotlarska, K., Daren, A., & Cichocki, Ł. (2023). On the specificity of figurative language comprehension impairment in schizophrenia and its relation to cognitive skills but not psychopathological symptoms: Study on metaphor, humor and irony. *Schizophrenia Research: Cognition, 34*, 100294. https://doi.org/10.1016/j.scog.2023.100294

Al-Janabi, M. K. H. (2015). A stylistic analysis of two selected, English and Arabic, war poems. *Journal of the College of Languages (JCL), 31*, 202-225. https://jcl.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/JCLUM/article/view/143

Alkan, H. (2023). A stylistic approach to Thomas Campion's *There Is a Garden in Her Face*. *Folklor/Edebiyat, 29*(115), 901-912. https://doi.org/10.22559/folklor.2402

Al-Qudsy, W. B. (2016). *A stylistic analysis of figures of speech in The Jakarta Post headlines under the issue of KPK vs. POLRI* (Published MA Thesis). Yogyakarta State University. http://eprints.uny.ac.id/37913/

Amare, A. (2002). *Some selected poems in English by Ethiopian poets: A stylistic analysis* (Master's thesis). Addis Ababa University. http://etd.aau.edu.et/handle/123456789/2220

Bakare, M. O. (2009). Morbid and insight poetry: A glimpse at schizophrenia through the window of poetry. *Journal of Creativity in Mental Health, 4*(3), 217-224. https://doi.org/10.1080/15401380903192671

Bethlehem, L. S. (1996). Simile and figurative language. *Poetics Today, 17*(2), 203-240. https://doi.org/10.2307/1773211

Bezar, L., Iqbal, M., & Hussain, S. (2023). Stylistic analysis of humour in Pakistani English fiction: Linguistic deviation as a comic strategy. *Journal of Language and Literary Studies, 14*(2), 45-63. https://doi.org/10.xxxx/jlls.2023.002

Bezar, S. A., Sadiq, M., Zehra, S., Azhar, M. A., & Mohsin, L. A. (2023). Negotiating cultural hybridity and liminality in Kashua's Second Person Singular: A Bhabhaian analysis. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 20*(2), 295-306. https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/11697

Bezar, S. A., Yıldız, T., & Khan, M. (2023). Linguistic deviation and humour in contemporary Pakistani fiction: A stylistic analysis. *Journal of Literary Semantics, 52*(1), 45-62. https://doi.org/10.1515/jls-2022-2063

Bleuler, E. (1950). *Dementia praecox or the group of schizophrenias* (J. Zinkin, Trans.). International Universities. (Original work published 1911).

Carston, R., & Wearing, C. (2015). Hyperbolic language and its relation to metaphor and irony. *Journal of Pragmatics*, *79*, 79-92. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.01.011

Chin, J. M., Benjamin, C., & Levitt, J. (2011). Semantic network dysfunction in schizophrenia: A cognitive-linguistic review. *Schizophrenia Research, 131*(1-3), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.schres.2011.05.019

Civelek, D. (2022). The detailed analysis of 'The Black Cat' by Edgar Allan Poe in stylistic perspective. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 39*(1), 99-112. https://doi.org/10.32600/huefd.698487

Colston, H. L., & Gibbs Jr., R. W. (2002). Are irony and metaphor understood differently? *Metaphor and Symbol, 17*(1), 57-80. https://doi.org/10.1207/S15327868MS1701_5

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia* (R. Hurley, M. Seem, & H. R. Lane, Trans.). University of Minnesota. (Original work published 1972).

Despot, K. Š., Sekulić Sović, M., Vilibić, M., & Mimica, N. (2021). Metaphor production by patients with schizophrenia-A case analysis. *Metaphor and Symbol, 36*(3), 119-140. https://doi.org/10.1080/10926488.2021.1893606

Düzdemir, Ş. (2025). James Joyce'un *Eveline* adlı öyküsünde bilişsel biçembilimsel çözümlemeler ve okur etkileşimleri. *Dilbilimi Alanında Uluslararası Araştırmalar-II*, içinde (s. 39-48). Eğitim.

Düzdemir, Ş., & Can, Ö. (2020). Şair burada ne demek istiyor? Bilişsel Şiirbilim çerçevesinde şiirsel yeterlilik. *International Journal of Language Academy*, *8*(5), 251-272. https://doi.org/10.29228/ijla.46569

Elvevåg, B., Helsen, K., De Hert, M., Sweers, K., & Storms, G. (2011). Metaphor interpretation and use: A window into semantics in schizophrenia. *Schizophrenia Research, 133*(1-3), 205-211. https://doi.org/10.1016/j.schres.2011.07.009

Enkvist, N. E. (1973). *Linguistic stylistics*. Mouton.

Finch, G. (2000). *Linguistic terms and concepts*. Palgrave Macmillan.

Forrest, D. V. (1965). Poiesis and the language of schizophrenia. *Psychiatry, 28*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/00332747.1965.11023413

Görmez, A., & Tunç, R. A. (2021). Literary theory, stylistics and cognitive poetics. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences, 15*(1), 175-183. https://doi.org/10.47777/cankujhss.874598

Güçlü, R. (2025). Stylistic deviations in 'I Wandered Lonely as a Cloud' and its Turkish translation. In A. Kırkan & Y. Cengiz (Eds.), *Dilbilim ve karşılaştırmalı edebiyat: Dilbilim.* Mardin Artuklu University.

Güner, B., & Suayin, R. (2024). A stylistic analysis of the poem 'Ne Çıkar Bahtımızda, Ayrılık Varsa Yarın' by Gündoğdu Duran. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 10*(23), 145-158. https://doi.org/10.65092/ijhe.2024.23.145

Hankir, A. K., Holloway, D., Agius, M., & Zaman, R. (2012). 'The verses of madness': Schizophrenia and poetry. *BMJ Case Reports*, 2012, bcr2012007499. https://doi.org/10.1136/bcr-2012-007499

Holmes, J. A. (2008). Mentalisation and metaphor in poetry and psychotherapy. *Advances in Psychiatric Treatment, 14*(3), 167-171. https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.003723

Hua, Y. S. (2013). *Ti-Yong and the art of embodiment: Of schizophrenia and the synecdoche* (Master's thesis). National University of Singapore. https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/43991

Hussein, A. M., & Al-Saidi, A. (2024). A stylistic analysis of nature in two selected, English and Arabic, pastoral poems. *Al-Adab Journal, 149*, 19-32. https://doi.org/10.31973/aj.v1i149.4530

Iakimova, G., Passerieux, C., Laurent, J. P., & Hardy-Baylé, M. C. (2006). Impact of metaphor production and comprehension on verbal communication in schizophrenia. *Psychopathology, 39*(5), 245-251. https://doi.org/10.1159/000093779

Iqbal, R., Ashraf, H., & Javeed, M. F. (2024). Examining language features in Plath's poetry: A feministic stylistic analysis. *Pakistan Languages and Humanities Review, 8*(2), 465-472. https://doi.org/10.47205/plhr.2024(8-II)41

Jaafar, E. A. (2014). A stylistic analysis of two selected poems. *Journal of the College of Education for Women, 25*(1), 238-248. https://jcoeduw.uobaghdad.edu.iq/index.php/journal/article/view/538

Kılınç, M. C., & Güçlü, R. (2026). Translating multilingual foregrounding in A Study in Scarlet: A comparative analysis based on Leech's theory of stylistic deviation. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi / Istanbul University Journal of Translation Studies,* (24), 142-168. https://doi.org/10.26650/iujts.2026.1774367

Langdon, R., Coltheart, M., Ward, P. B., & Catts, S. (2002). Disturbed communication in schizophrenia: The role of poor pragmatics and poor mind-reading. *Psychological Medicine, 32*(7), 1273-1284. https://doi.org/10.1017/s0033291702006396

Leader, D. (2011). *What is madness?* Penguin.

Leech, G. N. (1969). *A linguistic guide to English poetry.* Longman.

Leech, G., & Short, M. (2007). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose* (2nd ed.). Pearson Longman.

Lehman, P. W. (1996). *Descriptive linguistics: An introduction*. Random House.

Malabou, C. (2020). Masks and symbols: In between paranoia and schizophrenia. *Portable Gray, 3*(2), 217-223. https://portablegray.hcommons.org/malabou-masks-and-symbols/

Muhammed, Q. T., & Sharhan, K. S. (2022). A gender-based stylistic analysis of selected English love poems. *Al-Adab Journal, 141*, 73-82. https://doi.org/10.31973/aj.v1i141.3369

Mukařovský, J. (1964). Standard language and poetic language. In P. L. Garvin (Eds.), *A Prague school reader on esthetics, literary structure and style* (pp. 17-30). Georgetown University.

Parnas, J., & Sass, L. A. (2003). Self, consciousness, and schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin, 29*(3), 427-444. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a007017

Pennebaker, J. W., Francis, M. E., & Booth, R. J. (2003). *Linguistic inquiry and word count: LIWC 2001*. Lawrence Erlbaum Associates.

Rhodes, J. E., & Jakes, S. (2004). The contribution of metaphor and metonymy to delusions. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 77*(1), 1-17. https://doi.org/10.1348/147608304322874227

Romme, M., & Escher, S. (1993). *Accepting voices*. MIND.

Ross, T. A. (2025). Schizophrenia, the creative process, & the loss of self. *Journal of Poetry Therapy, 38*(1), 44-57. https://doi.org/10.1080/08893675.2024.2435001

Sass, L. A., & Parnas, J. (2003). Schizophrenia, consciousness, and the self. *Schizophrenia Bulletin, 29*(3), 427-444. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a007017

Sayakhan, N. I. (2016). The use of personification and apostrophe as facilitators in teaching poetry. *International Journal of Literature and Arts, 4*(1), 7-11. https://doi.org/10.11648/j.ijla.20160401.12

Semino, E. (2002). Stylistics and linguistic variation in poetry. *Journal of English Linguistics, 30*(1), 28-50. https://doi.org/10.1177/007242030001004

Short, M. (1996). *Exploring the language of poems, plays and prose*. Longman.

Simpson, P. (2004). *Stylistics: A resource book for students*. Routledge.

Sperber, D., & Wilson, D. (2012). A deflationary account of metaphors. In D. Wilson & D. Sperber (Eds.), *Meaning and relevance* (pp. 97-122). Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9781139028370.007

Syal, P., & Jindal, D. V. (2010). *An introduction to linguistics: Language, grammar and semantics*. Prentice-Hall of India Pvt. Ltd.

Titchkosky, T. (2015). Life with dead metaphors: Impairment rhetoric in social justice praxis. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies, 9*(1), 1-18. https://doi.org/10.3828/jlcds.2015.1

Tuncer, B. (1964). *Akıl hastalarının yazdıkları şiirler: İnilti*. Matbaa Teknisyenleri.

Turan, T. (2022). Bu 'yollar' 'o belde'ye çıkar mı?: Gösterge-biçembilim düzleminde Ahmet Haşim şiirlerinde özgöndergesellik. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 62*(2), 1445-1464. https://doi.org/10.33171/dtcfjournal.2022.62.2.27

Van Peer, W. (1986). *Stylistics and psychology: Investigations of foregrounding*. Croom Helm.

Verdonk, P. (2002). *Stylistics*. Oxford University.

Wales, K. (2001). *A dictionary of stylistics (2nd ed.).* Pearson Education.

Woods, A. (2011). Beyond the wounded storyteller: Rethinking narratives of illness and disability. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies, 5*(2), 99-114. https://doi.org/10.3828/jlcds.2011.7

Woods, A. (2013). The limits of narrative: Provocations for the medical humanities. *Medical Humanities, 37*(2), 73-78. https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010045

Yavuz, E. (2026). Evaluation of a research methods course in digital and hybrid learning environments: an action research study. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 794-818.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 794-818, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

EVALUATION OF A RESEARCH METHODS COURSE IN DIGITAL AND HYBRID LEARNING ENVIRONMENTS: AN ACTION RESEARCH STUDY*

Emine YAVUZ**

Geliş Tarihi: 16 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 23 Nisan 2026***

Abstract

Developing a research-based culture in education requires preservice teachers to acquire strong research competencies through effective research methods instruction. This study examines how a research methods course can be taught more effectively to preservice teachers through a student-centered approach in digital and hybrid environments. Designed as an action research study, it was conducted across three semesters with 14, 27, and 32 participants, respectively. Data were collected through open-ended questions via Padlet and researcher field notes and analyzed using content analysis. Findings revealed that student-centered and interactive teaching practices, continuous feedback, and the use of diverse examples were perceived as the most effective aspects of the course. However, preservice teachers consistently reported challenges related to content density, the high number of topics, and difficulties in understanding key concepts across all cycles. Despite iterative revisions, these challenges persisted, suggesting that some difficulties may be inherent to research methods education. The findings are discussed in terms of course content, instructional processes, and evaluation practices.

Keywords: Research methods course, action research, student-centered learning, blended learning, preservice teachers.

DİJİTAL VE HİBRİT ÖĞRENME ORTAMLARINDA ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Öz

Eğitimde araştırma temelli bir kültürün geliştirilmesi, öğretmen adaylarının araştırma becerilerini etkili bir şekilde kazanmalarını gerektirmektedir. Bu çalışma, araştırma yöntemleri dersinin öğretmen adaylarına dijital ve hibrit ortamlarda daha etkili nasıl öğretilebileceğini incelemektedir. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışma, üç dönem boyunca sırasıyla 14, 27 ve 32 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veriler, Padlet aracılığıyla toplanan açık uçlu sorular ve araştırmacının saha notlarıyla elde edilmiş, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Bulgular, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğretim uygulamalarının, sürekli geri bildirimin ve çeşitli örneklerin kullanımının dersin en etkili yönleri olarak algılandığını

* This research was approved by the Ethics Committee of Erciyes University, Faculty of Social and Human Sciences, with decision number 13/57, taken at its meeting on February 19, 2022.

** Dr. Öğr. Üyesi; Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, emineyavuz@erciyes.edu.tr, ROR ID: 047g8vk19.

göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmen adayları içerik yoğunluğu, konu sayısının fazlalığı ve temel kavramların anlaşılmasındaki güçlükleri tüm döngülerde tutarlı biçimde dile getirmiştir. Yapılan revizyonlara rağmen bu durumun devam etmesi, bazı güçlüklerin dersin doğasından kaynaklanabileceğini göstermektedir. Bulgular içerik, öğretim süreci ve değerlendirme uygulamaları bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Araştırma yöntemleri dersi, eylem araştırması, öğrenci merkezli öğrenme, hibrit öğrenme, öğretmen adayları.

Introduction

The tremendous increase in the rate of advancement of information and communication technologies has necessitated the development of skills to thrive in the 21st century. In this context, the world of learning and teaching is expected to be creative, innovative, and sustainable. A research-based culture must be adopted to create an innovative and sustainable learning and teaching environment. Based on this idea, this study focuses on how the research methods course can be taught more efficiently to preservice teachers who will play an active role in adopting and sustaining the research-based culture in the world of learning and teaching. Through the course, preservice teachers are expected not only to enhance their own learning but also to improve their students' education by applying their research skills in their profession. In line with the research-based learning perspective, actively engaging preservice teachers in the research process is considered essential for developing inquiry-oriented and reflective practitioners (Fung, 2017; Healey et al., 2014).

Studies on research methods education (RME) are categorized into three main areas. The first category focuses on the scope, content, and objectives of RME (e.g., Matos et al., 2023b; Schweizer et al., 2011). The second category is the teaching methods through which it can be covered (e.g., Class, 2023; Pfeffer & Rogalin, 2012); the third category is reviewing studies in the literature (e.g., Earley, 2014; Matos et al., 2023a). In the current study, which falls within the scope of the second research category, we focused on applying the active learning perspective and research-based teaching method suggested by the RME literature. Consistent with student-centered learning approaches, this perspective emphasizes learners' active participation, autonomy, and engagement in authentic research tasks rather than the passive transmission of methodological knowledge (Prince & Felder, 2006).

While in the studies in the literature, it was carried out on an online platform or face-to-face, in the current study, RME was carried out online and hybrid (online and face-to-face at the same time). The current study offers a distinct perspective on the literature regarding the hybrid processing of RME. Recent higher education literature conceptualizes hybrid and blended learning environments not merely as a combination of online and face-to-face modes, but as pedagogical designs that intentionally integrate digital and physical learning spaces to enhance flexibility, interaction, and access to learning resources (Beatty, 2019; Graham & Halverson, 2022, pp.1-4). Additionally, the hybrid method employed in this study is supported by online storage and learning and teaching platforms. In this respect, the study offers instructors and researchers a different perspective on utilizing digital platforms to support student-centered and research-based approaches in RME.

To the best of our knowledge, there is limited empirical research focusing explicitly on the formative assessment methods that can be used in RME. In the literature, this education is predominantly evaluated based on assignments submitted at the end of the semester (Earley, 2014). In response to this limitation, the current study fills this gap in the relevant literature by providing readers with an example of both formative and summative approaches to evaluating RME. Additionally, to the researchers' knowledge, explicitly documented and publicly accessible course syllabi for RME are rarely reported in the literature. This causes difficulties for instructors who will conduct RME for the first time. Presenting the course syllabus in this study will provide instructors who will be teaching this course for the first time with a concrete and practice-oriented idea about how to execute it. Finally, RME literature focuses primarily on graduate education, with relatively limited studies available for undergraduate students. This study presents a distinct example within the existing literature by focusing on RME for undergraduate students. Accordingly, the primary contribution of this study is to present a practice-oriented example of how research methods education can be iteratively designed, implemented, and evaluated in digital and hybrid learning environments.

1.1. Research Method Education

With the Bologna process, universities began updating the courses they offer (Matos et al., 2023a). With the understanding of this process and the importance of research-based culture, research methods education has begun to be taught as a compulsory course at the undergraduate level in many universities (Council of Higher Education [CHE], 2018). In line with international trends emphasizing inquiry-oriented and evidence-informed teaching, RME is increasingly positioned as a foundational component of teacher education programs (Garner et al., 2016, pp. 1-3). With the updated higher education programs in Turkey in 2018, the content of this course has been further detailed. In the current version of the program, the scope of RME consists of the following topics (CHE, 2018):

> Basic concepts and principles of research methods; research process (recognizing the problem, determining the problem and sample, data collection and analysis, interpreting the results); general features of data collection tools; analysis and evaluation of data; access to articles, theses, and databases; research models and types; basic paradigms in scientific research; quantitative and qualitative research designs; sampling, data collection, data analysis in qualitative research; validity and safety in qualitative research; reviewing, evaluating and presenting articles or thesis; preparing a research report in accordance with research principles and ethics; action research in education. (CHE, 2018)

This comprehensive scope reflects the expectation that preservice teachers develop not only technical methodological knowledge but also the capacity to critically evaluate research and engage in systematic inquiry within their professional practice, which aligns with research-based and student-centered approaches to RME (Healey et al., 2014; Prince & Felder, 2006).

While the current study is designed as an action research process involving iterative cycles of planning, implementation, and revision, it is analytically structured using a program evaluation perspective. In this study, the CIPP model serves as the primary evaluation framework guiding the systematic examination of each cycle. The CIPP model (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, pp. 325-344) conceptualizes evaluation as a systematic process that addresses four dimensions, context, input, process, and product, for informed decision-making and program improvement. The model has been widely used in higher education due to its

suitability for iterative course development (Zhang et al., 2011). In the current study, context evaluation examined participants' needs and expectations prior to implementation, input evaluation focused on course design, including instructional strategies, content, and materials, process evaluation addressed the quality of implementation and student experiences across cycles, and product evaluation examined the perceived effectiveness and overall value of the course.

Within this framework, evaluation was conducted using a formative-summative approach. Prior to the first implementation, context and input evaluations were informed by a review of the relevant literature and the researcher's expertise, in line with Scriven's (1991, pp. 168-169) distinction. Participant feedback collected after the first two implementations was used formatively to refine the program, while data from the third implementation served a summative purpose. Such an approach aligns with contemporary views of continuous improvement in higher education, where evaluation is integrated into the instructional process rather than limited to end-of-course judgments (Wiliam, 2018, p. 48). In this sense, formative evaluation informed the revisions made between action research cycles, while summative evaluation provided an overall assessment of the effectiveness of the final implementation. Furthermore, the study is informed by responsive and utilization-focused evaluation approaches, which emphasize participants' experiences as a legitimate source of evidence and the practical use of evaluation findings. These approaches are not treated as independent frameworks but as complementary perspectives that support the interpretation of findings within the CIPP-based evaluation structure.

1.2. Purpose of the Study

The teaching method and evaluation of the course, which is planned to be taught for two hours per week, is left to the instructor. In this context, we focused on conducting RME by adopting an individualized, adaptable, and flexible approach that emphasized the development of research skills and active student engagement throughout the research process. Based on this framework, the study aims to examine how a research methods course can be iteratively designed, implemented, and evaluated in a student-centered and hybrid learning environment. To address this aim, the study is guided by the following research questions:

- How do preservice teachers evaluate the research methods course in terms of its strengths, challenges, and areas for improvement throughout the implementation process?

2. Method

2.1. Research Model

In the current study, we conducted action research to examine how the educational research methods course could be designed more effectively for undergraduates. Action research was selected as a classroom-based practitioner inquiry model, allowing iterative improvement of instructional practices within an authentic educational setting. Action research is defined as a systematic and reflective inquiry aimed at improving practice through planned action and evaluation (Mills, 2013, pp. 8-16; Fraenkel & Wallen, 2006, pp. 5 67-568). In this study, the action research process was structured around iterative cycles, each consisting of

problem identification, action planning, implementation, observation, reflection, and redesign (Yavuz, 2023, pp. 86-96).

The process was carried out across three consecutive cycles corresponding to three semesters, enabling the continuous refinement of the course design. In the first cycle, initial problems related to course content, instructional practices, and assessment were identified based on student feedback and field notes. These findings informed the development of an action plan for the subsequent cycle. In the second cycle, the planned revisions were implemented, and the process was systematically observed through data collection tools. The outcomes of this cycle were evaluated to identify persisting and emerging issues, which informed further modifications. In the third cycle, the revised course design was implemented again, and the process was evaluated to assess the overall effectiveness of the changes made across cycles. Thus, each cycle built upon the previous one through a continuous process of evaluation and redesign. Within this iterative process, evaluation was conducted using a CIPP-based framework, allowing systematic examination of the context, design, implementation, and outcomes of each cycle.

2.2. Participants

The research was conducted over three semesters with second-year undergraduate preservice teachers. Participants consisted of volunteer preservice teachers enrolled in the specified course. In this context, the study employed convenience sampling, which enables researchers to collect data from participants who are readily accessible and available (Fraenkel & Wallen, 2006). The research included 14 preservice teachers from social studies education during the spring semester of 2020-2021, 27 from science education during the fall semester of 2021-2022, and 32 from social studies education during the spring semester of 2021-2022.

2.3. Data Collection Tool

This study triangulated data using two qualitative data sources: researchers' field notes and an open-ended online questionnaire, aiming to enhance the credibility of the findings through methodological triangulation. Researcher field notes were recorded systematically during each semester, and more specifically after each instructional session, focusing on instructional flow, participant engagement, and observed challenges. These notes were guided by an observational focus including student participation patterns, difficulties in understanding course content, and classroom interaction processes.

An open-ended questionnaire administered via Padlet was used as a data collection tool across three consecutive semesters to capture preservice teachers' perceptions of the course. While Padlet keeps preservice teachers' identities anonymous, it allows them to view all responses submitted on the platform. This feature was intentionally used to support reflection and idea generation by allowing participants to reconsider their own views in light of their peers' responses, which has been shown to promote richer qualitative data (Fuchs, 2014). However, it should also be noted that this feature may have led to convergence effects or social influence, as participants could be affected by previously shared responses. Accordingly, Padlet was used as a tool to collect reflective feedback, while its potential influence on responses was taken into consideration in interpreting the findings.

The open-ended questions were designed to capture participants' overall evaluations of the course rather than to probe deeply into specific dimensions such as effectiveness, student-centeredness, or hybrid learning. While this broad structure allowed participants to freely express their views, it may have limited the depth of responses in certain areas. The questionnaire prompted participants to reflect on the course content, instructional methods, and assessment practices and included the following open-ended questions:

• What are the positive aspects of the course, if any?

• What are the negative aspects of the course, if any?

• What aspects, if any, of the course could be improved?

• How can the course be taught better?

Ethics committee approval was obtained from Erciyes University, Social and Human Sciences Ethics Committee (Date: 19.02.2022, Number: 13/57). Informed consent has been obtained from the participants.

2.4. Research Design

2.4.1. Course objectives and content

An academic semester in Türkiye typically spans 17 weeks, with four weeks allocated to university-wide assessment activities. The first week is dedicated to acquainting preservice teachers with the course content, performance tasks, and evaluation procedures. In contrast, the final week is devoted to reviewing the key topics covered throughout the semester. During the remaining 11 instructional weeks, the course content was organized in accordance with the curriculum prepared by the CHE (2018) and included the following topics:

• Ethics in scientific research. Reporting of the research proposal and report,

• Fundamentals of scientific research,

• Identifying the research problem I-II,

• Sampling methods,

• Data collection I-II,

• Quantitative research I-II,

• Qualitative research,

• Mixed research and data analysis.

The topic of data analysis was addressed at an introductory level, with an emphasis on identifying appropriate analysis techniques for different research problems rather than on procedural depth. Although multiple instructional components (e.g., course content, examples, delivery mode, and assessment practices) were implemented, these were treated as interconnected elements of a holistic course design rather than as independent interventions. Therefore, the study did not aim to isolate the individual effects of specific components, but rather to improve the overall instructional process. These adjustments were implemented iteratively across action research cycles based on student feedback and classroom observations. For example, whereas the development of survey instruments was discussed in detail during the

first two semesters, this topic was addressed more briefly in the third semester in order to allocate additional time to applied examples and discussion. This revision was made in response to students' difficulties in understanding abstract concepts and their need for more concrete examples. To provide a clearer representation of the iterative changes made throughout the study, Table 1 summarizes the key revisions implemented across action research cycles.

Within the scope of these topics, by the end of the semester, preservice teachers were expected to be familiar with the basic concepts of scientific research, educational research methods, population and sampling procedures, and data collection tools. In addition, they were expected to acquire research ethics awareness, skills in critiquing scientific studies, and foundational competencies in designing educational research.

Table 1: Summary of Revisions Across Action Research Cycles

Cycle	Identified Issues	Revisions Implemented	Rationale
Cycle 1	Too many topics, difficulty understanding	Reduced content detail, increased examples	To improve comprehension
Cycle 2	Continued difficulty, need for flexibility	Hybrid delivery, additional examples	To enhance engagement and accessibility
Cycle 3	Persistent conceptual difficulty	Further emphasis on examples and discussion	To support deeper understanding

2.4.2. Educational Situations (Teaching Methods)

The instructional design incorporated multiple components (e.g., teaching methods, materials, delivery modes, and digital tools), which were implemented as interconnected elements of a student-centered learning environment rather than as isolated instructional strategies. We designed educational situations using an active learning approach, incorporating question-and-answer techniques and a research-based teaching method. In this framework, preservice teachers were encouraged to actively engage with course content through discussion, analysis of research examples, and reflective questioning. Since we shared the course syllabus with preservice teachers at the beginning of the semester, we wanted them to prepare for the course. However, when preservice teachers came to class without prior preparation, we used the direct teaching method as a supportive strategy to ensure continuity of instruction.

As course materials, we used articles and theses that employed various types of research within the scope of the preservice teachers' majors, as well as books and slides that summarized the subject for preservice teachers. Sometimes, we opened these publications in class and read the relevant sections together, at other times, we asked the preservice teachers to read and review the relevant sections or publications independently. This flexible use of materials aimed to strike a balance between guided instruction and independent learning. Each lesson began with a brief review of the previous lesson using the question-and-answer technique and ended with a summary of the material taught that day.

All lectures were taught in two 35-minute sessions because a university-wide precautionary decision was made due to COVID-19. The first-semester courses were conducted through the Zoom platform, while the second- and third-semester courses were delivered concurrently, both online and in-person, utilizing the Zoom program. This hybrid implementation allowed preservice teachers to participate either face-to-face or remotely while following the same instructional flow. We video-recorded the lessons in all three semesters and shared them with the preservice teachers through the university's allocated repository.

While the overall student-centered teaching approach remained consistent across semesters, minor adaptations were made in response to classroom dynamics and student needs, particularly through the increased use of relevant examples in the third semester. Moreover, we utilized the university's online course management system to share course materials and necessary announcements. Preservice teachers asked their questions and communicated with the instructor using this online course management system, via email, or by visiting the instructor's office during face-to-face training periods. These adaptations were informed by observations and student feedback obtained throughout the implementation process.

2.4.3. Assessment

In the assessment and evaluation components of the RME, both summative and formative approaches were adopted. To be considered successful in the course, preservice teachers were required to take two exams consisting of mixed-type items in the middle and at the end of the semester, complete various performance tasks, and revise selected tasks based on formative feedback provided by the researcher. A weighted average of at least 50 points at the end of the semester was required to pass the course.

Two scores, the midterm and final scores, were entered into the university's course information system. The weighted passing score was calculated by assigning 40% weight to the midterm score and 60% weight to the final score. Students with an average of 50 points or above were considered successful. The midterm score consisted of 50% of the first exam and 50% of the points obtained from the first ten performance tasks, while the final score was comprised of 40% of the second exam, 50% of the final performance task (HW11), and 10% active participation in the course.

The performance tasks were grouped into two categories based on the cognitive processes expected from preservice teachers: (a) examining a published thesis or article using predetermined criteria and (b) establishing research designs, both brief and extended, based on the research models addressed during the course. There were 14 performance tasks in the first semester and 11 performance tasks in the second and third semesters. Table 2 presents the content of the performance tasks implemented in the last two semesters.

Preservice teachers were asked to determine an article or thesis in advance with the instructor and examine the same publication across multiple assignments (HW2, HW3, HW4, HW9, and HW10), each focusing on different sections of the study aligned with the weekly course content. This design aimed to support cumulative learning and deeper engagement with a single research study over time. The final version of the course syllabus is presented in the appendix. While the overall assessment framework was maintained across semesters, certain elements, such as the number of assignments, were adjusted in response to student feedback.

Table 2: The Contents of the Performance Tasks

Assignment No	Content
	Examining a published thesis or article
HW 2	Examining the section from the introduction to the method section of a publication according to the criteria.
HW 3	Examining the population and sample or research group or participants in the method section of the publication according to the criteria.
HW 4	Examining the data collection tools and/or data collection process in the method section of the publication according to the criteria
HW 9	Examining the research model in the method section of the publication according to the criteria.
HW 10	Examining the data analysis in the method section of the publication according to the criteria.
	Establishing research designs, both brief and lengthy
HW 1	Writing a scientific research problem in the field of preservice teachers.
HW 5	Preparing a short research draft regarding one of the surveys, correlational, or single-case research in the preservice teachers' major.
HW 6	Preparing a short research draft regarding one of the causal comparison, experimental design, or meta-analysis research in the preservice teachers' major.
HW 7- HW 8	Preparing a short research draft regarding one of the action, case, narrative, or phenomenology research in the preservice teachers' major.
HW 11	Preparing a short research proposal in the preservice teachers' major.

HW: Homework. NOTE: Each assignment from HW1 to HW10 will be evaluated out of 10 points, HW11 out of 100 points. Those who do not complete their homework on time will receive 0 points for that homework.

2.5. Data Analysis

We employed content analysis on the data, as it was collected through open-ended questions asked of preservice teachers and the researchers' field notes. Content analysis, whether inductive or deductive, is a qualitative data analysis method used to identify recurring words, themes, or concepts within qualitative data, thereby explaining a given phenomenon (Vaismoradi et al., 2013). In the current study, the analysis primarily followed an inductive approach, allowing themes to emerge from participants' responses and observational records. The coding process was conducted in several stages. First, all responses and field notes were read multiple times to achieve data familiarization. Initial codes were then generated inductively from meaningful units within the data. These codes were compared and grouped based on similarities and differences, leading to the formation of broader categories. Subsequently, overarching themes were developed by organizing these categories in relation to the research questions. The data obtained from open-ended questionnaires and field notes were analyzed concurrently. During this process, codes derived from both data sources were compared and integrated to ensure consistency and to enrich the emerging categories and themes. This integration allowed for triangulation and contributed to a more comprehensive understanding of the phenomenon under investigation.

After the researcher completed the initial coding process, a measurement expert independently re-coded the data to ensure coding reliability. Intercoder reliability was calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994, p. 64): agreement / (agreement + disagreement). The intercoder reliability coefficients were 0.96 for the first semester, 0.93 for the second semester, and 0.90 for the third semester, indicating a high level of agreement between coders. In cases of disagreement, the coders discussed the differences and reached a consensus through iterative review. According to Miles and Huberman (1994), coding is considered reliable when the agreement coefficient exceeds 0.70. Therefore, the coding process in this study was deemed reliable.

3. Results

In all three semesters, it was optional for preservice teachers to respond to the data survey items. Therefore, not all items were answered by an equal number of preservice teachers. This resulted in varying response frequencies across themes, which were taken into account during interpretation. Table 3 presents the results of the content analysis of preservice teachers' opinions about the course at the end of the first semester.

Table 3: Preservice Teachers' Opinions about the Course in 2020-2021 Spring

Category	Codes	n	Category	Codes	n
Theme 1. Positive aspects of the course					
Educational Situation	Student-centered teaching	2	Assessment	Giving feedback on assignments	4
	Interactive processing of the lesson	1		Feedback during the lesson	3
	Ensuring permanent learning through frequent practice	1	What the course brings to the student	Teaching how to do research	2
	High-motivated lecturer	6		Teaching the characteristics of a researcher	1
	Openness to the communication of the lecturer	4		Teaching academic and general knowledge	1
	Lecturer's friendliness	2		Preparing for graduate education	1
	Professionalism of lecturer	1			
	Lecturer coming to class prepared	1			
	Giving frequent examples	1			
	Frequent application	1			
Theme 2: Negative aspects of the course					
Course content	Having too many topics, subtopics, and terms	6	Preservice teachers' attitude	Anxiety about the exam being difficult	1
	It is difficult to make sense of the topics	4		Not everyone actively participates in the lesson	1
Educational Situation	Insufficient resource usage	6		People's prejudiced approach to the lesson	1
Assessment	Having too much homework	1			
Theme 3: Aspects of the course that can be improved					
Course content	Reduction of topics	1	Assessment	Reducing assignments	2
	More superficial treatment of topics	1		Narrowing the scope of assignments	1
Educational Situation	Increasing the examples given in the course	4		Make exams easier	2
Theme 4: How can the course be taught better?					
Course content	Topics reduced	2	Assessment	Reducing assignments	4
Educational Situation	Face to face	7		By taking quizzes between classes	2
	By processing more slowly	2		Explaining the assignments in more detail	1
	Giving more examples	1			
	Active participation is encouraged more	1			

As can be seen in Table 3, preservice teachers frequently mentioned the positive aspects of the course, including the researcher's motivation, openness to communication, and provision of feedback during the semester. These views are also reflected in participant statements such as "Hocamızın bizlere dönütler vererek değerli hissettirmesi güzeldi" and "Hocamızın ilk günden son güne kadar anlayışlı olması, bıkmadan usanmadan anlatmaya ve geri dönüş vermeye devam etmesi". In addition, the use of examples and applications during lessons was appreciated, as one participant noted, "Hocamızın anlattığı konuyu örnekler ve uygulamalarla desteklemesi dersi anlaşılmasını kolaylaştırıyor." On the other hand, preservice teachers also reported several negative aspects of the course. These mainly included the high number and density of topics and concepts, as well as the intensity of assignments. For example, one preservice teacher stated, "Konular çok fazla ve işledikçe birbirine karıştı çoğu zaman. Haftalık ödev olması da bazen çok sıkıcı oldu." Similarly, another preservice teacher stated, "Çok fazla kavram var ve bu dersi ilk defa aldığımız için kavramları öğrenmekte zorluk çekiyoruz." Despite the provision of examples during the lesson (e.g., "Derste konu anlatılırken örnekler verilmesi anlamamız açısından güzeldi"), some pre-service teachers perceived the number of examples as insufficient. Furthermore, Table 3 shows that preservice teachers believe the course will be taught more effectively if it is conducted face-to-face, with ample examples and fewer homework assignments. This is evident in statements such as "yüz yüze anlatılsa veya konular daha yavaş geçilse daha iyi işlenmiş olurdu" and "Ödevler daha az olmalıydı." Consistent with the action research framework, these findings were used to inform instructional revisions in the subsequent cycle. Following these findings, we taught the next semester's course simultaneously in both face-to-face and online formats, in compliance with the university-wide COVID-19 precautions. These findings led to a reduction in the number of assignments and an increased emphasis on examples in the subsequent cycle. Table 4 presents the results of the content analysis of preservice teachers' opinions about the course following the second semester.

Table 4: Preservice Teachers' Opinions about the Course in 2021-2022 Fall

Category	Codes	n		Codes	n
Theme 1: Positive aspects of the course					
Educational Situation	Using the question-answer technique	7	Course content	Conceptual understanding (non-memorization-based learning)	1
	Giving frequent examples	6	Assessment	Giving assignments	4
	Interactive processing of the lesson	2	What the course brings to the student	Preparing for graduate education	6
	Sharing the training and evaluation process with preservice teachers in advance	1		Teaching academic and general knowledge	5
	Sharing course materials with preservice teachers quickly after the lesson	1		Teaching how to do research	2
	Openness to the communication of the lecturer	2		Developing research skills	1
	Professionalism of lecturer	1			
Theme 2: Negative aspects of the course					
Course content	Based mostly on verbal information	3	Educational Situation	Making direct explanations	3
	It is difficult to make sense of the topics	14		Students being passive in class	1

	Having too many topics, subtopics, and terms	7			
Theme 3: Aspects of the course that can be improved					
Educational Situation	The information in slides can be increased	15	Assessment	Reducing assignments	3
	Examples can be more detailed and concrete	4		Explaining the assignments in more detail	3
	More examples can be given	3		One of the evaluation types can be selected	1
	Course materials can be improved	1			
	Participation in class can be increased	1			
	The lesson can be taught more slowly	1			
	A less direct explanation is possible	1			
Theme 4: How can the lesson be taught better?					
Educational Situation	More examples can be examined together in class	8	Course content	Topics reduced	1
	Giving more examples	4	Assessment	Explaining the assignments in more detail	4
	Increasing in-class practices	1			
	The information in slides can be increased	1			
	Active participation is encouraged more	1			
	Using more online platforms to increase classroom interaction	1			
	Ensuring more active participation by using different teaching methods	1			
	Learning through data collection, note-taking, and sharing	1			

As seen in Table 4, preservice teachers highlighted the frequent use of the question–answer technique and the inclusion of ample examples. These views are reflected in statements such as “Dersi soru-cevap şeklinde geçirmek konuyu kavramamızı sağladı” and “Ders içerisinde soru ve cevap üzerinden ilerlememiz … anlaşılırlığı olumlu yönde etkileyen en önemli faktördü.” They also emphasized that the course contributed to their preparation for graduate studies, as one participant noted, *“*Yaptığımız ödevler sayesinde … nasıl araştırma yapılacağını öğrendik ve yüksek lisans düşünenler için ön hazırlık oldu.” The use of examples was also perceived as supportive for learning, for instance, *“*Örnek vererek konu anlatıldığı için … öğrenmemiz kolaylaştı.” On the other hand, preservice teachers also reported several negative aspects of the course, particularly the intensity and complexity of the content. For example, participants stated, “Dersin içerik bakımında çok yoğun olduğunu düşünüyorum” and “Konular çok ağır ve ayrıntı çok fazla.” Similarly, difficulties in comprehension were emphasized, as reflected in statements such as “Bu konu hakkında daha önceden bilgilerimiz olmadığı için dersi kavramakta zorlandım.” In addition, although examples were generally considered beneficial, some preservice teachers perceived them as insufficient, noting that “Örnekler çoğaltılabilir ve daha çok açıklamalar olabilir.”

Table 4 further indicates that preservice teachers believe the course will be taught more effectively if the slides used in the course are prepared in greater detail, if the course is supplemented with numerous examples, or if the assignments are reviewed in more detail during classroom sessions. For instance, participants suggested that "Slaytlarda daha fazla bilgi verilebilirdi." These findings guided further refinements in the third implementation cycle. These findings informed instructional revisions in the third semester, including adjustments in content coverage, increased use of examples, and greater emphasis on the examination of research publications in class. Despite these revisions, similar challenges, particularly related to content density and difficulty in understanding, continued to be expressed by preservice teachers in the second cycle. At the same time, preservice teachers' increased emphasis on examples and clarity suggests that the revisions implemented after the first cycle contributed to improvements in instructional delivery, even though some conceptual challenges remained. Table 5 presents the results of the content analysis of preservice teachers' opinions about the course at the end of the last semester.

Table 5: Preservice Teachers' Opinions about the Course in 2021-2022 Spring

Category	Codes	n	Category	Codes	n
Theme 1: Positive aspects of the course					
Educational Situation	Clear and fluent instruction	9	Assessment	Giving assignments	2
	Teaching method	3	What the course brings to the student	Preparing for graduate education	5
	Giving feedback	1		Teaching academic and general knowledge	11
	High-motivated lecturer	1		Developing research skills	1
	Openness to the communication of the lecturer	1			
Theme 2: Negative aspects of the course					
Course content	Having too many topics, subtopics, and terms	2 3	Educational Situation	Giving few examples	1
	It isn't easy to make sense of the topics	9	Assessment	Giving too much homework	6
	Some numerical data is confusing.			Comprehensiveness of assignments	5
	Overall comprehensiveness	3		Few examples of homework	1
Theme 3: Aspects of the course that can be improved					
Educational Situation	Examples can be more detailed and concrete	9	Assessment	Reducing assignments	4
	The lesson can be taught more slowly	2		Explaining the assignments in more detail	1
	Topics can be reduced	2			
	Lesson hours can be increased	2			
	Participation in class can be increased	1			
	Different teaching methods can be used	1			
	The information in slides can be increased	1			
Theme 4: How can the lesson be taught better?					
Educational Situation	More examples can be examined together in class	4	Course content	Topics reduced	2
	Giving more examples	1 4	Assessment	By reducing the number of assignments	1
	The information in slides can be increased	3		By increasing the time allocated for homework	1
	By processing more slowly	2		Evaluated through an assignment to be completed by the end of the semester	1

Topics should be treated more superficially	2
Giving more examples from daily life	1
Course duration may be extended	1

As seen in Table 5, preservice teachers stated that the course was enjoyable, that it prepared them for a master's degree, and that it provided them with knowledge on many subjects, which they considered positive aspects of the course. These views are reflected in statements such as "Dersimiz eğlenceli geçiyor" and "Neşeli ve güzel bir ortamda geçiyor." In addition, preservice teachers emphasized the course's contribution to research skills and graduate preparation, as one participant noted, "Nasıl araştırma yapmamız gerektiğini öğrendim," and another stated, "Yüksek lisans temeli için biçilmiş kaftan olan bir ders." The use of examples was also appreciated, as reflected in the statement "Derste konu anlatılırken örnekler vererek anlatılması anlamamız açısından güzeldi." On the other hand, preservice teachers reported several negative aspects of the course, particularly the excessive number of topics, concepts, and terms, as well as difficulties in comprehension. For example, participants stated, "Aşırı fazla kavram olduğu için akılda tutulmuyor" and "Çok fazla kavram var ve biz bu dersi ilk defa aldığımız için kavramları öğrenmekte zorluk çekiyoruz." Similarly, the intensity of assignments and content was perceived as challenging, as one participant noted, "Ödevler çok fazla ve her hafta var, bu bizi fazlaca sıktı." In addition, although examples were found useful, some preservice teachers emphasized that they were insufficient, suggesting that "Örnekler arttırılabilirdi" and "Slaytlarda örnekler daha fazla olabilir."

Table 5 further shows that preservice teachers believe the course would be improved if the topics or assignments were reduced or if ample examples were provided in the course. This is evident in statements such as "Konular azaltılabilir, bu kadar yoğun olmayabilir" and "Örnekler artırılabilir." This continuity of similar concerns across all three cycles indicates that the issue persisted despite iterative revisions in the instructional process. Nevertheless, the increased frequency of positive statements related to instructional clarity and usefulness indicates a progressive improvement in the overall instructional process across cycles. To provide a clearer overview of the iterative process across action research cycles, a summary of key findings, revisions, and outcomes is presented in Table 6.

Overall, Table 6 demonstrates a gradual enhancement of instructional quality across cycles through iterative refinements, alongside some continuing challenges related to the complexity of the course content.

Table 6: Summary of Action Research Cycles

Cycle	Key Findings (Problems)	Revisions Implemented	Outcome in Next Cycle
Cycle 1	Need for clearer explanations, challenges in comprehending complex and abstract concepts, and a preference for face-to-face instruction	Increased use of examples, reduced number of assignments, and adjustments in content load, in a hybrid learning environment	Improved engagement and interaction, but some conceptual challenges remained
Cycle 2	Continued need for concrete examples, detailed presentation, and examination of the research articles	Enhanced instructional materials, increased in-class examples, discussions, and examinations	Better clarity in instruction, ongoing difficulty with abstract concepts
Cycle 3	Persistent high number of concepts and terms, difficulty in comprehension, heavy workload (assignments), and need for more examples and simplification	Further emphasis on examples, discussion, and pacing	Increased enjoyment and perceived usefulness (e.g., contribution to research skills and graduate preparation). However, challenges related to conceptual density and terminology persisted
Overall	Consistent emphasis on examples, clarity, and manageable content	Iterative refinement of instructional strategies	Progressive improvement in instructional quality with some recurring challenges

4. Discussion

As the importance of doing research has increased gradually in the 21st century, it has been acknowledged that this skill should be taught to younger generations. Therefore, teachers who guide students in acquiring this skill are expected to possess it. In response to the need for teachers equipped with this skill, the CHE in Turkey has added a Scientific Research Methods course to the curriculum of education faculties. This policy-level decision aligns with international trends that emphasize research-based and inquiry-oriented teacher education (Healey et al., 2014, pp. 14-16; Garner et al., 2016, pp. 1-4). In this study, we focused on conducting RME more effectively for preservice teachers for three semesters. In this context, we conducted research method education online and in a hybrid format, based on active learning and research-based teaching methods, which are widely recognized as practical approaches for developing research competence and inquiry skills in undergraduate education (Garner et al., 2016, pp. 1-2; Healey et al., 2014; Prince et al., 2020). By integrating instructional design, implementation, and evaluation within an action research framework, processing and evaluating RME using different methods, and sharing the course syllabus in this study, the research extends the existing RME literature by providing a practice-oriented and iterative example at the undergraduate level.

4.1. Discussion of RME Context

There are many opinions in the literature about the purpose of RME. For example, Lei (2010) defines the purpose of RME as ensuring that students acquire research skills and become familiar with their application. Barraket (2005) describes it as improving cognitive and practical research design and management skills. Both definitions emphasize the importance of helping students understand the nature of research and acquire the necessary skills. More recent literature similarly conceptualizes RME as a means of fostering inquiry competence, critical thinking, and research literacy, particularly in undergraduate education (Garner et al., 2016, pp. 1-6; Matos et al., 2023b). Sharing this standard view, CHE (1999) integrated RME into university education systems as a course for undergraduate students. Within the framework released by CHE, we determined the purpose and content of RME addressed in the current

research. To summarize, the purpose of RME in this study is to ensure that preservice teachers are familiar with research methods, understand and critique previous research and its findings, and design research using these methods. Accordingly, the effectiveness of the RME in this study is conceptualized in terms of participants' perceived usefulness, instructional value, and implementation quality, rather than in terms of causal learning outcomes. This aligns with process-oriented and developmental approaches to program evaluation (Patton, 2008). From a context and product evaluation perspective within the CIPP framework, these findings reflect participants' perceptions of the overall value and outcomes of the course.

According to the current research results, preservice teachers found the course topics and details to be too numerous and difficult to comprehend. In response, the content of RME was streamlined in the third semester by reducing subject detail, but similar criticisms persisted. This finding aligns with the existing literature, which consistently highlights the inherent complexity of research methods and the challenges students face due to the abstract and technical nature of the content (Braguglia & Jackson, 2012; Earley, 2014; Matos et al., 2023a). In addition, it has been noted that students' lack of preparation further exacerbates these difficulties (Matos et al., 2023a). Consistent with this, both preservice teachers' statements and the researchers' field notes in the present study indicated that some participants attended classes without adequate preparation, which may partially explain the persistence of these challenges. Similar patterns have also been reported in recent studies, particularly regarding students' difficulties with the quantitative and data-intensive components of RME (Garner et al., 2016, p. 5). In the present study, disciplinary differences further shaped these experiences: A social studies preservice teacher reported difficulty understanding numerical data, whereas a science preservice teacher indicated challenges due to the predominantly verbal nature of the instruction. Such variations may be explained by differences in disciplinary backgrounds, as prior research suggests that students' academic fields influence their approaches to learning, conceptual understanding, and engagement with different types of content (Biglan, 1973; Neumann et al., 2002). Accordingly, some of the patterns observed across cycles may reflect these disciplinary characteristics rather than being solely attributable to instructional design. Matos et al. (2023a) similarly report that learners of research methods often hold negative perceptions, particularly toward statistical and quantitative aspects.

While similar challenges in research methods education have been widely reported in the literature (Braguglia & Jackson, 2012; Earley, 2014; Matos et al., 2023a), it is important to note that much of this literature is based on descriptive or experimental designs that document these difficulties rather than systematically addressing them through iterative intervention. In contrast, the present study adopts an action research framework that emphasizes continuous refinement and context-sensitive instructional improvement. From this perspective, the persistence of such challenges does not indicate a limitation of the research design, but rather reflects the complex and resistant nature of learning research methods (Kemmis et al., 2014, pp. 86-89; McNiff, 2013, pp. 7-90). Accordingly, action research in this context functions not necessarily to eliminate all challenges, but to progressively improve instructional practices and to better understand the conditions under which these challenges emerge. This interpretation is also consistent with evaluation approaches that emphasize responsive and utilization-focused perspectives, where participants' experiences are considered a primary source of evidence for program improvement, as well as with CIPP-based evaluation models that support iterative

refinement in complex educational contexts (Stake, 2004, pp. 86-88; Stufflebeam & Zhang, 2017, pp. 94-95; Zhang et al., 2011).

4.2. Discussion of RME's Teaching Method

From a process evaluation perspective within the CIPP framework, the teaching methods adopted in the study can be interpreted in terms of how the instructional process was experienced and evaluated by participants. Summarizing the teaching methods adopted for research methods education in the literature into six categories is possible (Earley, 2014). These categories are (1) cooperative learning (see Jiao et al., 2011), (2) problem-based learning (see Braguglia & Jackson, 2012), (3) active learning (see Polkinghorne & Wilton, 2010), (4) service learning (see Keyton, 2001), (5) technology-supported teaching (see Class, 2023), and (6) experiential or learning-by-doing approaches (see Strangman & Knowles, 2012). Using research-based and learner-centered methodologies, we adopted an active student-centered learning process (Pfeffer & Rogalin, 2012) in the current study. This preference aligns with contemporary RME literature, which emphasizes active engagement and inquiry-based learning as central to developing research competence, particularly at the undergraduate level (Garner et al., 2016, pp. 2-6; Prince et al., 2020). Also, we supported preservice teachers' learning using digital platforms.

Throughout the three semesters, preservice teachers stated that they liked the teaching method of the course. Their active participation in the course increased with the use of the question–and–answer technique and feedback, resulting in increased perceived learning and engagement rather than directly measured learning outcomes. In fact, the literature states that ensuring the active participation of learners in RME and engaging them in research design activities are necessary and effective ways to support understanding of the nature of research methods (Bell, 2016; Earley, 2014; Matos et al., 2023a). Recent studies further suggest that dialogic interaction and continuous feedback enhance students' engagement and epistemic understanding in research-oriented courses (Carless & Winstone, 2020; Prince et al., 2020). In addition to the question–answer technique and feedback, preservice teachers stated that the researcher's openness to communication, friendliness, and field expertise made the lesson more enjoyable and understandable, thus supporting their perceived learning. These statements underscore the importance of an engaging and knowledgeable instructor, a supportive classroom climate, and a structured yet flexible course design to effectively implement an active, student-centered learning process (Bell, 2016).

Preservice teachers stated that the number of examples used in class was limited across the three semesters, although we increased the number of in-class examples after the first semester. They suggested that relevant sections of research publications be examined collectively following topic discussions to support more meaningful and efficient learning. Additionally, preservice teachers reported that the slides used to explain the flow of the topics were insufficient. Similar expectations regarding the use of concrete examples and scaffolded materials have been reported in recent RME studies, which highlight the importance of guided exemplification for reducing cognitive load in complex methodological content (Matos et al., 2023a). Despite these statements, we did not revise the slides, as we explicitly communicated to preservice teachers at the beginning of the semester that the presentations were intended solely to outline the structure and progression of topics rather than to replace in-depth engagement with primary sources.

Finally, the course was conducted online during the first semester, and at the end of that semester, most preservice teachers expressed a preference for face-to-face instruction. Accordingly, the course was implemented in a hybrid format during the second and third semesters. According to the researchers' field notes, the hybrid approach was perceived to enable preservice teachers to exercise greater control over their learning processes. Preservice teachers who could not attend classes in person were able to participate synchronously via Zoom, while those who missed sessions could review recorded lessons as needed. Additionally, an online course management system was used throughout all three semesters. According to the researchers' field notes, this system appeared to facilitate communication, feedback exchange, access to materials, and monitoring of course progression. These findings are consistent with more recent research on blended and hybrid learning, which suggests that flexible access to instructional resources and recorded content supports learner autonomy and continuity of learning (Beatty, 2019; Graham & Halverson, 2022, p. 2). These observations also align with the findings of Campbell et al. (2008), who reported comparable learning outcomes between online and face-to-face RME groups when digital platforms were used to support instruction.

4.3. Discussion of RME's Assessment

From an input and process evaluation perspective within the CIPP framework**,** the assessment practices can be understood as both part of the instructional design and the evaluation of learning. Literature supports the idea that preservice teachers require a structured framework to acquire research skills related to conducting and designing studies, as well as interpreting and understanding research findings (Matos et al., 2023a). Contemporary research further emphasizes that such frameworks should integrate continuous feedback and formative assessment to support learning in complex methodological domains (Carless & Winstone, 2020; Wiliam, 2018, pp. 48-52). Based on this idea, we used formal formative assessment (through structured assignments), informal formative assessment (through in-class feedback and interaction), and summative assessment (test) together to evaluate the RME course. We conducted an informal formative assessment (Ruiz-Primo, 2011) in the course, which does not require any preparation, occurs during learning, and requires feedback to shape students' learning (Akbaş et al., 2026). This approach aligns with current formative assessment perspectives that conceptualize feedback as an integral component of the learning process rather than a separate evaluative activity (Wiliam, 2018, pp. 48-52). Preservice teachers stated at the end of the semester that their learning was perceived to increase with informal formative assessment.

For formative assessment, we designed assignments that required preservice teachers to apply what they had learned in their major field of study. While some assignments required preservice teachers to evaluate a study published in their major according to specific criteria, others involved designing both short-term and long-term research projects in their major and reporting on their designs. In this study, assignments functioned both as instructional tools supporting learning and as assessment tools evaluating student performance, reflecting their dual pedagogical role. Such task designs are consistent with research highlighting the role of authentic, discipline-specific assignments in fostering research literacy and methodological understanding (James et al., 2016, pp. 139-149; Wagner et al., 2011). In the current study, some preservice teachers argued that assignments helped them understand the course, and others criticized the number of assignments. At the end of the first semester, considering the

statements of the preservice teachers, we made no changes to the content of the assignments but reduced their number. However, at the end of the second and third semesters, they stated that reducing the number of homework assignments would help reduce the difficulty of the course. This tension between the depth of engagement and perceived workload has also been noted in prior RME studies, suggesting the need for a careful balance of assignment quantity and cognitive demand (Matos et al., 2023a). In future studies, the course may be conducted with fewer assignments.

For summative assessment, we prepared two mixed exams for preservice teachers, one administered midway through the semester and the other at the end of the semester. In these exams, we evaluated the information not included in the assignments but thought necessary for preservice teachers within the revised Bloom's taxonomy (Krathwohl, 2002), focusing on the cognitive processes of knowledge, comprehension, and application. Some preservice teachers stated that the exams were difficult because they covered comprehension and application levels. Some preservice teachers suggested that evaluating the course solely through exams or assignments would be more effective. This finding reflects an ongoing debate in the assessment literature regarding the most appropriate methods for evaluating research knowledge and skills, particularly in practice-oriented courses (Carless & Winstone, 2020; Wiliam, 2018, pp. 48-52). However, the optimal balance between assessment through "doing" and traditional testing remains unclear. While some types of knowledge may be more effectively assessed through quizzes and tests, this issue remains a topic of debate in the RME literature (Earley, 2014). In fact, some preservice teachers stated that it would be better to assess the course with quizzes at the end of each unit, suggesting that hybrid assessment models, which combine formative, summative, and low-stakes testing, warrant further investigation.

5. Conclusion and Recommendations

In conclusion, the findings of this study suggest that the course program benefited from an iterative evaluation and refinement process informed by student feedback and researcher field notes. Across the second and third implementation cycles, revisions were made to the course content, instructional approach, and assessment practices, albeit to a limited extent for instructional methods, based on participants' experiences and observed implementation dynamics. The third implementation can be considered the most refined version of the course rather than a finalized version, as some challenges (e.g., content density and need for more examples) persisted according to participant feedback. Participants consistently reported both strengths (e.g., student-centered practices, feedback, and examples) and challenges (e.g., content overload and conceptual difficulty), indicating that while improvements were observed, some issues remained unresolved. Overall, the findings highlight that iterative revisions contributed to improved clarity and engagement from the participants' perspective, but did not fully eliminate the inherent challenges of research methods education.

The present study has some limitations. One of these limitations is related to the scope of RME. Although the literature indicates an increased interest in research methods among students who are actively involved in the data collection process (Senter, 2017), this component was not included in the current course design due to time constraints and the one-semester structure of the RME course. Recent studies have similarly noted that while experiential data collection enhances engagement, it is often challenging to implement within the limited instructional time available at the undergraduate level (Wagner et al., 2011) limitation is related

to course duration. We taught all lectures in two 35-minute sessions because a university-wide precautionary decision was made due to COVID-19. The time problem caused by the shortening of course durations is also reflected in the current study's findings. Therefore, it is recommended that instructors and researchers conduct this course over more extended instructional periods or with increased weekly contact hours to allow deeper engagement with complex methodological content. In addition, the inclusion of participants from different disciplinary backgrounds across cycles may have influenced their perceptions of the course, which should be considered when interpreting the findings. Furthermore, the study relies primarily on self-reported data and researcher field notes, which may limit the objectivity of the findings. In addition, although Padlet supported reflection by allowing participants to view each other's responses, this feature may have introduced convergence effects or social influence, which should be considered when interpreting the findings. Another limitation is the absence of direct performance-based data (e.g., exam scores or objective achievement measures) in the main analysis, which limits the ability to draw conclusions about actual learning outcomes. Finally, it should be noted that, in line with the nature of action research, the instructor played an active role in shaping instructional and assessment processes, allowing for context-sensitive and iterative improvements. However, this feature may also limit the generalizability of the findings to different instructional contexts.

In a methodological domain that is already challenging, the educational research environment is often characterized by tensions between teaching research procedures and supporting students' learning processes. In the RME course implemented in the current study, which adopted the question–answer technique and active learning from a student-centered perspective, a few preservice teachers expressed dissatisfaction. In contrast, many others supported the teaching method. This divergence reflects a typical pattern reported in RME literature, indicating that student-centered and inquiry-based approaches may be perceived as demanding despite their pedagogical benefits (Matos et al., 2023a; Prince et al., 2020). It is therefore recommended that instructors who conduct RME design their courses with an awareness of this tension and provide appropriate scaffolding to support learners with varying levels of preparedness.

In the literature, studies examining the content, teaching methods, and evaluation of RME have often relied on the perspectives of instructors and experts (Earley, 2014). Unlike these studies, the current research aimed to determine the content, teaching methods, and evaluation approaches for effective RME by incorporating the perspectives of preservice teachers alongside researchers' field notes. Future studies could extend this approach by integrating additional data sources, such as exam scores, course performance indicators, or longitudinal follow-up data, to triangulate perceived effectiveness with learning outcomes. Such mixed evidence could further strengthen the empirical basis for evaluating RME designs and contribute to a more comprehensive understanding of practical research methods instruction at the undergraduate level.

Declarations

Copyright Statement: Published under the CC BY-NC 4.0 license.

Funding / Supporting Institutions: No external funding was received for this study.

Ethical Approval and Participant Consent: This research was approved by the Ethics Committee of Erciyes University, Faculty of Social and Human Sciences, with decision number 13/57, taken at its meeting on February 19, 2022.

Plagiarism Statement: This article has been scanned with plagiarism detection software. No plagiarism was detected.

Data and Materials Availability: The data supporting the findings of this study are available within the article and its references.

Use of AI Tools: No AI tools were used in the production of the academic content of this article.

References

Akbaş, E., Dinçer, Z. Ö., Girgin, U., Acar, Y., Yavuz, E., & Lafcı-Tor, D. (2026). From negative evidence to learning opportunities: Investigating informal formative assessment practices in an L2 Classroom. *Language Assessment Quarterly*, *23*(1), 24-49. https://doi.org/10.1080/15434303.2025.2612163

Barraket, J. (2005). Teaching research methods using a student-centered approach: Critical reflections on practice. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 2*(2), 64-74. http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss2/3

Bell, R. (2016). The continuing search to find a more effective and less intimidating way to teach research methods in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 53*(3), 285-295. https://doi.org/10.1080/14703297.2014.956780

Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-flexible course design: Implementing student-directed hybrid educational courses.* EdTech Books. https://edtechbooks.org/hyflex

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology, 57*(3), 195-203. https://doi.org/10.1037/h0034701

Braguglia, K. H., & Jackson, K. A. (2012). Teaching research methodology using a project-based three-course sequence: Critical reflections on practice. *American Journal of Business Education, 5*(3), 347-352. https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i3.7007

Campbell, M., Gibson, W., Hall, A., Richards, D., & Callery, P. (2008). Online vs. face-to-face discussion in a web-based research methods course for postgraduate nursing students: A quasi-experimental study. *International Journal of Nursing Studies, 45*(5), 750-759. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.12.011

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education. 28*(1), 150-163. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

Class, B. (2023). Teaching research methods in education: Using the TPACK framework to reflect on praxis. *International Journal of Research & Method in Education,* 1-21. https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2270426

Council of Higher Education. (1999). *Standards and accreditation in teacher education in Turkey.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf

Council of Higher Education. (2018). *Undergraduate teacher education programs*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education, 19*(3), 242-253. https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860105

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate education research.* McGraw-Hill.

Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: Using Padlet for whole-class engagement. *LOEX Quarterly, 40*(7), 1-9. https://uknowledge.uky.edu/libraries_facpub/240

Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education.* UCL. https://doi.org/10.14324/111.9781911576051

Garner, M., Wagner, C., & Kawulich, B. (Eds.). (2016). *Teaching research methods in the social sciences*. Routledge.

Graham, C. R., & Halverson, L.R. (2022). *Blended learning research and practice. Handbook of open, distance, and digital education.* Springer.

Healey, M., Jenkins, A., & Lea, J. (2014). *Developing research-based curricula in college-based higher education.* Higher Education Academy.

James, E. L., Ward, B. M., Dickson-Swift, V. A., Kippen, S. A., & Snow, P. C. (2016). Best practice in research methods assessment: Opportunities to enhance student learning. In M. Garner, C. Wagner, & B. Kawulich (Eds.), *Teaching research methods in the social sciences* (pp. 139-150). Routledge.

Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(1), 119-138.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research.* Springer.

Keyton, J. (2001). Integrating service-learning in the research methods course. *Southern Journal of Communication, 66*(3), 201-210. https://doi.org/10.1080/10417940109373199

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lei, S. A. (2010). College research methodology courses: Revisiting general instructional goals and objectives. *Journal of Instructional Psychology, 37*(3), 236-240. https://scispace.com/papers/college-research-methodology-courses-revisiting-general-2xv2ikdfze

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.

Matos, J. F., Freitas, A., Estrela, E., Galego, C., & Piedade, J. (2023a). Teaching research methods courses in education: Towards a research-based culture. *Social Sciences, 12*(6), 338. https://doi.org/10.3390/socsci12060338

Matos, J. F., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, N., Dorotea, N., Pedro, A., & Galego, C. (2023b). Teaching and learning research methodologies in education: A systematic literature review. *Education Sciences, 13*(2), 173. https://doi.org/10.3390/educsci13020173

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.

Mills, G. E. (2013). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Pearson.

Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, *27*(4), 405-417. https://doi.org/10.1080/0307507022000011525

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Sage.

Pfeffer, C. A., & Rogalin, C. L. (2012). Three strategies for teaching research methods: A case study. *Teaching Sociology, 40*(4), 368-376. https://doi.org/10.1177/0092055X12446783

Polkinghorne, S., & Wilton, S. (2010). Research is a verb: Exploring a new information-literacy embedded undergraduate research methods course. *Canadian Journal of Information and Library Science, 34*(4), 457-473. https://doi.org/10.1353/ils.2010.0008

Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education, 95*(2), 123-138. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x

Prince, M. J., Felder, R. M., & Brent, R. (2020). Active student engagement in online STEM classes: Approaches and recommendations. *Advances in Engineering Education, 8*(4), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/347513842_ACTIVE_STUDENT_ENGAGEMENT_IN_ONLINE_STEM_CLASSES_APPROACHES_AND_RECOMMENDATIONS#fullTextFileContent

Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 15-24. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.003

Schweizer, K., Steinwascher, M., Moosbrugger, H., & Reiss, S. (2011). The structure of research methodology competency in higher education. *Learning and Instruction, 21*(1), 68-76. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.002

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.

Senter, M. S. (2017). Integrating program assessment and a career focus into a research methods course. *Teaching Sociology, 45*(2), 131-141. https://doi.org/10.1177/0092055X16686151

Stake, R. E. (2004). *Standards-based and responsive evaluation*. Sage.

Strangman, L., & Knowles, E. (2012). Improving the development of students' research questions and hypotheses in an introductory business research methods course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6*(2), 1-13. http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/v6n2.html

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.

Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences, 15*, 398-405. https://doi.org/10.1111/nhs.12048

Wagner, C., Garner, M., & Kawulich, B. (2011). The state of the art of teaching research methods in the social sciences: Towards a pedagogical culture. *Studies in Higher Education, 36*(1), 75-88. https://doi.org/10.1080/03075070903452594

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree.

Yavuz, E. (2023). *Eylem araştırması* (3. baskı). M. Çelebi (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri içinde (s. 86-96). Pegem Akademi.

Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 15*(4), 57-84. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ957107.pdf

Appendix

RESEARCH METHODS COURSE SYLLABUS

Course Information :	
Course Supervisor :	
E-mail:	
Phone :	
Office :	
Office day :	
Course Day and Time:	
Course Objectives	This course aims to gain knowledge and skills related to research methods in the field of education.
Course Description	• Basic concepts and principles of research methods; • Research process (recognizing the problem, determining the problem and sample, data collection, interpreting the results); • General characteristics of data collection tools; • Analysis and evaluation of data; • Access to articles, theses and databases; • Research models and types; • Basic paradigms in scientific research; • Quantitative and qualitative research designs; • Sampling, data collection, and data analysis in quantitative and qualitative research; • Validity and reliability in quantitative and qualitative research; • Article or thesis review, evaluation, and presentation. • Preparing a research report using research principles and ethics. • Action research in education.
Learning Outcomes	• Student knows research methods in education. • Student knows sampling methods. • Student knows data collection tools. • Student examines a scientific publication. • Student evaluates and reports a publication according to the specified criteria.

	• Students design a scientific research plan.
References	• Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karedeniz, Ş., & Demirci, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık. • Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
Evaluation process	***Midterm score*** • Midterm exam consisting of mixed items (multiple choice + true/false + open-ended + matching) (50%) • Sum of the HomeWorks (HW1-HW10) (50%) ***Final score*** • Final exam consisting of mixed items (multiple choice + true/false + open-ended + matching) (40%) • Research proposal submitted at the end of the semester (50%) • Class participation (10%)

WEEKLY PLANNING

Weeks	Course Content	Student tasks before and during the class	Student task after class
1. Week	Introduction of the course, information about the objectives, content, process, evaluation methods, and resources	---	---
2. Week	Ethics in scientific research. How is reporting done? Where and how to conduct research?	Preparation on the related subject, in-class discussions	---
3. Week	Basics of scientific research	Preparation on the related subject, in-class discussions	---
4. Week	Problem defining	Preparation on the related subject, in-class discussions	HW 1
5. Week	Problem defining	Preparation on the related subject, in-class discussions	HW 2
6. Week	Sampling methods	Preparation on the related subject, in-class discussions	HW 3
7. Week	Midterm exam	---	---
8. Week	Data collection I (basic concepts, questionnaire, scale)	Preparation on the related subject, in-class discussions	---
9. Week	Data collection II (test, observation, interview)	Preparation on the related subject, in-class discussions	HW 4
10. Week	Quantitative research I (basics of quantitative research, survey, correlational, single case)	Preparation on the related subject, in-class discussions	HW 5
11. Week	Quantitative research II (causal comparison, experimental, Meta-Analysis)	Preparation on the related subject, in-class discussions	HW 6
12. Week	Qualitative research I (basics of qualitative research, action study, case study, narrative study)	Preparation on the related subject, in-class discussions	HW 7 HW 8
13. Week	Mixed research, Data analysis (correlation, regression, t-test, ANOVA, descriptive, content analysis, etc.)	Preparation on the related subject, in-class discussions	HW 9 HW 10
14. Week	General overview of the topics	Preparation on the related subject, in-class discussions	---
15. Week	Final exam	Preparation for the exam	---

Hocaoğlu Alagöz, K. ve Kaya Çakı, B. (2026). Deve hikâyeleri üzerinde bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 819-834.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 819-834, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

DEVE HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Kadriye HOCAOĞLU ALAGÖZ*

Burcu KAYA ÇAKI**

Geliş Tarihi: 10 Aralık 2025 ***Kabul Tarihi: 12 Şubat 2026***

Öz

İslamiyet sonrası Türk edebiyatında mesnevi formuna evrilen manzum hikâye geleneği, özellikle dinî mucize ve kerametleri halkın anlayabileceği sade bir dille aktaran önemli bir türdür. Bazı mevlit metinlerinin sonuna eklenen *Hikâye-i Güvercin, Hikâye-i Geyik, Hikâye-i Ejderha* vb. hikâyeler bu bağlamda değerlendirilebilir. Söz konusu hikâyelerden biri olan *Hikâye-i Deve* ise hem anlatı çeşitliliği hem de üstlendiği sembolik işlevler açısından ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Türk edebiyatında tespit ettiğimiz üç farklı deve hikâyesini ilk kez karşılaştırmalı bir tipoloji üzerinden ele alan bu çalışma, metodolojik yaklaşımıyla literatürdeki araştırmalardan ayrılmaktadır.

Ayrıca makale, Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 8295/6 numarada müstakil bir eser olarak kataloglanan bir nüshanın, aslında *Sinanoğlu Mevlidi*'nin bir parçası olduğunu metinler arası verilerle ispatlamaktadır. Nüshanın ayrı bir eser olarak algılanması, anlatılar arasındaki geçişkenliğin sorgulanması gerekliliğini doğurmaktadır. Katalog kayıtlarındaki tasnif hatalarının ötesinde, metnin ana mevlit metinlerinden koparak halk arasında nasıl bağımsız bir anlatıya dönüştüğünü ve üç ayrı deve hikâyesinin tematik ve yapısal farklılıklarını / benzerliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Klasik Türk edebiyatı, manzum hikâye, mesnevi, deve, mucize.

AN EVALUATION OF CAMEL STORIES

Abstract

The tradition of narrative poetry, which evolved into the mathnawi form in post-Islamic Turkish literature, is an important genre that conveys religious miracles and wonders in a simple language understandable to the common people. Stories such as "The Story of the Pigeon", "The Story of the Deer" and "The Story of the Dragon" which are appended to the end of some Mevlid texts, can be evaluated in this context. One of these stories, "The Story of the Camel" holds a privileged place both in terms of its narrative diversity and the symbolic functions it undertakes. This study, which for the first time examines three different camel stories identified in Turkish literature through a

* Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, kadriye_hocaoglu@hotmail.com, ROR ID: 03tg3eb07.

** Dr. Öğr. Üyesi; Bursa Uludağ Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, kayaburcu@uludag.edu.tr, ROR ID: 03tg3eb07.

comparative typology, distinguishes itself from previous research in the literature with its methodological approach.

Furthermore, the article proves through intertextual data that a manuscript cataloged as a separate work under the National Library Manuscript Collection number 06 Mil Yz A 8295/6 is actually a part of the Sinanoglu Mevlid. Perceiving the manuscript as a separate work necessitates questioning the fluidity between the narratives. Beyond the classification errors in the catalog records, the article aims to reveal how the text, detached from the main Mevlid texts, transformed into an independent narrative among the people, and to highlight the thematic and structural differences / similarities of the three separate camel stories.

Keywords: Classical Turkish literature, epos, mathnawi, camel, miracle.

Giriş

Deve kelimesi, Türkçenin en eski dönemlerinden beri kullanılagelmiştir. Bununla birlikte devenin özellikle Arap toplumu içinde taşıdığı önem, onların kültürel yapılarının önemli bir göstergesidir. Arapların deveye verdiği bu değer, dillerindeki deve ile ilgili kelime zenginliğinden kolayca anlaşılabilir. Ayrıca Arap şairlerinin eserlerinde deveyi yaygın olarak ele almaları, hayvanın bu toplum içerisindeki merkezî rolünün açık bir kanıtıdır. Devenin kutsal kitaplarda anılması, Hz. Peygamber'in hayatının büyük bir kısmını deve sırtında geçirmiş olması, Türkler arasında da -Araplar kadar olmasa da- devenin yer etmesini sağlamıştır (Kesik, 2018, s. 825).

> Deve daha çok göçebe kavimlerin geçimlerini temin etmelerinde önemli bir yere sahiptir. Göçebeler, çöl ve sahraların dolaşabilen yerlerine daha fazla girmek, buralarda yolculuk yapmak ve bulunmak zorunda kalmışlardır. Bu zor şartlara en uygun hayvan, devedir. Çünkü develer hayatlarını devam ettirmek için dağlarda ve yaylalardaki bitki ve ağaçlarla yetinip çöllerde ve sahralarda yetişen ağaçların meydana getirdiği meralardan buralardaki tuzlu suları içmekten geri durmazlar. (Albayrak, 1993, s. 75)

Kur'ân-ı Kerîm'de de deve kelimesinin geçtiği ve deve etrafındaki mucizelerin anlatıldığı birçok ayet bulunmaktadır. Özellikle deveyle ilgili mucizeler, Semûd kavmi ile Hz. Sâlih arasındaki hadiseyle alakalıdır. Bu durum, A'râf suresi, 73, 74 ve 77. ayetlerde, Hûd suresi, 64. ayette; İsrâ suresi, 59. ayet; Şu'ârâ suresi, 155. ayet; Şems suresi 13. ayet ve Kamer suresi 27. ayette yer almaktadır.[1]

Mevlit kelimesi başlangıçta "doğma, doğuş", "dünyaya gelinen zaman", "dünyaya gelinen yer" anlamlarında edebî metinlerde yer alırken zamanla Hz. Peygamber'in dünyaya gelişini, doğduğu zaman ve doğduğu yeri, hayatını, mucizelerini vd. yönlerini konu alan eserleri veya bu eserlerin okunduğu törenleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Alyılmaz, 1999, s. 196). Mevlit metinleri içerisinde en bilineni Süleyman Çelebi (ö. 813/1411)'nin *Vesiletü'n-necât* adlı eseridir.[2] Bu konuda Köksal'ın değerlendirmesi önemlidir:

> Edebî eserlerin sanat değerleri hakkında verilecek hükümler indî kabul edilebilir. Ne var ki, dili, ifade gücü, şiiriyeti vb. edebî kriterler bir tarafa, sadece elle tutulur, gözle görülür verilerden hareket ettiğimizde bile kabul etmek gerekir ki, Süleyman Çelebi'nin eseri tamamen ayrı ve özel bir kategoride, diğer tüm mevlidler ayrı bir başlık altında değerlendirilmelidir." (2011, s. 34)

[1] Söz konusu ayetler için bk. URL-1.
[2] Türk edebiyatında mevlid yazma geleneği ve mevlid metinleri ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Köksal, 2011, s. 26-82.

Kur'ân-ı Kerîm'de geçen anlatıların dışında *Vesîletü'n-necât*'ın bazı nüshalarının ve kimi mevlitlerin sonunda "Hikâye-i Deve" veya "Hikâye-i Cemel" başlıklı Hz. Peygamber'e nispet edilen bazı mucizevi olaylara dair hikâyeler bulunmaktadır. Bu eserlerin mevlit metinleriyle hiçbir ilgisi yoktur. Bazı eserlerde "Deve Hikâyesi"nden "Hikâye-i Cemel" olarak söz edilmesi, devenin Türk mitolojisinde az yer alması[3], hikâyenin Arap edebiyatından Türk edebiyatına geçmiş olma ihtimalini kuvvetlendirmektedir (Albayrak, 1993, s. 77).

1. Deve Hikâyeleri Üzerine

Türk edebiyatında üç farklı deve hikâyesinin varlığı tarafımızdan tespit edilmiştir. İki anlatıda genellikle devenin sahibinden gördüğü zulüm ve şikâyet üzerine kurgulanan bir yapı dikkat çekmektedir. Üçüncü anlatıda ise literatürdeki yaygın "şikâyetçi deve" anlatısının aksine devenin sahibinin rızasıyla Hz. Peygamber'e hibe edilmesi anlatılmış; hikâye "sadakat / teslimiyet" motifi üzerine kurgulanmıştır.

1.1. Birinci Hikâye

Deve hikâyelerinin ilk metni üzerine Nurettin Albayrak tarafından bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Bu çalışmada, Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi Bölümünde 4452 numara ile kayıtlı nüsha, Prof. Dr. İsmail E. Erünsal'a ait nüsha ve Matbaa-i Osmaniyye'de yayımlanmış olan matbu bir nüsha olmak üzere üç farklı kaynak nüsha incelenmiştir (1993, s. 90-92). Bu nüshalara ek olarak tarafımızdan Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi Yazmalar Koleksiyonu 42 Kon 3676/6 numarada kayıtlı yazma nüsha ile Matbaa-i Ahmed Kâmil'de basılmış matbu nüsha tespit edilmiştir. Söz konusu yeni nüshalarda da hikâyenin devamlılığı açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Hikâyenin özeti şöyledir:

Bir cuma akşamı Hz. Muhammed'in kapısında inleme sesi duyulur. Hz. Muhammed, Hz. Ali'ye kapıya bakmasını, kapıda inleyenin bir mazlum olduğunu ve ona kimin zulmettiğini sormasını ister. Hz. Ali, kapıya çıkınca inleyenin bir deve olduğunu görür. Deveye neden inlediğini, onu kimin dövüp sövdüğünü sorar. Deve, durumunu Hz. Muhammed'e anlatmaya geldiğini söyler. Sahibi Ebâ Mesûd'ın kendisine çok ağır yük taşıttığını, taşıyamayıp düştüğünde ise adamları tarafından dövüldüğünü, yeminin kesildiğini ve boğazlanmak üzere dışarı atıldığını söyler. Bunun üzerine durumumu Hz. Muhammed'e anlatmak ister; kurban olacaksa da etinin müminler tarafından yenmesi için geldiğini belirtir.

Hz. Muhammed, Ebâ Mesûd'un evine giderek devesine neden zulmettiğini sorar. Ebâ Mesûd, "Devemdir, ne istersem yaparım; terk ederim, söverim, döverim, öldürürüm" der ve bu durumu kimden öğrendiğini sorar. Hz. Peygamber, devesinin söylediğini belirtir ve devenin getirilmesini ister. Deve gelince, Hz. Muhammed'e selam edip durumu anlatır. Devenin konuştuğunu duyan Ebâ Mesûd, başını önüne eğip Hz. Peygamber'in karşısında ağlar. Hz. Muhammed deveyi satın alır ve kimsenin ona yük yüklememesini ister; deveye yem verenlerin kendisi ile cennete gideceğini söyler. Deve, Hz. Muhammed'in kapısından ayrılmaz. Yine bir cuma günü hizmet etmek için mescidin kapısına gelen deve içeride ah edip figan edenleri duyar ve Hz. Muhammed'in öldüğünü anlar, bunun üzerine ağlayıp başını eşiğe vura vura kendini öldürür (Albayrak, 1993, s. 118-126).

[3] Devenin Türk mitolojisindeki yeri için bk. Çoruhlu, 2010, s. 167.

1.2. İkinci Hikâye

İkinci deve hikâyesi, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi Genel 763/2 numarada sırtı meşin mukavvalı, 206x146-145x100 mm ölçülerinde kayıtlı harekeli nesih ile yazılan bir "Mevlid-i Nebî" metni içerisinde yer alır. Eserde yer alan başlıksız deve hikâyesi, mevlit metninden sonra gelen ilk hikâyedir. Söz konusu metinle ilgili Hülya Yeşil tarafından bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır (1994). Hikâyenin özeti ise şöyledir:

Bir gün Hz. Muhammed'in yanına bir deve gelir, yüzüne yere koyup sahibinin kendisini katl etmek istediğini söyler. O sırada bir Arap elinde kılıcıyla yanlarına gelir. Hz. Muhammed bu hâlinin sebebini sorunca Arap, devesinin kaçtığını artık ondan istifade edemediğini, etini yiyip derisini satmak için onu öldürmek istediğini söyler. Hz. Muhammed, deveye bu durumu sorunca deve, sahibinin namaz kılmadığını -özellikle de yatsı namazlarını kılmadığını- yiyip içip yattığını belirtir. Sahibinin Allah'ın kahrına uğrayacağından korktuğu için kaçtığını, eğer yatsı namazını kılırsa bir daha böyle davranmayacağını söyler. Bunun üzerine sahibi de namazını aksatmayacağı konusunda söz verir, yola koyulur devesi de ardından gider (Yeşil, 1994, s. 199-201).

1.3. Üçüncü Hikâye

Üçüncü deve hikâyesi ise XV. yüzyıl şairlerinden Sinanoğlu (ö. ?/?)'nun *Mevlidi*'nin içerisindeki metindir. 2406 beyit ve 16 başlıktan oluşan ve *Sinanoğlu Mevlidi* olarak tanınan *Ümîzü'l-Müznibîn* adlı eserin 7 Şaban 883/3 Kasım 1478 tarihinde tamamlandığı ifade edilmektedir. Farklı kütüphanelerde 21 nüshası tespit edilen eserin tüm nüshalarının XVII. yüzyıl ve sonrasına ait olduğu düşünülmektedir (Uçman, Koncu ve Çakır, 2013, s. 45; URL-2). Eserin yayımı üzerine iki mezuniyet tezi[4], bir yüksek lisans tezi[5] ve bir kitap çalışması[6] vardır.

Hikâyenin özeti ise şöyledir: Hz. Muhammed, bir gün hutbesinde "Allah için malını verenlerin Allah'a erişeceğini" söyler. Yanında devesi olan bir Arap gelip devesini, Allah için vermek istediğini belirtir. Hz. Muhammed, Ömer'e deveyi almasını söyler ve kendisine binek yaparak gazaya gider.

Bir gece Hz. Muhammed dışarı çıkar, avluda yere çökmüş deve gelip kendisine hâlini anlatır. Agop adında bir sahibi olduğunu ve ondan kaçarak yola düştüğünü söyler. Gece olunca dört tarafını yırtıcı hayvanların sardığını ancak onun Hz. Peygamber'in bineği olduğu için etini yemenin caiz olmadığını söyleyerek yırtıcılardan kurtulduğunu söyler. Gündüz olup karnı acıkınca otlarken otların ve ağaçların dile gelip "Beni ye, sen Resul'ün bineğisin" dediklerini iletir. Hz. Muhammed'e "Kapına geldim, sana binit oldum; ahirette de senin merkebin olayım" diye dilekte bulunur. Ayrıca devenin isteği üzerine Hz. Muhammed, kızı Hz. Fatma'ya kendisinden sonra devesine yük yüklenmemesini, kimsenin binmemesini ve devenin bizzat Fatma tarafından beslenmesini vasiyet eder.

Hz. Muhammed'in ölümünün ardından ayrılık acısı çeken deve, bir gece Hz. Fatma'yı görünce yerinden kalkar ve hâlini anlatır. Hz. Peygamber'in ölümünden sonra gece gündüz ağladığını, yemez içmez olduğunu, ayrılığa dayanamadığını söyler. Bu sözleri duyan Hz. Fatma, devenin boynunu kucaklayıp ağlamaya başlar; o sırada deve, Hz. Fatma'nın kollarında can verir.

[4] Ger, 1969; Koca, 2009.
[5] Kiraz, 2011.
[6] Uçman, Koncu ve Çakır, 2013.

Sabah olunca deveyi kefenleyip mezarını kazıp gömerler. Hikâye, öğüt verip salavat getirilerek son bulur.

2. Deve Hikâyelerinin Karşılaştırılması

İslami anlatı geleneğinde Hz. Muhammed'in merhamet, adalet ve şefkat yönünü vurgulayan kıssalar hem ahlaki öğüt hem de inanç öğretisi bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu kıssalarda hayvanların, özellikle de develerin konuşarak insanlara nasihat ettiği, zulme uğradıklarında şikâyetlerini Hz. Peygamber'e ilettikleri görülür. Bu tür anlatılar, "mucizevi hayvan" motifinin İslam kültüründeki en dikkat çekici örneklerini oluşturur. Bu çalışmada, Hz. Muhammed ve deve arasındaki ilişkiyi konu edinen üç farklı hikâye, tema, yapı, sembolik anlam ve mesaj bakımından karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

İlk hikâyede Hz. Muhammed'in kapısına gelen deve, sahibi Eba Mesud'un kendisine yaptığı eziyetleri şikâyet eder. Deveye aşırı yük yüklenmiş, taşıyamayınca dövülmüş ve aç bırakılmıştır. Hz. Muhammed, bu zulmü öğrenince Eba Mesud'u huzuruna çağırır; devenin konuştuğunu duyunca sahibi pişman olur ve ağlar. Hz. Peygamber, deveyi satın alarak ona bir daha yük yüklenmemesini emreder. Hikâyenin sonunda, Hz. Peygamber'in vefatını duyan deve, üzüntüsünden başını eşiğe vura vura ölür. Bu anlatı, zulme karşı adaletin ve yaratılmış her varlığa duyulan merhametin sembolüdür. Devenin diliyle aktarılan haksızlık, insana yöneltilmiş dolaylı bir ahlaki eleştiridir. Hz. Muhammed'in davranışı, hayvana bile adaletli davranmanın imanın bir gereği olduğunu vurgular.

İkinci hikâyede bir deve, Hz. Muhammed'e gelerek sahibinin kendisini öldürmek istediğini söyler. Sahibi, devesinin kaçtığını ve artık ondan fayda göremediğini, bu nedenle etinden ve derisinden yararlanmak istediğini belirtir. Deve ise sahibinin namaz kılmadığını, özellikle yatsı namazını terk ettiğini bildirir. Bunun üzerine Hz. Muhammed, sahibine öğüt verir; adam da tövbe eder ve namazlarını aksatmayacağına söz verir. Deve de yeniden sahibinin peşine düşer. Bu hikâye, ibadet disiplini ve dinî bilinç temalarını öne çıkarır. Deve burada "ahlaki uyarıcı" bir varlık konumundadır. Hayvanın ağzından verilen öğüt, insanın ilahi emirleri ihmal etmesine karşı doğrudan bir hatırlatmadır. Böylece hikâye, dış biçimiyle bir mucize anlatısı olsa da özünde bir didaktik mesel niteliği taşır.

Üçüncü hikâyede ise bir Arap, devesini Allah yolunda bağışlar. Hz. Muhammed, bu deveyi gazalarda binek olarak kullanır. Bir gece deve konuşarak geçmişini, başından geçenleri ve Peygamber'e olan bağlılığını anlatır. Hz. Muhammed'den vasiyet ister: eğer kendisinden önce ölürse kimsenin ona binmemesini, yük yüklememesini diler. Peygamber'in vefatından sonra deve, Hz. Fatma'nın yanına gelir; üzüntüsünü dile getirir ve onun kollarında can verir. Bu anlatı, tasavvufi bir derinliğe sahiptir. Deve, burada Hz. Peygamber'e duyulan manevi aşk ve sadakatin sembolüdür. Hz. Muhammed'in ölümünden sonra bile yaşadığı ayrılık acısı, canlıların dahi Peygamber sevgisinden nasip aldığını gösterir. Bu yönüyle metin, bir "peygamber sevgisi menkıbesi"dir.

Üç hikâye birlikte ele alındığında, deve figürünün üç farklı işlev üstlendiği görülür:

Birinci hikâyede: Deve, mazlum kimliğini temsil eder; hikâye adalet ve merhamet merkezlidir.

İkinci hikâyede: Deve, öğüt veren bir varlığa dönüşür; dinî sorumluluk bilincini hatırlatır.

Üçüncü hikâyede: Deve, sadık dost ve mürid konumundadır; Peygamber sevgisi ve vefayı temsil eder.

Bu üç işlev, İslam anlatı geleneğinde Hz. Muhammed'in "rahmeten li'l-âlemîn" (âlemlere rahmet) oluşunun farklı yansımalarıdır. İlk hikâye adalet rahmeti, ikinci hikâye hidayet rahmeti, üçüncü hikâye ise sevgi rahmeti olarak değerlendirilebilir.

Anlatıların tümünde ortak olan unsur, Hz. Muhammed'in sadece insanlar için değil bütün mahlukat için bir rahmet kaynağı olduğudur. Devenin diliyle yapılan anlatım hem mucize fikrini canlı tutar hem de soyut ahlaki öğretileri somut bir hikâye biçimine dönüştürür.

İncelenen üç deve hikâyesi, İslami halk anlatılarında Hz. Peygamber'in farklı yönlerini temsil eden zengin sembolik örneklerdir. Bu metinlerde deve, yalnızca bir hayvan değil adaletin, öğüdün ve sevginin sesi hâline gelir. Hz. Muhammed'in tüm varlıklara şefkat gösteren kişiliği, bu hikâyeler aracılığıyla hem öğretici hem duygusal bir biçimde aktarılır. Sonuç olarak bu üç anlatı, merhamet-ibadet-vefa üçlemesi içinde Peygamber tasavvurunun halk edebiyatındaki yansımalarını göstermesi bakımından dikkat çekici örnekler sunar.

3. Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'daki Deve Hikâyesi

Mevlit metinlerinin sonuna eklenen halk hikâyeleri, halk tarafından çok sevilip okunduğu için tarihî süreç içerisinde pek çok matbu ve yazma nüshaları oluşmuştur. Halk tarafından en çok sevilip okunan ve nüshaları çoğaltılan eser, bilindiği üzere Süleyman Çelebi'nin *Vesîletü'n-Necât* adlı ünlü mevlididir. Süleyman Çelebi de mevlidinde deve mucizesine yer vermektedir. *Vesiletü'n-Necât*'ta tek beyitle[7] sınırlı olan deve mucizesi, *Sinanoğlu Mevlidi*'nde küçük bir hikâyeye dönüşmüştür.

Manzum hikâyelerin bir kısmında müellif kaydının bulunmaması eserin farklı bir anlatı mı olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu bağlamda *Sinanoğlu Mevlidi*'ndeki deve hikâyesi de ayrı bir eser gibi "Hikâye-i Deve" adıyla Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 8295/6 numarada kaydedilmiştir. Bu durum katalog kayıtlarındaki tasnif hatalarının ötesinde, metnin ana mevlit metinlerinden koparak halk arasında sevilen ve yaygın olarak anlatılan bir hikâyeye dönüştüğünü; bu sebeple de ayrı bir eser gibi istinsah edildiğini göstermektedir. Söz konusu nüshanın, vezin ve anlam bütünlüğü açısından sağlam bir yapı sergilemesi nedeniyle göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Böylelikle her yeni nüshanın ele alınması kataloglarda ayrı bir metin olarak kaydedilen hikâyelerin ana mevlit metninden farkının veya benzerliklerinin tespiti, halk hikâyelerinin kullanım sıklığı ve farklı anlatıları konusunda yol gösterici olacak, karşılaştırmalı yeni çalışmalara olanak sağlayacaktır.

3.1. Nüsha Tavsifi

Söz konusu deve hikâyesi, Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 8295/6 numarada 109a-110b varakları arasında "Hikâye-i Deve" başlığıyla yer almaktadır. Bu durumda metnin aynı müstensihe ait bir risaleler mecmuasının içinde olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu risale mecmuasının istinsah tarihi, 1138/1725-26'dır. Nüshanın müellifi ve müstensihi ile ilgili bilgi bulunmamaktadır. 220x146-182x114 mm ölçülerindeki nüsha, şirazesi dağılmış, koyu kahverengi meşin bir cilt içerisindedir. Eser, suyolu filigranlı kâğıt üzerine nesihle yazılmıştır;

[7] Çün şikâyet kıldı ıssından deve
Mustafâ'dan oldı derdine devâ (Köksal, 2022, s. 174).

yaprakları, rutubet lekelidir. Varaklar iki sütun ile 16 (109a-109b-110b) veya 17 (110a) satırdan müteşekkil olup hikâye 64 beyittir (URL-3).

Baş:

Yine otlara yanmışdur cigerler
Yürekler pâreler işbu haberler

Son:

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât
Uyana ferzendi yohsa <oldın> şâhmât

3.2. Hikâye-i Deve'ye Dair Hususlar

Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 8295/6 numarada kayıtlı deve hikâyesi, *Sinanoğlu Mevlidi*'nden istinsah edilmiştir. Ayrı bir eser gibi kataloga kaydedilen hikâye, 64 beyitten müteşekkil kısa bir mesnevidir. Bu tarz dinî eserlerin oluşturmasında klasik mesnevilerdeki tüm bölümler yer almamakta; mevcut bölümler ise kesin çizgilerle birbirinden ayrılmamaktadır (Kumartaşlıoğlu, 2017, s. 41). Hikâyede asıl olayın anlatıldığı bölüm, 7. beyitte başlamaktadır:

Meger günlerde bir gün şâh-ı kevneyn
Çıkup hutbe okurdı mâh-ı kevneyn (7)

Nüshada başlıksız olarak yer alan deve hikâyesinde iki farklı aruz vezninin kullanılması dikkat çekicidir. 1-61. beyitler arasında aruzun hecez bahrinin *mefâ'îlün / mefâ'îlün / fe'ûlün*; 62-64. beyitler arasında ise aruzun remel bahrinin *fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün* kalıbı kullanılmıştır. Ayrıca son beyitlerde aruz kalıbının zikredilmesi, dinî manzum hikâyelerin şekil özellikleriyle paralellik göstermektedir:

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât
Mustafânuñ rûhına virüñ salât (62)

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât
Âhiret gerekise dünyâyı sat (63)

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât
Uyana ferzendi yohsa <oldın> şâhmât (64)

Dinî manzum hikâyelerle şekil açısından deve hikâyesinin bir diğer paralelliği de hikâyenin başlangıç ve bitiş yerlerinde Hz. Muhammed'e salavat getirilmesidir:

Salavât virgil imdi cânıla sen
Diyeyim yine küllünden haberin (5)
…
Sen insânsın yâ niçün yâd olasın
Salavât vir kim anda şâd olasın (60)

Dahı vir dâ'im ol şâha selâmı
Hoş it es-salavât u ve's-selâmı (61)

Fâ'ilât fâ'ilât fâ'ilât
Mustafânuñ rûhına virüñ salât (62)

Hikâyenin sade dille yazılmış olması, dinî tarzda kaleme alınan mesnevilerin genellikle halkın anlayabileceği bir dille yazılması gerektiği düşüncesini de pekiştirmektedir:

Bu dertden nice yürek olmaya tag
Bu derde ugrayanlar ola mı sag (3)
…
Gice oldı çü geldi yırtıcılar
Çü dört yanum aldı yırtıcılar (21)
…
Resûlüñ merkebidür didiler bu
Yimek câ'iz degüldür<ür> bunı kamu (23)

3.3. Sinanoğlu Mevlidi ile Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda Yer Alan Hikâyenin Karşılaştırılması

Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda yer alan nüsha (M), genel itibarıyla konu ve anlam bütünüyle Sinanoğlu Mevlidi (S) ile paralellik barındırmasına karşın beyit yahut mısra bazında farklılıklar içermektedir:

Resûliçün 'Ömer aldı anı_iy cân
Binit idindi anı şâh-ı sultân (S/2190)

Resûl içün 'Ömer çün aldı anı
Resûl kendüye merkeb kıldı anı (M/12)
…
Resûlün merkebisin zîrâ kim sen
Seni binit idiniser o sultân (S/2205)

Hele düşdüm kapuna iy yüzi mâh
Kim oldum merkebün ben iy güzel şâh (S/2206)

Resûlün merkebisin didiler sen
İşidirdüm nebâtâtdan bunı ben (M/27)

Hele düşdim kapuna ey yüzi mâh
Binit oldum sana ben ey güzel şâh (M/28)

İki metin arasında bazı beyitlerde mısraların yerlerinin değişik olduğu dikkat çeker:

Döyemedüm firâka uş giderem
Bugün ben dahı bundan nakl iderem (S/2225)

Bugün ben dahı bundan nakl iderem
Döyemedüm firâka uş giderem (M/46)

Mısra değişikliklerinin yanı sıra Sinanoğlu Mevlidi'nde yer almayan bazı beyitler de müstensih tarafından eklenmiştir:

Benüm hâlümden olmadın haberdâr
Yüregümde benüm ne dürlü dert var (M/44)

M nüshasının sonuna eklenen üç beyit, mevlit metninden bağımsız olarak müstensih tarafından metne dâhil edilmiştir. Dua ve öğüt içeren söz konusu beyitler, orijinal metinden farklılık oluşturmaktadır:

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât
Mustafâ'nuñ rûhına virüñ salât (M/62)

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât
Ahiret gerekise dünyâyı sat (M/63)

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât
Uyana ferzendi yohsa <oldın> şâhmât (M/64)

İki metin arasındaki temel farklılık, hikâyede geçen bir isim dolayısıyladır. M nüshasında devenin sahibi olarak Agop isimli bir kişi anılır:

Ki ben milkiyidüm şâh bir kişinün
Adı **Gadâyıdı** hem ol kişinün (S/2197)

Didi ben mülki idüm bir kişinün
Adına **Agop** eydürlerdi anun (M/19)

M nüshasında dikkat çeken bir diğer husus, Farsça kelimelerin (özellikle de edat veya zarf) yerine Türkçe kelimeler tercih edilmiş olmasıdır:

Didi kim âhiretde merkebün **pes**
Olam bu yoluna terk eyleyem re's (S/2208)

Didikim âhiretde merkebün **ben**
Olam bu hâcetüm kılgıl kabûl sen (M/30)
…
Vasiyyet kıl benüm arkama **iy cân**
Kimesne binmeye iy cânuma cân (S/2210)

Vasiyyet kıl benüm arkama **kimsen**
Kimesne binmeye incinirem ben (M/32)

Yukarıda yer alan örnekler ele alındığında müstensihin Türkçe bilincinde kelimelerde değişiklik yaptığı düşünülebilir ancak bazı Türkçe kelimelerin yerine Arapça veya Farsça kelime tercihinde bulunduğu da görülmektedir:

Didi bir hâcetüm budur habîbüm
Ki benden **ön** gidersen iy tabîbüm (S/2209)

Didi bir hâcetüm budur habîbüm
Ki benden **evvel** gidersen iy tabîbüm (M/31)

4. Sonuç

Arap edebiyatında yaygın olarak kullanılan "deve", kutsal kitaplarda anılması ve Hz. Muhammed'in hayatının büyük bir kısmının deve sırtında geçmiş olması sebebiyle Türkler arasında da ele alınmıştır. Bu çalışmada, Türk edebiyatında tarihî süreç içerisinde deve hikâyesi olarak adlandırılabilecek, Hz. Muhammed ile devenin konuşma mucizesini anlatan üç ayrı metnin varlığı tespit edilmiştir. Üç farklı deve hikâyesinde devenin Hz. Muhammed ile konuşma mucizesi anlatılmaktadır. Birinci hikâyede sahibinden zulüm gören devenin kaçıp Hz. Muhammed'in kapısına gelmesi ve derdini anlatarak sahibinden şikâyetçi olması durumu söz konusudur. İkinci deve hikâyesinde ise devenin, sahibinin namaz kılmaması üzerine kaçıp Hz. Muhammed'in yanına gelmesi anlatılır. Makalenin konusunu oluşturan deve hikâyesinde ise ilk iki hikâyeden farklı olarak devenin sahibinden şikâyet etmediği görülür. Arap sahibi devesini Allah için Hz. Muhammed'e bağışlar. Deve, Hz. Muhammed ile konuşur ve ölümünden sonra kimsenin ona binmemesi ve yük yüklememesi için vasiyette bulunmasını ister. Ayrıca hikâyede devenin, Hz. Muhammed'in malı olmadan önce de peygamber bineği olacağı bellidir. Bu hadise, diğer neşirlerde görülmemektedir.

Özellikle Milli Kütüphane'de (06 Mil Yz A 8295/6) müstakil bir eser gibi kaydedilen nüshanın aslında *Sinanoğlu Mevlidi*'ne ait olduğunun tespit edilmesi, katalog kayıtlarındaki tasnif hatalarının ötesinde, metnin ana mevlit gövdesinden koparak halk arasında nasıl bağımsız bir anlatıya dönüştüğünü kanıtlamaktadır. Metinler arası bu geçişkenlik, soyut dinî öğretilerin halk arasında somutlaştırılarak kolektif hafızada kalıcı hâle getirildiğini göstermektedir.

Makalede amaç, her yeni nüshanın ele alınarak kataloglarda ayrı bir metin olarak kaydedilen hikâyelerin ana mevlit metninden farkını veya benzerliklerini tespit etmek; karşılaştırmalı yeni çalışmalara olanak sağlamak ve farklı hikâye anlatılarının tespit edilmesine zemin hazırlamaktır. Yapılacak çalışmalarla farklı hikâye anlatılarının tespit edilmesi de muhtemeldir. Bu bağlamda çalışma, mevlit metinleri içindeki hikâyelerin tasnifinde sadece başlığa değil, içerik ve kurgu tipolojisine de odaklanılması gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Beyanlar

Yazarın Katkıları: Birinci yazar %50, ikinci yazar %50 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Açıklaması: Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Albayrak, N. (1993). *Dinî Türk halk hikâyelerinden geyik, güvercin ve deve hikâyeleri -kaynakları ve metin tesisi-* (Tez No. 26226) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alyılmaz, S. (1999). Mevlit ve Türk edebiyatında mevlit türü. *Journal of Turkish Research Institute,* (13), 195-202. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2847/39024.

Çoruhlu, Y. (2010). *Türk mitolojisinin ana hatları* (3. baskı). Kabalcı.

Ger, Y. (1969). *Hocaoğlu'nun mevlidi (transkripsiyonlu metin ve indeks).* [Mezuniyet Tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul].

Kesik, B. (2018). Atasözleri ve deyimlerimizde deve. *Journal of Turkish Language and Literature*, *4*(3), 825-840. https://doi.org/10.20322/littera.425177.

Kiraz, A. (2011). *Sinanoğlu ümîdü'l-müznibîn (giriş-çeviri yazılı metin-inceleme-indeks).* (Tez No. 302152) [Yüksek Lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koca, S. (2009). *Sinânoğlu mevlidi - ümmîdü'l-müznibîn (inceleme - metin).* [Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir].

Köksal, M. F. (2011). *Mevlid-nâme.* Türkiye Diyanet Vakfı.

Köksal, M. F. (2022). *Süleyman çelebi ve vesîletü'n-necât (inceleme-tenkitli metin-dil içi çeviri-açıklamalı dizin*. Türk Dil Kurumu.

Kumartaşlıoğlu, S. (2017). *Manzum dinî hikâyeler-bir mecmua örneğinde-.* Palet.

Uçman, A., Koncu, H. ve Çakır, M. (2013). *Ümîzü'l-müznibîn, Sinanoğlu mevlidi.* Kitabevi.

Yeşil, H. (1994). *İslami Türk halk destanları üzerinde bir araştırma.* (Tez No. 30620) [Yüksek Lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi- Balıkesir] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İnternet Kaynakları

URL-1: Kur'an-ı Kerim tefsiri. *Diyanet.* Erişim tarihi: 19 Mayıs 2024. https://kuran.diyanet.gov.tr/Tefsir/.

URL-2: Aksoyak, İ. (2022). "Ümîzü'l-müznibîn (Sinânoğlı)". *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*. Erişim tarihi: 05 Kasım 2025. http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/umizu-l-muznibin-sinanogli.

URL-3: Hikâye-i Deve. *Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı*. Erişim tarihi: 17 Mart 2024. https://portal.yek.gov.tr/works/detail/598307.

Extended Abstract

This article aims to conduct a comparative analysis of three distinct narrative poems (manzum hikaye) that emerged over time in Turkish literature, focusing on the miracle of Prophet Muhammad speaking with a camel. It specifically analyzes the relationship between the third narrative and its source text.

In the pre-Islamic period, forms of poetry referred to as "narrative poems" underwent changes in both form and content with the adoption of Islam, eventually being written in the mathnawi form. These narrative poems typically carry a religious character, focusing on the miracles and sanctity of the prophets. Among the narratives frequently added to the end of such works, especially after Süleyman Celebi's *Vesiletü'n-necat* (Mawlid text), are widely known stories like *Hikaye-i Güvercin* (Tale of the Pigeon), *Hikaye-i Geyik* (Tale of the Deer), and *Hikaye-i Ejderha* (Tale of the Dragon). *Hikaye-i Deve* (Tale of the Camel) is one of these mathnawis.

An examination of Turkish literature reveals three separate narrative poems about the camel that fall under this category. The first narrative has been identified in multiple manuscript and printed copies. The story is generally structured around the camel's suffering and complaint against its owner's cruelty. This narrative emphasizes that justice and mercy toward every creation are requirements of faith, symbolizing justice against oppression.

The second narrative is located, without a title, within a *Mevlid-i Nebi* (Mawlid) text registered in the Bursa Inebey Manuscript Library. This story foregrounds the themes of religious discipline and consciousness. In this narrative, the camel serves as a moral admonisher, giving the text a didactic, parabolic quality.

The third narrative is found within *Ümizü'l-Müznibin* (Sinanoglu Mawlid) by the 15th-century poet Sinanoglu. Unlike the widespread complaining camel narrative, this story is based on the motif of loyalty and submission. The summary: When Prophet Muhammad says in a sermon that "those who give their wealth for the sake of Allah will reach Allah" an Arab comes and donates his camel to the Prophet in the path of God. The Prophet uses this camel as a mount in battles (*ghazawat*). One night, the camel speaks, recounting its past experiences; it says it was protected even from predators and plants/trees, being told, "You are the Mount of the Messenger." The previous owner's name is recorded as Gadayıdı in the Sinanoglu Mawlid manuscript (S), but as Agop in the National Library Manuscripts Collection (M) copy. The camel expresses its wish to be the Prophet's mount in the afterlife and asks him to bequeath that no one should ride or burden it if it dies before him. The Prophet entrusts the camel to Fatima, instructing her to feed it and ensure it is not burdened. After the Prophet's death, the camel, suffering the pain of separation, tells its sorrow to Fatima and dies in her arms. The next morning, the camel is shrouded and buried, and the story concludes with a *salawat* (blessing). This narrative has a Sufi depth, symbolizing spiritual love and devotion to the Prophet.

In the Islamic narrative tradition, the speaking of animals is a significant example of the "miraculous animal" motif, emphasizing Prophet Muhammad's compassion, justice, and mercy. When the three narratives are considered together, the camel figure is seen to assume three different key functions:

- First Narrative: The camel represents the oppressed victim; the story centers on justice and mercy.
- Second Narrative: The camel transforms into an admonishing figure for its owner, reminding him of religious duties.
- Third Narrative: The camel stands as a loyal friend and disciple devoted to the Prophet, symbolizing Prophetic love and fidelity.

The common element in all narratives is the demonstration that Prophet Muhammad is a source of mercy not only for human beings but for all creation (*mahlukat*).

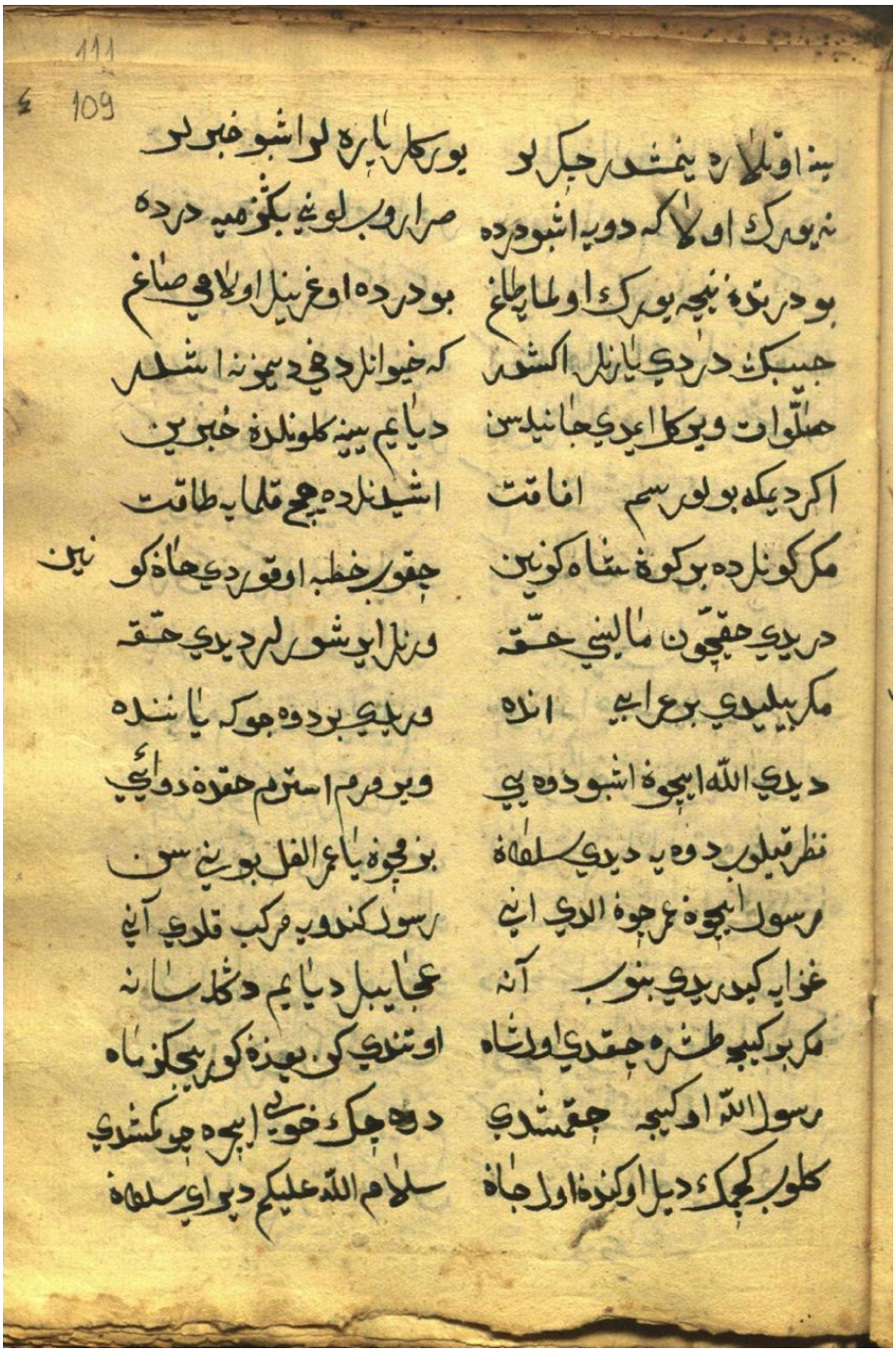
It has been determined that the third narrative, despite being part of the *Sinanoglu Mawlid*, is cataloged as a standalone work under the title "Hikaye-i Deve" in library catalogs. The copy located in the National Library Manuscripts Collection (catalogue number 06 Mil Yz A 8295/6) was evaluated within this scope. This copy (M) shows significant parallelism with the *Sinanoglu Mawlid* (S) in terms of theme and structural integrity, though it contains differences at the couplet and line level. In particular, the final three couplets of copy M (M/62-64), which contain prayers and advice and are thought to have been added by the copyist independent of the Mawlid text, are a key element that differentiates this copy.

The manuscript is a short *mathnawi* consisting of 64 couplets, employing two different meters of aruz *mefa'ilün / mefa'ilün / fe'ulün* and *fa'ilatün / fa'ilatün / fa'ilün*). The simple language of the story reinforces the tradition of writing religious *mathnawis* in a language accessible to the public.

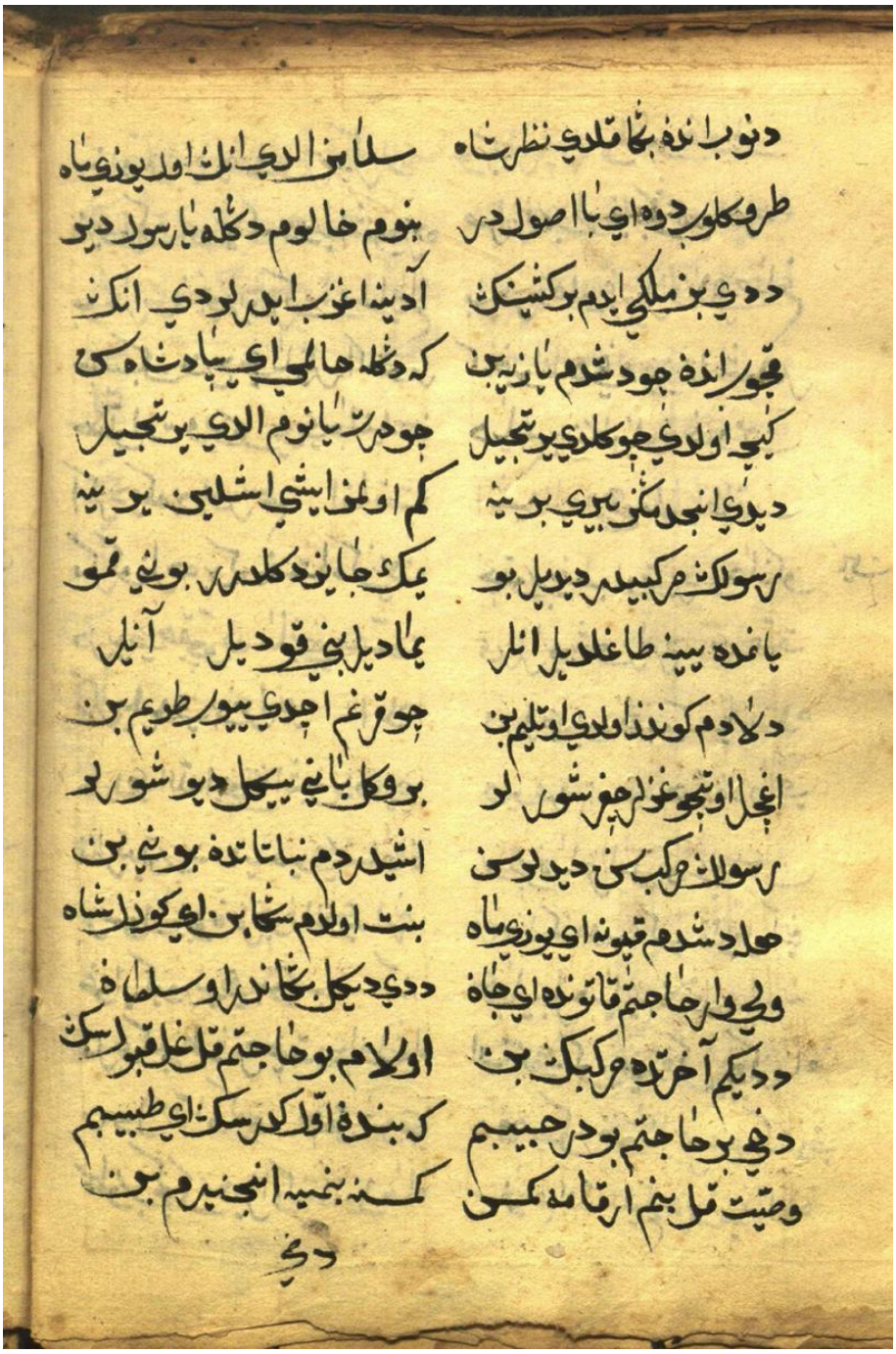
This study has established the existence of three separate texts in Turkish literature that recount the miracle of Prophet Muhammad speaking with a camel, each emphasizing a different moral/religious message (mercy, worship, and fidelity). In these texts, the camel is not merely an animal but becomes the voice of justice, admonition, and love, transforming abstract moral teachings into a concrete narrative. The article draws attention to the necessity of focusing not only on the title but also on the content and narrative typology when classifying stories within Mawlid collections.

EKLER

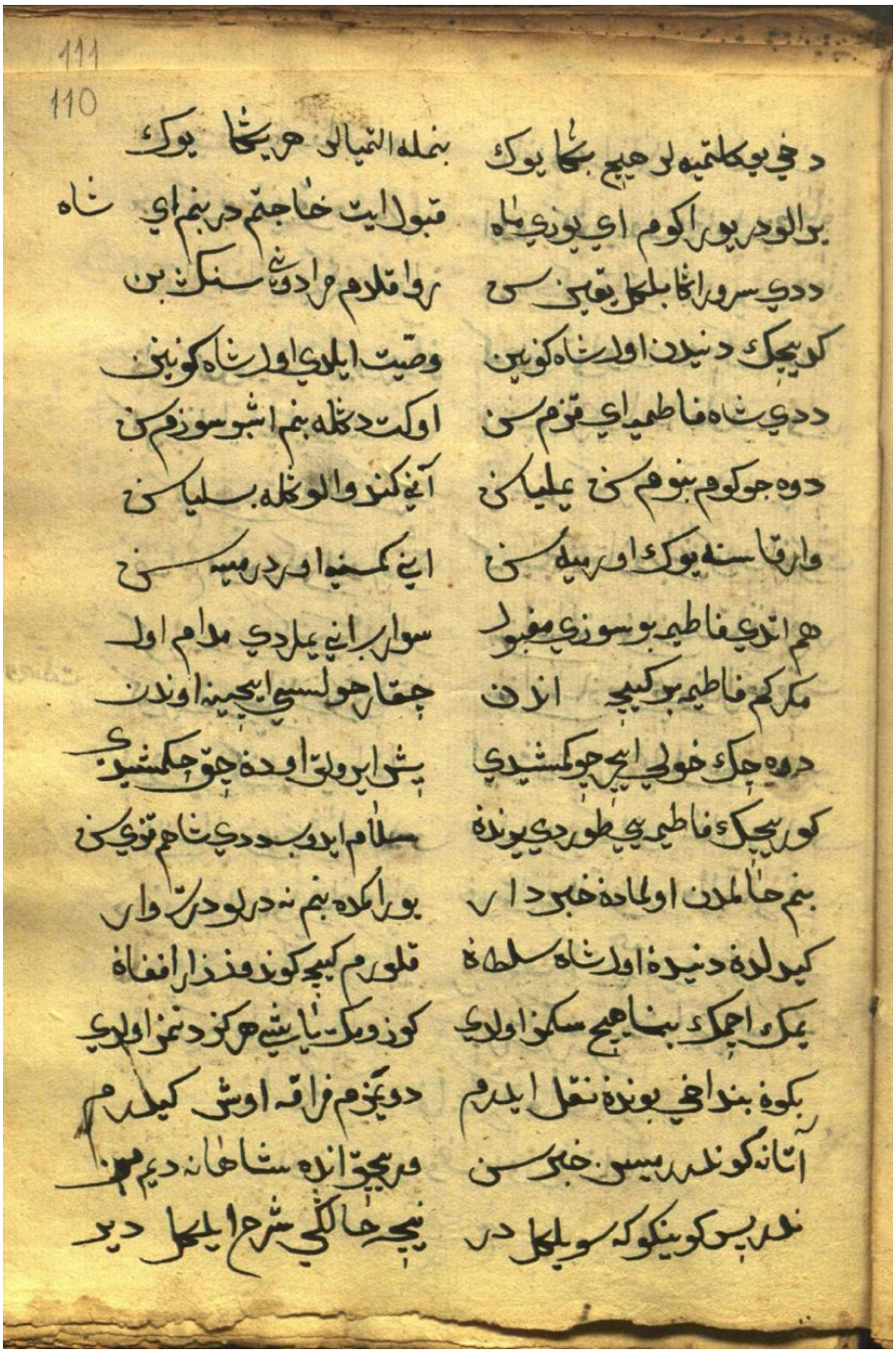
Ek 1: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 8295/6 Numarada Kayıtlı Nüshanın Görselleri



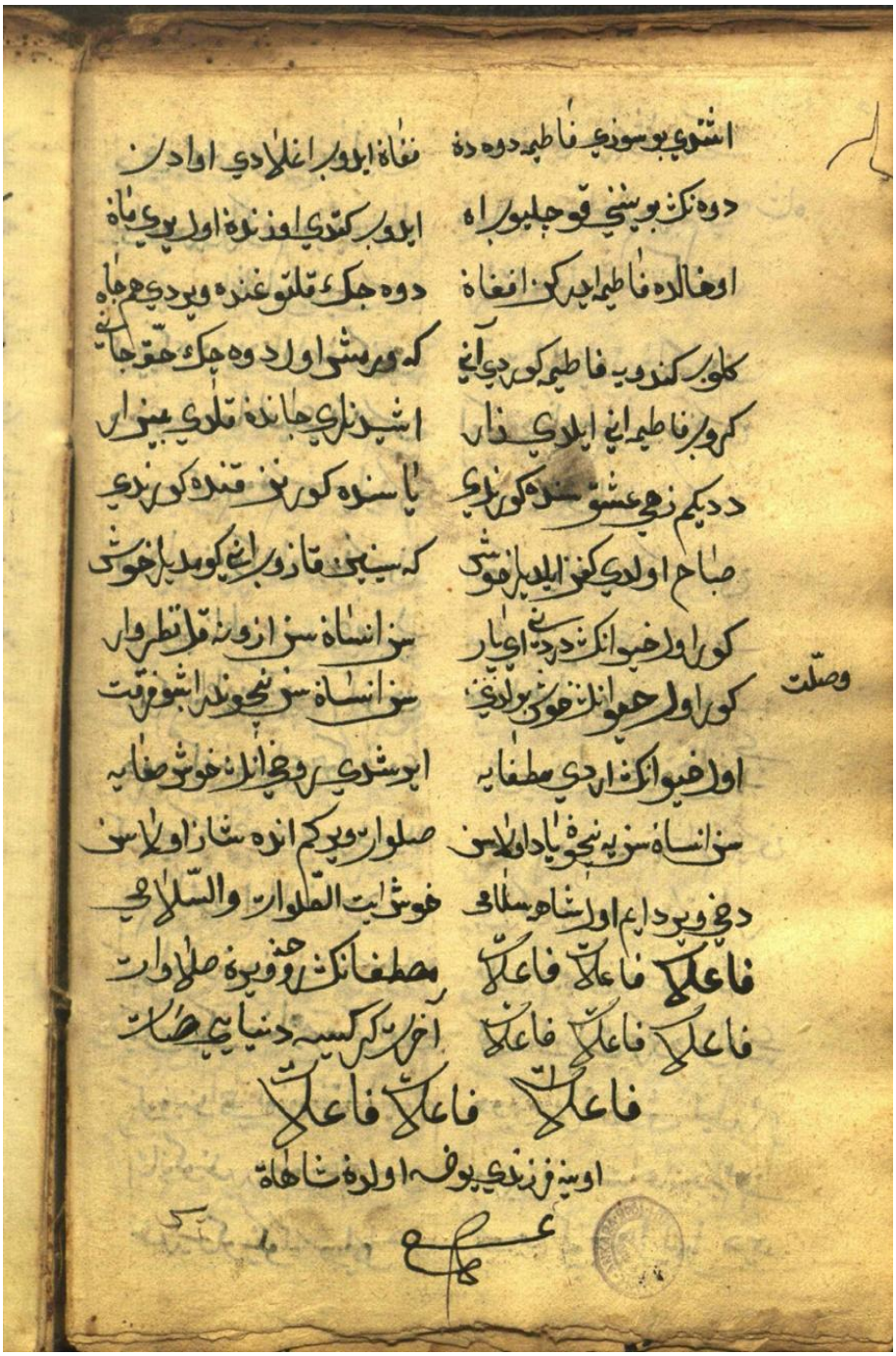
(109a)



(109b)



(110a)



(110b)

Yıldırmış, F. (2026). Mizahın anlatı sistemleri arasındaki dönüşümü: Metinler arasılık / göstergeler arasılık bağlamında sinema ve fıkra ilşkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 835-853.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 835-853, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

MİZAHIN ANLATI SİSTEMLERİ ARASINDAKİ DÖNÜŞÜMÜ: METİNLER ARASILIK / GÖSTERGELER ARASILIK BAĞLAMINDA SİNEMA VE FIKRA İLİŞKİSİ

Fatma YILDIRMIŞ*

Geliş Tarihi: 14 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 27 Mart 2026***

Öz

Sinema yazınsal, görsel, işitsel yönleriyle birçok sanat disiplini ile ilişki içerisindedir. Sinema genellikle postmodern yapıyı, postmodern anlatı ise okuma yöntemi olarak metinler arasılık ve göstergeler arasılık yöntem ve tekniklerini kullanır. Bütün sanat türlerinden etkilenerek üreten sinema, edebî ürünlerle de alışveriş halindedir. Söz konusu alışveriş, bu alanlarda benzer etkiye sahip çeşitli figürler arasındaki ortak özellikler üzerinden bir yakınlık kurulmasına zemin hazırlar. Örnekse sinema ve televizyon komedi filmlerinde usta olan Kemal Sunal hem yaşadığı dönemde hem de günümüzde her yaş grubunu güldürmeye ve eğlendirmeye devam etmektedir. Tıpkı yüzyılları ve coğrafyaları aşan Nasreddin Hoca gibi. Bu makalede Kemal Sunal'ın oynadığı "Tokatçı" filminde geçen güldürü sahnesi ile Nasreddin Hoca'nın "Buğunun Parası" adlı fıkrasındaki benzerliğe metinler arasılık / göstergeler arasılık yöntemine dayalı bir değerlendirme yapılmıştır. Amaç, aynı güldürü unsurunun iki farklı sanat biçiminde tekrar söylenişindeki etkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu yönüyle bir yapıtın çokseslliğine özgü nokta atışı çağrışımlar yapılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sinema, fıkra, göstergeler arasılık, metinler arasılık.

THE TRANSFORMATION OF HUMOR ACROSS NARRATIVE SYSTEMS: THE RELATIONSHIP BETWEEN CINEMA AND ANECDOTE IN THE CONTEXT OF INTERTEXTUALITY / INTERSEMIOTICS

Abstract

Cinema is related to many artistic disciplines through its literary, visual, and auditory aspects. Cinema generally employs postmodern structure, and postmodern narrative, in turn, uses intertextuality and intersemioticity methods and techniques as a reading method. Cinema, which produces works influenced by all art forms, also engages in an exchange with literary works. This exchange paves the way for the establishment of a proximity through common features between various figures with similar effect in these areas. For example, Kemal Sunal, a master of cinema and television comedy films, continued to make people of all ages laugh and enjoy themselves both during his lifetime and today. Just like Nasreddin Hodja, who has transcended centuries and geographies. This article evaluates the similarity between the comedic scene in the film "Tokatçı" starring Kemal Sunal and Nasreddin

* Dr. Öğr. Üyesi; Gümüşhane Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, fatma.hamzaoglu@hotmail.com, ROR ID: 00r9t7n55.

Hodja's anecdote "Buğunun Parası" using an intertextuality / intersemioticity approach. The aim is to reveal the effect of the same humorous element being repeated in two different art forms. In this respect, it makes point-blank references specific to the polyphony of a work.

Keywords: Cinema, anecdote, intersemioticism, intertextuality.

Giriş

Sanat alanında her dönemde disiplinler arası metin geçişlerinin yoğun olduğu gözlemlenmektedir. Bunlardan sinema ve edebiyatta metin alışverişi bilhassa dikkat çekmektedir. Öyle ki sinema filmi, ilk etapta senaryo şeklinde yazıldığından edebî bir metnin yazınsaldan yine yazılı metne aktarımı, sonrasında sinema teknikleri ve göstergeyle ifade edilerek dönüştürülmesi gerçekleşmektedir. Bilimsel olarak bu akış, yazılı metnin bir başka yazılı metinden alıntılanması şeklinde metinler arasılık yöntemi ile; bu yazılı metnin film aracılığıyla gösterime dönüşmesi ise göstergeler arasılık yöntemi ile açıklanabilmektedir.

Metinler arasılık, her metnin etrafındaki onu kuşatan diğer metinlerle bağ kurmasına denir (Bazerman, 2003, s. 84). Metinler arası terimi 1960'larda Julia Kristeva[1] tarafından ortaya atılmıştır ve bu terim 1960'larda Mikhail Bakhtin'in türettiği metinlerin dilde saklı olan anonim formüllerin dokuları olduğunu ifade eden "söyleşimcilik"[2] kavramının çevirisinden köken almıştır. Buna göre bu formüllerde metinler, sanatsal metnin içerisinde fark edilebilir bir şekilde iletişime geçirilen başka metinlerin etkileri gizli yayılma ile bilinçli veya bilinçaltı alıntılarının birleştirmeleri veya dönüştürmeleri yoluyla oluşmaktadır (Stam, 2014, s. 211). Metinsel özerklik prensibini kabul etmeyen metinler arasılık yöntemi, bir metnin tek başına bir bütün olamayacağını ve bu sebeple de örtülü bir işleyişi olmadığını iddia etmektedir (Alfaro, 1996, s. 268).

Metinlerin arasındaki ilişki kurma biçimi kolektif bilinçten gelen veya plansız kurgular ile bilinçli ve amaca yönelik oluşturulmuş metin olarak iki şekilde olmaktadır. Birincisinde ortak hafızasının etkisiyle kurulmuş metinler arası ilişki kullanımı çok yaygındır. Bir metin üreten yazar aynı zamanda bir okurdur ve birçok metni daha önceden okuduğu için belleğine almıştır. Bu şekilde oluşan bir metin de bazen bilinçaltının dışa vurumu bazen de beğenmenin bir sonucu olarak önceden bilinçaltına gönderilmiş metnin yansımaları görülür. Bu yansımalar, metni kolektiften gelen planlanmamış metinler arası ilişkilere götürmektedir. İkinci şekil olan yazarın bilinçli alıntılama yaptığında ise yazar ya doğrudan adını veya yazarını ifade ederek ya da sadece alıntılanan metni işaret edip tespitini okura bırakarak yöntemi uygular. Böylelikle ortaya çıkan metin, yazarın bilinçli olarak kendi amacı doğrultusunda kurduğu metinler arası ilişki şeklinin örneğidir (Bulut, 2018, s. 8-9).

Metinler arasılık, postmodernizmle ilgili olup birinci iddiası üretilen yeni metnin bir şekilde başka metinlerle bağı olduğu, birinin diğerine yorum kattığını ve bu nedenle metinlerin manalarının aynı kalmadığı, aksine daha da güçlenerek bir anlam ürettiğidir. Metinler arasılık anlayışında metinler sürekli diğer metinlere de göndermelerde bulunmaktadır. Bu göndermeler nedeniyle hiçbir metin için benzersiz yahut eşsiz olma iddiasında bulunulamaz. Bu kavramın ikinci iddiası ise hiçbir metin değişmez ve özüne mahsus olamayacağı, her metnin diğer

[1] "Her metin, kendi içinde başka metinlerin özümsenmesi ve dönüştürülmesi bakımından bir alıntılar mozaiğidir." Ayrıntılı bilgi için bk. Kristeva, 1980.

[2] "Herhangi bir konuda konuşan ve nesneleri ilk defa adlandıran âdem değilse, o konuda konuşan ilk kişi değildir." ilkesiyle söyleşimciliğin temelini kuran Bakhtin, söze dayalı ifadelerin yalıtılmış olmadığını, etkileşim içinde bulunduğunu ortaya koyarak bu alandaki öncü isimlerden biri olmuştur. Ayrıntılı bilgi için bk. Bakhtin, 1986.

metinlerle bağdaşıklığı olduğudur (Cevizci, 2005, s. 1169). Fakat metinler arasılık kavramının yalnızca postmodern edebiyat kuramının yararlandığı bir teknik olarak algılamak ve Türk ve dünya edebiyatında yeni uygulandığını söylemek edebiyat teorisi bağlamında birçok soruna yol açmaktadır. Öyle ki irâd-ı mesel, telmîh, iktibas ve tazmîn gibi klasik belagat alanında kullanılan edebî mefhumları görmezden gelmek geçmiş / gelenek ile günümüz / modern arasındaki bağları kabul etmemek demektir (Korkmaz, 2017, s. 71).

Metinler arasılık bağlamında halk bilimi ürünleri incelendiğinde bunların, bu düzlemde göstergeleşerek yeniden anlam kazandığı ve gelenek ile kuvvetli bir bağ kurulmasına olanak sağladığı görülecektir. Kurulan bu bağ geleneğin yeniden yazma, yorumlama ve anlamlandırma sürecini canlı tutar. Zira folklor ürünlerinin metinler arasılık kavramı bağlamında değerlendirilmesi, yazıya geçirilen folklor ürününün sabit hâline gelmesini de engeller. Geçmiş, günümüze metin düzleminde aktarılırken geçirilen seçme işlemi sonucu folklorun dil düzlemine aktarılmasıyla folklorik ürünler birer göndergeye dönüşerek göstergeleşirler. Bu süreç dil bilimsel bir düzlemde kavrama döküldüğünde dizimsel ve dizisel durumlar öne plana çıkar (Turan, 2022, s. 46).

Metinler arasılığın metne kazandırdıkları somut olarak gösterildiği takdirde metin, kuramsal ve algısal boyutlarıyla edebiyat dünyası için pek çok tartışmanın odağı olmaktan kurtulur. Böylece metinlerin edebî alandaki aktarımı ve yeni kazandığı manayla birlikte kaliteyi arttırma yönünden değerli bir yöntem olduğu anlaşılır. Zira metinler arası ilişki sürecinde meydana gelen her üretim yazarın bilincinden çıkarak okura dönük bir zincir oluşturmaktadır (Bulut, 2018, s. 10). Göstergeler arasılık açısından değerlendirildiğinde de metnin senaristi, okuyanı, oyuncuları ve en sonunda da izleyicileri içine alan bir zincir oluşur.

"Bir gösterge dizgesinden bir başka gösterge dizgesine geçiş olmak yanında göstergeler arasılık, önce yapısalcılığın ve ona bağlı olarak gösterge bilimin bir adım ötesinde, anlamın tekilliği yerine çoğulluğuna yönelen bir çözümleme modelidir." (Aktulum, 2024, s. 150). Göstergebilim ile ilgili ilk çalışmalar ise 20. yüzyılın başlarına tekabül etmektedir. Bu çalışmalar, göstergelerin bir araya gelmesi ve mantıksal işleviyle ilgilenmiştir. Buna göre gösterge zihni uyaran, zihinde bir şeylerin oluşmasını sağlayan her türlü uyarıcı olarak görülmüştür (Adanır, 2016, s. 14). Göstergeler arasılık farklı iki göstergenin alışveriş şeklini, çeşitli gösterge dizgelerine yönelik ürünler arasında bulunan açık ya da gizli bağıntıları izah eder. Bu bağdaşıklık ya sözlü bir sanat sözlü olmayan bir sanatı sözlüye çevirip kendi içerisine alarak ya da sözlü olmayan bir sanat açıkça sözlü olan bir sanata aktarma yaparak gerçekleşir. Bir sanat biçiminden alınan bir öge, bir nesne veya herhangi bir şey geçiş yaptığı sanat formu içerisinde taze bir manayla kuşatılır (Aktulum, 2011, s. 16-17).

Aktulum'a (2021) göre "Yazın dışındaki sanat biçimlerinin yazınsal olanla birlikte kendi aralarındaki alışverişlerini belirtmek için yeni kavramlar benimsenmiştir. Salt yazınsal alana özgü bir uygulama olmaktan çıkarak sanatın öteki biçimleri arasındaki alışveriş işlemlerini göstermek için, Saussure'ün "dil bir göstergeler dizgesidir" tanımından yola çıkan kimi dil, yazın, metin ve sanat kuramcılarınca (Jakobson, Molinié, Gignoux) göstergeler arasılık kavramı önerilmiştir… Gerçekten de yeni bakış açısıyla yazınlar arasının yanı sıra sanatlar arası (göstergeler arası) alışverişlerin de önünde neredeyse sınırsız bir sorgulama alanı aralanmaktadır." (s. 668-669). Bir eserin içinde yer alan farklı sanat formlarını izleri onun göstergeler arası doğasının olduğunu göstermektedir. İki ayrı sanat biçimi arasında olan alışverişler bir alıntılama, yeniden yazma, dönüştürme yoluyla yapılmaktadır (Aktulum, 2024, s. 150). Bir göstergeler dizgesinden bir

diğerine sözlü kültür ürünü olan bir eserden başka bir sözlü veya yazılı bir esere, müziğe, dansa, sinemaya ya da resme gibi bir aktarımdan bahsederken göstergeler arasılık devreye girer.

Bu makalenin temel amacı, metinler arası ve göstergeler arası ilişkiler bağlamında sözlü kültür ürünlerinden biri olan "Buğunun Parası" adlı Nasreddin Hoca fıkrasının Kemal Sunal'ın başrol oynadığı "Tokatçı" (1983) filminde yer alan bir sahneye aktarımının detaylı analizini yapmaktır. Makale, fıkranın sinema anlatısına uyarlanması sırasında anlamın, toplumsal eleştirinin ve karakter temsillerinin nasıl dönüştüğünü, aynı zamanda sözlü anlatı geleneğine özgü kodların sinemanın görsel-işitsel göstergelerine nasıl taşındığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Her iki ürün önce anıştırma yöntemiyle uygulanan metinler arasılık bağlamında olay örgüsü, karakter işlevi, eksiltme-ekleme-yeniden yazma-ortaklıklar ve farklılıklar gibi teknikler yönüyle ele alınmıştır. Sonra göstergeler arasılık bağlamında sözlü gösterge dizgesi, görsel-işitsel gösterge dizgesi, karakterlerin dönüşümü, zaman-mekân-gösterim biçimleri, müzik ve işitsel göstergeler, uygunluklar ve dönüşümler gibi alt başlıklar halinde incelenmiştir.

Bu yöntemsel çerçeveyle, çalışmada fıkradan filme uzanan dönüşümün yalnızca bir yeniden üretim değil, aynı zamanda dönemin toplumsal ve kültürel bağlamına göre yeniden anlamlandırma süreci olduğu savunulmaktadır. Böylelikle, metinler arasılığın sinema anlatısında yalnızca kaynak metne göndermede bulunmakla kalmayıp yeni bir anlam katmanı inşa eden dinamik bir süreç olarak işlev gördüğü ileri sürülmektedir. Hâlihazırda bir edebî metnin sinemanın tekniğiyle yeniden nasıl şekillendiğinin, değiştiğinin ve bünyesine kattığı anlam dünyasının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

1. Sinema

Sinema, senaryo metnini hareket hâlindeki görüntüler aracılığıyla aktarma sanatıdır (Onaran, 2012, s. 7). Sinema insanlara kapılarını açtığı yeni dünyada tekrar kendine dönmek, kendisini izlemek kendisi ve toplum için kararlar vermek, belki kendisini aynada görmek, yaşadıklarından ders çıkarmak, olumlu olumsuz yönlerini değiştirip geliştirmek başarılı ya da başarısız olduğu yerleri fark etme imkânı sunar. İnsanlar film izlerken günlük yaşamın karmaşasından, sıkıntılarından, güçsüzlüklerinden, hoyratlığından uzaklaşıp farklı duygular yaşamak isterler. Bunun yanı sıra umutlar, mutluluklar, hayaller, beklentiler, özlemler, yitirilen aileler aslında hayata dair her şey sinemanın içinde vardır. Sinema aslında insanların zevk aldığı, eğitildiği, iletişim kurduğu, kendini anlattığı ve anladığı, davranışlarının anlamlı ve amaçlı olduğu, yeni bir dünya sunulduğu yerdir (Akyürek, 2012, s. 21-23; Onaran, 2012, s. 4). Sinema bir iletişim, bildirim aracıdır; duyguları, düşünceleri, imleri aktaran bir anlatım aracıdır; görsel-işitsel bir dildir; sanatların birleşimi, en genci yepyeni bir sanattır; bilimsel, uygulamalı, işlevsel bir araştırma aracıdır; eğitim, öğretim aracıdır; propaganda aracıdır; eğlence aracıdır; kalabalık insan topluluklarını etkilediğinden yığınsal bir nitelik taşır. Bütün bu açılardan bakıldığında sinema çok yönlü bir araçtır (Özön, 2008, s. 7-8). Batıdan gelen bir sanat olarak sinemanın uzun bir geçmişi ve geleneği yoktur. Sinema, sektör olarak başlamış ve büyük bir endüstri hâline gelmiştir (Yangın Aslanoğlu, 2018, s. 18).

Sinema, sadece teknolojik bir buluş değildir, ilk çıktığı andan günümüze kadar olan süreçte geçirdiği değişiklikler, diğer sanat dalları ile etkileşimi ve bu etkileşimden yeni yeni üretimlerin olması onu bir sanat dalı hâline getirmiştir. Kendine özgü dili ve anlatımı olan hikâye anlatan, hakkında teoriler, kuramlar oluşturulan bir sanat dalı olmuştur (Toprak, 2011, s. 15).

Sinema; resim, tiyatro, müzik, dans, politika, grafik, tarih, felsefe, mantık, etnoloji, din bilimi, sosyoloji, kültür bilimi, mitoloji, astronomi, teknoloji gibi alanlarla ve bilhassa da edebiyatla yoğun bir ilişki içerisindedir. Edebiyatın sinemaya tesiri ise çoğunlukla senaryo yazımı ve edebî eserlerin filmlere uyarlanması bağlamında değerlendirilmelidir (Özdemir, 2008, s. 165). Sinema diğer sanat dalları arasında en genç olması hasebiyle kendinden önce ortaya çıkmış edebiyat, mimari resim, tiyatro gibi birçok sanat dalından etkilenmesi, onlardan birbirlerine ürün geçişinin olması, onlardan faydalanması doğaldır. Burada önemli olan sinemanın bu sanatlarla yetkin bir şekilde alışveriş yapmasıdır zira sinemanın kullandığı teknikler, araç ve gereçler onun diğer sanat dallarından faydalanmasını kolaylaştırmıştır (Toprak, 2011, s. 15-16).

2. Fıkra

Divanü Lügati't Türk adlı eserde "küg" ve "külüt" sözcüklerine karşılık gelen fıkra, Kaşgarlı Mahmut tarafından "Halk arasında gülünç olan nesne" olarak tanımlanmıştır (Kaşgarlı Mahmut, 2006, s. 357). Yıldırım, (1976) fıkranın tanımını işlevlerini de sıralayarak yapmış ve anlatıların gerçek hayattan alıntı olduğuna, epik-dram türündeki realist hikâyeler olduğuna vurgu yapmıştır. Fıkralar, genellikle fıkra tipine bağlı olarak nesir yoluyla hayatın içinde durumların çarpıklıklarını, gülünçlüklerini, zıtlıklarını, eski-yeni çatışmalarını ince bir mizah ile hikmetli bir tarzda işleyen (s. 3), zaman zaman açıklamak veya örneklendirmek üzere zaman zaman da güldüren, ders veren ya da eleştiren, kısa ve nükteli halk anlatılarıdır (Şimşek ve Elaltuntaş, 2018, s. 23).

Fıkralar, çoğunlukla içinden çıktıkları ve yaşadıkları toplumun ortak eğilimlerini temsil eden tipler etrafında oluşmaktadır (Yıldırım, 1976, s. 21). Tiplerin nitelikleri, onları oluşturan halk tarafından belirlenir. Halkın beklentileri, tutum ve davranışları değiştikçe zamana ve mekâna uygun yeni tipler oluşmaktadır. Bu yönüyle fıkra tipleri, içinden çıktığı toplumun gözü, kulağı, aklı, kalbidir (Bars, 2019, s. 476). Fıkralar yapısı gereği kısa olduğu için sözlü kültürde kolayca aktarılabilen bir üründür. Fıkra kahramanı, durum-olay, zaman-mekân ve mesaj şeklinde değerlendirildiğinde bu dört çatıya kurulmuştur. Olay örgüsü hem akılda tutmayı kolaylaştırır hem de aynı olay örgüsüne farklı hisler giydirerek fıkrayı nesiller boyu yaşatır (Ekici, 2009, s. 275). Nasreddin Hoca da halk tarafından sevilmiş, beğenilmiş, dediklerine kulak verilmiş, toplum yapısını iyi bilen, gerektiğinde nabza göre şerbet veren, gerektiğinde keskin bir duruşla ölçütleri belirleyen bir fıkra tipidir.

Fıkrayı anlatmaktaki amaç, her ne sebeple olursa olsun, dinleyici üzerinde etkili olmaktır. Önemli olan anlatıcının olayı hangi tip üzerinden anlattığından ziyade verdiği mesajla, etkileşimle, iletişimle dinleyicinin mizah duygusunu harekete geçirmesidir. Güldürülerinin dinamik yapısı, gelişen, değişen şartlara uyum sağlayabilmesi fıkraların bünyelerinde de meydana getirmiş olduğu bir kısım değişiklikler bu durumun yansımasıdır. Nasreddin Hoca fıkralarında da bu değişiklikler, bu güncellenme kültürel ve sosyal değişime ayak uydurup yaşatılmaya devam ettiğinin göstergesidir (Gökşen, 2009, s. 346).

3. Sinema Edebiyat İlişkisi

Kültürel ürünler bütün toplumlarda ilk olarak sözlü kültür ortamında meydana gelmiştir. Sözlü kültürün tanımı, "sözlü gelenekte yer alan tamamen söz ile ve kısmen söz ile veya tamamen sözsüz yaratılan ama sözlü geçiş ve iletişimle fertler arasında dolaşan ve nesilden nesile geçen tüm unsurlar, yapı, muhteva, biçim ve fonksiyonları ne olursa olsun sözlü kültür kapsamındadır" (Yıldırım, 1998, s. 39) şeklinde yapılmaktadır. Bu tanımdan yola çıkılarak sözlü kültür ortamının

nesilden nesile aktarılıp bütün birikimini meydana getirdiği, geleneksel bilgi kodlarının toplumun estetik değerlerini biçimlendirdiği, etik normlarını oluşturduğu toplumsal mantık örgülerinin meydana çıktığı birinci evre olarak değerlendirilebilir.

Sözlü kültür ortamının ardından ikinci evre olarak yazılı kültür ortamı gelmiştir. Yazılı kültür ortamında, sözlü kültür ürünleri kısmen yazıya geçirilerek zamana bağlanmış olsa da bir taraftan sözlü gelenek de varlığını devam ettirmiştir. Üçüncü evre ise metinlerin ses ve görüntü yoluyla zamana ve mekâna bağlanarak aktarımın sağlandığı elektronik kültür ortamıdır. Dünya üzerinde her millet, geçmiş millî rezervinden yola çıkarak, gereksinim duyduğu her alanda kültür ve sanat ihtiyacını kendi folklor ürünlerinden faydalanarak karşılamaya çalışmaktadır (Ersoy, 2004, s. 86-87). Sözlü, yazılı, elektronik kültür ortamlarında aktarılan, kayıt altına alınan kültürel verimlere bilimsel bir dikkatle yaklaşan bilim dallarından biri halk bilimidir. Halk bilimi malzemeyi tespit eder, derler, kayıt altına alır, sınıflandırır, değerlendirir, millîleştirir ve evrenselleştirir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde halk bilimi, mahallî bir kültürü evrensel bir kültür hâline getirir. Nasreddin Hoca bunlardan bir tanesidir. Nasreddin Hoca döneminde Akşehir ve çevresinde bilinirken yapılan halk bilimi çalışmaları neticesinde hazırcevaplılığıyla, sözleriyle, latifeleriyle, atasözü yerine geçen deyişleriyle önce bir millî kültürün parçası sonrasında da evrensel kültür içerisinde yaşayan bir değer hâline gelmiştir (Güvenç, 2020, s. 46-48).

Edebiyat zengin bir altyapıya, köklü bir geçmişe sahiptir. Bundan mütevellit sinema edebiyattan tema, konu, diyalog kurma, görüntü tasvirleri açısından faydalanmıştır (Toprak, 2011, s. 21). Edebiyat ve sinema arasındaki ilişki günümüzde de yeni gereksinimler yeni durumlar ve yorumlarla devam etmektedir. Edebiyatta oluşan anlatma ve gösterme tekniklerinin sinemaya aktarılması, sinemanın teknolojinin buluşları, teknik ve yorumlarıyla bunu ileriye taşıması bu ilişkinin devamlılığı anlamına gelmektedir (Önal, 2011, s. 41).

Edebiyat sinema ilişkisini değerlendirirken uyarlamanın sinemanın bir anlatı ortamı olduğu göz önünde bulundurulduğunda senaristin kültürel zemininde dünya görüşü ve içinde yaşadığı toplumun zihniyetinin oluşturduğu birtakım bileşenler olduğu görülür. Zira kişinin düşünce dünyası ile toplumsal yapı iç içe geçmiştir. Her ne kadar yönetmenler filmlerde kendi öznel bakışını sunsa da anlatının biçim ve içeriği yani mesajlar ve kodlar, toplumsal sistemin getirdiği ögelerin dışına kolaylıkla çıkamaz (Sözen, 2009, s. 132).

Sinemanın da edebiyatın da ortak bir özelliği her ikisinin de hikâye anlatma amacını taşımasıdır. Zira sinemanın temelinde edebiyat olup amacının aslında kendi araç ve gereçleriyle edebiyatın yaptığını yapmak anlayışı da bu görüşten kaynaklanmaktadır (Toprak, 2011, s. 20-21). Sinema ve halk bilimi karşılıklı etkileşim hâlindedir. İkisinin de merkezinde toplumun bir parçası olan insan vardır. Dolayısıyla anlattıkları hikâyeler bakımından ve görüntüsel-işitsel diyaloglarla ilgili olarak birbirlerinin çalışmalarına kaynaklık etmektedir. Sinema sektörü halkın, izleyicilerin dikkatine çekebilmek için halk biliminin araştırma sahasına girerken halk bilimi de sinemanın kurgulanan görüntüler, işitsel doneler boyutundan faydalanarak dikkatli bir araştırmacı için önemli veriler sunar (Güvenç, 2020, s. 63). Bu makalenin konusu fıkra-sinema ilişkisidir. Bu yaklaşımla bakıldığında fıkra güldürmeye dayalı bir türdür, Kemal Sunal'ın rol aldığı filmler de komedi içeriklidir. Bu bağlamda fıkrada ve sinemada mizah, mizahın yapılış şekli ve mizaha neden olan durumlar önemli hale gelmektedir.

Mizahın ne olduğu, insanların neden güldüğü, gülmeyi etkileyen etmenlerin neler olduğu, psikolojik, sosyolojik, fizyolojik etkilerin derinliği, insan yaşamındaki pek çok gülme durumları gibi hususlar defalarca birçok araştırmanın konusu olmuştur. Fıkralardaki mizah kurgusunun da üstünlük, uyumsuzluk, rahatlama gibi bazı gülme teorileri ile açıklandığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların sonunda fıkralarda değişik durumların gülmeye neden olduğu, bu yüzden de fıkralar incelenirken tek bir bakış açısıyla değil, birden fazla teori ile bakılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (Duymaz, 2009, s. 254). Komedi insanların karşılaştığı durum ve olayların güldürücü taraflarını yansıtır. Güldürü, olması ve olmaması gereken arasındaki bağlantıdan ortaya çıkar. Karşımıza çıkan beklenmedik durum, birçok kez gülünçlük etkisi oluşturur. Sinemada savruklama, vodvil, Amerikan güldürüsü, İngiliz güldürüsü, müzikli güldürü (operet), toplumsal yergi, özyapı güldürüsü, töre güldürüsü, durum güldürüsü şeklinde birçok güldürü çeşidi vardır (Özön, 2008, s. 226-231). Bu çalışmada temel alınan güldürü türü toplumsal yergidir. Burada, sinemacının güldürüyü toplumsal aksaklığı düzeltmekte bir araç olarak kullandığı görülmektedir. Sinemacı gördüğü aksaklığı ele alır, keskin bir gülmece ile onu yerer ve izleyicileri aksaklığın düzeltilmesi gerektiğine inandırır.

Sözlü kültür ürünleri olarak adlandırılan edebî üretimlerin yazılı ve elektronik ortama aktarımında bağlamı içinde bulunduğu anlatı geleneğinde devam ettiği görülmektedir. Komedi türünde Nasreddin Hoca tipinin ardılı olarak değerlendirilebilecek olan Kemal Sunal'ın Türk sinemasında bir anlatı kahramanına dönüştüğü sonucuna varılmaktadır.

4. Güldürü Ustaları: Nasreddin Hoca ve Kemal Sunal

Nasreddin Hoca her ne kadar belli bir dönemde yaşamış olsa da fıkra ve mizah seven Türk insanı, onu zaman ve mekân kavramından uzaklaştırıp her dönemin hocası, her neslin güldürü ustası, Türk mizahının önemli bir unsuru olarak anlamaya, anlatmaya ve dinlemeye hazırdır. Zira Nasreddin Hoca bütün Türk dünyasının hatta komşu toplum ve milletlerin de güldürü ustası olarak 13. yüzyılın değil kendi döneminden itibaren günümüze kadar yaşamış ve yaşayacak olanların Nasreddin Hocası olmaya devam eden ne bir bölgenin ne de bir çağın insanı olmuştur (Ekici, 2009, s. 272-273). Nasreddin Hoca toplumu anlatan kişiliği ve mesajları itibarıyla aslında bir Türk sosyolog, filozof denilebilir. Sosyoloji, pedagoji, psikoloji gibi birçok literatürde incelendiğinde büyük bir kişilik olduğu anlaşılmaktadır (Güldiken, 2009, s. 3569).

Nasreddin Hoca fıkralarında kahraman bir tip olduğu için çelişkili birçok durum ve olay -hocanın herhangi bir dönemin ya da sosyal grubun, bölgenin tipi olmadığı için- Nasreddin Hoca tipinin etrafında oluşturulabilir. Zaman ve mekân kavramları da fıkralar da rahatlıkla değiştirilebilir olduğundan verilen mesaj her çağa uygun bir şekilde fıkralarda verilebilmektedir (Ekici, 2009, s. 275).

Kulaktan kulağa aktarılan sözlü kültür ögeleri kendisini anlatan dinleyen bağlam oldukça bir başka deyişle sahip çıkıldıkça ve güncellenerek canlı kalıp benimsendikçe yaşamaya devam edecektir. Nasreddin Hoca fıkraları da işte böyledir. Nasreddin Hoca fıkraları hem dinlenip hem de anlatılıp çeşitli metinler içerisinde güncellenerek günümüzde hâlâ varlığını devam ettirmektedir.

Kemal Sunal, ölümünün ardından bile önce sinema sonra televizyonda kitleleri toplayan ve defalarca izlenilmesine rağmen izleyenleri güldürmeyi her defasında başaran oynadığı filmlerin yıldızı olmuştur. Kemal Sunal'ın filmlerinde dikkat çeken şey, senaryo özgün ya da uyarlanmış fark etmeksizin çok fazla filme yenilik getirmemesine rağmen izleyiciyi her defasında

güldüren esprilerin sürekli tekrarlanmasıdır; bir yerden sonra anlatılanların önemi kalmaz ve Kemal Sunal namı diğer Şaban olarak parlar. Kemal Sunal daha lise yıllarında tiyatroya atılmış, 1967'de Zeki Alasya ve Metin Akpınar ile birlikte Deve Kuşu Kabare Tiyatrosunda sahneye çıkmaya başlamış, ilk sinema filmi 1972'de Tatlı Dillim ile olmuş, sonrasında Arzu film ekibine dâhil olması ile birlikte birçok filmde rol almıştır. Önce ekip arkadaşlarıyla daha sonra da başrol oynayarak Şaban tiplemesi ile izleyicinin gönlüne taht kurmuştur. Sonrasında hangi kılığa girerse girsin, hangi rolde oynarsa oynasın Şabanlıktan çok da uzak kalamaz fakat kimse ondan farklı bir karakter oluşturmasını da beklemez. Zira o bu rollerle defalarca kez ödüller almıştır. Çeşitli televizyon deneyimleri olan Kemal Sunal, 1944'te başlayan yolculuğuna 2000'de yine bir film çekimlerine gitmek için katıldığı uçakta kalp krizi geçirerek veda eder (Scognamillo, 2010, s. 281).

Kemal Sunal filmleri, Türk komedi sinemasının en önemli yapı taşı niteliğindedir. Filmler, dönemin sosyal, siyasi, ekonomik vb. vurgularının yanında halk bilimi ürünlerini de barındırması yönüyle sinema sektörü içinde kendilerinden bir şeyler bulan Türk toplumu tarafından kabul görmüş ve bunun etkisiyle bugün dahi televizyonlarda Kemal Sunal filmleri büyük bir beğeniyle izlenmeye devam etmektedir (Abalı, 2015, s. 230). Ünlü aktör bu yönleri ve bazı filmlerindeki diyalogları ile Nasreddin Hoca'yı anımsatmaktadır (Göktaş, 2025, s. 62).

5. Nasreddin Hoca Fıkrası ile Kemal Sunal Filminde Geçen Sahne

Analiz kısmında "Buğunun Parası" fıkrası, anlatı yapısı, karakter ilişkileri ve iletileri ile "Tokatçı" filminde fıkrayı yeniden yorumlayan sahne; görsel göstergeler, işitsel göstergeler ve anlatı yapısı üzerinden ayrıntılı olarak ele alınmıştır. "Buğunun Parası" fıkrası şöyledir:

> Fakirin biri nereden bulduysa bir parça kuru ekmek bulmuş. Gitmiş bir lokantaya, geçmiş yemek tencerelerinin başına. Ekmeğini tencerelerden çıkan buğuya, buhara tutup yumuşata yumuşata yemeye başlamış. Yemek bitince aşçı gelmiş:
>
> "Buharına akçe isterim" demeye başlamış. Adamcağız "Kardeşim, buhar bu, buna da akçe olur mu?" dediyse de kâr etmemiş. En sonunda tutmuşlar mahkemenin yolunu, varmışlar yılların kadısı Nasreddin Hoca'nın yanına. Hoca iki tarafı da iyice bir dinlemiş. Sonra da kesesinden birkaç tane akçe çıkarıp şıngır şıngır sallamış. Aşçıya da;
>
> "Al akçenin sesini de git!" diye seslenmiş. Aşçı;
>
> "Akçenin sesi alınır mı?" diye konuşmuş. Hoca:
>
> "Yemeğin buğusuna, akçenin sesi…". (Koşum, 2009, s. 474; Sakaoğlu, 2020, s. 49)

İslam hukuku açısından değerlendirildiğinde bu fıkrada, nimet külfet dengesinin kurulmaya çalışıldığı görülmüştür. İslam hukukunda bir nesnenin mal olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Yemeğin buğusu fıkhi anlamda mevcut bulunmadığı için hukuki bağlamda karşılığını vermek de mümkün değildir. Dolayısıyla Nasreddin Hoca hukuki değer taşımayan bir ürüne karşılık yine hukuki bir değer taşımayan paranın şıngırtısını bedel olarak göstermiştir. Hoca hem taraflara hem de dinleyenlere fıkıh dersi vermiş ve bu fıkıhtaki nimet külfet dengesini, bedeller arasındaki denklik ilkesini kendine has yöntemi ile anlatmıştır (Koşum, 2009, s. 474-475).

Nasreddin Hoca'nın "Buğunun Parası" fıkrası, mizah teorilerinden biri olan "uyumsuzluk, düzensizlik, zıtlık veya sosyal olamama üzerine kurulu teoriler" başlığı altında değerlendirilebilir. Metin Ekici (2009), bu teoriyi "bazı fıkraların sonundaki espri cümlesi öyle bir sürprizi oluşturmakta, bu sürpriz durumu algılayıp çözebilen birey üzerinde memnuniyet verici bir değişiklik duygusu uyandırmakta ve bu da gülmeye neden olmaktadır" şeklinde açıklamaktadır (s. 279). "Buğunun Parası" fıkrasının sonundaki espri cümlesi de bir sürpriz sonla gelerek dinleyenleri güldürmektedir.

"Tokatçı"; Kemal Sunal, Şevket Altuğ ve Ali Şen gibi komedide ün salan isimlerin oynadığı 1983 yıl yapımı Türk filmidir. Saf bir köylü olan Osman (Kemal Sunal), yanında işçi olarak çalıştığı Hasan Ağa'nın kızı Emine'ye sevdalanmıştır. Kızın ailesi yüklü bir başlık parası isteyince İstanbul'a giderek parayı kazanan Osman, köye dönerken hırsızlar tarafından soyulur. Bu nedenle hem Emine'yle evlenemez hem de hileyle toprakları elinden alınan babasının da ölümüne şahit olur. Osman bu kez hem başlık parası biriktirmek hem toprakları geri almak için tekrar İstanbul'a gider. Bu İstanbul sürecinde Osman'ın karşısına askerlik arkadaşı Şevket çıkar ve ona kısa yoldan zengin olmanı yollarını, tokatçılığı öğretir. Sonunda gerekli parayı kazanan Osman köye döner ve muradına nail olur. Makalede konu edilen Nasreddin Hoca fıkrasıyla ilintili olan kısım ilk İstanbul macerası zamanında yaşanmıştır. Canını dişine takan, aç biilaç çalışıp kuru ekmeğe talim eden Osman, aslında kendinden beklenmeyecek şekliyle kurnazlık göstererek aleyhine olan durumu lehine çevirerek toplumsal bir mesaj vermiştir.

Filmde karnı çok acıkan Osman, lokantanın camında duran kızarmış tavuklara dışarıdan ekmek banar ve sadece tavuğun tadını hayal ederek karnını doyurur. Bunu gören lokantacı ile aralarında şu diyalog geçer:

> "Lokantacı: Çık bakalım yüz elli lira.
> Osman: Niye?
> Lokantacı: Ekmeğini deminden beri tavuğa banıyorsun.
> Osman: Arada cam var.
> Lokantacı: Olsun. Bandın say.
> Osman: O zaman sen de bana elli lira borçlusun.
> Lokantacı: Niyeymiş o?
> Osman: Sana verdiğim iki yüz liranın üstü.
> Lokantacı: Vay açıkgöz sen bana ne zaman para verdin?
> Osman: Verdim say.
> Lokantacı: Verdim say olur mu?
> Osman: Senin oluyor da benim niye olmuyor? Ver bakalım paramın üstünü, yoksa karakola giderim.
> Lokantacı: Bağırma, ben şerefli bir esnafım.
> Osman: Vermezsen elli liramı, ben daha çok bağırırım.
> Lokantacı: Sus veriyorum. (Parayı verir).
> Osman: (Parayı alıp cebine koyan Osman gururla) Heee piliçleri daha iyi kızart bundan sonra tamam mı?". der ve lokantadan çıkar. (URL-1)

Görsel 1: "Tokatçı" Filmindeki Tavuğa Banma Sahnesinden Bir Görüntü



6. Metinler Arasılık Yöntemine Göre Nasreddin Hoca'nın "Buğunun Parası" Fıkrası ile "Tokatçı" Filmindeki Sahnenin Analizi

Bu bölümde Nasreddin Hoca'ya ait "Buğunun Parası" fıkrası ile "Tokatçı" filminde yer alan "camın arkasından tavuğa ekmek banma" sahnesi arasındaki ilişki, metinler arasılık kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. İnceleme, söz konusu sinema sahnesinin, sözlü kültüre ait bir anlatıdan nasıl beslendiğini ve bu anlatının film metni içinde nasıl dönüştürüldüğünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Metinler arasılık bağlamında fıkra kaynak metin, film sahnesi ise hedef metin konumundadır. Film sahnesi, fıkrayı birebir yeniden üretmek yerine, onu çağdaş bir bağlama taşıyarak yeniden anlamlandırarak yeniden yazmıştır. Yapılan analiz maddeler hâlinde şöyledir:

6.1. Metinler Arası Yönteme Göre Anıştırma İlişkisi

Anıştırma, dolaylı bir alıntı biçimi, bir tür kapalı anlatım, sezdirme yollu, yeniden-yazma işlemi olarak metinler arasının yöntem şekillerinden biridir. Anıştırma bir yarım alıntı gibi düşünülerek belli bir metni, alıntıdaki gibi, fakat tamamını değil, kısmen, sınırlı olarak, kaynağı belirtmeden alıntılamaktır. Bu durumda okur ipuçlarından yola çıkarak bütüne ulaşmaktadır. Şu hâlde anıştırma, gizlilik ile açıklık arasında bir yerde tanımlanır ve anıştırmada önemli olan "demek istenen" şeydir. Bir esere hem örtük şekilde hem de açıkça belirtilmeden özel bir ad, bir yapıt başlığı ile göndermede bulunularak verdiği ders veya içerikle yeni bir manayla bezenerek anıştırma gerçekleştirilebilir (Aktulum, 2000, s. 110-115). Anıştırma yoluyla sezdirilen metin diğer metnin bir parçası hâline geldiğinden anıştırmanın alıntıya göre tespit edilip anlamlandırılması daha zordur (Turan, 2023, s. 1077).

"Tokatçı" filminin "Buğunun Parası" fıkrasıyla anlatı iskeleti, çatışma biçimi ve çözüm mantığı dikkate alındığında burada anıştırma yoluyla ilişki kurulduğu görülmektedir. İzleyici, Nasreddin Hoca fıkralarına aşina ise filmdeki sahneyi bu kültürel arka plan üzerinden okumakta ve anlam, metinler arası çağrışım yoluyla derinleşmektedir.

6.2. Olay Örgüsünün Metinler Arası Dönüşümü

Her iki eserde de olay örgüsü maddi olmayan bir fayda karşılığında maddi bir talep istenmesi üzerine kurulu bir çatışmadır. Fıkrada yemeğin buğusuna karşılık istenen akçe, filmde camın arkasındaki tavuğun hayali karşılığında istenen paraya dönüştürülür. Dolayısıyla her ikisinde de temel unsur bir "illüzyon" karşılığında istenen paradır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde filmin bu sahnesi, fıkranın olay örgüsünü büyük ölçüde korumuş fakat fıkra, değişime uğrayarak yeniden üretilmiştir.

6.3. Karakterlerin Metinler Arası İşlevi

Metinler arasılık açısından karakterler, birebir eşleşmeden ziyade işlevsel benzerlik temelinde ilişkilendirilmiştir. Fıkradaki yoksul adam filmde Osman; fıkradaki aşçı filmde lokantacı, fıkradaki Nasreddin Hoca filmde Osman'ın kıvrak zekâsı olarak karşılık bulmuştur. Burada dikkat çekici olan unsur, fıkrada çözümü sağlayan Nasreddin Hoca figürünün filmde anlatıdan çıkarılmasıdır. Bu, metinler arasılığın eksiltme tekniğine örnektir. Filmde çözüm, doğrudan ana karaktere verilerek bireysel akıl ve pratik zekâ öne çıkarılmıştır.

6.4. Metinler Arası Teknikler: Eksiltme, Ekleme, Yeniden Yazma, Ortaklıklar ve Farklılıklar

Film sahnesinde metinler arasılık, çeşitli tekniklerle kurulmuştur:

Eksiltme

- Nasreddin Hoca karakteri anlatıdan çıkarılmıştır.
- Kadı / mahkeme sahnesi filmde yer almamıştır.
- Fıkradaki hukuki ve fıkhi açıklama sadeleştirilmiştir.

Ekleme

- Diyaloglar genişletilmiş ve mizahi söz oyunları eklenmiştir.
- Osman'ın iç konuşmaları ve toplumsal arka planı anlatıya dâhil edilmiştir.
- Film bağlamına uygun dramatik yapı kurulmuştur.
- Filmde Osman vermediği paranın üstünü alırken fıkrada böyle bir durum yoktur.

Yeniden Yazma

- Fıkra, modern şehir yaşamı bağlamında yeniden kurgulanmıştır.
- Yoksulluk teması, başlık parası ve göç olgusu ile ilişkilendirilmiştir.
- Toplumsal eleştiri, sinema anlatısına uygun biçimde güncellenmiştir.

Ortak Yönler

- Temel anlatı çatışması aynıdır.
- Yoksulluk ve adalet teması korunmuştur.
- Mizah, beklenmedik çözümle üretilmiştir. Her iki eserde de mizah, uyumsuzluk ve sürpriz çözüm üzerinden kurulmaktadır.

Farklılıklar

- Fıkrada kolektif bilgelik (karakter arketipi olarak kurnaz bilge Nasreddin Hoca), filmde bireysel zekâ ön plandadır.
- Fıkrada hukuki ders varken filmde toplumsal eleştiri ağır basar.
- Fıkranın kısa ve öz yapısı, filmde genişletilmiş anlatıya dönüşmüştür.

7. Göstergeler Arasılık Bağlamında Nasreddin Hoca'nın "Buğunun Parası" Fıkrası ile "Tokatçı" Filmindeki Sahnenin Analizi

Bu başlık altında Nasreddin Hoca'ya ait "Buğunun Parası" fıkrası ile Kemal Sunal'ın başrolünde oynadığı "Tokatçı" filminde geçen "camın arkasından tavuğa ekmek banma" sahnesi, göstergeler arasılık yöntemi çerçevesinde ele alınmaktadır. Burada sözlü kültür ürününün, sinemanın görsel-işitsel göstergeler sistemine nasıl dönüştürüldüğünü ortaya koyulmuştur.

Bu bağlamda fıkra; anlatı yapısı, karakter ilişkileri ve iletisi bakımından ele alınırken film sahnesi ise görsel, işitsel ve bedensel göstergeler (jest, mimik) ile sinemasal anlatı kodları üzerinden değerlendirilmiştir. Böylece sözlü kültür ürünü olan fıkranın, sinema dili aracılığıyla yeniden anlamlandırılması açıklanmıştır.

7.1. Sözlü Gösterge Dizgesi: "Buğunun Parası" Fıkrası

"Buğunun Parası" fıkrası, anlamını büyük ölçüde sözel anlatım, ironik son ve kültürel kodlar üzerinden kuran bir halk anlatısı olarak dilsel bir metindir. Fıkrada yoksul bir kişinin yemeğin buğusundan faydalanması ile aşçının bu buğunun karşılığında ücret talep etmesi arasındaki çatışma anlatının temelini oluşturur. Çözüm ise Nasreddin Hoca'nın, maddi karşılığı olmayan bir faydaya, yine maddi değeri olmayan bir sesle karşılık vermesiyle sağlanır.

Bu anlatı yapısı, İslam hukuku bağlamında nimet-külfet dengesi ve bedeller arasındaki denklik ilkesine göndermede bulunur. Ancak bu hukuki ve felsefi içerik, okuyucuya / dinleyiciye doğrudan öğreti yoluyla değil, mizah yoluyla aktarılır. Bu yönüyle fıkra, uyumsuzluk ve zıtlık temelli mizah kuramı kapsamında değerlendirilir; beklenmeyen çözüm, dinleyicide gülme tepkisi yaratır. Fıkrada mekân da zaman da belirsizdir ve görsellik dinleyicinin zihinsel imgelemesine bırakılırken anlam, kelimeler ve anlatıcı sesiyle kurulmaktadır.

7.2. Görsel-İşitsel Gösterge Dizgesi: "Tokatçı" Filmindeki Sahne

"Tokatçı" filminde yer alan "tavuğa ekmek banma" sahnesi, "Buğunun Parası" fıkrasının göstergeler arası çeviri yoluyla sinemaya aktarılmış bir karşılığıdır. Burada fıkradaki temel çatışma korunmakla birlikte, anlatı görsel, işitsel ve bedensel göstergelerle yeniden kodlanmıştır.

Filmin ilgili sahnesi dramatik bir müzikle kızarmış tavukların gösterimi ile başlar. Bu sahne izleyiciye yoksul olan Osman'ın açlığını hissettirirken toplumsal düzlemde tavukların erişimine bir arzu oluşturur. Fakat Osman'ın tavukların önüne gelmesiyle sahne değişir ve artık kızarmış tavuklar lokantanın içinden, camın arkasından gösterilir. Bu sahnede Osman'da onları yiyemeyecek olmanın çaresizliğinin mimikleri görülür. Bu kısacık süreçte kamera camın hem iç kısmından hem de dış kısmından geçişler verir. Bu geçişlerde camın iç ve dış kısımlarından gösterilen tavuklar Osman'ın erişmeyeceği şekildedir. Bu sahneler kameranın bu açıları bu şekilde vermesi izleyiciye imkânsızlık anlamı verir. O sırada Osman'ın aklına cama ekmek bandırmak gelir ve ilk bandırmadan sonra sanki tadını almışçasına jest ve mimik sergilemesi izleyici için trajikomik bir sahnedir. Zira Osman bu duyguyu öyle kabartır ki ekmeğin tamamını cama sürer ve lokantadan içeri girerek ekmeğe tuz serper. Kameranın lokantacıyla dönmesiyle lokantacının şaşkınlığında aslında toplumsal düzenin duygu durumu yansıtılmıştır. Fakat lokantacının şaşkınlığı bir anda hileye çevrilir ve Osman'ın bu hareketi karşılığında para istemesi toplumsal katmanlar arasındaki çürümeyi gözler önüne serer. Öyle ki toplumsal vicdan mekanizması lokantacının yüzündeki ifadenin merhamete dönüşmesini beklerken soyut bir fayda karşılığında istenen para bu durumun göstergesi olmuştur. Filmde Osman karakterinin yoksulluğu bedeni, kıyafeti ve davranışlarıyla gösterilirken; açlığı ve yeme arzusu lokantacı ile konuşma

sahnesinden önce tavuğun cam arkasındaki görüntüsünün verildiği sırada Osman'ın mimik ve jestleriyle izlettirilir. Fıkradaki "buğu" göstergesi, filmde cam, dönen tavuk, hayal etme ve ekmeğin cama sürülmesi gibi görsel göstergelere dönüştürülmüştür. Böylelikle soyut bir fayda, başka bir ifadeyle sözlü kültürdeki soyut bedel kodu (fıkradaki koku / buğu), somut ama ulaşılamayan bir görsellik üzerinden yeniden anlam kazanır.

7.3. Karakterlerin Göstergeler Arası Dönüşümü

Göstergeler arasılık açısından bakıldığında fıkradaki karakterlerle filmdeki karakterler arasında işlevsel bir eş değerlik kurulduğu metinler arasılık açısından değerlendirme yapıldığı bölümde verilmiştir. Filmde fıkradan farklı olarak arabulucu figür (Nasreddin Hoca) çıkarılmış; çözüm doğrudan ana karakterin sözlü ve bedensel göstergeleriyle sağlanmıştır. Bu durum, sinema anlatısında oyuncunun performansının ve yeteneğinin öne çıkarılmasıyla ilişkilidir. Filmde Osman karakteri giyimiyle fakir bir profil çizmektedir. Camın arkasındaki tavuğa ekmek banarak çaresizliği de hissettirmesine rağmen hilebaz lokantacının karşısında olayın çözümünü lehine çevirmesini kıvrak bir zekâ göstergesi olarak Osman'ın jest ve mimiklerinde görmek mümkündür.

7.4. Mekân, Zaman ve Gösterim Biçimleri

Edebî metinlerde dilin mekânı anlatma şekliyle sinemanın mekânı ifade ediş biçimi birbirinden farklıdır. Dil, zihinde kavramlar ve imgeler oluşturarak anlatımda tasvire başvurur. Sinema ise sese, görüntüye ve eylemlere dayandığından mekânı gösterme, göz önünde canlandırma yoluna gider (Gariper, 2015, s. 79). Sözlü anlatıda mekân ve zaman belirsiz bırakılırken sinemada bu unsurlar zorunlu göstergeler hâline gelir. Fıkrada mekân sözel tasvirle zihinde kurulurken filmde ise İstanbul'daki bir lokanta, doğrudan gösterilerek somutlaştırılır. Buradaki mekân seçimi için esnaf lokantası olarak adlandırılabilen orta düzey bir kesimin gidebileceği bir mekân seçimi boş yere değildir. Zira Osman'ın maddi durumu lüks bir restorana gitmek için zaten yeterli değildir. Kaldı ki bu lokantada da yemek yiyememektedir. Fıkradaki mekân izleyicinin zihin dünyasına bırakılırken filmde bir koşullandırma yapılmıştır. Zaman, fıkrada belirsizken filmde Osman'ın iç konuşmaları ve anlatı bağlamı sayesinde sezdirilir. Bu durum, göstergeler arasılık bağlamında soyut anlatımdan somut gösterime geçiş olarak değerlendirilir.

7.5. Müzik ve İşitsel Göstergeler

Müzik sinemada göstergeler arasılık sürecinin işleyişine katkı sağlamaktadır. Karakterlerin iç dünyasındaki yansımalar, coşku ve yoğun duygusallık müzikle daha da vurgulanarak öne çıkarılmaktadır. Müziğin alçalan, yükselen, yavaşlayan, hızlanan melodisiyle karakterlerin birbirlerine açıkça söyleyemedikleri düşüncelere ve duygu yoğunluklarına gönderme yapılır ve bu, sinema dilini güçlendirir, ona derinlik kazandırır. Müziğin sinema filminde arka planda çalması seyircinin algı dünyasında tesirli olmakta ve işitsel bir kodlama sistemi oluşturmasına olanak tanımaktadır. "Tokatçı" filminde de Osman'ın lokantanın camında dönen tavukları gördüğü andan itibaren başlayan ara ara alçalan ve yükselen tonlarla sunulan duygusal fon müzik izleyicinin algısına etki etmektedir. Fıkrada olmayan fakat filmde olan müzik, göstergeler arasılık açısından yer aldığı filme varlık kazandırmıştır.

7.6. Göstergeler Arasılık Açısından Uygunluklar ve Dönüşümler

Uygunluklar

- Temel olay örgüsü korunmuştur.
- Yoksulluk ve adaletsizlik teması devam ettirilmiştir.
- Mizah, beklenmedik çözüm üzerinden kurulmuştur.

Değişiklikler

- Hukuki bağlam yerine toplumsal eleştiri öne çıkmıştır.
- Kadı figürü çıkarılmıştır.
- Diyaloglar sinema diline uygun biçimde genişletilmiştir.

Eklemeler

- Müzik
- Jest ve mimiklerle kurulan beden dili
- Görsel mizah unsurları
- Filmde Osman vermediği paranın üstünü alırken fıkrada böyle bir durum yoktur. Bu nedenle somut bir fayda sağlanmış olur.

Eksiltmeler

- Fıkradaki üçüncü karakterin (Nasreddin Hoca) anlatıdan çıkarılması

Vurgulama

- Komedide toplumun oluşturduğu, onları yansıtan tiplerin varlığına örnek olarak fıkra türünde Nasreddin Hoca, Türk sinemasında Kemal Sunal örnek gösterilebilir. Filmde ve fıkrada güldürüyü komedi karakteri haline gelen isimler yapmıştır. İki türde de toplumsal mesajı halkın sevdiği, değer verdiği, anlatımlarıyla gülüp eğlendiği, verdiği derslere kulak kesildiği komedi karakterleri vermiştir. Komedi türüne başvurularak yanlış yapılan bir işin nasıl kıvrak bir şekilde lehe çevirebileceği gösterilmiştir.

Fıkra ile film arasındaki ilişki, folklorik bir unsurun modern anlatıda yeniden dolaşıma girmesi olarak da değerlendirilebilir. Makalede folklorik unsurların metinleştiklerinde birer göstergeye çevrilerek metnin kültürel veya düşünce boyutunu oluşturdukları belirtilmiştir. "Buğunun Parası" fıkrası filmde yalnızca aktarılmamış, aynı zamanda yeniden yorumlanmış, yeni gösterge kümeleriyle bütünleşmiştir. Nasreddin Hoca'nın fıkrasında yer alan buhar ve akçe karşıtlığı, filmde yemek kokusu, para sesi ve toplumsal eleştiri arasında yeni bir ilişki ağı kurar. Halk bilimi ürünü, burada sadece tekrar edilmez; güncel bağlamda yeniden işlev kazanır. Bu dönüşüm, metinler arasılığın temel mantığı olan yeniden yazma sürecidir. Fıkradaki komik sonuca dayanan adalet duygusu, filmde sınıfsal haksızlık, toplumsal ilişkilerin yozlaşması ve ekonomik sömürü bağlamında yeniden anlamlandırılır. Yeniden yazma ilişkisi olarak ayrıca filmde Osman kıvrak zekâsıyla durumu lehine çevirir. Soyut bir olaydan somut bir fayda sağlamaya çalışan lokantacı karşısında zor duruma düşürülecekken mizahın yön vermesiyle Osman somut fayda sağlar. Mizahi denge bu şekilde sağlanmış olur. Böylece folklorik bir gösterge, çağdaş bir kültürel göstergeye dönüşür. Bu dönüşüm, sadece bir benzerlik değil, bağlam temelli bir anlam kaydırmasıdır. Temelde amaçlanan mizah burada folklorik bir dolaşım işlevi görerek sözlü kültürden sinema kültürüne taşınır ve böylelikle hem sürekliliği hem de değişimi temsil eder.

8. Sonuç

Bir metnin üretildikten sonra girdiği farklı bağlamların tespit edilmesi için metinler arası ilişki önemlidir. Metinlerin bu geçişleri ortak bir çatının altında başka metinlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Makalede yapılan analizde metinler arasılık / göstergeler arasılık teknikleriyle, kültürel anlatıların dönüşümünü açıklamada etkili bir kuramsal çerçeve sunulduğu görülmektedir.

Nasreddin Hoca fıkralarıyla fark ettiren, eğiten, dönüştüren, eğlendiren, hicveden, yol gösteren, ölçü veren, şaşırtan, haklının yanında olan gibi birçok özellikle halkın içinden çıkmış bir tiplemedir. Tıpkı onun gibi başrol oynadığı sinema filmlerinde bu işlevleri vurgulayan Şaban tiplemesiyle Kemal Sunal gibi. Kemal Sunal'ın oynadığı filmlerde kötülüğe karşı bir mücadele, saf karakteriyle kötü niyetlileri anlama ve alt edebilme yeteneği, ustaca manevralar, zekice cevaplar, sonucu itibarıyla toplumsal mesajlar vardır.

Bu makalede Nasreddin Hoca'nın fıkrası metinler arasılık ve göstergeler arasılık bağlamında yeniden yazılarak yorumlanmış ve anlamlandırılmıştır. Bu metinler arası ilişki, sözlü kültür ürünlerinin modern sinema anlatısı içinde yaşayabilirliğini ve kültürel sürekliliğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Sinema teknikleri ve müziğin katkısıyla metinler göstergeler arasılık yöntemiyle izleyicide farklı etkileşimler oluşturmaktadır. "Tokatçı" filminde ilgili sahne müzikle başlamaktadır. Trajik bir müzik sahnenin dram dolu olacağını hissettirirken sinema görüntülerinin imkânları doğrultusunda durum değişir ve beklenmedik bir sonla sürpriz bir şekilde biterek gülme unsuru oluşur. Müzik sayesinde göstergeler arasılığın daha da etkili bir yapıya kavuşturulduğu görülmektedir. Analiz kısmında verildiği üzere birtakım değiştirme, ekleme ve eksiltmelerle birlikte fıkra metnindeki durum ile bağını devam ettiren film sahnesinde göstergeler arasılık alışverişi gerçekleşmiştir.

Genelde sözlü edebiyat ürünlerinin özelde fıkranın sinemaya aktarımı, sadece teknik bir çeviri değil, aynı zamanda kültürel ve anlatısal bir dönüşümdür. Mizahın türler arası geçişte nasıl değiştiği, toplumsal bağlama göre anlam kazandığı ortaya konmuştur. Öyle ki mizah unsurları ve tipleri halkın sevip saydığı kişiler olduğundan sonuç değişmemiştir. Mesaj nettir, güldürü esastır, teknik araçtır ve sonuçta etkileşim devam etmektedir. Son olarak bu çalışmanın bundan sonrakiler için kaynak niteliğinde olabileceğini söylemek mümkündür. Hatta stand-up gösterileri, karikatürler, skeçler gibi diğer komik anlatılarla sinema ilişkisi bu bağlamda incelenebilir.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını dilbilgisi ve imla kontrolü aşamasında kullandığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Abalı, İ. (2015). Kemal Sunal filmlerinin folklorik işlevleri. *SÜTAD*, *38*, 227-237. https://doi.org/10.21563/sutad.187036

Adanır, O. (2016). Gösterge bilimsel film kuramı. *Sinema Kuramları 2* içinde (s. 13-32). Su.

Aktulum, K. (2000). *Metinler arası ilişkiler*. Öteki.

Aktulum, K. (2011). *Metinler arasılık / göstergeler arasılık*. Kanguru.

Aktulum, K. (2021). Bir çözümleme yöntemi olarak sanatta göstergeler arasılık. *Folklor / edebiyat*, *107*, 661-686. https://dergipark.org.tr/tr/pub/fe/article/978892

Aktulum, K. (2024). Göstergelerarası çözümlemeye giriş: "Ekfrasis" örneği. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, *16*(31), 147-168. https://doi.org/10.26517/ytea.561

Akyürek, F. (2012). *Senaryo yazarı olmak, senaryo yazmak* (10. baskı). MediaCat Kitapları.

Alfaro, M. J. (1996). Intertextuality: origins and development of the concept. *Atlantis*, *18*(1/2), 268-285. https://www.jstor.org/stable/41054827

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (Trans. C. Emerson & M. Holquist). University of Texas.

Bars, M. E. (2019). Sanal dünyada halk mizahının gülen / güldüren yüzü: siyasi fıkralar. *Folklor / Edebiyat*, *25*(99), 471-489. https://doi.org/10.22559/folklor.981

Bazerman, C. (2003). Intertextuality: How texts rely on other texts. *What writing does and how it does it*, 89-102. https://doi.org/10.4324/9781410609526

Bulut, F. (2018). Metinler arasılık kavramının kuramsal çerçevesi. *Edebî Eleştiri Dergisi, 2*(1), 1-19. https://doi.org/10.31465/eeder.397704

Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü.* Paradigma.

Duymaz, A. (2009). Nasreddin Hoca fıkralarında mizah ultra olarak gerçeküstücülük. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak* içinde (s. 253-270). Atatürk Kültür Merkezi.

Ekici, M. (2009). Gülme teorileri ve Nasreddin Hoca fıkraları. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak* içinde (s. 271-280). Atatürk Kültür Merkezi.

Ersoy, R. (2004). Sözlü kültür ortamı kaynaklarının medyada kullanımı bağlamında gaziantep'te nevruzla ilgili bir inancın dansa dönüştürülmesi serüveni. *TÜBAR, XVI*, 85-94. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156815

Gariper, C. (2015). Cengiz Aytmatov'un Al Yazmalım Selvi Boylum Hikâyesi ve göstergeler arasılık. *Bilig*, *74*, 71-96. https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/511-published.pdf

Gökşen C. (2009). Nasreddin Hoca'dan Temel'e. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak* içinde (s. 335-350). Atatürk Kültür Merkezi.

Göktaş, A. (2025). Nasreddin Hoca'nın Türk sinemasındaki ardılları. *Türk Halk bilimi Araştırmaları* içinde (s. 47-64). Özgür.

Güldiken K. (2009). Nasreddin Hoca fıkralarındaki hikmetli sözlerden sosyal açıdan ahlaki dersler. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak* içinde (s. 351-356). Atatürk Kültür Merkezi.

Güvenç, A. Ö. (2020). *Folklor ve sinema*. Üçgen.

Kaşgârlı, M. (2006). *Divân-ü Lügât-it Türk*. *I*. Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, F. (2017). Metinler arası ilişkilerin klasik retorikteki kökeni üzerine bir araştırma, *Hikmet- Akademik Edebiyat Dergisi*, Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı, 71-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hikmet/article/289356

Koşum, A. (2009). Bir hukukçu olarak Nasreddin Hoca. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak* içinde (s. 469-484). Atatürk Kültür Merkezi.

Kristeva, J. (1980). *Desire in language. Translate T. Gore*. Columbia University.

Onaran, A. Ş. (2012). *Sinemaya giriş*. Agora.

Önal, M. (2011). Edebiyat iletişim ve sinema. Edebi*yat ve Sinema Edebî Eserden Beyaz Perdeye* içinde (s. 11-43). Hat.

Özdemir, N. (2008). *Medya kültür ve edebiyat*. Grafiker.

Özön, N. (2008). *Sinema sanatına giriş*. Agora.

Sakaoğlu, S. (2020). *Nasreddin Hoca fıkralarından seçmeler* (6. baskı). Akçağ.

Scognamillo, G. (2010). *Türk sinema tarihi*. Kabalcı.

Sözen, M. F. (2009). Doğu anlatı gelenekleri ve Türk sinemasının aidiyeti. *Bilig*, *50*, 131-152. https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2713-published.pdf

Stam, R. (2014). *Sinema teorisine giriş*. Ayrıntı.

Şimşek E. & Elaltuntaş Ö. F. (2018). Osmanlı Devleti'nde uygulanan içki yasağının fıkralara yansıması. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, *6*(16), 21-38. https://doi.org/10.31126/akrajournal.451022

Toprak S. (2011). *Selim İleride sinema ve edebiyat*. MTV.

Turan, T. (2022). Folklor, metinler arasılık ve Beş Şehir. *Edebî Eleştiri Dergisi*, *6*(2), 43-56. https://doi.org/10.31465/eeder.1136633

Turan, T. (2023). Sözlük ve metinler arasılık. *Söylem Filoloji Dergisi*, *8*(3), 1067-1081. https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1356475

Yangın Aslanoğlu, B. (2018). *Geçmişten günümüze 41 Türk sinemasında folklor izleri*. Palet.

Yıldırım, D. (1976). *Türk edebiyatında Bektaşi tipine bağlı fıkralar.* Kültür Bakanlığı.

Yıldırım, D. (1998). *Türk bitiği araştırma/inceleme yazıları.* Akçağ.

İnternet Kaynağı

URL 1- (https://www.youtube.com/watch?v=IpvaqqonDzo)(19.11.2025).

Extended Abstract

The main purpose of this article is to make a detailed analysis of the transfer of the Nasreddin Hodja anecdote named "Buğunun Parası", which is one of the oral cultural products in the context of intertextual and intersemiotic relations, to a scene in the movie "Tokatçı" (1983) starring Kemal Sunal. The article aims to reveal how meaning, social criticism, and character representations are transformed during the adaptation of the anecdote to the cinema narrative, as well as how the codes specific to the oral narrative tradition are transferred to the audiovisual indicators of the cinema. Both products were first discussed in terms of techniques such as plot, character function, subtraction-addition-rewriting-similarities and differences within the context of intertextuality applied using the method of allusion. Then, in the context of intersemioticity, subheadings such as verbal indicator system, audiovisual indicator system, transformation of characters, time-space-display forms, music and auditory indicators, compatibility, and transformations were examined.

Intertextuality is the connection of each text with other texts surrounding it. Intersemioticity explains the exchange between two different indicators, the explicit or implicit connections between the products for various indicator systems.

With this methodological framework, it is argued in the study that the transformation from anecdote to film is not only a reproduction but also a reinterpretation process according to the social and cultural context of the period. Thus, it is argued that intertextuality in cinematic narrative functions as a dynamic process that not only refers to the source text but also builds a new layer of meaning. In this respect, the aim is to determine how a specific literary text is reshaped and transformed through cinematic technique and to identify the world of meanings it incorporates into its structure.

Literature has a rich background and a long history. Therefore, cinema has benefited from literature in terms of theme, subject, dialogue, and image depictions. The relationship between literature and cinema continues today with new requirements, new situations, and interpretations. The transfer of narrative and representational techniques developed in literature to cinema, and cinema's advancement of these techniques through technological innovations, technical developments, and interpretations, signifies the continuity of this relationship.

The "Buğunun Parası" anecdote, narrative structure, character relations and messages, and the scene reinterpreting the anecdote in the movie "Tokatçı," which is the subject of the article, are discussed in detail through visual indicators, auditory indicators, and narrative structure. The "Buğunun Parası" anecdote is as follows:

Some poor man found a piece of dry bread wherever he found it. He went to a restaurant and headed straight for the cooking pots. He held his bread over the steam rising from the pots, softening it little by little, and began to eat. When he finished eating, the cook came over:

"I want coins for the steam," he began to say. The poor man said, "Brother, it's just steam, how can you charge money for that? But it didn't work. In the end, they took the matter to court and went to see Nasreddin Hodja, the judge of many years. The Hodja listened carefully to both sides. Then he took out a few coins from his pouch and jingled them.

He told the cook, "Take the sound of the coins and go!"

The cook replied, "Can the sound of coins be taken?"

The Hodja replied, "The steam of the food, the sound of the coins…"

"Tokatçı" is a 1983 Turkish film starring famous names in comedy such as Kemal Sunal, Şevket Altuğ, and Ali Şen. Osman (Kemal Sunal), a naive villager, fell in love with Emine, the daughter of Hasan Ağa, with whom he worked as a laborer. When the girl's family demands a hefty dowry, Osman goes to Istanbul to earn the money, but on his way back to the village, he is robbed by thieves. This time, Osman goes to Istanbul again, both to save up for the dowry and to take back the land. During his time in Istanbul, Osman runs into his army buddy Şevket, who teaches him how to get rich quick through swindling. The part related to the Nasreddin Hodja anecdote featured in the article took place during his first Istanbul adventure. Osman, who worked tirelessly, starving and surviving on dry bread, actually conveyed a social message by showing cunningness in a way that was unexpected of him, turning the situation against him to his advantage.

The relationship between the anecdote and the film can also be seen as a folkloric element re-entering modern narrative. In the article, it is stated that folkloric elements constitute the cultural or conceptual dimension of the text by turning them into indicators when they are texted. The anecdote "Buğunun Parası" was not only conveyed in the film but also reinterpreted and integrated with new sets of indicators. The contrast between steam and coins in Nasreddin Hodja's anecdote establishes a new network of relationships in the film between the smell of food, the sound of money, and social criticism. The folklore product is not just repeated here; it functions again in the current context. This transformation is the process of rewriting, which is the fundamental logic of intertextuality. The sense of justice based on the anecdote's humorous conclusion is reinterpreted in the film in the context of class injustice, the corruption of social relations, and economic exploitation. As a process of rewriting, Osman also uses his quick wit in the film to turn the situation to his advantage. While the restaurant owner, who is trying to gain concrete benefit from an abstract event, is about to be put in a difficult position, Osman, guided by humor, gains concrete benefit. The humorous balance is achieved in this way. Thus, a folkloric indicator turns into a contemporary cultural indicator. This transformation is not just a similarity but a context-based shift of meaning. Fundamentally, the intended humor here serves a folkloric circulation function, transferring from oral culture to cinema culture and thus representing both continuity and change.

Azizoğlu, N. İ. ve Saydam, E. N. (2026). Ortak Türk Alfabesi: öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 854-869.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 854-869, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

ORTAK TÜRK ALFABESİ: ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ DÜZEYLERİ, FARKINDALIKLARI VE GÖRÜŞLERİ*

Nahide İrem AZİZOĞLU**

Elife Nur SAYDAM***

Geliş Tarihi: 19 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 12 Nisan 2026***

Öz

Türk dünyasında ortak bir alfabenin kullanımının standart bir dilin oluşturulması ve ses birimsel farklılıkların ortadan kaldırılarak dil birliğinin güçlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi üzerine bilgi düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitenin Türkçe, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 127 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının %35'inin Ortak Türk Alfabesi uygulaması hakkında herhangi bir bilgilerinin olmadığı ve bu çalışma aracılığıyla uygulamayı ilk kez duydukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarının sosyal medya ve haber siteleri aracılığıyla bu uygulamayı bildikleri fakat içeriğinin ne olduğunu bilmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları Ortak Türk Alfabesi uygulamasının Türk dünyasındaki birliği, kolay iletişimi sağlamak gibi çeşitli olumlu yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Ortak Türk Alfabesi, dil çalışmaları, öğretmen adayı, alfabe.

COMMON TURKISH ALPHABET: TEACHER CANDIDATES' KNOWLEDGE LEVELS, AWARENESS, AND PERSPECTIVES

Abstract

It is believed that the use of a common alphabet in the Turkish world is important in terms of establishing a standard language and strengthening linguistic unity by eliminating phonetic differences. In this context, the study aims to examine the knowledge levels and opinions of teacher candidates regarding the common Turkish alphabet. The research was designed using a phenomenological approach. The study group consisted of 127 teacher candidates studying Turkish, classroom, and social studies teaching at a state university. An interview form created by the researchers was used as the data collection tool. According to the study's findings, it was determined that 35%

---

* Bu araştırmada, Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığının 14/01/2026 tarihli ve 54 sayılı toplantısında alınan 02 nolu karar ile etik kurul onayı alınmıştır (Belge No:14.01.2026-E.551887).

** Doç. Dr.; Sakarya Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, azaioglu@sakarya.edu.tr, ROR ID: 04ttnw109.

*** Dr.; Sakarya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, elifenursaydam@sakarya.edu.tr, ROR ID: 04ttnw109.

of teacher candidates had no prior knowledge of the Common Turkish Alphabet initiative and were hearing about it for the first time through this study. In addition, it was found that some teacher candidates were aware of this application through social media and news sites but did not know its content. Furthermore, it was observed that the teacher candidates stated that the common Turkish alphabet application had various positive aspects, such as promoting unity in the Turkish world and facilitating communication.

Keywords: Common Turkish alphabet, language studies, teacher candidate, alphabet.

Giriş

Toplumların yazı sistemlerindeki değişimler farklı kültürlerle ve dinlerle etkileşim kaynaklı olabilmektedir. Türkçe açısından bakıldığında dinî, siyasi ve sosyal kültürel nedenler alfabe değişikliklerine neden olmuştur (Kaşgarlı, 2021). Türkler geçmişten günümüze kadar Asya, Afrika ve Avrupa'da yaşamış farklı devletler kurmuş ve farklı toplumlarla etkileşim hâlinde yaşamıştır. Farklı zaman ve mekânlarda din ve kültürlerle karşılaşarak tarih boyunca farklı alfabeler kullanmışlardır (Bayçura, 1982; Öner, 1998). Türkler tarafından yazı yazmakta kullanılan ilk alfabe 7. yüzyılda kullanılan Orhon alfabesidir. Türkçenin yazı öncesi dönemlere kadar uzanan bir dil olduğu bilinmektedir (İbrahimov, 2023). Orhon yazı sistemi sonrasında Türklerin farklı yazı sistemleri kullandıkları bilinmektedir (Bayrakdar ve Mutlu, 2025; Demir ve Yılmaz, 2014, s. 27). Türklerin kullandıkları yazı sistemleri genel olarak Orhon, Uygur, Arap, Latin ve Kiril olmuştur. Bunlardan başka Türkler; Mani, Brahmi, Tibet, Süryani, İbrani, Grek yazı sistemlerini de kullanmışlardır (User, 2006, s. 26). Korkmaz (1996) Türk topluluklarının uzun süre birbirlerinden ayrı kalmalarının sonucunda dilde ayrışmaların oluştuğundan ve ortak bir yazı dili geliştirmenin zor olduğundan bahseder. Ancak Türkçenin yapısının sistemli olması ve ortak değerleri, kültürü barındırması ortak alfabe oluşturulmasını kolaylaştırabilir. Ortak alfabenin oluşturulabilmesi için Türk topluluk ve cumhuriyetlerinde Latin alfabesi temelli bir alfabenin oluşturulması, bütün Türk topluluklarında bu bilincin geliştirilmesi, zaman içerisinde hazırlanan alfabenin lehçeleri kapsayacak şekilde güncellenmesi gereklidir.

Alfabe birliği ve yazı sistemi standardizasyonu farklı coğrafyalarda çeşitli biçimlerde ele alınmaktadır. Avrupa'da tek bir alfabe oluşturma yönünde doğrudan bir girişim bulunmamakla birlikte, Latin alfabesinin yaygın kullanımı yazı sistemi düzeyinde fiilî bir birlik ortaya çıkarmıştır. Nitekim Avrupa'daki birçok dilin Latin alfabesini kullanması, bu sistemin ortak bir yazı zemini sunduğunu göstermektedir (Grigas ve Juškevičienė, 2018). Latin alfabesi, günümüzde dünya genelinde en yaygın kullanılan yazı sistemi olup farklı dillere uyarlanabilen esnek bir yapıya sahiptir (Coulmas, 2003, s. 32; Daniels ve Bright, 1996, s. 312). Bu doğrultuda, alfabe sistemlerinin farklı dillere uyarlanması ve standartlaştırılması, diller arası iletişimin kolaylaştırılması açısından önemlidir.

Türk ortak alfabesi konusunda çalışmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. İsmail Gaspıralı, Ali Bey Hüseyinzade, Celil Memmedkuluzade, Ziya Gökalp gibi düşünürler ortak Türk dili meselesinden bahsetmişlerdir (Memmedova, 2019). Ancak ortak alfabe konusunun Türk dünyasında gündeme gelmesi 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Azerbaycan'da 1922 yılında oluşturulan yeni alfabe projesi 1926 yılında toplanan Bakü Türkoloji Kongresi'nin kabul kararı ile bütün Türk topluluklarına yayılmıştır. Ancak 1939 yılında Sovyetler Birliği'nin tüm topluluklarda Rus esaslı alfabelerin kullanımını zorunlu hâle getirmesi sonucunda ortak

alfabeye ilişkin çalışmalar durdurulmuştur (Ercilasun, 2001). Bu karar sonrasında Sovyetler Birliği'ne bağlı Türk topluluklarının Rus alfabesi temelli yirmi farklı alfabe kullandıkları bilinmektedir. 20. Yüzyılda Sovyetler Birliği'nin dağılması sonucunda Azerbaycan, Türkmenistan ve Özbekistan bağımsızlık sonrasında Latin alfabesine geçmiş, Kazakistan ve Kırgızistan Kiril yazı sistemini kullanmaya devam etmiştir (Abdieva, 2017; İbrahimov, 2023; Kaşgarlı, 2021; User, 2006, s. 357).

Sovyetler Birliği'nin 1991 yılında dağılmasıyla bağımsızlığını kazanan Türk Cumhuriyetleri, dil ve kültür alanlarında yeni bir yapılanma sürecine girmiştir. Bu dönemde Latin temelli bir Ortak Türk Alfabesi oluşturma düşüncesi İstanbul'da yapılan bir toplantıyla yeniden gündeme gelmiş ancak teknik ve siyasal sınırlılıklar nedeniyle uygulamaya aktarılamamıştır. Ortak alfabe konusunda en somut girişim, 1993 yılında Antalya'da düzenlenen Türk Şûrası'nda ortaya konmuştur. Latin alfabesine geçişi desteklemek amacıyla Q, X, W, Ñ ve Ä gibi harflerin eklenmesi önerilerek ortak bir alfabe taslağı üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Bununla birlikte ekonomik ve politik önceliklerin farklılığı bu girişimlerin hayata geçirilmesini engellemiştir (Çağlar, 2018). Türk dünyasında alfabe ve dil birliğine yönelik çalışmalar, 2021 yılında Türk Konseyi'nin Türk Devletleri Teşkilatı'na (TDT) dönüşmesiyle yeniden ivme kazanmıştır. Türk Dünyası 2040 Vizyonu Belgesi'nde ortak alfabe hedefinin yer alması, bu alanda sistematik çalışmaların önünü açmıştır. Bu kapsamda Ortak Türk Alfabesi çalışmaları, 2023 yılında Astana'da ve 2024 yılında Bakü'de gerçekleştirilen toplantılarla sonuçlandırılmıştır (WEB 1). Önerilen alfabe, Türk lehçelerinde yer alan seslerin tümünü karşılamayı amaçlamakta ve bu doğrultuda Q, X, Ň, Ä ve Ŭ gibi harfleri içermektedir. Bununla birlikte söz konusu harfler, standart Türkiye Türkçesinde kullanılmamakta olup Türkiye Cumhuriyeti'nin mevcut alfabesine eklenmeleri öngörülmemektedir (Aydındağ ve Varoğlu, 2024).

Ortak Türk Alfabesi edebî eserlerin, tarihî bilgilerin ve kültür unsurlarının daha kolay paylaşılmasına olanak sunmaktadır. Ortak Türk Alfabesi'nin kültürel aktarımı hızlandıran ve kültürlerarası etkileşimi destekleyen bir araç olduğu söylenebilir. Ortak Türk Alfabesi yalnızca yeni bir alfabe oluşturma çalışması olarak değil, kültür birliğini inşa etme çabası olarak düşünülmelidir. Bu nedenle ortak alfabe konusunda yapılacak çalışmalar farklı coğrafyalarda yaşayan Türk topluluklarının kültürel aidiyet duygusunu ve ortak kimlik, kültür bilinçlerini destekleyebilir.

Dil, kültürel kimliğin korunmasında ve kuşaklar arasında kültür aktarımının sağlanmasında kullanılan en temel araçtır. Farklı alfabelerin kullanımı ortak kültürel mirasa erişimi ve toplumsal etkileşimi sınırlandırmaktadır. Son yıllarda yeniden gündeme gelen Ortak Türk Alfabesi alanındaki çalışmalar ortak kimlik ve kültür bilincini destekler niteliktedir. Bu nedenle ortak alfabe konusunda Türk topluluklarının bilgi sahibi olmaları önemlidir. Özellikle öğretmen adayları gelecekte dil eğitimini sürdürecek ve dil bilincini öğrencilerine kazandıracaktır. Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'ne ilişkin bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve görüşleri, söz konusu alfabenin eğitim yoluyla yaygınlaştırılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından belirleyici bir öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının bu konudaki yeterlilikleri, alfabe birliği sürecinin yalnızca teorik düzeyde kalmaması, öğretim programlarına ve sınıf içi uygulamalara yansıtılabilmesi bakımından kritik görülmektedir. Bu bağlamda geleceğin öğretmenlerinin Ortak Türk Alfabesi'ne ilişkin bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve görüşlerinin, gelecekte bu alfabeye yönelik toplumsal kabulün sağlanmasında kritik bir noktada

yer aldığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi üzerine bilgi düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacından hareketle araştırmanın problem cümlesi "Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi konusunda bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının Türk dünyasında Ortak Türk Alfabesi kullanımı hakkında görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'nin oluşturulma gerekçelerine ilişkin bilgi düzeyleri ve görüşleri nasıldır?

Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'nin Türk dünyasında kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının "Ortak Türk Alfabesi" üzerine bilgi düzeylerinin, farkındalıklarının ve görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım ile yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşım insan deneyimini çok boyutlu olarak anlama amacı güder. Olguları açıklar, anlayışların temel anlamlarını ve özünü betimler (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu araştırma kapsamında 2024 yılında Türk Devletleri Teşkilatı'na bağlı beş devletin çalışmalarıyla Türk dünyasında kullanılmak üzere Latin tabanlı olarak oluşturulan "Ortak Türk Alfabesi" ele alınmış; öğretmen adaylarının "Ortak Türk Alfabesi" uygulamasına yönelik bilgi düzeyleri, farkındalıkları incelenmiş, görüşleri alınmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Türkçe, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma gönüllülük esasına göre belirlenmiş toplam 127 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Türkçe öğretmenliği lisans programından 61 (%48), sınıf öğretmenliği lisans programından 43 (%34), sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programından 23 (%18) öğretmen adayı katılmıştır.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki alan uzmanı görüşleriyle son hâli verilen yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu temelde 2 bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde katılımcıların öğrenim gördükleri program türü, Ortak Türk Alfabesi'nden haberdar olup olmadıkları ve Ortak Türk Alfabesi uygulamasından nasıl ya da hangi kanal aracılığıyla haberdar olduklarına yönelik sorular; ikinci bölümünde ise açık uçlu sorular yer almaktadır.

Formun ikinci bölümünde yer alan açık uçlu sorular aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. Türk dünyasında "Ortak Türk Alfabesi" kullanımı hakkında neler düşünüyorsunuz? (Konu hakkında bilginiz yoksa "yoktur" yazınız.)

2. Türk devletleri tarafından "Ortak Türk Alfabesi"nin oluşturulmasına sizce neden ihtiyaç duyulmuştur? (Konu hakkında bilginiz yoksa "yoktur" yazınız.)

3. Ortak Türk Alfabesi'nin Türk dünyasında kullanımının Türk kültürü açısından önemini değerlendiriniz. (Konu hakkında bilginiz yoksa "yoktur" yazınız.).

Araştırmanın verileri elektronik ortamda Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunda yer alan tüm sorular Google Forms'da tasarlanan bir sayfaya aktarılmıştır. Amaçlı örnekleme ile belirlenen öğretmen adaylarına öncelikle çalışmanın amacı açıklanmış ve gönüllülük beyanları alınmıştır. Çalışmaya katılım sağlamak isteyen öğretmen adayları ile anket formuna ilişkin bağlantı paylaşılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının görüşleri açık uçlu sorulara verdikleri yazılı yanıtlar aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma verileri 6-10 Ekim 2025 tarihleri arasında formun öğretmen adayları ile paylaşılması yoluyla toplanmıştır.

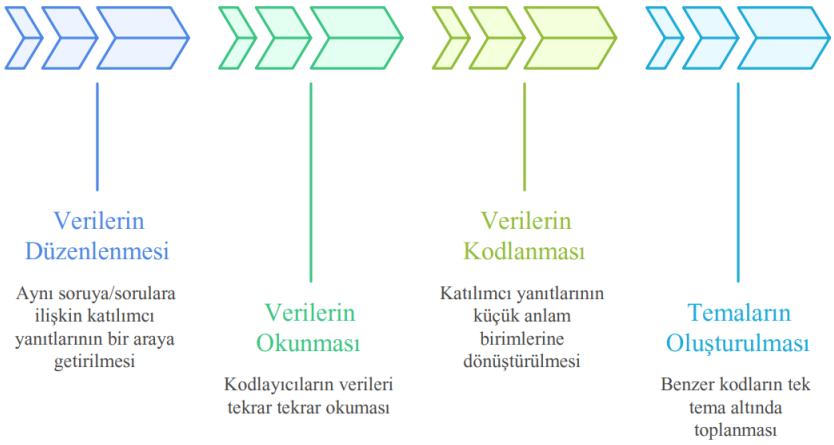
1.4. Veri Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından elektronik ortamda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizindeki temel amaç, veri toplama sürecinde elde edilen verileri açıklayarak kavram ve ilişkilere ulaşmak olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). İçerik analizi, nitel yöntemle elde edilen verilerin sistematik bir şekilde kodlara dönüştürüldüğü, kodların anlamlı kategoriler ve temalar altında sınıflandırıldığı bir analiz süreci olarak da ifade edilmektedir (Creswell & Poth, 2018, s. 191).

Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'ne yönelik bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve görüşlerinin belirlenebilmesi için veri toplama sürecinde elde edilen yazılı yanıtlar araştırmacılar tarafından kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Veri analizi sürecinde çoklu kodlama kullanılmıştır. Çoklu kodlama (eş zamanlı kodlama), tek bir yanıtın / anlam biriminin iki ya da daha fazla kodla birlikte kodlanması; bu nedenle aynı yanıtın birden fazla tema ya da alt tema altında yer alabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Saldaña, 2015, s. 95). Bu işlemlerin ardından kod ve temalar oluşturularak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Analiz süreci, verilerin sistematik biçimde kodlanması, benzer kodların bir araya getirilmesi ve bu kodlardan temaların oluşturulması aşamalarından oluşmaktadır. İlk aşamada veriler araştırmacılar tarafından okunarak anlamlı birimlere ayrılmıştır. Kodlar verilerden hareketle veriyi yansıtacak nitelikte oluşturulmuştur. Bu süreçte katılımcı ifadeleri dikkate alınarak açık kodlama yapılmış ve benzer içeriklere sahip kodlar bir araya getirilerek kategoriler geliştirilmiştir. Ardından bu kategoriler daha üst düzey kavramsallaştırmalarla temalar altında toplanmıştır. Kodlama sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacılar arasında ortaya çıkan görüş ayrılıklarını belirlemek ve düzenlemek amacıyla her bir sorunun kodlanması sonrasında kod, kategori ve temaları karşılaştırarak farklı olan kısımları bir araya gelerek görüşmüş; ilgili kod / lara yönelik ham verileri yeniden incelemiş, verinin vermek istediği anlam üzerine tartışarak görüş birliğine ulaşmış ve sonuca varmışlardır. Araştırmanın içerik analizi süreci Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1: Araştırmanın İçerik Analizi Süreci



1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenirliği için, katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Ardından bağımsız inceleme sonuçları arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından ortaya konulan aşağıdaki kodlayıcılar arası uyum formülü kullanılarak hesaplanmıştır [Uyum = Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x100] Miles ve Huberman'a (1994, s. 64) göre bağımsız kodlayıcılar arası uyum %70 ve üzeri olduğunda araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Araştırmada kodlayıcılar arası uyum %90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre araştırmanın güvenilir olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın güvenirliği için veri toplama aracının hazırlanma süreci ve analizler ayrıntılı olarak açıklanmış, bulgular başlığı altında analizlerin nasıl yapıldığına ilişkin örnekler sunulmuştur.

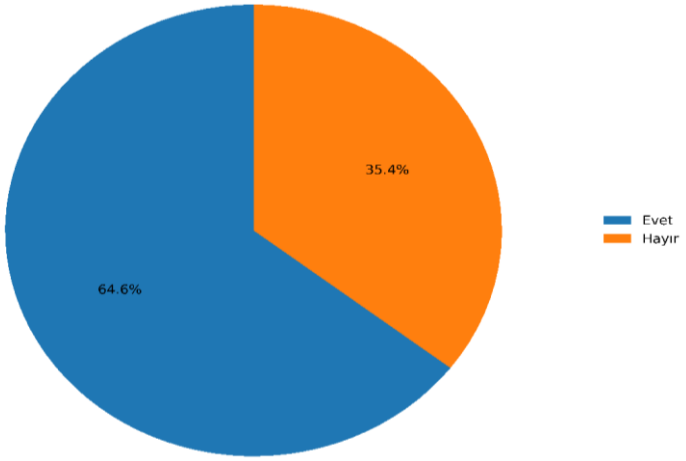
2. Bulgular

Bu bölümde veri toplama sürecinde elde edilen ve analizi gerçekleştirilen verilerden yola çıkılarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Bulgu 1

Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'ne ilişkin farkındalık düzeylerine yönelik bulgular

Şekil 2: Öğretmen Adaylarının "Ortak Türk Alfabesi" Konusunda Farkındalık Düzeyleri

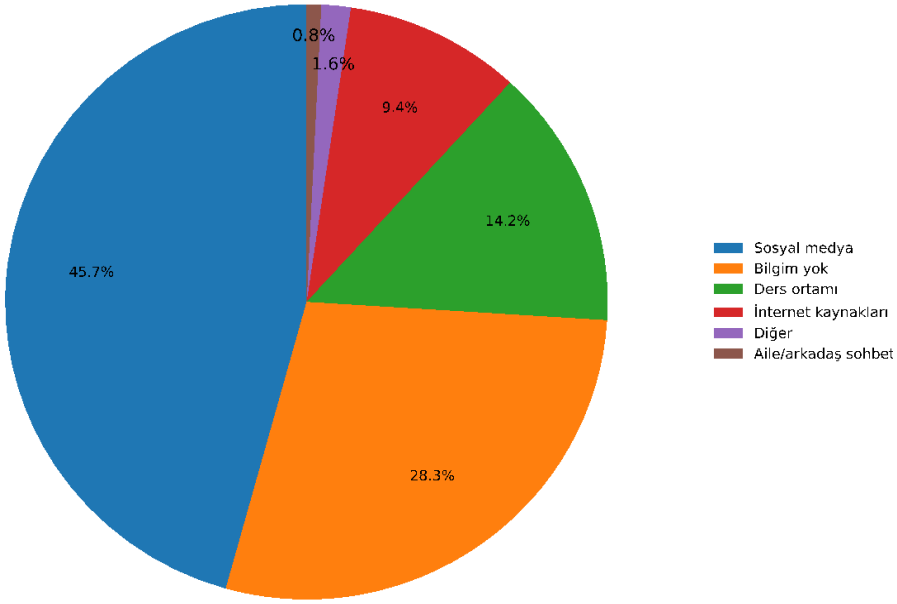


Şekil 2'de katılımcı öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi uygulamasına yönelik bir bilgi sahibi olma durumları gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının %64.6'sının Ortak Türk Alfabesi uygulamasından haberdar oldukları, %35.4'ünün ise bu uygulamadan haberdar olmadıkları ya da bu konu hakkında herhangi bir bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcı öğretmen adaylarının yarısından fazlasının Ortak Türk Alfabesi uygulamasını herhangi bir kanal ya da araç aracılığıyla duyduğu ve öğretmen adaylarının bu durumdan haberdar oldukları söylenebilir.

Bulgu 2

Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'ne ilişkin bilgi edinme yollarına yönelik bulgular

Şekil 3: Öğretmen Adaylarının "Ortak Türk Alfabesi" Konusuna Yönelik Bilgi Edinme Yolları



Şekil 3'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi konusuna ilişkin bilgi edinme yolları gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi konusundan sosyal medya (%45.7), ders ortamı (%14.2), arkadaş ortamı (%0.8) ve internet kaynakları (%9.4) gibi çeşitli sanal ya da fiziksel ortamlar aracılığıyla haberdar oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları konuyu en çok sosyal medya ortamından öğrendiklerini belirtmişlerdir (%45.7).

Bulgu 3

Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından konu hakkında görüş bildiren 50 öğretmen adayının görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Ortak Türk Alfabesi Uygulamasına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans ve Yüzde
Konuya İlişkin Tutum	Olumlu değerlendirme	22 (%44.0)
	Olumsuz / şüpheci değerlendirme	3 (%6.0)
İletişim ve Anlaşma	Karşılıklı anlaşılabilirlik	13 (%26.0)
	İletişimi kolaylaştırma	4 (%8.0)
	Karar alma / ortak hareket	3 (%6.0)
	Etkileşim	3 (%6,0)
Birlik ve Kültürel Bütünlük	Türk birliği / Turan vurgusu	7 (%14.0)
	Kültür / kimlik / milli bilinç	6 (%12.0)
	Birlik / beraberlik	4 (%8.0)
	Yakınlaştırma (topluluk düzeyi)	3 (%6.0)
Uygulama zorluğu	Zorluk / gerçekçilik	4 (%8.0)
	Koşul / şartlı kabul	3 (%6.0)
	Uygulanabilirlik sorgusu	3 (%6.0)
	Belirsizlik / soru işareti	2 (%4.0)
	Kabul görmesi zaman alır	2 (%4.0)
Alfabe sistemlerine yönelik tercihler	Teknik bilgi (harf sayısı, yıl, harfler vb.)	3 (%6.0)
	Alfabe tercihi (Göktürk / Latin)	2 (%4.0)
Eğitim ve Yaygınlaştırma	Okullarda öğretim / müfredat / pekiştirme	1 (%2.0)
Bilgi Paylaşımı	Kararsızlık	2 (%4.0)
	Bilgi sınırlılığı	1 (%2.0)
	Fikir yok	1 (%2.0)

Tablo 1'de Ortak Türk Alfabesi konusuna yönelik en az bir ifade yazan ya da yorum yapan katılımcıların görüşleri "Konuya İlişkin Tutum", "İletişim ve Anlaşma", "Birlik ve Kültürel Bütünlük", "Uygulama Zorluğu", "Alfabe sistemlerine yönelik tercihler", "Eğitim ve Yaygınlaştırma" ve "Bilgi Paylaşımı" temaları altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarından Ortak Türk Alfabesi uygulamasına yönelik yorum yapanların görüşlerinin yüzdelik değerleri incelendiğinde "İletişim ve Anlaşma" ve "Birlik ve Kültürel Bütünlük" temaları altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi uygulamasının iletişimi kolaylaştıracağını ve Türk dünyasında kültürel açıdan birlik ve bütünlüğün sağlanmasına katkı sunacağını düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

"Bence çok mantıklı Türk devletlerinin ortak bir dili olması gerekiyor ve bu Ortak Türk Alfabesi olması gereken bir şey bence."

"Kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum. Türk dünyası devletlerinin ortak bir alfabede buluşmak istemeleri ve ortak kültür oluşturmak istemeleri çok doğal. Ama aynı zamanda Latin alfabesinden oluşan zengin bir kültürümüzde oluşmuş durumda. Yeni alfabe kullanımı uyum sürecinde sıkıntılar çıkarabilir."

"Birlik olmak açısından ve İslamiyet öncesi ulaşılan tarihi eserleri okuma açısından güzel olabilirdi. Kültürümüzü de devam açısından güzel olabilirdi."

"Bence ortak bir alfabe kullanmak ülkelerinin insanlarının birbiriyle yakınlaşmasını sağlayabilir, çeşitli dostluklar kurulabilir."

Bulgu 4

Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'nin oluşturulma nedenlerine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından konu hakkında görüş bildiren 59 öğretmen adayının görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Ortak Türk Alfabesi'nin Oluşturulma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans ve Yüzdelik
İletişim ve Anlaşma	Karşılıklı anlaşılabilirlik	16 (%27.1)
	İletişimi kolaylaştırma	8 (%13.6)
	İlişkilerin gelişmesi / etkileşim	5 (%8.5)
	Kolaylık / erişilebilirlik	5 (%8.5)
Birlik	Birlik / beraberlik	14 (%23.7)
	Türk birliği / Turan	4 (%6.8)
	Ayrılıkları azaltma	1 (%1.7)
Ortak Dil ve Standartlaşma	Ortak dil hedefi	9 (%15.3)
	Standartlaşma / ortak alfabe	2 (%3.4)
	Lehçe / şive farklılıkları	6 (%10.2)
Kültürel Miras ve Kimlik	Kültürü koruma / sürdürme	8 (%13.6)
	Milli benlik / kimlik	3 (%5.1)
Stratejik / Jeopolitik Amaç	İş birliği / ortak hareket	6 (%10.2)
	Uluslararası görünürlük / güç / bağımsızlık vurgusu	1 (%1.7)
Dilsel / Teknik Gereklilikler	Ses birimleri / harf karşılığı	2 (%3.4)
	Farklı alfabe öğrenme yükü	1 (%1.7)

Türk devletleri tarafından Ortak Türk Alfabesi'ne neden ihtiyaç duyulduğuna yönelik en az bir ifade yazan ya da yorum yapan öğretmen adaylarının görüşleri "İletişim Anlaşma", "Birlik", **"**Ortak Dil ve Standartlaşma", "Kültürel Miras ve Kimlik", "Stratejik / Jeopolitik Amaç" ve "Dilsel / teknik Gereklilikler" temaları altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi uygulamasına duyulan ihtiyacın nedenine ilişkin görüşleri en çok "İletişim ve Anlaşma", "Birlik", **"**Ortak Dil ve Standartlaşma" temaları altında yoğunlaşmıştır.

Katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

"Siyasi açıdan önemli olabileceğini düşünüyorum. Aynı dili konuşuyoruz hâlihazırda, alfabemizin de aynı olması gerekir."

"Ortak kültür oluşumunu desteklemek ve Türk dünyası devletlerini birbirine yaklaştırmak, yeni ticari hukuki vb alanlarda uyumlu anlaşmalar yapmak."

"Çoğu Türk devleti farklı ülkelerin alfabesini kullanmaktadır. Bu alfabe bağımsızlık mücadelesidir."

"Ortak Türk dillerinin daha iyi anlaşılması ve birlik beraberlik ortamının oluşturulması."

Bulgu 5

Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'nin kültürel işlevine ve önemine ilişkin algıları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından konu hakkında görüş bildiren 58 öğretmen adayının görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Ortak Türk Alfabesi'nin Kültürel İşlevine ve Önemine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans ve Yüzde
İletişim ve Etkileşim	İletişimi kolaylaştırma	19 (%32.8)
	Bağların güçlenmesi / kaynaşma	15 (%25.9)
	Kültür aktarımını kolaylaştırma	2 (%3.4)
Dil-Alfabe Standardı ve Temsil	Dil saflığı / temsil	19 (%32.8)
	Lehçe / dil yakınlaşması	5 (%8.6)
	Ortak dil / ortak alfabe standardı	4 (%6.9)
Kültürel Birlik ve Ortak Kimlik	Birlik / tek millet vurgusu	14 (%24.1)
	Kimlik bilinci / millî bilinç	6 (%10.3)
	Kültürel bütünlük / ortak kültür	6 (%10.3)
Dışa Dönük Etki ve Görünürlük	Türk kültürünün yayılması / duyurulması	6 (%10.3)
	Uluslararası güç / etki	6 (%10.3)
Kültür Aktarımı ve Süreklilik	Mirasın korunması (tarihî / kök / öze dönüş)	6 (%10.3)
	Gelecek kuşaklara aktarım	3 (%5.2)
Uygulama Zorluğu	Entegrasyon zorluğu	6 (%10.3)
	Asimilasyona karşı koruma	2 (%3.4)

Ortak Türk Alfabesi'nin Türk dünyasında kullanımının Türk kültürü açısından önemine yönelik en az bir ifade yazarak yorum yapan katılımcıların görüşlerinin "İletişim ve Etkileşim", "Dil-Alfabe Standardı ve Temsil", "Kültürel Birlik ve Ortak Kimlik", "Dışa Dönük Etki ve Görünürlük", "Kültür Aktarımı ve Süreklilik" ve "Uygulama Zorluğu" temalarında toplandığı; adayların görüşlerinin "İletişim ve Etkileşim", "Dil Alfabe Standardı ve Temsil" temaları altında yoğunlaştığı görülmüştür.

Katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

"Farklı Türk dilleri (Türkçe, Azerice, Kazakça, Kırgızca, Özbekçe vb.) temelde aynı dil ailesine mensuptur ve büyük ölçüde birbirine yakındır. Ortak bir alfabe, yazı sistemlerindeki farklılıkları ortadan kaldırarak yazılı metinlerin, kitapların ve basının karşılıklı anlaşılabilirlik seviyesini önemli ölçüde artırır."

"Türk milletlerinin konuşma dilinde birbirini anlamaları nispeten kolaydır ancak Türkiye'deki bazı ağızlarda da yeri olan ses birimlerinin yazılı anlatımda karşılığı yoktu ve diğer Türk devletlerinin dillerindeki farklı seslerin harf karşılıkları toplamı listelenerek kolaylık sağlayacaktır. Örneğin nazar n veya gırtlak h sesi için bir harf standardı getirilmesi anlatımı kolaylaştıracaktır."

"İletişimin Türklerin arasında daha kolay olması kültür aktarımında ve gelişiminde önemli bir etkiye sahip olacağını düşünüyorum."

"Ortak bir kültürün topluluğuyuz bu bizim hala birbirimizle ilgilendiğimizi göstermiş olur."

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi konusuna ilişkin bilgi düzeyleri ve görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının ortak alfabe konusuna ilişkin bilgi sahibi olma durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının %35'inin konuyu bilmedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmının konu hakkında bilgi sahibi olmamaları dikkat çekicidir. Bu durum Ortak Türk Alfabesi konusunun yeterince gündemde olmadığını, çalışmalarda ya da derslerde yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının ortak alfabe konusunda sahip oldukları bilgileri hangi kaynaklardan edindikleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yarıya yakını bu konuda sosyal medya üzerinden bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında ders ve arkadaş ortamında ya da farklı internet kaynaklarından konu hakkında bilgi sahibi olan öğretmen adayları bulunmaktadır. Bayrakdar ve Mutlu (2025) Ortak Türk Alfabesi konusunda kamuoyunu bilinçlendirmenin önemini belirtmektedir. Ortak Türk Alfabesi konusu müfredatlarda yer almalı, konu hakkında farklı çalışmalar yapılmalı ve programlara dâhil edilmelidir. Literatürdeki farklı araştırmalarda da (Abdieva, 2017; Demirci, 2011) alfabe konusunun eğitim alanı ile yakından ilgili olduğu açıkça ifade edilmiştir. Buradan hareketle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu konuda bilgi sahibi olmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt probleminde öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'ne yönelik görüşleri ele alınmıştır. Görüş bildiren öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu konuya ilişkin olumlu tutuma sahiptir. Ayrıca öğretmen adayları ortak alfabenin iletişimi ve kültürel paylaşımı destekleyebileceğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi uygulamasının iletişimi kolaylaştıracağını ve Türk dünyasında kültürel açıdan birlik ve bütünlüğün sağlanmasına katkı sunacağını düşündükleri söylenebilir. Bunun yanı sıra uygulamada zorluklar yaşanabileceğini belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bayrakdar ve Mutlu (2025) Ortak Türk Alfabesi üzerine farklı Türk cumhuriyetlerinden uzmanlarla görüşmüş ve araştırmaları sonucunda Ortak Türk Alfabesi'nin Türk devlet ve toplulukları arasındaki birlik, beraberliğin sağlanması ve ilişkilerin güçlenmesi için bir gereklilik olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları ile öğretmen adaylarının görüşleri benzerdir. Atabey (2024) araştırmasında Türk toplulukları arasında dil, tarih ve kültür birliğinin sağlanmasının ve iletişimin güçlendirilmesinin ortak veya aynı alfabe ile mümkün olduğunu ancak uygulamanın önünde farklı engeller bulunduğunu açıklamaktadır. Uluslararası literatürde de yazı sistemi değişimleri ve alfabe reformlarının yalnızca teknik düzenlemeler olmadığı, aynı zamanda kimlik, kültür ve politika ile yakından ilişkili süreçler olduğu vurgulanmaktadır. Spolsky (2004)

dil ve yazı sistemlerine yönelik düzenlemelerin dil politikalarının bir parçası olduğunu ve bu süreçlerin toplumsal, politik ve ideolojik faktörlerden doğrudan etkilendiğini belirtmektedir (s. 5).

Araştırmada bir diğer problem durumu olarak Ortak Türk Alfabesi'nin oluşturulma nedenlerine yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri ele alınmıştır. İletişim ve anlaşmanın sağlanması, birlik ve bütünlüğün desteklenmesi, kültürel etkileşim, politik ve jeopolitik hedefler ortak alfabenin oluşturulmasının gerekçeleri olarak ifade edilmiştir. Farklı araştırmalarda da (Bayrakdar ve Mutlu, 2025; Hüseynli, 2021; Kara, 2009) ortak alfabenin Türk toplulukları arasında iletişimi arttıracağı, ortak kimlik, ortak edebiyat ve ortak kültürün oluşturulmasını destekleyeceği ifade edilmektedir. Calvet (2006), yazı sistemlerinin ve dil politikalarının toplumsal iletişimi düzenlemenin yanı sıra kültürel bütünleşme ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir (s. 27-33). Sonuç olarak Ortak Türk Alfabesi konusunda yapılan çalışmalar bu araştırma sonucunda olduğu gibi ortak alfabenin Türk toplulukları arasında iletişimi ve kültürel paylaşımı destekleyeceğini ifade etmektedir.

Araştırmada son olarak Ortak Türk Alfabesi'nin kullanımının Türk kültürü açısından önemine yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları iletişimi destekleme, dil ve alfabe standardı sağlama, kültür aktarımını destekleme konusunda Ortak Türk Alfabesi'nin olumlu katkıları olabileceğinden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra uygulamada zorluklar yaşanabileceğini belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır. Literatürdeki araştırmalar (İbrahimov, 2018; Kaşgarlı, 2021; Memmedova, 2019) Ortak Türk Alfabesi'nin dil ve kültür birliğini oluşturmada önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adayları da benzer şekilde Ortak Türk Alfabesi'nin özellikle kültürel paylaşımı ve iletişimi arttırabileceğini belirtmektedir. Atsız Gökdağ (2013) Türk dünyasında birlik ve bütünlüğün sağlanması adına ortak bir iletişim dilinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Literatürdeki araştırmaların ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle Ortak Türk Alfabesi'nin kültürel paylaşımı arttıracağı ve iletişim süreçlerinin daha etkili olmasını sağlayacağı belirtilebilir.

Bu araştırma öğretmen adaylarının Ortak Türk Alfabesi'ne ilişkin bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamakta olup bulgular ağırlıklı olarak betimleyici niteliktedir. Bu bağlamda çalışma, katılımcıların mevcut durumlarını ortaya koymakla sınırlı kalmaktadır. Alfabe politikaları, dil planlaması ve eğitim politikaları gibi daha geniş kuramsal çerçeveler bu çalışmada ele alınmamıştır. Dolayısıyla araştırmanın alan yazınına katkısı, daha çok mevcut durumun betimlenmesi düzeyindedir. Araştırma sonuçlarından ve sınırlılıklardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Ortak Türk Alfabesi konusunda başta öğretmen adayları ve eğitimin her kesiminden bireyler olmak üzere tüm kamuoyunun bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.
- Ortak Türk Alfabesi konusu sadece eğitim alanı ile ilişkili değildir. Bu nedenle bu konuda siyaset, uluslararası ilişkiler, sosyoloji gibi alanlarda yeni çalışmaların yapılması gereklidir.

Beyanlar

Teşekkürler: Araştırma kapsamında görüşlerini paylaşan öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

Yazarın Katkıları: Araştırma sürecini yazarlar birlikte yürütmüştür. Raporlama aşamasında 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması Açıklaması: Araştırma kapsamında beyan edilecek çıkar çatışması yoktur.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Araştırmayı destekleyen kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırma kapsamında gereken etik izin alınmıştır. Bu araştırmada, Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığının 14/01/2026 tarihli ve 54 sayılı toplantısında alınan 02 nolu karar ile etik kurul onayı alınmıştır (Belge No:14.01.2026-E.551887).

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadıklarını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Abdieva, R. (2017). Bağımsızlıklarını kazandıktan sonra Türk Cumhuriyetlerinin dil politikaları ve Türkiye ile ortak dil ve ortak alfabe çalışmaları. *Uluslararası Türk Lehçeleri Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 104-119. https://doi.org/10.30563/turklad.357305

Atabey, İ. (2024). Türkçe-yazı ilişkisi ve bağımsızlıklarının 30. yılında Türk Cumhuriyetlerinde alfabe. *International Journal of Volga-Ural and Turkestan Studies*, *6*(2), 207-220. https://doi.org/10.59305/ijvuts.1532540

Atsız Gökdağ, B. (2013). Türk dünyasında iletişim dili meselesi. *Yeni Türkiye, 55,* 562-567. https://yeniturkiye.com/turkce-ozel-sayisi/

Aydındağ, D., & Varoğlu, B. (2024). Ortak Türk alfabesi: Türk dünyasında dilsel birlik arayışı ve uluslararası yansımaları. https://kyrenia.edu.tr/wp-content/uploads/2024/12/02/Ortak-Turk-Alfabesi-Akademik-Rapor-Kasim-02.12.2024-TR.pdf

Bayçura, Ü. (1982). İçtimaî-tarihî amillerin alfabeler ve imlalar üzerinde tesiri (Çev. D. Elçin). *Türk Kültürü, 20*(226), 218-225. https://makale.isam.org.tr/server/api/core/bitstreams/cf400bef-ba04-481e-bed6-e0cf7ee2b644/content

Bayrakdar, E., & Mutlu, K. (2025). Ortak Türk alfabesi ve ortak yazı dilinin öğretimi üzerine alan uzmanlarının görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(2), 415-434. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1661383

Calvet, J. L. (2006). *Towards an ecology of world languages*. Polity.

Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis.* Cambridge University.

Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2018) *Qualitative ınquiry and research design choosing among five approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.

Çağlar, E. (2018). Antalya'da toplanan Türk kurultaylarının tarihi değerlendirmesi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, *5*(6), 241–263. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/article/494962

Daniels, P. T., & Bright, W. (1996). *The world's writing systems*. Oxford University https://global.oup.com/academic/product/the-worlds-writing-systems-9780195079937

Demir, N., & Yılmaz, E. (2014). *Bitmeyen öykü: Alfabe tartışmaları.* Ahmet Yesevi Üniversitesi.

Demirci, Ü. Ö. (2011). Türk Dünyasında Latin alfabesine geçiş süreci (geçmişten günümüze). *Türk Yurdu Dergisi, 31*(287), 225-229. https://turkoloji.cu.edu.tr/CAGDAS%20TURK%20LEHCELERI/umit_ozgur_demirci_turk_dunyasi_latin_alfabesi.pdf

Ercilasun, A. B. (2001). Türk dünyasında alfabe ve dil konusu. *Türk Yurdu, 21*(2), 4-5.

Grigas, G., & Juškevičienė, A. (2018). Letter frequency analysis of languages using latin alphabet. *International Linguistics Research, 1*(1), 18-31. https://doi.org/10.30560/ilr.v1n1p18

Hüseynli, N. (2021). Common communication language problems for Turks. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, *8*(18), 79-90. http://dx.doi.org/10.38064/eurssh.196

İbrahimov, E. (2018, 17-19 Ekim). *Türk dünyasının güncel sorunu: ortak alfabe* [Sözlü bildiri]. X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Eskişehir.

İbrahimov, E. (2023). Language policy in Turkic states and societies historical aspect. *Selçuk Türkiyat, 60,* 327-352. https://doi.org/10.21563/sutad.1405537

Kara, M. (2009). Türk Cumhuriyetleri ve otuz dört harfli ortak Latin alfabesi. *Turkish Studies*, *4*(3), 1301-1310. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.729

Kaşgarlı, R. (2021). Bir dil üç alfabe: 20. yüzyılın başından günümüze Uygur Türklerinin kullandığı alfabeler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, 51*, 11-34. https://doi.org/10.24155/tdk.2021.155

Korkmaz, Z. (1996, 26 Eylül-1 Ekim). *Türk dünyası ve ortak yazı dili konusu* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Türk Dili Kongresi, Ankara.

Memmedova, A. (2019). Ortak Türk alfabesi ve ortak Türk dili meselelerine tarihsel bakış. *Sciences, 5*(16), 358-364. http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.125

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Öner, M. (1998). Ortak Türk alfabesi hakkında bazı notlar. *Avrasya Etüdleri*, *13*, 71-79.

Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245

Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20*(1), 153-182. https://izlik.org/JA57RB73XM

User, H. Ş. (2006). *Başlangıcından günümüze Türk yazı sistemleri.* Akçağ.

WEB 1. (2024). TRT Haber. Türk dünyasının ortak alfabesi kabul edildi. https://www.trthaber.com/haber/gundem/turk-dunyasinin-ortak-alfabesi-kabul-edildi-877107.html.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.

Extended Abstract

Throughout history, the use of different alphabets among Turkish communities has negatively affected the sharing of written culture and cultural interaction. The common Turkish alphabet aims to overcome these limitations by facilitating the sharing of literary works, historical information, and cultural elements. It can be said that the common Turkish alphabet is a tool that accelerates cultural transmission and supports intercultural interaction. The common Turkish alphabet should be considered not only as an effort to create a new alphabet but also as an endeavour to build cultural unity. Although the alphabet is used to transcribe the sound structure of the language into writing, it is a means of transmitting the historical memory, literature, and culture of societies. Therefore, efforts regarding the common alphabet can support the sense of cultural belonging and the shared identity and cultural awareness of Turkish communities living in different geographical areas. Since the First Baku Turkology Congress in 1926, the problems of the Turkish language, which is an important part of the Turkish world and a transmitter of culture, have been discussed. One of these problems is the deterioration in alphabet unity in the Turkish world caused by the policies pursued during the Soviet era. It is believed that the use of a common alphabet in the Turkish world is important for the creation of a standard language and the strengthening of linguistic unity by eliminating phonetic differences. In this context, it is considered that the knowledge levels, awareness and views of future teachers regarding the Common Turkish Alphabet play a critical role in ensuring social acceptance of this alphabet in the future. Accordingly, the study aims to examine the knowledge levels and views of teacher candidates on the Common Turkish Alphabet.

The level of knowledge, awareness, and views of prospective teachers—who will continue language education in the future and instill language awareness in their students—regarding the Unified Turkish Alphabet are of decisive importance in terms of the alphabet's potential for widespread adoption and practical applicability through education. The competence of teacher candidates in this area is considered critical to ensuring that the process of alphabet unification does not remain merely theoretical but is reflected in curricula and classroom practices. In this context, it is believed that the level of knowledge, awareness, and views of future teachers regarding the Common Turkish Alphabet play a critical role in securing societal acceptance of this alphabet in the future. Accordingly, this study aims to examine pre-service teachers' knowledge levels and views regarding the Common Turkish Alphabet. Based on this research objective, the research question was formulated as follows: "What are pre-service teachers' knowledge levels, awareness, and views regarding the Common Turkish Alphabet?". The sub-questions of the study are as follows:

1. What are teacher candidates' views on the use of the Common Turkish Alphabet in the Turkish world?

2. What is the level of knowledge and what are the views of teacher candidates regarding the rationale behind the creation of the Common Turkish Alphabet?

3. What are teacher candidates' views on the use of the Common Turkish Alphabet in the Turkish world?

The research was designed using a phenomenological approach. The study group consisted of 127 teacher candidates studying Turkish, classroom and social studies teaching at a state university. An interview form created by the researchers was used as the data collection tool. The study first examined the knowledge of teacher candidates regarding the common alphabet. The results revealed that 35% of teacher candidates were unaware of the subject. Secondly, the study examined the sources from which teacher candidates obtained their knowledge about the common alphabet. The results showed that nearly half of the teacher candidates stated that they had obtained information on this subject through social media. In addition, there were teacher candidates who had obtained information on the subject in class, from friends, or from various internet sources. Another dimension of the study examined the views of teacher candidates on the common Turkish alphabet. The vast majority of teacher candidates who expressed their opinions had a positive attitude towards the subject. Furthermore, teacher candidates believe that a common alphabet can support communication and cultural sharing. It can be said that teacher candidates believe that the implementation of a Common Turkish Alphabet will facilitate communication and contribute to cultural unity and integrity in the Turkish world. Another problem area addressed in the study was the views of teacher candidates regarding the reasons for creating a common Turkish alphabet. Communication and mutual understanding, support for unity and integrity, cultural interaction, and political and geopolitical objectives were stated as the reasons for creating a common alphabet. Finally, the study examined teacher candidates' views on the importance of using a common Turkish alphabet in terms of Turkish culture. Teacher candidates mentioned that a common Turkish alphabet could have positive contributions in terms of supporting communication and interaction, ensuring language and alphabet standards, and supporting cultural transmission. In addition, some teacher candidates indicated that difficulties may be encountered in practice. Based on the research results, the following recommendations can be made:

The general public, particularly teacher candidates and individuals from all sectors of education, should be informed about the common Turkish alphabet.

The issue of the common Turkish alphabet is not only related to the field of education. Therefore, new studies are required in areas such as politics, international relations, and sociology.

Kaman, Ş. ve Yiğit, T. (2026). İlkokul düzeyindeki okuma setlerinin yapı ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 870-889.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 870-889, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

İLKOKUL DÜZEYİNDEKİ OKUMA SETLERİNİN YAPI VE İÇERİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Şafak KAMAN**

Turan YİĞİT***

Geliş Tarihi: 9 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 18 Mart 2026***

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanmış üç farklı yayınevine ait okuma setini biçimsel ve içerik nitelikleri açısından incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Okuma setlerinin analizinde Karaköse (2021) tarafından geliştirilen Çocuk Kitaplarının İç ve Dış Yapı Özellikleri Formu ile Çocuk Kitaplarının Resim-Metin İlişki Formu esas alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okuma setlerinin dış yapı özelliklerinin çocuk edebiyatı niteliklerine genel olarak %86,11 oranında uygun olduğu belirlenmiştir. İç yapı özelliklerinin ise %81,60 oranında yeterli olduğu görülmüştür. Resim-metin ilişkisine yönelik özelliklerin çocuk edebiyatı niteliklerine uygunluk düzeyi %79,01 olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk kitapları, dış yapı özellikleri, iç yapı özellikleri, okuma setleri, resim-metin ilişkisi.

EXAMINATION OF THE STRUCTURE AND CONTENT CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL LEVEL READING SETS

Abstract

The purpose of this study is to examine three different reading sets prepared for elementary school students by three different publishers in terms of their formal and content characteristics. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The analysis of the reading sets was based on the Form for Internal and External Structural Characteristics of Children's Books and the Form for Picture-Text Relationship in Children's Books developed by Karaköse (2021). Descriptive analysis was used to analyze the data, and the findings were presented in tables. According to the research results, it was determined that the external structure characteristics of the reading sets were generally 86.11% compatible with children's literature qualities. The internal structure characteristics were found to be 81.60% adequate. The level of suitability of the picture-text relationship features to children's literature qualities was determined to be 79.01%.

Keywords: Children's books, external structural features, internal structural features, reading sets, picture-text relationship.

---

* Bu makale 4. Ahi Evran Uluslararası Bilimsel Araştırma Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi; Kastamonu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, safakkaman@gmail.com, ROR ID: 015scty35.

*** Millî Eğitim Bakanlığı; Türkiye, trnygt.ty@gmail.com, ROR ID: 00jga9g46.

Giriş

İnsanoğlu, dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle etkileşim kurma ve iletişim yoluyla onu anlamlandırma çabası içerisindedir. Bebeklik döneminde emme ve tutma gibi reflekslerle başlayan bu süreç, dil becerilerinin gelişmesiyle birlikte sözel bir boyut kazanır. Duygu, düşünce ve hayallerin aktarılmasında temel bir araç olan dil, yazı öncesi dönemde çocuğun en önemli iletişim aracını oluşturmaktadır. Okul öncesi döneme gelindiğinde ise ince motor becerilerinin gelişmesiyle birlikte yalnızca sözel iletişim değil, yazılı iletişimin de temelleri atılmaya başlanır. Bu süreçte çocuklar, karalamalar ve resimler aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade etmeye çalışmakta; böylece yazılı anlatıma yönelik ilk deneyimlerini kazanmaktadırlar. Nitekim Günay'ın (2007), da belirttiği üzere iletişim amacı olmayan dilsel birlikler metin olarak kabul edilememektedir (s. 44). Başlangıçta yalnızca bir iletişim aracı olarak kullanılan yazı, zamanla çocuğun dünyasında merkezî bir konuma yerleşmektedir. Bebeklik döneminde dinlenen sözlü masalların yerini, ilerleyen süreçte görsel unsurlarla zenginleştirilmiş yazılı metinler almakta; bu durum çocuğun algı ve bilgi dünyasının genişlemesine katkı sağlamaktadır. Büyüme ve gelişme çağındaki çocukların duygu ve düşünce dünyasından anlama ve kavrama becerilerine kadar pek çok gelişim alanını etkileyen bu yazılı materyaller, zamanla edebî bir nitelik kazanarak çocuk edebiyatı kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Şimşek, 2014).

Çocuk edebiyatı, odağında çocuk ve çocukluk olgusunun yer aldığı, çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak sade, yalın ve içten bir anlatımla oluşturulan eserler bütünüdür. Bu alan, olay ve durumları çocuğun bakış açısından ele alabilen, çocuk gerçekliğini yansıtan ve çocuğun dünyasına uygun bir kurgu anlayışıyla şekillenen edebî ürünleri kapsamaktadır (Şirin, 2007, s. 42). Çocuk, doğumundan itibaren kendisini, çevresini ve içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırmasına katkı sağlayan pek çok uyaranla karşılaşmaktadır. Çocuğun gelişim sürecinde etkili olan bu uyaranlar arasında çocuk edebiyatı önemli bir yer tutmaktadır. Bu yönüyle çocuk edebiyatı, çocuğun dünyayı tanıma, anlamlandırma ve yorumlama sürecine katkı sağlayan önemli araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Arıkan ve Samur, 2020). Çocuk edebiyatı; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmayı, onun dil, düşünce ve hayal dünyasını geliştirmeyi, edebî ve estetik duyarlılığını artırmayı amaçlayan önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu yönüyle çocuk edebiyatı, çocuğun gelişim sürecinde üst düzey edebî metinlere yönelmesine hazırlık sağlayan bir geçiş dönemi edebiyatı niteliği de taşımaktadır (Şirin, 2007, s. 15).

Çocuk edebiyatına ilişkin tanımlayıcı yaklaşımlar incelendiğinde farklı bakış açılarıyla yapılan tanımların ortak noktasının çocuğun gelişimsel özelliklerine uygunluk olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı, çocukların ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve duygu-anlama düzeylerine uygun olarak oluşturulması bakımından yetişkin edebiyatından ayrılmaktadır (Şimşek ve Kartal, 2022). Karakurt İpek (2019), çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyasına yönelik sözlü ya da yazılı tüm ürünlerin çocuk edebiyatını oluşturduğunu ifade etmektedir. Sever (2004), ise çocuk edebiyatını, erken çocukluk döneminden ergenliğe kadar uzanan süreçte çocukların dilsel ve bilişsel düzeylerine uygun biçimde duygu ve düşünce dünyalarını nitelikli edebî iletilerle zenginleştiren, estetik ve sanatsal gelişimlerine katkı sağlayan ürünler bütünü olarak tanımlamaktadır (s. 9). Türkiye'de çocuk edebiyatının gelişimi incelendiğinde ise bu alanın sözlü kültür ürünleriyle başladığı, Tanzimat sonrası dönemde yazılı eserlerle gelişim gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte özellikle Cumhuriyet Dönemi'nde ve 1970'li yıllardan sonra çocukların psiko-sosyal gelişimini destekleyen, ideolojik yaklaşımlardan uzak ve evrensel

değerleri içeren nitelikli eserlerin önem kazandığı ifade edilmektedir (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016, s. 214).

Çocuk edebiyatının tanımı ve kapsamı konusunda geçmişten günümüze farklı görüşler ileri sürülmüştür. Şirin (2016), çocuk edebiyatını bir geçiş dönemi edebiyatı olarak görenler, bu alanı genel edebiyattan ayrı değerlendirenler ve çocuğun gelişimsel özelliklerine dayalı özgün bir edebiyatın varlığını savunanlar arasındaki görüş ayrılıklarına dikkat çekmektedir. Ho (2000), çocuk edebiyatının yalnızca çocuklara yönelik olduğu yönündeki geleneksel yaklaşımın özellikle Asya ülkelerinde yaygın olduğunu belirtirken, Akman (2013), edebiyatın bir bütün olduğunu ve bu nedenle ayrı kategorilere ayrılmasının gerekli olmadığını savunmakta; genel edebiyat içerisinde çocuklara uygun eserlerin seçilmesiyle "çocuklar için edebiyatın" oluşturulabileceğini, ayrıca usta yazarlar tarafından doğrudan çocuklara yönelik edebî eserlerin de üretilebileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak, çocuk edebiyatının tanımı ve kapsamı farklı şekillerde ele alınsa da bu alanın genel edebiyatın niteliksel özelliklerini taşıması gerektiği kabul edilmektedir.

Çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğun analiz etme, yorumlama ve algıladıklarından yeni anlamlar oluşturma becerilerini geliştirerek onun nitelikli bir okuyucu olmasına katkı sağlamalıdır (Balta, 2019). Bu edebiyat alanı, başta dinleme becerisi olmak üzere çocuğun duyusal ve bilişsel gelişimini desteklemeli; ona estetik duyarlılık kazandırarak iyiye ve güzele yönlendirmeli, ana dilinin doğru ve etkili kullanımını sezdirmeli ve çocuğu geleceğe hazırlayan bir işlev üstlenmelidir (Temizyürek, 2014). Bu eserler; çocukların dünyayı keşfetmelerine rehberlik ederken, temel insani değerleri içselleştirmelerine ve dil yetilerini zenginleştirmelerine olanak tanıyan kritik birer araçtır (Şimşek, 2025). Nitekim Sever (2010), çocuk edebiyatının temel amaçlarından birinin çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak olduğunu ve bu amaca ancak nitelikli eserler aracılığıyla ulaşılabileceğini vurgulamaktadır (s. 19). Bu doğrultuda Temizyürek (2014), çocuk edebiyatında söz konusu hedeflere ulaşılabilmesi için eserlerde yerelden evrensele uzanan değerlerin ele alınması, siyasi ve ideolojik yaklaşımlardan uzak durulması, gerçeklik ilkesine bağlı kalınması, toplumsal değerlerin ve kültürel unsurların uygun bir üslupla aktarılması ayrıca batıl inanç, aşırılık, önyargı ve sapkın düşüncelerden kaçınılarak çocuğa rehberlik edici bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Günümüz yayın dünyasında çocuklar için hazırlanan eser sayısının oldukça yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu kitapların nitelikleri sıklıkla tartışma konusu olmaktadır. Tekil eserler veya okuma setleri hâlinde yayımlanan bu kitapların, çocuğun yaş ve gelişimsel seviyesine uygun ölçütlere göre hazırlanması gerekmektedir. Demircan'ın (2006) araştırmaları, Türkiye'de yayımlanan pek çok çocuk kitabının iç yapı ve dış yapı kriterleri açısından çeşitli sorunlar taşıdığını göstermektedir. Gönen vd. (2012), çocukların ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre hazırlanan edebî eserlerin, aynı zamanda onların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimlerine uygun biçimde oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu eserlerin, çocuklarda okuma zevki ve yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacak nitelikte olması önem taşımaktadır. Temizyürek (2014) de çocuk edebiyatının işlevini tam olarak yerine getirebilmesi için eserlerin, çocuğun seviyesine uygun, özenle hazırlanmış, okuyucunun hem eğlenmesine hem de eğitilmesine katkı sağlayan, dil becerilerini ve zihinsel süreçlerini geliştiren nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir. Sonuç olarak, çocuklara yönelik hazırlanan kitapların içerik (iç yapı), biçim (dış yapı) ve resimleme özelliklerinin belli kurallara göre oluşturulması kritik bir öneme sahiptir. Çolaklar'ın (2019) ifade ettiği gibi çocuk ile kitap arasında güçlü bir iletişim bağı

kurulabilmesi için kitabın görsel ve içerik yönlerinin çocuğun ilgi ve beğeni aralığında olması ve eğlenceli bir temel sağlaması gerekmektedir.

1. Dış Yapı Özellikleri

Çocuk kitaplarında dış yapı özellikleri, çocukların kitapla ilk karşılaşmalarında dikkatlerini çeken temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle çocuklara yönelik hazırlanan eserlerin, hedeflenen yaş grubunun gelişim özellikleri dikkate alınarak belirli yapısal nitelikler taşıması beklenmektedir. Özellikle kitabın boyutunun çocuğun gelişim düzeyine uygun olması, kitabın kullanımını kolaylaştırarak okuma sürecinin desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Gençer, 2021). Çocuk kitaplarında dış yapı özelliklerini oluşturan hususlar; kapak, ciltleme, kâğıt kalitesi, harf ve punto özellikleri ile sayfa düzeni gibi unsurları kapsamaktadır (Karaağaç ve Alikılıç, 2023). Bu yapısal özellikler, çocuğun kitapla kurduğu ilişki ve okuma deneyiminin kalitesi açısından büyük önem taşır. Çocuk kitaplarının kapağı ilgi çekici ve içerikle uyumlu olmalı; iç kapak resimli hazırlanmalı ve kapakta kullanılan görseller kitap içinde de yer almalıdır (Anaz, 2018). Kitap kapağının çocuğun ilgisini çekecek nitelikte tasarlanması, sağlam ve dayanıklı olması (Şimşek, 2011, s. 90); kitapta kullanılacak kâğıdın ise dayanıklı, birinci hamur ve mat özellikte olması gerekmektedir (Oğuzkan, 2006, s. 372). Baskı bilgilerinin iç kapakta belirtilmesi ve kitabın dayanıklılığını artırmak amacıyla ciltlemede hem iplik hem de yapıştırıcı kullanılması önerilmektedir (Anaz, 2018). Bununla birlikte çocuk kitaplarında sayfa üzerinde yer alan harf, resim, kenar boşlukları ve satır aralığı gibi tüm unsurların belirli ölçütlere göre düzenlenmesi ve bu öğelerin çocuğun okuma sürecini destekleyecek bir uyum içinde sunulması gerekmektedir (Öztürk, 2019). Kullanılacak harf puntosu ise çocuğun yaş ve gelişim seviyesine göre değişiklik göstermelidir (Şimşek, 2014).

Şimşek (2014), bu bağlamda önerilen harf büyüklüklerini şu şekilde belirtmiştir:

- 6 yaş seviyesinde 24-30 punto
- 7-9 yaş seviyesinde 16-18 punto
- 9-12 yaş seviyesinde 10-12 punto

Harf büyüklüğünün yanı sıra, harf ile zemin ilişkisinin de kritik olduğu ve harflerin renklerinin çocukların gözlerini yormayacak biçimde seçilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Güneş, 2007, s. 50-51). Ayrıca Güleç ve Gönen (1997), çocuk kitaplarının hacim bakımından aşırı büyük olmaması, satır aralıklarının ne çok geniş ne de çok dar tutulması gerektiğini belirtmiştir. Kitap kapağında ve iç sayfalarda yer alan resimlerin ilgi çekici, konuya uygun ve sanatsal nitelikte olması, aynı zamanda yazım düzeninin imla kurallarına uygun biçimde kurgulanması gerekmektedir. Çocuk kitaplarındaki resimler, çocukların ilgisini çekecek nitelikte olmalı, anlamayı kolaylaştırmalı ve çocukların yaş dönemlerine uygun tekniklerle çizilmelidir. Karatay (2011), 2-9 yaş dönemindeki çocuklara yönelik kitaplarda parlak renklerin ve esnek çizgilerin; 9-12 yaş dönemine yönelik kitaplarda ise gerçeğe yakın resimlerin kullanılmasının uygun olduğunu belirtmiştir (s. 120).

2. İç Yapı Özellikleri

Çocuk kitaplarında yer alan iç yapı özellikleri, çocuğun insanı ve yaşamı tanımasına katkı sağlayan ve aynı zamanda kitap okumaya yönelik ilgi ve isteğini geliştiren unsurlardır (Gençer, 2021). Çocuk kitaplarında işlenen konular, gerçek yaşamdan izler taşımalıdır. Çocuğa yabancı ve soyut nitelikteki konular hem çocuğun konuyu anlamasını güçleştirecek hem de ilgi ve motivasyonunu olumsuz etkileyecektir. Gerçek yaşamla bağlantılı kitapların, çocukların yakın çevresini tanımalarına olanak sağladığı bilinmektedir (Gönen vd., 2012). Çocuklara yönelik hazırlanan kitapların muhteviyatı (içeriği), çocuğun ilgi, yaş, zekâ ve gelişimsel özelliklerine uygun biçimde oluşturulmalıdır. Kitapların konuları eğitici, eğlendirici olmalı ve kültürel ile evrensel değerleri içermelidir (Karaköse ve Kodan, 2021). Dil kullanımına ilişkin olarak Körükçü (2012), çocuk kitaplarında kullanılan dilin abartısız ve sade, cümle yapılarının kısa ve anlaşılır olması, ayrıca yazım ve noktalama işaretlerinin imla kurallarına uygun biçimde ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Hikâyelerde yer alan kahraman ve karakterlerin, çocukların özdeşleşebilecekleri ve örnek alabilecekleri özelliklere sahip olması önemlidir. Ancak bazı çocuk edebiyatı ürünlerinde gerçek yaşamdan uzaklaşıldığı ve çocuksu bir görünüm oluşturmak amacıyla hayalî konulara gereğinden fazla yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle çocuk edebiyatı metinlerinin yaşamın gerçekleriyle ilişkili olması gerekmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2017, s. 88). Özetle çocuk kitaplarının iç yapı özellikleri, bir yandan çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklerken diğer yandan edebî niteliğini de korumalıdır.

3. Resimleme Özellikleri

Çocuk kitaplarında dikkat edilmesi gereken bir diğer kritik husus, resim-metin ilişkisinin niteliğidir. Temel özelliklerinden biri olan resimleme, çocuğun kitabı anlaması ve yorumlamasında kritik bir rol oynamaktadır (Karaağaç ve Alikılıç, 2023). Kitapta işlenen konunun görsellerle desteklenmesi, çocukların hem içeriği anlamasını kolaylaştırır hem de ilgi ve motivasyonunu canlı tutar. Ayrıca çocuk kitaplarında yer alan görsellerin hikâyeye dair ipucu sağlaması, çocukların tahmin etme becerilerinin gelişimine de katkıda bulunabilir. Bu nedenle resimlerin konu ile uyumlu, anlaşılır, ilgi çekici ve metni destekleyici nitelikte olması gerekmektedir (Çolaklar, 2019). Körükçü (2012), çocuk kitaplarındaki resimlerin anlamayı etkileyeceğini belirterek, metin ve resim arasında pozitif bir ilişkinin var olması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda, bu resimlerin çocukların sanat zevkinin gelişmesine katkı sağlaması amacıyla gelişigüzel olmaması gerektiğini ifade eder. Gönen vd. (2012) ise çocuk kitaplarındaki resimlerin konuya uygun, dikkat ve ilgi çekici, renkli ve ayrıntılı olması gerektiğini belirtmektedirler. Resimler, çocukların yaratıcılığını ve imge dünyasını geliştirerek düşünce ve duygu dünyalarının olgunlaşmasına katkı sağladığından, bir nesneyi ya da durumu doğrudan aktarmak yerine çocuğun hayal gücünü de harekete geçirecek nitelikte olması önemlidir (Yüksel, 2024). Ayrıca resimlerin, metni destekleyici ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi, çocuğun okuma sürecine ilgisini artırmakta ve kitapla kurduğu bağın güçlenmesine katkı sağlamayabilir. Bu bağlamda hem estetik hem de işlevsel açıdan özenle hazırlanmış görseller, çocuk edebiyatının etkili bir öğrenme ve gelişim aracı olmasını desteklemektedir.

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra, onların bilişsel, sosyal ve dilsel gelişimleri için önemli bir yere sahip olan çocuk edebiyatı (Gündüz ve Külük, 2025), tüm bu işlevlerini yerine getirebilmesi için gerekli niteliklere sahip olmalıdır. Gelişigüzel biçimde ele alınmış veya sadece ticari kaygıyla niceliğe odaklanılarak niteliğin göz ardı edildiği eserlerin, geleceğimizin teminatı olan çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Gerek muhteviyatı gerekse yapısal özellikleri itibarıyla çocuklara uygun olmayan kitaplar, onlara okuma sevgisi kazandırmada etkili olamaz. Dahası, küçük yaşlardan itibaren kendilerine rol model seçme eğiliminde olan çocuklar için, kitaplarda yer alan olumsuz tutum, davranış ve karakterler uygun birer örnek teşkil etmeyecektir.

Alan yazını incelendiğinde, çocuk edebiyatı alanında yazarlara ait farklı eserleri inceleyen çok sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Avcı, 2022; Ceyhan, 2021; Erdoğan, 2021; Meral, 2016; Tunagür, 2021). Bununla birlikte, bazı araştırmalar belirli temalar veya özellikler üzerinde yoğunlaşmıştır; örneğin, Artuğ (2023) değerler eğitimi ve söz varlığını, Fidan (2020) şiddet unsurlarını, Genç ve Yalınkılıç (2011) tasarım ve içerik özelliklerini, Özdemir ve Arslan (2023) ise çocuk edebiyatı ilkelerini incelemiştir. Söz konusu çalışmaların ortak özelliği, incelemeye konu edilen eserlerin araştırmacılar tarafından seçilmiş olması ve eser sayısının sınırlı kalmasıdır. Bu durum, çocuk edebiyatı araştırmalarında öğretmenlerin tercihleri ve okuma setleri üzerinden yapılan kapsamlı değerlendirmelere ilişkin bir ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin seçimleri temel alınarak okuma setlerinin değerlendirilmesini sağlayarak söz konusu boşluğu doldurmayı ve çocuk edebiyatı alanındaki uygulamaların niteliğine ilişkin önemli bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, çocuklara yönelik hazırlanan okuma setlerinde yer alan kitapların dış yapı, iç yapı ve resim-metin ilişkisi özellikleri açısından çocuk edebiyatı eserlerinde bulunması gereken nitelikleri taşıyıp taşımadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okuma setlerinde yer alan kitapların dış yapı özellikleri açısından çocuk kitaplarında bulunması gereken nitelikleri karşılama durumu nedir?

2. Okuma setlerinde yer alan kitapların iç yapı özellikleri açısından çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk durumu nedir?

3. Okuma setlerinde yer alan kitapların resim-metin ilişkisi açısından görsellerin metni destekleme ve metinle uyum gösterme durumu nedir.

Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin biçim ve içerik özelliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, incelenen konular veya fenomenler hakkında bilgi veren yazılı materyallerin detaylı incelenmesi, analiz edilmesi sürecini ifade eder ve nitel araştırmalarda hem bağımsız bir veri toplama yöntemi olarak hem de diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasından belirlenen 73 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine uygun özellikleri taşıyan bireylerin önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda seçilmesini ifade etmektedir (Patton, 2014, s. 243-244; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Bu kapsamda araştırmaya dahil edilen öğretmenlerde ilkokul 4. sınıfta görev yapma ve öğrencileriyle aktif olarak okuma seti kullanıyor olma ölçütleri aranmıştır. Araştırma sürecinde bu ölçütleri karşılayan ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 73 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada incelenecek okuma setlerinin belirlenmesi için öğretmenlere sınıflarında en sık kullandıkları okuma setleri sorulmuş ve elde edilen veriler doğrultusunda en fazla tercih edilen üç farklı yayınevine ait okuma seti belirlenmiştir. Araştırmada yalnızca bu setlerin incelenmesinin nedeni, öğretmenler tarafından en yaygın kullanılan setleri temsil etmeleri ve uygulamadaki gerçek kullanım durumunu yansıtmasının amaçlanmasıdır (Patton, 2014, s. 230).

Tablo 1: Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Okuma Setleri

Okuma Setleri	Öğretmen (f)
A Yayınevi	23
B Yayınevi	18
C Yayınevi	14
D Yayınevi	9
E Yayınevi	7
F Yayınevi	2
Toplam	73

Tablo 1'de ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak en çok kullanılan okuma setleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde A Yayınevi'ne ait okuma setini 23, B Yayınevi'ne ait okuma setini 18, C Yayınevi'ne ait okuma setini 14, D Yayınevi'ne ait okuma setini 9, E Yayınevi'ne ait okuma setini 7 ve F Yayınevi'ne ait okuma setini 2 öğretmenin kullandığı görülmektedir. En az tercih edilen okuma seti F Yayınevi'ne aitken en çok tercih edilen okuma setinin A Yayınevi'ne ait olduğu tespit edilmiştir.

3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, üç farklı yayınevi tarafından yayımlanan ve okuma setlerinde yer alan kitapların doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında her yayınevine ait bir okuma seti incelenmiş ve her set içinde yer alan 10 kitap değerlendirmeye alınmıştır. Etik gerekçeler doğrultusunda yayınevlerinin gerçek adları kullanılmamış, yayınevleri A, B ve C Yayınevi şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karaköse (2021) tarafından geliştirilen "Çocuk Kitapları İç Yapı-Dış Yapı Özellikleri Formu" ile "Çocuk Kitapları Resim-Metin İlişki Formu" kullanılmıştır. Çocuk Kitapları İç Yapı-Dış Yapı Özellikleri Formu toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin ilk 10'u dış yapı özelliklerini (kapak, sayfa düzeni, punto, kâğıt kalitesi vb.), kalan 36 madde ise iç yapı özelliklerini (konu, dil ve anlatım, karakterler, ileti vb.) değerlendirmeye yöneliktir. Resim-Metin İlişki Formu ise 26 maddeden oluşmakta olup kitaplarda yer alan görsellerin metinle uyumunu ve metni destekleme durumunu belirlemeye yöneliktir.

İnceleme sürecinde her kitap madde bazında değerlendirilmiştir. Formlarda yer alan her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" seçeneklerinden biri işaretlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle kitap bazlı değerlendirme yapılmış, daha sonra aynı sete ait kitapların frekans değerleri bir araya getirilerek set bazında toplam frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Böylece hem kitap düzeyinde hem de set düzeyinde değerlendirme yapılması sağlanmıştır.

Resim-metin ilişkisine yönelik değerlendirmeler, aynı kitaplar üzerinde ikinci form kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada kitaplarda yer alan görsellerin metni destekleme, anlamı güçlendirme ve metinle tutarlılık gösterme durumları belirlenen ölçütler doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, iç yapı ve dış yapı özelliklerine ilişkin değerlendirmelerle birlikte yorumlanarak kitapların genel niteliği ortaya konmuştur.

Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Her bir ölçüt için elde edilen frekans değerleri hesaplanmış, ardından maksimum alınabilecek frekans değeri dikkate alınarak yüzdelik dağılımlar oluşturulmuştur. İnceleme sürecinde kitaplar üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlanarak nihai değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri çeşitlemesinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 276-279). Ayrıca araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmeler karşılaştırılarak tutarlılık incelemesi gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 283).

3.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasına yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Veri toplama sürecinde Karaköse (2021) tarafından geliştirilen ve alan yazına dayalı olarak oluşturulmuş yapılandırılmış ölçme araçlarının kullanılması ölçüt geçerliğini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Verilerin üç farklı yayınevine ait okuma setlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmesi ve yayınevlerinin etik gerekçelerle kodlanması araştırmanın iç geçerliğini güçlendirmiştir. İncelenen hikâyeler üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve değerlendirilmiştir. Kodlama sürecinde her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" seçeneklerinden biri işaretlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum düzeyi Miles ve Huberman (1994), tarafından önerilen görüş birliği formülü kullanılarak hesaplanmıştır (s. 64). Bu formüle göre güvenirlik katsayısı "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" şeklinde hesaplanmaktadır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısının %90'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Alan yazında kodlayıcılar arası uyum oranının en az %70 olması kabul edilebilir bir güvenirlik düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Bu doğrultuda çalışmada kullanılan veri toplama araçları, kodlama süreci ve araştırmacılar arası uyum analizleri dikkate alındığında alınan önlemler çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini desteklemektedir.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler tablolar hâlinde sunularak yorumlanmıştır. Tablolar, "Çocuk Kitapları İç Yapı ve Dış Yapı Özellikleri Formu" ile "Çocuk Kitapları Resim-Metin İlişki Formu" ile elde edilen verilerden oluşmaktadır.

4.1. Çocuk Kitapları Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan *İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin dış yapı özellikleri nasıldır?* sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Okuma Setlerinin Çocuk Edebiyatı Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Okuma Seti	f-%	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
A Yayınevi	f	70	20	10
	%	70	20	10
B Yayınevi	f	57	31	12
	%	57	31	12
C Yayınevi	f	80	20	0
	%	80	20	0
Genel Toplam (300) madde	f	207	71	22
	%	69	23,67	7,33

İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin çocuk edebiyatı dış yapı özelliklerini (kapak tasarımı, ciltleme dayanıklılığı, kâğıt kalitesi, yazı puntosu, satır uzunlukları) taşıması bakımından yapılan betimsel analizi sonucunda A Yayınevi'ne ait okuma setinin %70 uygun olduğu, %20 kısmen uygun olduğu ve %10 uygun olmadığı, B Yayınevi'ne ait okuma setinin %57 uygun olduğu, % 31 kısmen uygun olduğu ve % 12 uygun olmadığı, C Yayınevi'ne ait okuma setinin %80 uygun olduğu ve %20 kısmen uygun olduğu görülmüştür. Dış yapı özellikleri açısından C Yayınevi'ne ait okuma setinin en fazla uygunluk oranına sahip olduğu görülmektedir. Yine C Yayınevi'ne ait okuma setinin dış yapı özellikleri bakımından diğer iki okuma setine göre uygun olmayan niteliğe sahip olmadığı tespit edilmiştir. Genel toplamda üç okuma setinin çocuk edebiyatı dış yapı özelliklerini taşıması bakımından %69 uygun olduğu, %23,67 kısmen uygun olduğu ve %7,33 uygun olmadığı görülmüştür.

Aşağıda Şekil 1'de yayınevlerine ait kitapların dış yapı özelliklerine ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Şekil 1: İncelenen Kitapların Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Örnekler



Şekil 1 incelendiğinde, kitapların dış yapı özellikleri açısından çocuklara uygun nitelikler taşıdığı görülmektedir. Görsellerde canlı ve dikkat çekici renklerin kullanılması, çocukların ilgisini çekebilecek estetik bir tasarımın tercih edildiğini göstermektedir. Kapaklarda yer alan karakterler, doğa ve günlük yaşam unsurlarıyla ilişkilendirilmiş olup çocukların hayal dünyasını destekleyecek niteliktedir. Ayrıca resimlerin açık, anlaşılır ve hareketli bir kompozisyona sahip olması, hedef yaş grubundaki çocukların görsel algısını destekleyici bir özellik taşımaktadır. Görsellerde kullanılan çizimlerin sade, anlaşılır ve çocuğun bilişsel gelişim düzeyine uygun olduğu da dikkat çekmektedir.

1. Çocuk Kitapları İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin iç yapı özellikleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Okuma Setlerinin Çocuk Edebiyatı İçyapı Özelliklerine İlişkin Yüzdelik Dağılımları

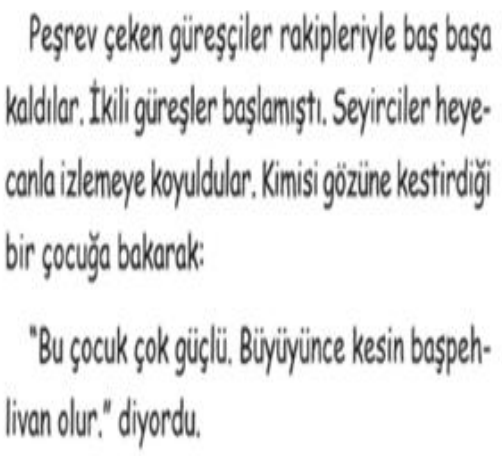
Okuma Seti	f%	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
A Yayınevi	f	232	108	20
	%	64,44	30	5,56
B Yayınevi	f	211	100	49
	%	58,61	27,78	13,61
C Yayınevi	f	239	87	34
	%	66,39	24,17	9,44
Genel Toplam (1080 madde)	f	682	295	103
	%	63,15	27,31	9,54

Çocuk kitapları, çocuk edebiyatı iç yapı özellikleri (konu, millî ve farklı kültür değerlerini içerme, kahramanların özellikleri, dil ve anlatım, yazım ve imla vb.) bakımından 360 madde üzerinde yapılan betimsel analiz sonucunda A Yayınevi'ne ait okuma setinin %64,44 uygun olduğu, %30 kısmen uygun olduğu ve %5,56 uygun olmadığı görülmüştür. B Yayınevi'ne ait okuma setinin %58,61 uygun olduğu, %27,78 kısmen uygun olduğu ve %13,61 uygun olmadığı tespit edilmiştir. C Yayınevi'ne ait okuma setinin ise %66,39 uygun olduğu, %24,17 kısmen uygun olduğu ve %9,44 uygun olmadığı görülmüştür. Okuma setlerinin çocuk edebiyatı iç yapı özelliklerini taşıması bakımından genel ortalamalarına bakıldığında %63,15 uygun oldukları, %27,31 kısmen uygun oldukları ve %9,54 uygun olmadıkları tespit edilmiştir.

Aşağıda Şekil 2'de yayınevlerine ait kitapların iç yapı özelliklerine ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Şekil 2: İncelenen Kitapların İç Yapı Özelliklerine İlişkin Örnekler





Şekil 2'de okuma setlerinde yer alan kitapların iç yapı özelliklerine ilişkin örnekler sunulmuştur. Görselin sol kısmında yer alan metinde farklı renklerde yazılmış ifadelerin kullanılması, metnin bütünlüğünü ve akıcılığını olumsuz etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çocuk edebiyatı eserlerinde metnin okunabilirliğini ve anlam bütünlüğünü desteklemek amacıyla yazı tipinin ve renginin tutarlı bir biçimde kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle söz konusu örnek iç yapı özellikleri açısından uygun bulunmamaktadır. Buna karşılık sağ tarafta yer alan metin örneğinde anlatımın sade, anlaşılır ve bütünlük içerisinde sunulduğu, yazı düzeninin ise okuma sürecini destekleyecek biçimde tasarlandığı görülmektedir.

4.2. Çocuk Kitapları Resim-Metin İlişkisi Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin resim-metin ilişkisi nasıldır?" sorusuna ilişkin veriler "Çocuk Kitapları Resim-Metin İlişki Formu" kullanılarak değerlendirilmiştir. Okuma setlerinin, çocuk edebiyatı resim-metin ilişkisi özellikleri bakımından Tablo 3'te incelenmiştir. Okuma setlerine yönelik frekans ve yüzdelik dağılım değerlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4: Okuma Setlerinin Çocuk Edebiyatı Resim-Metin Özelliklerine İlişkin Yüzdelik Dağılımları

Okuma Seti	f%	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
A Yayınevi	f	111	140	9
	%	42,69	53,85	3,46
B Yayınevi	f	98	146	16
	%	37,69	56,15	6,15
C Yayınevi	f	133	99	28
	%	51,15	38,08	10,77
Genel Toplam (780 madde)	f	342	385	53
	%	43,84	49,35	6,79

Okuma setlerinin çocuk edebiyatı resim-metin ilişki özellikleri (sanatsal zevk, yaratıcılık, düzeye uygunluk, zaman-mekân ilişkisi, tahmin edilebilirlik vb.) bakımından yapılan betimsel analiz sonucunda A Yayınevi'ne ait okuma setinin %42,69 uygun olduğu, %53,85 kısmen uygun olduğu ve %3,46 uygun olmadığı tespit edilmiştir. B Yayınevi'ne ait okuma setinin %37,69 uygun olduğu, %56,15 kısmen uygun olduğu ve %6,15 uygun olmadığı görülmüştür. C Yayınevi'ne ait okuma setinin %51,15 uygun olduğu, %38,08 kısmen uygun olduğu ve %10,77 uygun olmadığı tespit edilmiştir. Genel anlamda okuma setlerinin çocuk edebiyatı resim-metin ilişkisi özelliklerini taşıması bakımından %43,84 uygun olduğu, %49,35 kısmen uygun olduğu ve %6,79 uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda Şekil 3'te yayınevlerine ait kitapların resim metin ilişkisi bakımından incelenmesine yönelik örnekler sunulmuştur.

Şekil 3: İncelenen Kitapların Resim Metin İlişkisine İlişkin Örnekler



Şekil 3'te okuma setlerinde yer alan kitapların resim metin ilişkisine yönelik örnekler sunulmuştur. Görselin sol tarafında yer alan örnekte resmin metinde anlatılan olayla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Resimdeki karakterlerin hareketleri ve mekân unsurları metindeki anlatımı destekleyerek olayın daha anlaşılır hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum, resmin metnin anlamını pekiştiren ve çocukların metni zihinde canlandırmasını kolaylaştıran bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Bu nedenle söz konusu örnek resim metin ilişkisi açısından uygun olarak değerlendirilmektedir. Buna karşılık sağ tarafta yer alan örnekte resmin metindeki anlatımla doğrudan ilişki kurmadığı ve metinde ifade edilen duygu ve durumları yeterince yansıtmadığı görülmektedir. Bu durum resmin metni destekleme işlevini zayıflatmakta ve resim metin bütünlüğünün sağlanamadığını göstermektedir. Bu nedenle ilgili örnek resim metin ilişkisi bakımından uygun bulunmamaktadır.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en çok tercih ettikleri üç yayınevinin hazırlamış olduğu okuma setlerinin dış yapı, iç yapı ve resim metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda alt amaçlardan elde edilen bulgular verilmiş ve alan yazını ile tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin dış yapı özellikleri nasıldır?" sorusuna ilişkin yapılan betimsel analiz sonucunda, ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin dış yapı özelliklerinin %69 oranında uygun, %23,67 kısmen uygun olduğu ve %7,33 oranında uygun olmadığı tespit edilmiştir. Okuma setlerinin genel olarak kapak tasarımı, ciltleme dayanaklığı, kâğıt kalitesi açısından uygun olduğu görülürken yazı puntosu, renk kullanımı ve satır düzeni açısından yeterli uygunluğa sahip olmadıkları görülmüştür. Yazı karakteri ve punto tercihlerinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) standartlarına tam olarak uyulmaması, özellikle yazı puntosunun çocukların yaş ve sınıf düzeyine uygun büyüklükte olmaması (örneğin, 1-3. sınıflar için genellikle 14 punto, 4-5. sınıflar için 12 puntodan küçük olmaması önerilir) önemli bir eksikliktir. Karatay (2011, s. 92) "çocukların harfleri sözcük içinde daha kolay algılamaları ve ayırt etmeleri için, öğrenme düzeylerine uygun olarak yazı büyüklüğünün (punto) belirlenmesi, yazı fontlarının (yazı karakteri) kullanım amacına

göre seçimi, tırnaklı ve tırnaksız (serifli / serifsiz) fontlar ya da süslü karakterlerin seçimi, okuma rahatlığını etkilediğini belirtmektedir".

A ve B Yayınevi'ne ait okuma setlerinde yazı renginin zıtlığı açısından birden fazla renk ve yazı stili kullanılırken C Yayınevi okuma setinde ise siyah renk ve tek yazı stili kullanılmıştır. Nas (2014), çocuk kitaplarında renkli yazıların çocukların gözünü yorabileceği için renkli olmamaları gerektiğini ifade etmektedir (s. 66). Satır arası ve sayfa kenar boşlukları ve satır uzunlukları açısından C Yayınevi ve A Yayınevi okuma setinin uygun olduğu görülürken B yayınevi okuma setinin yeterli uygunluğa sahip olmadığı görülmüştür. Karatay'a (2011), göre çocuk kitaplarında sayfa kenar boşlukları en az 2 cm olmalı ve satır aralıkları en az 1,25 satır olarak düzenlenmelidir (s. 120). Çocuklara hazırlanan kitapların sayfalarındaki satır uzunluğu çocukların görme alanlarına göre değişmektedir. İlkokul 1-5. sınıf yaş düzeyi için bu satır uzunluğu 7-8 cm olarak bilinmektedir (Karatay, 2011, s. 93).

İlgili literatür incelendiğinde, çocuk edebiyatı eserlerinin dış yapı özellikleri açısından genellikle yeterli bulunduğu çalışmaların olduğu görülmektedir (Dönmezler, 2020; Dönmezler ve Say, 2020; Düzenli, 2019; Gençer, 2021; Kuru, 2018; Özgider, 2010). Örneğin, Orhan ve Külük (2025) çocuk kitaplarını resim-metin ilişkisi ve yapısal özellikler kapsamında inceledikleri çalışmalarında, kitapların büyük ölçüde dayanıklı ve çocukların kullanımına uygun olarak tasarlandığını, kapak kalitesi, ciltleme, kâğıt türü, sayfa düzeni ve renk kullanımı açısından yüksek standartların korunduğunu tespit etmişlerdir. Benzer bir bulguda Aydın ve Akın (2020) tarafından ortaya konulmuştur. Çalışmalarında iki farklı çocuk eserini incelemişler ve iki eserinde dış yapı unsurlarının yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar çocuk edebiyatı eserlerinin dış yapı özellikleri bakımından yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Gönen vd., 2011; Taşdemir, 2005). Gündüz ve Külük'ün (2025) çevreci çocuk kitaplarını inceledikleri çalışmalarında ise kitapların dayanıklılık, kapak tasarımı ve sayfa düzeni gibi unsurlar bakımından kısmen yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, çocuk kitaplarının dış yapı özellikleri konusunda literatürde belirgin bir görüş birliğinin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, okuma setleri ve öğretmenlerin tercihleri temel alınarak yapılan değerlendirmeler, kitapların yapısal kalitesi ve kullanım uygunluğu hakkında daha kapsamlı ve güncel bilgiler sunma açısından önem taşımaktadır. Bu tür çalışmalar hem çocukların okuma deneyimlerini iyileştirmeye hem de eğitimcilerin ve yayınevlerinin çocuk edebiyatı eserlerinin tasarımını geliştirirken dikkate alabilecekleri somut veriler sağlamaya katkıda bulunabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin iç yapı özellikleri nasıldır?" sorusuna ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçları, okuma setlerinin iç yapı özelliklerinin %63,15 oranında uygun, %27,31 oranında kısmen uygun ve %9,54 oranında uygun olmadığını göstermektedir. İç yapı özellikleri açısından yapılan incelemede, konuların neden-sonuç ilişkisi bağlamında yeterince derinlikli ve tutarlı bir şekilde sunulmadığı, bunun öğrencilerin kavrayışını destekleme açısından sınırlılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca deyim ve atasözlerinin kullanımının yetersiz olması, çocukların dil gelişimi ve kültürel birikimlerini destekleme potansiyelini azaltmaktadır. Bunun yanı sıra, hikâye karakterlerinin ruhsal ve duygusal özelliklerinin aktarımında ve okuyucunun karakterlerle özdeşim kurmasını sağlama noktasında eksiklikler gözlenmiştir. Bu bulgular, Şimşek'in (2018) çocuk kitaplarının neden-sonuç ilişkisi temelinde geliştirilmesi gerektiği görüşü ile uyumludur. Demirel'e (2010), göre çocuk kitaplarında günlük yaşamdan alınan, günlük yaşama yakın veya tamamen hayalî yaşantılara yer verilebilir (s. 56).

Yapılan çalışmalar, araştırma bulgularını desteklemektedir. Gönen vd. (2016) resimli çocuk kitapları üzerine yaptıkları incelemede, kitapların büyük çoğunluğunun konusunun gerçek hayatla ilişkili olduğunu, kahramanların olumlu davranışlara yönlendirdiğini, yalın dil kullanıldığını ve somut temalara yer verildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Gündüz ve Külük (2025) çalışmalarında kitapların çoğunun çocukların bilişsel ve ahlaki gelişimini destekleyici nitelikte içerik sunduğunu tespit etmişlerdir. Orhan ve Külük (2025) kitapların içerik bakımından çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak biçimde hazırlandığını ortaya koymuştur. Karaköse ve Kodan (2021) da benzer şekilde, işlenen konuların büyük ölçüde gerçek hayatla ilişkilendirildiğini ve çocukların günlük yaşantılarıyla bağ kurmasını sağladığını araştırmaları ile tespit etmişlerdir. Gençer (2021) ise çalışmasında iki farklı çocuk edebiyatı eserini çocuk edebiyatının temel ögeleri açısından incelemiş ve her iki kitabında iç yapı özelliklerinin yeterli seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada Kuru (2018) tarafından yapılmış ve iki farklı çocuk kitabı inceleyerek iç yapı unsurları bakımından yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, hazırlanan çocuk kitaplarının içeriklerinin eğitsel ve gelişimsel açıdan yeterli düzeyde olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin resim-metin ilişkisi nasıldır?" sorusuna ilişkin yapılan betimsel analiz sonucunda kitapların çoğunda resim-metin ilişkisinin kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Resimlerin, metni destekleyici ve açıklayıcı işlevini tam anlamıyla yerine getirmediği dolayısıyla görsel okuryazarlığa ve metni anlamlandırmaya katkısının sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Kaplan'a (2000) göre, resimli çocuk kitapları can sıkıntısını giderir, merak uyandırır, çocukların okumasını ve anlamasını kolaylaştırır ve sonuç olarak estetik bir beğeni kazandırır. Kaya (2000) çocuk kitaplarında resimlerin, sadece bezeme ve süsleme işlevi görmenin ötesinde, metnin daha iyi kavranmasına, bellekte yer etmesine yardımcı olurken, aynı zamanda metne özgün bir bakış açısı sunduğunu ve dahası çocukların sanatsal zevklerinin olgunlaşmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Sever (2000), çocuk kitaplarındaki görsellerin, çocukların görsel dünyayla etkileşimini güçlendirecek, onların düşünce ufkunu genişletecek ve duygusal zenginliklerini artıracak şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmiştir.

Orhan ve Külük (2025) çalışmalarında resim-metin ilişkisinin uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Karaköse ve Kodan (2021) ise çocuk kitaplarındaki resimlerin çocukların sanatsal zevkini destekleyen estetik yapıya sahip olmasına odaklanmış ve inceledikleri 15 kitaptan 11'inde nitelikli çizimlere yer verildiğini tespit etmişlerdir. Benzer sonuçlar farklı araştırmacılar tarafından da ortaya konmuştur (Demirel, Kökçü ve Akbaba, 2018; İnan Yıldız, 2015; Özkan ve Tutkun, 2014). Gündüz ve Külük (2025) de resim-metin ilişkisine yönelik değerlendirmelerinde kitapların görsel öğelerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aydın ve Akın (2020), çalışmalarında resimlerin estetik açıdan çocukta haz uyandırdığını ve kitap içeriğini açıklayıcı nitelik taşıdığını belirlemiş; bu nedenle eserde yer alan resimlerin çocuğun yaş ve bilişsel seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kitapların görsel ve metinsel unsurlarının pedagojik amaçlar doğrultusunda uyumlu ve özenli bir şekilde düzenlenmesi, çocuk edebiyatı eserlerinin eğitimsel değerini ve etkisini artıran temel bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan okuma setlerinin genel olarak biçimsel ve içerik özellikleri açısından uygun olduğunu, ancak özellikle yazı puntosu, renk kullanımı, satır düzeni ve içeriğin çocukların gelişim düzeyine uygunluğu gibi bazı önemli unsurlarda yetersizlikler bulunduğunu göstermektedir. Çalışmada öne çıkan

sonuçlara göre; dış yapı bakımından kapak, kâğıt kalitesi ve ciltleme açısından genel uygunluk sağlanırken, yazı karakteri ve punto tercihlerinde MEB standartlarına tam olarak uyulmadığı tespit edilmiştir. İç yapı özelliklerinde ise konuların neden-sonuç ilişkisiyle verilmesinde, deyim ve atasözlerinin kullanımı ile karakterlerin ruhsal özelliklerinin aktarılmasında eksiklikler gözlenmiştir. Ayrıca resim-metin ilişkisinde ise kitapların çoğunlukla kısmen uygun bulunduğu, resimlerin metni destekleyici işlevini tam anlamıyla yerine getirmediği belirlenmiştir. Bu bulgular, çocuklara yönelik hazırlanan okuma setlerinin hem görsel hem de içerik açısından çocukların gelişim özellikleri ve pedagojik ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Çocuk edebiyatı eserleri hazırlanırken çocuğa görelik ilkesine dikkat edilmelidir.

2. Çocuk edebiyatı eserlerinin dış yapı özellikleri kadar iç yapı ve resim-metin ilişkisinin önemli olduğu unutulmamalıdır.

3. Özellikler sınıf öğretmenlerinin öğrencileri için önereceği çocuk kitaplarının yapı ve içerik özelliklerini bilmeleri gerekmektedir.

4. Araştırmacılar yapacakları çalışmalar ile farklı bölgelerde talep gören okuma setlerini inceleyebilirler.

Beyanlar

Yazarların Katkı Oranı: Bu çalışmanın tüm aşamalarına birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Bu makalenin oluşturulmasında anlatım bozukluğu, yazım kontrolü ve dil çevirisi için Yapay Zekâ (YZ) araçları kullanılmıştır.

Kaynaklar

Akman, E. (2013, 23-25 Mayıs). *Eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programında okutulan çocuk edebiyatı dersi ile ilgili bazı düşünceler* [Sözlü bildiri]. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Aydın.

Anaz, Z. (2018). *Mavisel Yener'in çocuk edebiyatı yapıtlarının dil özellikleri, söz varlığı, anlatım teknikleri ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi* (Tez No. 531594). [Doktora tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Arıkan, Y. ve Samur, A. Ö. İ. (2020). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 3*(2), 181-202. https://doi.org/10.47935/ceded.802709

Artuğ, M. (2023). *Okuma eğitimi açısından Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değerler eğitimi ve söz varlığı.* (Tez No. 812417). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi- Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Avcı, B. (2022). *Koray Avcı Çakman'ın kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi.* (Tez No. 721243). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi- Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, F. ve Akın, E. (2020). Hasan Ali Toptaş'ın "Ben Bir Gürgen Dalıyım" adlı romanının çocuk edebiyatı ilkelerine göre incelenmesi. *Asya Studies, 4*(14), 63-73. https://doi.org/10.31455/asya.583116

Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 Yılları). *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(17), 464-489. https://doi.org/10.26466/opus.510809

Ceyhan, M. (2021). *Ahmet Şerif İzgören'in çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi.* (Tez No. 704594). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi- Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çolaklar, H. (2019). Bartın il halk kütüphanesindeki okul öncesi dönem çocuk kitaplarının dış yapı ölçütleri: Yazım, dil, biçim ve içerik özelliklerine göre değerlendirilmesi. *Bilgi Yönetimi, 2*(2), 145-168. https://doi.org/10.33721/by.643555

Demircan, C. (2014). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1). https://doi.org/10.17860/efd.85381

Demirel, Ş. (2010). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.

Demirel, Ş., Kökçü, Y. ve Akbaba, R. S. (2018). 5. Sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 224-243. https://doi.org/10.17984/adyuebd.447349

Dönmezler, E. (2020). *Türkiye'de yayınlanmış 5-8 yaş resimli çocuk kitaplarının biçim, resim ve içerik açısından incelenmesi.* (Tez No. 608686). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi- Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dönmezler, E., & Say, S. (2020). Examination of illustrated childrens' boks published in Turkey for ages 5-8 in terms of format, illustrations and content. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 11*(40), 746-772. https://doi.org/10.35826/ijoess.2746

Düzenli, E. (2019). *Hidayet Karakuş'un hikâyelerinin çocuk edebiyatının temel unsurları bakımından incelenmesi.* (Tez No. 588012). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, M. E. (2021). *Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. (Tez No. 680077). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi- Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Fidan, S. (2020). *Gülten Dayıoğlu'nun romanlarında şiddet olgusu üzerine bir inceleme*. (Tez No. 656730). [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Genç, H. N. ve Yalınkılıç, K. (2011). 'Fadiş ve Küçük Prens 'adlı eserlerin tasarım ve içerik özelliklerinin eserlerin eğitsel yönüne etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 99-114. https://izlik.org/JA62MJ82ZY

Gençer, G. (2021). "Küçük Kara Balık" ve "Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın" çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ögeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 1-13. https://izlik.org/JA39DK43PP

Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C. ve Tuna, P. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *1*, 1-14. https://izlik.org/JA27CD79DC

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Education and Science, 36*(160), 250-265. https://doi.org/10.15390/ES.2011.942

Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 42*(196), 258-272. https://izlik.org/JA73TW73EP

Güleç, H. ve Gönen, M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, *11*(1) 42-53. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://scispace.com/pdf/1974-1993-yillari-arasinda-turkce-basilmis-olan-resimli-oyku-42lz2dhct6.pdf

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual.

Gündüz, A. K. ve Külük, C. Ş. (2025). Çevreci çocuk kitaplarının resim-metin ilişkisi ve yapısal özellikler bağlamında incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *22*, 229-243. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17144836

Güneş, Z. (Ed.). (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Anadolu Üniversitesi.

Ho, L. (2000). Children's literature in adult education. *Children's Literature in Education*, *31*, 259-271. https://doi.org/10.1023/A:1026431003032.

İnan Yıldız, F. (2015). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 426128). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaplan, M. (2000). Çocuk kitaplarında içerik, resimleme, dil ve anlatım özellikleri. S. Sever (Ed.), *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu- Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 551-565). Ankara Üniversitesi

Karaağaç, H. G. ve Alikılıç, D. (2023). Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelik kavramı. *Education and Technology in Information Science, 1*(1), 58-66. https://izlik.org/JA22TP34TR

Karaköse, M. V. (2021). *İlkokul öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının incelenmesi.* (Tez No. 675474) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi-Bayburt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karaköse, M. V. ve Kodan, H. (2021). İlkokul öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *9*(2), 96-109. https://doi.org/10.35233/oyea.928876

Karakurt İpek, G. (2019). Yürekdede ile padişah adlı masalın çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 2*(1), 47-60. https://izlik.org/JA55BC98FP

Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (s. 81-127). Grafiker.

Kaya, İ. (2000). Çocuk kitabı resimlerinde klişe yaklaşımlar. S. Sever (Ed.), *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Bildirileri* içinde (s. 178-186). Ankara Üniversitesi.

Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 243-254. https://izlik.org/JA26YC89GH

Kuru, H. (2018). Hamdullah Köseoğlu'nun "Küçük Ressam" ve "Elimi Bırakma Anne" adlı eserlerinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 25-39. https://doi.org/10.30803/adusobed.371636

MEB. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf

Meral, A. (2016). *Ömer Seyfettin öykülerinin çocuk edebiyatı ölçütleri açısından değerlendirilmesi.* (Tez No. 443519). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Ezgi.

Oğuzkan, A., F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Anı.

Orhan, Ö. ve Külük, C. Ş. (2025). Çocuk kitaplarının resim-metin ilişkisi ve yapısal özellikler kapsamında incelenmesi: Tarım ve Orman Bakanlığı Yayınları örneği. *International Journal of Language Academy, 13*(3), 228-246. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.86870

Özdemir, M. & Arslan, Ö. M. (2023). Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" romanının çocuk edebiyatı ilkeleri açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 37*, https://doi.org/10.29000/rumelide.1406046

Özgider, D. S. (2010). *Türkiye ve İngiltere'de çok satılan çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik özellikleri açısından karşılaştırılması*. (Tez No. 274640). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özkan, R. ve Tutkun, S. B. (2014). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science, 24*, 371-386. https://doi.org/10.9761/JASSS2169

Öztürk, Y. (2019). *Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler açısından incelenmesi* (Tez No. 571308). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.

Sever, S. (2000, 20-21 Ocak). *Çocuk kitaplarında dilsel ve görsel duyarlık* [Sözlü bildiri]. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara.

Sever, S. (2004). *Çocuk ve edebiyat*. Kök.

Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.

Şimşek, K., & Kartal, A. (2022). Çocuk edebiyatının başlangıcına dair bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *29*, 344-356. https://doi.org/10.29000/rumelide.1164173

Şimşek, S. (2025). *Çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında Fadime Uslu'nun çocuk kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi.* (Tez No. 976892) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi- Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi, 7*(756), 15-58.

Şimşek, T. (2018). *Çocuk edebiyatı*. Grafiker.

Şirin, M. R. (2007), *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış- çocuk edebiyatı nedir ne değildir?* Kök.

Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı: Edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi, CX*(780), 12-31.

Taşdemir, M. (2005). Eğitsel bir materyal olarak çocuk hikâye ve romanlarının nitelik düzeyi. *Millî Eğitim Dergisi, 33*(168), 7-29. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-tasdemir.htm?utm_source=chatgpt.com

Temizyürek, F. (2014). Çocuk edebiyatı öğretimi üzerine. *Türk Dili Dergisi, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı,* 301-303. https://tdk.gov.tr.

Temizyürek, F., Şahbaz, N., K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.

Tunagür, M. (2021). TSE öncü çocuk dergisi üzerine bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 53*, 155-182. https://doi.org/10.53568/yyusbed.1003456

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yüksel, E. Ş. (2024). Eleanor Coerr'ın "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı çocuk eserinin yapısal ve eğitsel ilkeler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, *9*(1), 19-32. https://izlik.org/JA86HL96MP

Extended Abstract

From birth, humans try to understand the world by interacting with their environment. This process begins with reflexes in infancy, transforms into verbal communication with language development, and lays the foundations for written expression in the preschool years. While children express their feelings and thoughts through scribbles and drawings, writing gradually becomes a central means of communication. As written texts supported by visual elements replace verbal stories, the child's world of perception and knowledge expands. This developmental process has led to the emergence of the concept of children's literature, which influences children's cognitive, emotional, and linguistic development.

Children's literature is defined as a collection of literary works created with a simple and sincere narrative appropriate to the age and developmental characteristics of children, reflecting their perspective. Although there are different views in the literature on the scope and definition of children's literature, there is a common acceptance that these works must possess the qualitative characteristics of general literature. High-quality children's literature aims to instill a love of reading in children, develop their aesthetic sensitivity, and prepare them for the next stage of development.

The internal structure (subject, language, characters), external structure (cover, paper, font size, page layout), and illustrations are crucial for children's books to fulfill these functions. Books must be appropriate for the child's age and developmental level, contain topics related to real life, use simple language, and have text-illustration harmony. However, research shows that many children's books on the market do not fully meet these criteria.

The aim of this study is to determine whether the internal structure, external structure, and illustration features of books included in reading sets designed for children are consistent with the qualities that should be present in children's literature.

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to examine the formal and content characteristics of reading sets prepared for elementary school students. The population of the study consisted of reading sets prepared for the elementary school level, while the sample consisted of reading sets from three different publishers most preferred by 73 classroom teachers working in Kastamonu province. Ten books from each of these three reading sets, determined based on teacher opinions, were included in the scope of the study. For ethical reasons, the publishers were coded as A, B, and C.

Data were collected using the "Children's Books Internal Structure-External Structure Characteristics Form" and the "Children's Books Picture-Text Relationship Form" developed by Karaköse (2021). The books were evaluated according to the specified criteria in the categories "appropriate," "partially appropriate," and "inappropriate"; percentage calculations were made based on the frequencies obtained. The review process was conducted independently by three researchers.

To increase the validity and reliability of the research, measurement tools based on the literature were used, data were obtained from different sources, and comparisons were made between researchers. In addition, the triangulation method was applied to strengthen the consistency and credibility of the findings. In line with these measures, the study was accepted as valid and reliable.

This study aims to evaluate the reading sets from the three most preferred publishers among classroom teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in terms of external structure, internal structure, and picture-text relationship. The findings obtained in this regard were interpreted by comparing them with the relevant literature.

The findings regarding the external structure of the reading sets show that 69% are suitable, 23.67% are partially suitable, and 7.33% are not suitable. In general, the cover design, binding, and paper quality were found to be adequate; however, significant deficiencies were identified in font size, color usage, and line spacing. In particular, the font and font size were not appropriate for the children's age and grade level, indicating that they did not fully comply with MEB standards. In addition, differences were found between publishers in terms of line spacing and page layout, and some sets were found to have layouts that negatively affected reading comfort.

As a result of analyses of internal structure characteristics, 63.15% of the reading sets were found to be suitable, 27.31% were partially suitable, and 9.54% were unsuitable. It was found that the topics covered in the books were not presented in sufficient depth within a cause-and-effect framework, the use of idioms and proverbs was limited, and there were shortcomings in conveying the emotional and psychological characteristics of the characters. This situation is thought to negatively affect children's language development and the process of identifying with the text.

Findings regarding the relationship between images and text revealed that this relationship was partially appropriate in the vast majority of books. It was determined that the visuals did not fully fulfill their explanatory and complementary function to the text; therefore, their contribution to comprehension, visual literacy, and aesthetic development was limited.

In conclusion, the reading sets examined were generally found to be acceptable; however, significant shortcomings were observed in fundamental elements such as font size, color and page layout, suitability of content to developmental level, and picture-text harmony. These findings indicate that reading sets for children need to be redesigned in line with pedagogical and developmental criteria.

Arı, G. ve Akay, İ. (2026). Ortaokul öğrencilerine yönelik özetleme stratejileri eğitiminin özetleme başarısına, özetleme öz yeterlik algısına ve özetleme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 890-906.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 890-906, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖZETLEME STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ÖZETLEME BAŞARISINA, ÖZETLEME ÖZ YETERLİK ALGISINA VE ÖZETLEME TUTUMUNA ETKİSİ*

Gökhan ARI**

İlkay AKAY***

Geliş Tarihi: 26 Eylül 2025 ***Kabul Tarihi: 27 Ocak 2026***

Öz

Alan yazınında öğrencilerin özetleme kabiliyetlerinin yetersiz düzeyde olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte özetleme stratejilerinin öğretimi önem kazanmıştır ve farklı özetleme stratejileri ön plana çıkmıştır. Araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerine özetleme stratejilerinin öğretiminin özetleme başarısına, özetleme öz yeterlik algısına ve özetleme tutumuna etkisine bakmaktır. Araştırma 106 ortaokul öğrencisiyle (7. Sınıf) yürütülmüştür. Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama öncesinde grupların denk olduğu görülmüştür. Bu sebeple parametrik testlerden bağımlı değişkenler t-testi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği", "Özetleme Öz Yeterlik Algı Ölçeği", "Özetleme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS'te analiz edilmiştir. Sonuçlara göre deney grubu kontrol grubuna göre özetleme başarısında anlamlı fark elde ederken özetleme öz yeterlik algısında ve özetleme tutumunda gelişme göstermesine rağmen anlamlı bir farklılık elde edememiştir. Özetleme eğitiminde strateji öğretimi göz ardı edilmemeli, özetleme öz yeterlik algısının ve özetleme tutumunun olumlu yönde gelişmesi için öğrencilerin sistematik olarak özetleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükleri: Özetleme, özetleme stratejileri, özetleme başarısı, özetleme öz yeterlik algısı, özetleme tutumu.

---

* Bu araştırmada, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurul Başkanlığının 03/05/2024 tarihli toplantısında alınan 2024/04 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

** Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Bölümü, gokhanari@uludag.edu.tr, ROR ID: 03tg3eb07.

*** Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, akayilkays@hotmail.com, ROR ID: 00jga9g46.

THE EFFECT OF SUMMARIZING STRATEGIES TRAINING FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON SUMMARIZING ACHIEVEMENT, SUMMARIZING SELF-EFFICACY PERCEPTION AND SUMMARIZING ATTITUDE

Abstract

The literature emphasizes that students' summarizing abilities are inadequate. However, teaching summarizing strategies has gained importance, and different summarizing strategies have come to the fore. The study aimed to examine the effects of teaching summarizing strategies to 7th-grade middle school students on their summarizing success, perception of their self-efficacy for summarizing, and attitude towards summarizing. The study was conducted with 106 middle school students (7th grade). A pretest-posttest quasi-experimental design with a control group was used in the study. It was observed that the groups were equivalent before the application. Therefore, the dependent variable t-test was used as a parametric test. The "Summarizing Strategies Rating Scale", the "Summarizing Self-Efficacy Perception Scale" and the "Summarizing Attitude Scale" were used as data collection tools. Data were analyzed using SPSS. The results showed that the experimental group achieved a significant difference compared to the control group in summarizing success, while despite improvements in their self-efficacy perception and attitude towards summarizing, no significant difference was observed. Strategy instruction should not be ignored in summarization education; students' summarizing skills should be systematically developed in order to develop their self-efficacy perception and attitude towards summarizing positively.

Keywords: Summarization, summarization strategies, summarization success, summarization self-efficacy perception, summarization attitude.

Giriş

Anahtar kelimeleri bulup takip etme; konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme; özetleme, yeniden anlatma ve metnin yapısını çıkarma gibi stratejik eylemler, öğrencilerin dinlediği veya okuduğu metinde bilgiyi yapılandırmalarını sağlar. Başka bir ifadeyle okuyucular, anlam kurmak için küçük ölçekli yapıları çözümleyip büyük yapıya ulaşmaya (Van Dijk ve Kintsch, 1983), kendi öğrenme tarzları (ön bilgi, anlama stratejileri, değerlendirme ölçütleri vs.) ile şemalar oluşturmaya çalışırlar. Böylece metni anlamak için bir çaba sarf ederken aynı zamanda bilgiyi şekillendirerek bir anlatım da gerçekleştirmiş olurlar. Bu noktada özetleme; anlamanın ve anlatmanın bir göstergesi olarak önemli görülen bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Alt ve üst düzey işlemler gerektiren özetleme, sadece metinleri anlamayı değil, aynı zamanda akademik açıdan başarılı olmayı da etkileyen hem bir strateji hem de üretici bir beceri olarak görülebilir.

Farklı dijital metin türlerinin oluştuğu günümüzde hızlı ve yoğun metin üretimi, anlamanın da hızlı olmasını gerektirdiğinden makine ya da yapay zekâ öğrenmesiyle otomatik metin özetleme programlarına ihtiyaç duyulmuş ve bu yönde ilerleme kat edilmiştir. Bu durum aslında insan zihninin anlamayı gerçekleştirmek için özetlemeye ve / veya özete ihtiyaç duyduğunun göstergesi sayılabilir.

Metni anlama ve üretme süreçlerini açıklayan bir çerçeve sunan Kintsch ve Van Dijk (1978) bilişsel olarak metni anlamayı sağlayan ve özetlemeyi de içeren işlemlere yönelik bir model ortaya koymuştur. Bu model özet metni üretmek için kaynak metne silme (gereksiz

yüklerden kurtarma), genelleme (genel kavramlarla soyutlaştırma) ve yeniden yapılandırma (genellemeleri bütünleştirme) işlemlerinin uygulanmasını önerir. Bu işlemler özetleme eyleminin temel çerçevesini oluşturmaktadır (Bulut ve Akyol, 2014; Çetin ve Bulut, 2020; Çetinkaya vd., 2020; İpek ve Ensar, 2022; Karadağ, 2019; Ülper ve Arıca Akkök, 2010; Westby vd., 2010). Bu temel işlemler önemli bilgileri seçmeyi, bağlantı kurmayı, ana fikri belirlemeyi, anlamı korumayı, tutarlı bir şekilde bilgiyi yapılandırarak yeniden ifade etmeyi; sonuç olarak metni kısaltmayı gerektirir.

Önceki bazı araştırmalarda öğrencilerin özetleme becerilerinin zayıf olduğu (Çıkrıkçı, 2008; Karatay ve Okur, 2012; Karatay vd. 2013); kısaltmayı uygun şekilde yapamama, önemli bilgiyi seçememe, kaynak metindeki bilgiyi olduğu gibi alıntılama yani kendi ifadesiyle yazmama, metin dışı bilgi ekleme (Aktaş ve Bayram, 2017; Çıkrıkçı, 2008; Çelik, 2023; Özçakmak, 2015; Sulak ve Arslan, 2017) gibi önemli özetleme hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Bu hataların sebebi olarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özetleme konusundaki yetersizlikleri (Bulut, 2013; Çelik, 2023; Özçakmak, 2015; Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu, 2011), ortaokulda özetleme deneyiminin gerekli düzeyde kazandırılmaması, strateji öğretiminin yeterli ve özenli verilememesi veya öğrencilerin özetlemeye ilişkin bilişsel ve duyuşsal birtakım özelliklerini geliştirmeye açık yönleri gösterilebilir. Bunlara ek olarak Türkçe ders kitaplarında özetleme kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerin sığ ve rastgele olması (Ateş, 2023; Deniz vd., 2019; Dilidüzgün, 2013; Karadağ, 2019; Kaya ve Kurudayıoğlu, 2023; Ülper, 2011), dolaylı olarak öğrencilerin özetlemeyle ortaokuldan önce karşılaşmamaları (Fidan ve Gerçek, 2017; Karatay vd., 2013; Kaya ve Kurudayıoğlu, 2023), yani özetlemeyi geç deneyimlemeleri, bu becerinin gelişimine görece engel teşkil eden unsurlar olarak öne çıkabilir. Şöyle ki, ilkokul ana dili dersine ilişkin olarak 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-5. Sınıflar) özetleme ile ilgili kazanım yer alırken 2015 ve 2017 yıllarındaki programlardan çıkarılmıştır. Dolayısıyla 2024 yılı İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) kadar -en azından resmî olarak- öğrencilerin ilkokulda özetleme becerisiyle ilgili deneyim kazanamadıkları söylenebilir. Bir başka ifadeyle özetlemeyi ortaokulda öğrenmeye başladıkları söylenebilir. Öte yandan öğrencilere ödev olarak verilen kitap okuma özetlerinin (Soysal, 2006) öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan özetlemeye yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği öne sürülebilir.

Öz düzenleme, öğrenme stratejileri, motivasyon ve tutum gibi pek çok kavramla ilişkisi olan öz yeterlik (Bandura ve Wood, 1989; Schunk ve DiBenedetto, 2021) bireyleri sadece başkalarıyla rekabet etmesi için değil, aynı zamanda kendi içsel başarı duygularını güçlendirme noktasında motive etmektedir (Bandura 1995). Yüksek öz yeterlik düzeyleri; yüksek hedef belirleme, öğrenme stratejilerini daha fazla kullanma ve kaygının düşük olması gibi birçok olumlu çıktı sağlar (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021, s. 139). Öz yeterliği düşük bireyler ise olaylarla baş edememekte, umutsuz olmakta, problemler karşısında kendilerini yetersiz bulmakta, başarısız oldukları bir denemenin ardından tekrar denemekten kaçınmakta, yaptıkları işlerde kendi gayretlerinin sonucu değiştirmeyeceğine inanmaktadırlar (Korkmaz, 2018, s. 257). Bu bağlamda özetleme öz yeterliği öğrencinin bir metni anlayıp (konu, ana fikir, yardımcı fikirleri belirleme, metnin yapısını çözümleme ve bunlar arasında bağlantılar kurma vs.) özetleme stratejilerini işe koşarak özet yazmanın zor bir şey olduğu düşüncesine kapılmadan özetleyebilmesini kapsamaktadır.

Öz yeterlik gibi bireyin yaşantılarından etkilenen daha çok duyuşsal ve bilişsel boyutu olan tutum da öğrencinin davranışlarını etkileyen, uzun zaman diliminde değişip şekillenebilen önemli bir kavramdır. Bu kavram kişiye özgüdür, yaşantılara dayalı olarak oluşur; davranışın kendisi değil, ortaya konacak davranışa zemin hazırlayan ve bilişsel, psikolojik boyutları olan, kolayca değişmeyen ve değişimi uzun zaman alan bir kavramdır (Smith, 1971, s. 82). Olumlu tutuma sahip öğrenciler öğrenme faaliyetlerinde daha ilgili ve istekliyken olumsuz tutum besleyen öğrenciler başarısız oldukları gibi geleceğe dönük olarak başarabilme isteklerini de kaybedebilirler. Özetlemenin anlama ve anlatma becerileri üzerindeki etkisini ve önemini kavrayan bir öğrencinin özetleme becerisini geliştirmeye karşı olumlu bir tutum sergileyerek özetlemeye daha istekli yaklaşması beklenebilir.

Okuduğunu anlama stratejisi olarak özetlemenin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini araştıran sınırlı deneysel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardaki temel bulgu sonucu farklı öğretim kademelerinde özetleme eğitimi verilen öğrenci gruplarının (deney), eğitim verilmeyen öğrenci gruplarından (kontrol) daha başarılı özet metinler ürettiği yönündedir (Aydın, 2024; Çelik ve Doğan, 2024; Özbay ve Seferoğlu, 2023; Ülper ve Arıca Akkök, 2010; Westby vd., 2010). Tarama çalışmalarında ise öğrencilerin genel olarak özetlerinde birtakım sıkıntılar ve yetersizlikler (Aktaş ve Bayram, 2017; Aydın, 2024; Chen ve Su, 2012; Çıkrıkçı, 2008; Deneme, 2009; Eyüp vd., 2012; Karatay ve Okur, 2012; Kula, 2018; Sulak ve Arslan, 2017) olduğu belirtilmektedir.

Bu çalışmalardaki öneriler özetleme eğitiminin yeterince verilmediğini ortaya koymakla birlikte özellikle ortaokullarda özetleme eğitiminin verilmesi gerektiğini dile getirilmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin hikâye türündeki metinleri özetleme başarısı ile özetleme stratejilerini kullanma becerileri arasında bir ilişkinin bulunması (Çetinkaya vd., 2020) hikâye metinlerini özetleme başarıları ile özetleme tutum ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olması (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021) özetlemede bilişsel ve duyuşsal özelliklerin önemini ortaya koymaktadır. Bulut (2017), yaptığı araştırmada özetleme başarısı ile özetlemeye yönelik öz yeterlik ve tutum ilişkilerinin bilgilendirici metinler üzerinden de yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler için hikâye edici metinlerin daha kolay özetlendiği buna karşın bilgilendirici metinleri özetlemenin daha zor olduğu ifade edilmektedir (s. 284). Bu çalışma hem alan yazınında özetlemenin duyuşsal yönüne vurgu yapan araştırmaları desteklemeyi hem de özetleme becerisi açısından bilgilendirici metinler üzerinde çalışmayı mümkün kıldığı için önem taşımaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerine yönelik özetleme stratejileri öğretiminin özetleme başarısına, özetleme öz yeterlik algısına ve özetleme tutumuna etkisini incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Deney grubundaki öğrencilerin özetleme stratejileri eğitimi uygulamaların öncesi ve sonrasında özetleme başarıları, öz yeterlik algıları ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Kontrol grubundaki öğrencilerin özetleme başarıları, özetleme öz yeterlik algıları ve özetleme tutumları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney grubu ve kontrol grubu arasından özetleme başarıları, özetleme öz yeterlik algıları, özetleme tutumları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Özetleme stratejisi öğretiminin özetleme başarısı, özetleme öz yeterlik algısı ve özetleme tutumu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma modeli neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2005). Yani kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel desendir. Bu grupların deneysel işlem öncesi grup denkliğinin sağlanması ve ön test - son test sonuçlarının bu duruma göre yorumlanması beklenmektedir. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1'de gösterilmiştir. Deney grubuna özetleme stratejisi öğretimi yapılırken kontrol grubu Türkçe Dersi Öğretim Programında var olan içeriğe uygun olarak deneysel işleme dâhil edilmiştir.

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen Modeli

Gruplar	Katılımcı Sayısı	Ön Test	Özetleme Strateji Öğretimi	Son Test
Deney Grubu	53	✓	✓	✓
Kontrol Grubu	53	✓	X	✓

2.1. Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılından Düzce ilinin Merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunda eğitim gören 106 ortaokul 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem grubu deneysel işlem öncesi ön testte grup denkliğine göre belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği", "Özetleme Öz Yeterlik Algı Ölçeği", "Özetleme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin araştırmada kullanılması için gerekli izin işlemleri e-posta yoluyla alınmıştır.

Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği: Özçakmak (2015), tarafından geliştirilmiştir (s. 168). Bu puanlama ölçeğinde toplam 8 alt başlık bulunmaktadır: Başlık Yazma, Bakış Açısını Doğru Kullanma, Anlatım Kipini Doğru Kullanma, Önemli Bilgiyi Seçme, Önemsiz Bilgiyi Silme, Metin Dışı Bilgiye Yer Vermeme, Tutarlı Yazma, Kısaltma (Özçakmak, 2015). Özetleme stratejilerinin nasıl puanlanacağına ilişkin ölçütler, özetleme stratejileri ve ölçüt özetler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Puanlama ölçütleri uzman görüşüne sunularak uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan yapılan dönüş doğrultusundan ölçek son hâlini almıştır. Puanlamada kullanılan ifadeler üzerinde değişiklikler yapılarak ölçeğe son hâli verilmiştir (Özçakmak, 2015, s. 80). Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği Özçakmak (2015) tarafından yapılan araştırmayla özetleme stratejilerinin öğretiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu sebeple ilgili ölçek bu araştırmada tercih edilmiştir. Ölçekte yer alan özetleme stratejilerine aşağıda değinilmiştir:

Başlık Yazma Stratejisi: Metnin başlığı metnin konusu ve ana fikriyle ilgili ipuçları verir. Bu sebeple özetleme yapılan metinde başlığın korunması esas alınır. Yani öğrenci bir metinden özet çıkaracaksa metni başlığını olduğu şekliyle kullanmalıdır. Başlıktan ekleme veya çıkarma yapılmamalıdır.

Bakış Açısını Doğru Kullanma Stratejisi: Her metnin bir bakış açısı vardır. Dolayısıyla tekil, çoğul, hâkim gibi bakış açılarına bakılarak metnin hangi bakış açısıyla yazıldığı tespit edilir. Bu tespit özetleme için önemlidir. Ancak başlıkta olduğu gibi metinde verilen başlık olduğu gibi alınmaz. Alan yazınında özetleme yaparken hâkim bakış açısının kullanılması gerektiği ifade edilmektedir.

Anlatım Kipini Doğru Kullanma: Özetlemede kullanılacak kip konusunda bir zorunluluk olmasa da özeti yazan kişinin metne daha geniş bir açıyla yaklaşması beklenir. Dolayısıyla metnin bütün zamanları kapsayıcı şekilde özetlenmesi daha doğru olacaktır. Böylece metinde birden fazla zaman yer alacağına tek bir zaman yer alır. Alan yazınına göre bu zaman ise geniş zamandır.

Önemli Bilgiyi Seçme: Özetlemede önemli hususlardan birisi de önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt etmedir. Bu ayrım yapılırken metnin konusu ve ana fikri ortaya çıkarılır. Konu veya ana fikir ile ilişkili önemli bilgiler metnin iskeletini oluşturur. Dolayısıyla önemli bilgiler seçildiğinde metnin geneli ana fikir temelinde ele alınır. Böylece özetleme yapmak daha olanaklı ve kolay hâle gelir.

Önemsiz Bilgiyi Silme: Önemli bilgiyi seçme kadar önemsiz bilgiyi silme de metnin kısaltılması bakımından önemlidir. Metindeki detayları arındırıp esas metne ulaşmak için önemsiz bilgiler ayırt edilmelidir, özet metne alınmamalıdır. Aksi hâlde metnin ana fikrinin anlaşılması güçleşir.

Metin Dışı Bilgiye Yer Vermeme: Özetleme sırasında önemli stratejilerden birisi de metin dışı bilgiyi metne yerleştirmemedir. Gerçek metinde yer almayan hiçbir bilginin özet metinde olmamasıdır. Özeti yapan kişi metinle ilgili yorum ve düşüncelerini metne dâhil etmemelidir. Aksi hâlde konunun merkezi kayabilir veya ana fikri yanlış tespit edilir.

Tutarlı Yazma: Özet metin ile gerçek metnin birbiriyle tutarlı olması önemlidir. Metinde yer alan fikirlerin birbiriyle örtüşmesi, çelişkili ifadelerin, olayların yer almaması, gereksiz tekrarların olmaması özeti tutarlı yazmanın yollarındandır. Tutarlılık olmazsa özet, gerçek metni yansıtmakta yetersiz kalır.

Kısaltma: Gerçek metinden daha kısa olan, metne dair önemli bilgiler barındıran stratejidir. Gerçek metnin başından, ortasından ve sonundan cümleler alarak kısaltma yapılmaz. Kısaltma özeti yazanın kendi cümleleriyle yapılır. Metnin dört bir oranında kısaltılması uygun bir oran olarak görülmektedir (Özçakmak, 2015).

Özetleme Öz Yeterlik Algı Ölçeği: Ölçek Çetinkaya ve Dikici (2023) tarafından geliştirilmiştir. Özet Yazma ve Özetleme Amaçlı Okuma boyutlarından oluşan ölçekte toplam 14 madde vardır. Ölçek 5'li likert şeklindedir, ölçeğin faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliği ortaya koymak için ise iç tutarlık kat sayısına bakılmıştır (Çetinkaya ve Dikici, 2023). Birinci alt boyut için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.832, ikinci alt boyut için ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.756 bulunurken ölçeğin tamamı için ise Cronbach alfa güvenirlik

katsayısı 0.860 belirlenmiştir (Çetinkaya ve Dikici, 2023). Değerlerden de anlaşıldığı üzere geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Özetleme Tutum Ölçeği: Çetinkaya ve Polat Demir (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 27 madde vardır. Ölçek 5'li likert şeklinde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Güvenirliği ortaya koymak için ölçeğin iç tutarlık kat sayısına bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca Cronbach alfa güvenirlik kat sayısına da bakılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ilk boyutta iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.901, ikinci boyutta ise iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.903 bulunurken ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0.931 şeklinde bulunmuştur (Çetinkaya ve Polat Demir, 2017). Değerlerden de anlaşıldığı üzere geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Alan yazınında farklı çalışmalarda kullanılmıştır.

3. Verilerin Toplanması ve Deneysel İşlem Süreci

Deney ve kontrol gruplarını oluşturacak öğrenciler belirlendikten sonra grup denkliğini ortaya çıkarmak için ön test uygulaması yapılmıştır. Bu ön test uygulamasında 53 öğrenci deney grubu, 53 öğrenci de kontrol grubu olmak üzere toplam 106 öğrencinin özetleme başarısını ölçek için "Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen özetler ölçüt özete göre puanlanmış ve sonuçlar SPSS programında analiz edilmiştir. Bu analizlere göre grupların deney uygulaması öncesinde eşit şartlar altında uygulamaya başladığı anlaşılmıştır. Özetleme başarısı açısından grup denkliği sağlandıktan sonra araştırmada kullanılacak diğer ölçekler (özetleme öz yeterlik algısı ölçeği ve özetleme tutum ölçeği) ön test olarak uygulanmıştır.

Özçakmak (2015) tarafından geliştirilen Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği'nde yer alan sekiz strateji haftalara bölünerek deney grubuna öğretilmiştir. İlk hafta "Başlık Yazma, Bakış Açısını Doğru Kullanma, Anlatım Kipini Doğru Kullanma" stratejileri örnek özetler üzerinden öğretilmiş ardından belirlenen metinler ile öğrencilere bu stratejileri kapsayan bir özet yazdırılmıştır. İkinci haftada "Önemli Bilgiyi Seçme, Önemsiz Bilgiyi Silme, Metin Dışı Bilgiye Yer Vermeme" stratejileri örnek özetler üzerinden öğretilmiştir. Yine ilk haftada olduğu gibi bu üç stratejiyi kapsayan bir özet yazmaları istenmiştir. Ancak öğrencilerden önceki haftada öğrendikleri üç özetleme stratejisini de oluşturacakları özete yansıtmaları istenmiştir. Son haftada ise "Tutarlı Yazma ve Kısaltma" stratejileri örnek özetler üzerinden öğretilmiştir. İlk iki haftada olduğu üzere öğretilen diğer stratejilerle birlikte son iki stratejiyi de içeren bir özet yazmaları istenmiştir. Deney grubuna her üç strateji öğretiminden sonra birer tane metin özeti yazdırılmıştır. Böylece deneysel işlem süresi boyunca öğrencilere toplam üç metin özetleme çalışması yaptırılmıştır.

Uygulama esnasında kullanılan metinler, üç alan uzmanına (öğretmen, doktor araştırma görevlisi, uzman öğretmen) danışılarak belirlenmiştir. Alan uzmanları kullanılan metinlerin araştırmaya uygun olup olmadığını öğrencilerin yaş seviyelerine, özetleme eğitimi için kullanılabilirliğine, içerik ve üsluba göre puanlamışlardır. Araştırmacı tarafından en yüksek puanı alan metinler tercih edilmiştir. Ölçüt özetler ise yine aynı alan uzmanlarına danışılarak oluşturulmuştur. Özetleme stratejisi öğretimi tamamlandıktan sonra son test uygulaması yapılmıştır. Son test uygulamasında ön testte kullanılan metin her iki gruba tekrar uygulanmış, özet metinler elde edilmiştir. Ardından diğer ölçekler (özetleme öz yeterlik algısı ölçeği ve

özetleme tutum ölçeği) son test olarak uygulanıp araştırmanın veri toplama bölümü ve deneysel işlem süreci tamamlanmıştır.

4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada; 106 katılımcıya, 5'li likert tipinde 14 ifadeden oluşan Öz Yeterlilik Algı Ölçeği ve 5'li likert tipinde 27 ifadeden oluşan Tutum Ölçeği yöneltilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen tüm veriler SPSS Statistics 27 paket programı aracılığıyla analiz edilmiş olup tüm analizlerde anlamlılık (p) değeri 0,05 olarak alınmış, p değerinin 0,05'ten küçük olduğu analiz bulgularında istatistiksel bir anlamlılık olduğu, aksi durumlarda istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık olmadığı kabul edilmiştir.

Analiz sürecinde ilk olarak tanımlayıcı istatistiklere bakılmış, daha sonra ölçeklere normallik testleri yapılarak kullanılacak yöntemlerin parametrik veya non-parametrik olmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda uç değerler çıkartılmış ve sonraki süreçte ilişkisel analizler kapsamında fark testleri yapılmıştır.

4.1. Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenirlik testi bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Güvenirlik Bulguları

Ölçekler	Grup	Test	Cronbach's Alpha (α)
Öz Yeterlilik Algı Ölçeği	Deney	Ön test	0,778
		Son test	0,889
	Kontrol	Ön test	0,854
		Son test	0,840
Tutum Ölçeği	Deney	Ön test	0,776
		Son test	0,828
	Kontrol	Ön test	0,901
		Son test	0,903

Tablo 2'ye göre "Öz yeterlilik Algı Ölçeği" için Cronbach's Alpha (α) değerleri deney grubunda ön testte 0,778 değeri bulunmuştur. Son testte ise 0,889 bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte 0,854 ve son testte 0,840 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin iyi düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Tutum ölçeğine bakıldığında ise deney grubunda ön testte 0,776 değeri bulunmuştur. Son testte ise 0,828 değeri bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte 0,901 ve son testte 0,903 değerleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre her iki ölçek, deney grubunda iyi düzeyde ($0.7 \leq \alpha < 0.9$), kontrol grubunda ise mükemmel düzeyde ($\alpha \geq 0.9$) güvenirlik göstermektedir (George ve Mallery, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.2. Normallik Testi

Ölçeğe verilen cevapların normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için Normallik Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3: Normallik Testi Bulguları

Ölçekler	Grup	Test	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro Wilk	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
			p	p		
Öz Yeterlilik Algı Ölçeği	Deney	Ön test	0,200	0,556	-0,203	-0,566
		Son test	0,200	0,108	-0,111	-1,025
	Kontrol	Ön test	0,200	0,220	-0,263	-0,668
		Son test	0,018	0,050	-0,299	-0,914
Tutum Ölçeği	Deney	Ön test	0,200	0,646	-0,030	-0,616
		Son test	0,200	0,091	-0,417	-0,568
	Kontrol	Ön test	0,200	0,139	-0,358	-0,362
		Son test	0,113	0,016	-0,266	-0,771
Özetleme Başarısı	Deney	Ön test	0,014	0,097	-0,388	-0,391
		Son test	0,001	0,009	-0,351	-0,926
	Kontrol	Ön test	0,200	0,710	-0,065	-0,362
		Son test	0,200	0,376	-0,210	-0,638

Tablo 3'e göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri bazı alt gruplarda $p<0.05$ değerleri göstermiş olsa da yalnızca bu test sonuçlarına göre karar verilmesi yanıltıcı olabilir. Bu gerekçe göz önüne alındığında dağılımın normal olup olmadığını değerlendirirken çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerildiği gibi bu değerlerin -1.50 ile +1.50 arasında olması normal dağılım için kabul görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında tüm ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin söz konusu aralıkta olduğu görülmektedir. Tablo 3'e göre Öz yeterlilik Algı Ölçeği, Tutum Ölçeği, Özetleme Başarısı genel olarak normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple analizlerde t-testi kullanılması uygun bulunmuştur.

5. Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubunun özetleme başarısı, özetleme öz yeterlik algısı ve özetleme tutumu ile ilgili bulgular ele alınacaktır. Bulgulara bakıldığında ölçeklerin ön test ve son test puanları ile karşılaştırmalar yapılmış olup ölçeklere verilen puanların normal dağıldığının görülmesi sebebiyle (bk. Tablo 3) tüm fark testlerinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiş, bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Öz Yeterlilik Algı Ölçeği Ön-test	Deney	53	3,449	0,444	-1,616	0,109
	Kontrol	53	3,623	0,646		
Tutum Ölçeği Ön-test	Deney	50	3,342	0,361	-0,045	0,965
	Kontrol	53	3,347	0,601		
Özetleme Başarısı Ön-test	Deney	52	46,308	12,404	0,447	0,656
	Kontrol	52	45,308	10,342		

Tablo 4'e göre Öz Yeterlilik Algı Ölçeği ön-test puanları açısından deney grubunun ve kontrol grubunun ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05). Yine Tutum Ölçeği ön-test puanlarında da deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Ayrıca Özetleme Başarısı ön-test puanları açısından da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0,05). Tablo 4'e göre deney grubu ve kontrol grubu verileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiş bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öz Yeterlilik Algı Ölçeği Son-test	Deney	53	3,806	0,624	1,417	0,159
	Kontrol	53	3,633	0,629		
Tutum Ölçeği Son-test	Deney	50	3,476	0,476	1,139	0,258
	Kontrol	53	3,354	0,600		
Özetleme Başarısı Son-test	Deney	52	55,058	9,877	7,210	0,000
	Kontrol	52	44,692	9,007		

Tablo 5'e göre **Öz Yeterlilik Algı Ölçeği** son-test puanlarında deney grubunun ($\bar{x}$=3,806) kontrol grubuna ($\bar{x}$=3,633) göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05). **Tutum Ölçeği** son-test sonuçları da benzer şekilde deney ($\bar{x}$=3,476) ve kontrol ($\bar{x}$=3,354) grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05). Buna karşın, **Özetleme Başarısı** son-test puanlarında deney grubunun ($\bar{x}$=55,058) kontrol grubuna ($\bar{x}$=44,692) nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek bir başarı ortaya koymuştur (p<0,05).

6. Tartışma ve Sonuç

Özetleme bilginin zihinde tutulmasını ve metnin kavranarak anlaşılmasına katkı sağlar. Üst bilişsel stratejiler arasında yer alan özetleme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini güçlendirmekle birlikte öğrencinin okuduğu metnin yapısının fark etmesine, önemli fikirleri ayırt etmesine, metnin vermek istediği mesajı idrak ederken zamandan tasarruf etmesine katkıda bulunur (Bulut, 2013). Özetlemenin bu yönleri göz önüne alındığında öğrenciler için özellikle geliştirilmesi gereken, ihmal edilmemesi gereken bir beceri olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında yazma becerisinin doğal bir parçası olduğundan doğal olarak öğrencilerin zorlandığı bir beceridir. Ancak alan yazını incelendiğinde geliştirilebilir bir beceri olduğu ifade edilmektedir. Özetleme becerisini öğretebilmek için özetleme stratejileri kullanılmalıdır. Bu stratejiler öğrencilerin özetleme becerilerini anlayarak öğrenmelerine yardımcı olur.

Yapılan araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin özetleme becerilerinin zayıf ya da orta düzeyde olduğu ortaya konmaktadır (Çıkrıkçı, 2008; Karatay ve Okur, 2012; Karatay vd. 2013; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021). Bunun sebepleri arasında strateji odaklı bir ders programı olmaması, öğretmenlerin dolayısıyla da öğrencilerin özetlemenin önemini yeterince kavrayamamış olması, yeterince geri dönüt verilememesi, Türkçe ders kitaplarında özetleme becerilerine yönelik etkinliklerin yetersiz olması (Fidan ve Gerçek, 2017, s. 307; Çelik, 2023, s. 6) olarak sıralanmıştır. Ayrıca Okur (2011), öğretmen adaylarının özetleme becerisi üzerinde yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının orta, sınıf öğretmeni adaylarının zayıf düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (s. 117). Çelik (2023), ise Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini bilmediklerini tespit etmiştir (s. 153). İlgili araştırmalar neticesinde öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini bilmemesi öğrencilerin de

öğrenememesine sebep olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin metin özeti çıkarırken metnin ilk, orta ve son bölümlerinden birkaç cümle alarak özetleme yapmaktadır (Temur, 2015, s. 141). Bu da metin özetlemenin yanlış bir bakışla ele alındığını ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak verilen özetleme stratejileri eğitiminin özetleme başarısına, özetleme öz yeterlik algısına, özetleme tutumuna etkisine bakılan bu araştırmada özetleme stratejilerini öğrenen öğrencilerin özetleme başarısının, özetleme öz yeterlik algısının ve özetleme tutumunun farklılaşıp farklılaşmayacağına bakılmıştır.

Kaliteli, sorunsuz bir özetleme yapabilmek için özetleme stratejileri en önemli araç olarak görülmektedir (Ülper ve Okuyan, 2010). Çetinkaya, Şentürk ve Dikici'nin (2020) yaptığı araştırmada öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanım sıklığı ile özetleme başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (s. 592). Bu araştırmada da özetleme stratejisi eğitimi alan deney grubunun özetleme başarısı açısından kontrol grubuna göre anlamlı fark elde ettiği anlaşılmıştır (bk. Tablo 5). Elde edilen bu sonucun alan yazınını desteklediği görülmektedir. Harris, Graham ve Mason (2006) strateji kullanımının zayıf ve iyi olan öğrencilerde olumlu etkiler ortaya koyduğunu vurgularken Çetinkaya, Şentürk ve Dikici'nin (2020) "Özetleme Stratejilerinin Kullanımı ve Özetleme Başarımı Arasındaki İlişki" adlı araştırmalarında özetleme stratejilerinin kullanımının özetleme başarısı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer vd. (2016) ise yaptıkları çalışmada metin özeti yazma stratejisi alan öğrencilerin özetleme başarılarının arttığını vurgulamaktadır. Diğer taraftan Benzer, Karadağ ve Evci (2021) 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada özetleme stratejilerinin kullanımının özetleme başarımının arttırdığını vurgulamaktadır. Çelik (2023), özetleme yapmada en önemli unsurun nasıl özetleme yapılacağının gösterilmesi olduğunu ifade ederek özetleme stratejilerinin yazma eğitimindeki yerini öne çıkarmıştır (s. 266). Çelik ve Doğan (2024) ise yaptıkları deneysel araştırmada Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin özetleme başarısını arttığını, geliştirdiğini ifade etmektedir (s. 204). Görüldüğü gibi alan yazınındaki araştırmalar da strateji öğretiminin özetleme başarısını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Öz yeterlik inancı öğrencilerin öğrenme ve başarılı olmalarını etkileyen bir kavramdır (Schunk, 1989). Bandura (1995) ise öz yeterliği, hedefe ulaşmak ve başarı elde edebilmek için gereken yolları organize etme ve uygulama yeteneklerine olan inanç olarak tanımlamaktadır (s. 3). Öz yeterlik; öz düzenleme, öğrenme stratejileri, motivasyon ve tutum gibi pek çok kavramla karmaşık bir ilişkiye sahiptir (Bandura ve Wood, 1989; Schunk ve DiBenedetto, 2021). Söz gelimi motivasyon, tutum, öğrenme stratejileri öz yeterliliği doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileyen kavramlardır. Araştırmalar öğrenciler öğrenirken öz yeterlik inançları doğrultusunda uygun stratejiler kullanırlarsa hedeflerine ulaşmada daha başarılı olacaklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla özetleme öz yeterlik inancı özetleme başarısını destekleyebilmektedir. Bahçıvan (2020) özetleme öz yeterliğini bireyin özetleme yapma amacıyla okuma ve özet metni oluşturma gibi işleri başarılı bir biçimde gerçekleştirebileceklerine ilişkin kanısı olarak tanımlamıştır.

Araştırmanın özetleme öz yeterlik algısı sonuçlarına göre deney grubu aldığı özetleme stratejileri eğitiminin sonucunda kontrol grubuna göre gelişmiş olsa da anlamlı farklılık elde edememiştir (bk. Tablo 5). Bu sonuç Bandura'nın (1995) öz yeterliğin doğrudan ve dolaylı yaşantılardan, sözel iknadan ve fiziksel-duygusal durumlardan etkilendiği düşüncesiyle paralellik göstermektedir. 7. sınıf öğrencilerinin almış olduğu özetleme stratejisi eğitimi ve bu çerçevede yapılan özetleme uygulamaları doğrudan yaşantı boyutunda ele alınmaktadır.

Özetlemede elde edilen doğrudan yaşantı öğrencilerin özetleme öz yeterlik algılarını geliştirmiştir. Buna ilave olarak Bahçıvan ve Çetinkaya (2021), ortaokul öğrencilerinin (6, 7 ve 8. sınıf) özetleme başarıları ile özetleme öz yeterlik algıları ve özetleme tutumları arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak 7. sınıf öğrencilerinin özetleme öz yeterlik algısının diğer sınıflara nazaran daha düşük olduğu da ifade edilmektedir (s. 156). Sonuçlara bakıldığında özetleme öz yeterlik algısı sonuçlarının Bahçıvan ve Çetinkaya'nın (2021) özetleme öz yeterlik algısı sonuçları ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanında aynı araştırmada özetleme tutumuna yönelik sonuçlar incelendiğinde özetleme tutumu başlığında her iki araştırma birbirini desteklemektedir. Bahçıvan ve Çetinkaya (2021), çalışmalarında özetleme tutumunun sınıf seviyesi arttıkça azaldığını da ortaya koymuştur (s. 156). Bu çalışmaya paralel olarak bulgulara göre öğrencilerin özetleme tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı (bk. Tablo 5) anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu yönüyle alan yazınını desteklediği ifade edilebilir.

Eğitimde başarıyı etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden birisi de tutumdur. Tutum kişiye özgüdür, yaşantılara dayalı olarak oluşur, davranışın kendisi değil; ortaya konacak davranışa zemin hazırlayan ve bilişsel, psikolojik boyutları olan, kolayca değişmeyen ve değişimi zaman isteyen (Smith, 1971, s. 82) bir kavramdır. Tutumun hem duyuşsal olması hem de zamana bağlı olarak değişebilme özelliği bu araştırmanın da sonuçlarını etkilemiştir. Tablo 5'e bakıldığında deney ve kontrol grubunun özetlemeye yönelik tutumlarında ön testten son teste anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın uygulama süresi göz önüne alındığında öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık oluşturacak derecede değişmesinin beklenmemesi gerekir.

Sonuç itibarıyla yapılan bu araştırmada özetleme stratejileri öğretimi özetleme başarısını ve özetleme öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilerken özetleme tutumuna aynı etkiyi göstermediği görülmüştür. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinin özetleme becerisinin zayıf olduğu, geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin özetleme stratejilerini bilmesinin önemli ve değerli olduğu alan yazınına dayalı olarak ortaya konulmuştur.

Beyanlar

Yazarın Katkıları: Birinci yazar %60, ikinci yazar %40 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Açıklaması: Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Bu araştırmada, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurul Başkanlığının 03/05/2024 tarihli toplantısında alınan 2024/04 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında yapay zekâ (YZ) araçlarını kullanmadıklarını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(1), 346-360. http://dx.doi.org/10.7884/teke.3787

Ateş, N. T. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 147-163. https://doi.org/10.29000/rumelide.1252794

Aydın, Y. (2024). Özetleme stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin özetleme başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 388-412. https://doi.org/10.17679/inuefd.1209494

Bahçıvan, H. K. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Tez No: 639173) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bahçıvan, K. ve Çetinkaya, G., (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 137-162. https://doi.org/10.33400/kuje.907447

Bandura A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, In *Self-Efficacy in Changing Societies* (Ed. A. Bandura), Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003

Bandura, A. ve Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psycholog, 56*(5), 805-814. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805

Benzer, A., Karadağ, K. ve Evci, B. (2021). Ortaokul öğrencilerine strateji öğretiminin özet yazma becerilerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi, 50*(230), 259-278. https://doi.org/10.37669/milliegitim.681263

Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. ve Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: Metin özeti yazma stratejisi ve puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 163-183. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4603.

Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği.* (Tez No: 328866) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(2), 281-285. https://doi.org/10.26822/iejee.2017236123

Bulut, P. ve Akyol, H. (2014). Summarizing strategies of the primary school 5th grade students and teachers. *International Journal of Language Academy*, *2*(4), 36-48. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.165

Chen, Y. ve Su, S. (2012). A genre-based approach to teaching efl summary writing. *ELT Journal, 6*(6), 184-192. https://doi.org/10.5430/wjel.v11n2p95

Çelik, Ö. (2023). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme becerisine etkisi*. (Tez No. 785550) [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, Ö. ve Doğan, Y. (2024). Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(1), 184-210. https://doi.org/10.16916/aded.1373869

Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(2), 665-697. https://izlik.org/JA69WD38UG

Çetinkaya, G. ve Dikici, A. (2023). Özetleme öz yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 13-33. http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.68896

Çetinkaya, G. ve Polat Demir, B. (2017). Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. (Ed. H. Ülper), *9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı bildirileri* içinde (s. 206-221). Pegem Akademi.

Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020) Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 583-600. https://doi.org/10.31464/jlere.763574

Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerilerinin gelişimi. *Dil Dergisi,* (141), 19-35. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000096

Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies. 5*(2), 85-91. https://izlik.org/JA58WB84HH

Deniz, K., Tarakçı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(3), 688-708. https://doi.org/10.16916/aded.569153

Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde okumadan özet yazmaya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46*(2), 47-68. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001294

Eyüp, B., Stebler, M. ve Uzuner, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 22-30. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875348.pdf

Fidan, D. ve Gerçek, Ş. (2017). 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda ve ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabında özetleme becerisi. (Ed. O. N. Akfırat, D. F. Staub ve G. Yavaş), *Current debates in education* içinde (s. 293-310). IJOPEC.

George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference. 11.0 Update (4th ed.)*. Allyn & Bacon.

Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340. https://doi.org/10.3102/00028312043002295

İpek, O. ve Ensar, F. (2022). Özetleme becerisiyle ilgili araştırmalar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 617-647. https://doi.org/10.29000/rumelide.1165002

Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* *7*(2), 469-485. https://doi.org/10.16916/aded.449294

Karasar, N. (2005*). Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(7), 399-420. https://jasstudies.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=936818363_karatayhalit_okursema_399-420.pdf&key=26249

Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K.ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri. (Ed. C. Demir ve H. Parlakyıldız), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan* içinde (s. 277-298). Akçağ.

Kaya, K. ve Kurudayıoglu, M. (2023). Türkiye'de anlama göstergesi olarak özetleme: Öğretim programı, ders kitapları ve öğretmenler. *Eğitim ve Bilim, 48*(216), 161-184. https://doi.org/10.15390/EB.2023.12132

Kintsch, W. ve Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394. https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363

Korkmaz, İ. (2018). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed. B. Yeşilyaprak), *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* içinde (s. 246-269). Pegem Akademi.

Kula, S. S. (2018). *Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, öğrenme kalıcılığı ve öz yeterlik algısına etkisi*. (Tez No: 524686) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. (Tez No. 304284) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özbay, Ö. ve Seferoğlu, S. S. (2023). Artırılmış gerçeklikle beraber özetleme stratejisi kullanmanın öğrencilerin bilişsel yük ve başarısına etkisi. *TRT Akademi, 8*(17), 144-173. https://doi.org/10.37679/trta.1208221

Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri.* (Tez No: 1007608) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In *Advances in motivation science* (Ed. A. J. Elliot), (pp. 153-179). Elsevier Academic. https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*(3), 173-208. https://doi.org/10.1007/BF01320134

Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, *55*(2), 82-88. https://doi.org/10.2307/321854

Soysal, M. (2006). *Eyvah kitap*. Günışığı.

Sulak, S. ve Arslan, Ş. (2017). Investigation of 4th grade primary school students' level of usage of summarizing strategy. *The Journal of Limitless Education and Research, 2*(1), 63-77. https://doi.org/10.29250/sead.292372

Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretim özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(41), 267-277. https://izlik.org/JA74TS47EU

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.

Temur, T. (2015). Yazılı anlatım. (Ed. T. Temur ve A. Çakıroğlu), *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım* (3. Baskı) içinde (s. 3-157). Pegem Akademi.

Ülper, H. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: ders kitapları temelinde bir araştırma. (Haz. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin, F. Yıldız), *Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar*. İzmir.

Ülper, H. ve Arıca Akkök, E. (2010). The effect of using expository text structures as a strategy on summarization skills. In *Handbook of curriculum development* (Ed. L. E. Kattington), (s. 303-328). Nova Science.

Ülper, H. ve Okuyan, F. (2010). Quality of written summary texts: an analysis in the context of gender and school variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1057-1063. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.149

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic.

Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B. & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, *30*(4), 275-287. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181ff5a88

Yazıcı Okuyan, H. ve Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 1007-1020. https://izlik.org/JA86LP96EF

Extended Abstract

Teaching summarizing strategies is crucial for effective summarization. Summarization is closely linked to comprehending the intended meaning of a text. Therefore, summarizing emerges as an important skill for students to acquire. Summarizing is a skill that impacts not only comprehension but also academic achievement. Kintsch and Van Dijk (1978) presented a basic model for summarizing. This model includes the principles of deletion, generalization, and restructuring from the source text to create a summary text.

Numerous studies highlight the weakness of students' summarizing skills in our country. Studies have revealed that students generally make numerous summarizing errors, including failure to use appropriate abbreviations, failure to distinguish important information, failure to write in their own words, and incorporating extraneous information. The primary sources of these errors are attributed to teachers' and prospective teachers' inadequate knowledge of summarizing, students' inadequate practice with summarizing, and the inadequacy of Turkish textbooks in teaching summarization.

As is well known, various studies have shown that self-efficacy (Bandura & Wood, 1989; Schunk & Dibenedetto, 2021) has a complex relationship with concepts such as motivation and attitude. In summarizing studies, self-efficacy emerges as a student's ability to understand a text, utilize summarizing strategies, and summarize the text without being overwhelmed by the notion that writing a summary is difficult.

Attitude, on the other hand, is individual and is formed based on experience; it is not the behavior itself, but rather the cognitive and psychological dimensions that pave the way for the behavior to be exhibited. It is not easily changed and takes a long time to change (Smith, 1971, p. 82). Students with positive attitudes are more enthusiastic about learning activities, while those with negative attitudes may not only fail but also lose their desire for future success.

Self-efficacy perception and attitude, which are thought to influence summarization, are also closely related to summarization success. Indeed, a student with low self-efficacy may not achieve sufficient success in summarizing. Therefore, when the results of various studies (Çelik & Doğan, 2024; Aydın, 2024; Özbay & Seferoğlu, 2023) are examined, it is stated that students who received summarization training had higher self-efficacy perception, attitude toward summarizing, and summarization success scores than students who did not receive summarization training.

This study is important because it supports research in literature emphasizing the affective aspect of summarizing and enables the study of informative texts in terms of summarizing skills. Therefore, the primary purpose of the study was to examine the effects of teaching summarizing strategies to middle school students on summarizing success, perceptions of self-efficacy for summarizing, and summarizing attitudes. To this end, the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between the summarizing success, perceptions of self-efficacy, and attitudes of the students in the experimental group before and after the implementation of the summarizing strategies training?

2. Is there a significant difference between the pretest and posttest scores of the students in the control group regarding their summarizing success, perceptions of self-efficacy for summarizing, and summarizing attitudes?

3. Is there a significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental and control groups regarding their summarizing success, perceptions of self-efficacy for summarizing, and summarizing attitudes?

The research method is a pretest-posttest quasi-experimental design with a control group. The sample group of the study consisted of 106 7th-grade secondary school students studying at a public school in the central district of Düzce province during the 2023-2024 academic year. The sample group was determined based on group equivalence based on the pretest results before the experimental procedure.

The “Summarization Strategies Rating Scale”, the “Summarization Self-Efficacy Perception Scale”, and the “Summarization Attitude Scale” were used as data collection tools in the study. After determining the students who would form the experimental and control groups, a pretest was administered to determine group equivalence. In this pretest, the “Summarization Strategies Rating Scale” was used to measure the summarization success of a total of 106 students, 53 in the experimental group and 53 in the control group. After group equivalence in terms of summarization success was established, the other scales to be used in the study were administered as pretests. A total of eight summarization strategies were then taught to the experimental group: three in the first week, three in the second week, and two in the third week. A text summary was written after each of the three strategies. Thus, a total of three text summarization exercises were conducted throughout the experimental process.

After the summarization strategy instruction was completed, a post test was administered. The text used in the pretest was reapplied to both groups, resulting in summary texts. The other scales were then administered as posttests, concluding the data collection phase of the study.

All data obtained within the scope of the study were analyzed using the IBM SPSS Statistics 27 package program, and the significance (p) value was taken as 0.05 in all analyses. It was accepted that there was statistical significance in the analysis findings where the p value was less than 0.05, otherwise it was accepted that there was no statistical significance.

When the results of the study were examined, it was seen that the experimental group ($\overline{x}$=3.806) had a higher meaning in the **Self-Efficacy Perception Scale** post-test scores than the control group ($\overline{x}$=3.633), but this difference was not statistically significant (p>0.05). Similarly, the **Attitude Scale** post-test results did not show a significant difference between the experimental ($\overline{x}$=3.476) and control ($\overline{x}$=3.354) groups (p>0.05). On the other hand, it was observed that the experimental group ($\overline{x}$=55.058) displayed a significantly higher performance than the control group ($\overline{x}$=44.692) in the **Summarization Achievement** post-test scores (p<0.05).

In conclusion, while teaching summarizing strategies positively impacts summarizing success and perceptions of self-efficacy, it has been observed that it does not have the same effect on summarizing attitudes. In this context, the literature demonstrates that middle school students’ summarizing skills are weak and need to be improved, and that it is important and valuable for teachers to learn and understand summarizing strategies.

Ulukaya Öteleş, Ü., Demir Evcimen, F. B. ve Aksüt, S. (2026). Sosyal bilgiler eğitiminde değer konusuna yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerin betimsel incelemesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 907-927.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 907-927, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE DEĞER KONUSUNA YÖNELİK HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BETİMSEL İNCELEMESİ

Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ*

Fatıma Betül DEMİR EVCİMEN**

Selda AKSÜT***

Geliş Tarihi: 15 Eylül 2025 ***Kabul Tarihi: 26 Mayıs 2026***

Öz

Çalışmada, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusu hakkında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli özelliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, doküman incelemesi kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, 2007-2024 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nin elektronik veri tabanından ulaşılan konu ile ilgili 230 lisansüstü eğitim tezleri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler yıl, tez türü, hazırlandığı üniversite, araştırmacı cinsiyeti, araştırılan konu, araştırma yöntemi, örneklem / çalışma grubu temaları kapsamında betimsel analiz ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda tezlerin en fazla yüksek lisans tezi türünde ve en fazla 2019 yılında yayımlandığı; üniversite bağlamında sırasıyla Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesinin olduğu; kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan sayıca fazla olduğu; ilgili konu hakkında yüksek lisans tezlerinde en fazla değer / değer eğitimine ilişkin görüşler, doktora tezlerinde ise değer eğitimine ilişkin uygulamalara yönelik olduğu; araştırma yöntemi olarak en fazla nitel yöntem tercih edildiği; yüksek lisans tezlerinde en fazla sosyal bilgiler öğretmenleri ve doktora tezlerinde ise ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler eğitimi, doküman incelemesi, lisansüstü tezi, değer eğitimi.

* Doç. Dr.; Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, u.ulukaya@alparslan.edu.tr, ROR ID: 009axq942.

** Doç. Dr.; Bartın Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bdemir@bartin.edu.tr, ROR ID: 03te4vd35.

*** Dr.: Bağımsız Araştırmacı, selda.aksut@hotmail.com, ROR ID: 05teb7b63.

A DESCRIPTIVE EXAMINATION OF GRADUATE THESES PREPARED ON THE TOPIC OF VALUES IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

Abstract

This study aims to examine the characteristics of postgraduate theses conducted on the topic of values within the field of social studies education in Türkiye. The research was designed as a document analysis study. The data source consists of 230 postgraduate theses accessed from the database of the Council of Higher Education National Thesis Center and published between 2007-2024. The data were analyzed using descriptive analysis based on the following themes: year of publication, thesis type, university, researcher gender, research topic, research method, and sample or study group. The findings indicate that the majority of the theses were master's theses and that the highest number of publications occurred in 2019. In terms of institutional distribution, Niğde Ömer Halisdemir University, Marmara University and Kastamonu University ranked highest. The results also show that the number of female researchers exceeds that of male researchers. Regarding research focus, master's theses predominantly addressed opinions on values and values education, whereas doctoral theses mainly focused on practices related to values education. Qualitative research designs were the most frequently employed methodological approach. Finally, social studies teachers were the most common study group in master's theses, while middle school students were most frequently included in doctoral theses.

Keywords: Social studies education, document analysis, postgraduate thesis, value education.

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insanın sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını tek başına karşılaması mümkün değildir. İnsan doğduğu andan itibaren başka insanlara muhtaçtır. İnsanın yaşadığı toplumda diğer insanlarla uyum ve iş birliği içerisinde yaşaması ve toplumsal hayatın ahengini destekleyen ilke ve inançlara sahip olması değer olarak ifade edilebilir. Değerler, bir grubun ya da toplumun varlığını ve işleyişini devam ettirmek amacıyla üyelerinin önemli bir kısmı tarafından gerekli ve vazgeçilemez olarak kabul edilen, ortak duygu, düşünce ve çıkarları yansıtan inançlar ve ilkeler bütünü (Kızılçelik ve Erjem, 1994 akt.; Tarkoçin vd., 2013) olup hangi eylemlerimizin iyi, doğru ve gerekli olduğu konusunda yargılama yapmamızı sağlayan unsur (Arslan ve Yılmaz Nas, 2024), tutum ve davranışlarımızı doğrudan etkileyen motivasyon kaynağı (Nazirova ve Borbala, 2024) ve sosyal kontrolün sağlanmasında yaptırım aracı (Aydın, 2011 akt.; Yazıcı, 2014) olarak görülebilir. Bu özelliğiyle değer bireyi sosyal davranış kurallarına uymaya sevk edip toplumun onaylamadığı davranışı sergilemesinin önüne geçmektedir. Bu nedenle değer, bireyin içinde yaşadığı toplumla kurduğu en önemli bağlardan biridir. Bireysel ve kültürel değerler (Schwartz, 1992) başlıklarında incelenen değer kavramı bireyin davranışlarının toplumsal beklenti doğrultusunda düzenlenmesini sağlar. Bireysel özelliklere yoğunlaşan bireysel değerler, bireyin yaşamını yönlendirme gücüne; kültürel değerler ise bireyin toplumla olan ilişkisine göre (Küçük, 2016) değerlendirilebilir. Kültürel bağlam içinde şekillendirilen değerler, kültürün esasını (Karagöz, 2018) oluşturur. Değer tiplerinin farklı toplumlarda yer bulması değerin evrenselliğini desteklerken belirli toplumlarda değerlerin örgütlenme biçimi ile güdüsel ilişkilerde de kültürel farklılar (Tevrüz vd., 2015) gözlenebilir. Çünkü değerler bir yandan evrensel ilkelerle beslenirken öte yandan kültürel bağlamlarda şekillenmektedir. Evrenselliği ve bağlamsallığı olan değerlerin kimlik oluşturma (Atmaca ve Dağ, 2023), sosyal rollerin benimsenmesi (Emiroğlu, 2017), kişisel ve toplumsal

hedeflerin belirlenmesi (Ersoy, 2018) üzerindeki etkileri ise tartışılmaya devam etmektedir. Değerlerin belirtilen işlevleri göz önünde bulundurulduğunda okullarda öğretilmesi önem taşımaktadır. Ailede başlayan değer edinim sürecinin ikinci durağı eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında vatandaş yetiştirme süreci bağlamında bireylere hem millî hem de evrensel değerler (Kasapoğlu, 2013) kazandırılmaya çalışılmaktadır. Nitekim okullar değerlerin pasif birer aktarıcısı değil, değer yaratıcısı ve değer dönüştürücüsü (Çetin ve Baluneye, 2015) olarak etkin durumdadırlar. Özellikle değer öğretiminde etkili olabilecek derslerden biri sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler, kültürel mirası öğrencilere aktararak onların etkin birer vatandaş olarak yetişmesini hedefleyen bir derstir. Kültürel miras öğrencilere aktarılırken, geçmişe ilişkin bilgi ve olgular, toplumsal kurumlar, inançlar ve değerler (Erden, ty, s. 7) kazandırılır. Özellikle değerlerin kazandırılmasındaki temel amaç, birlikte yaşamının kaçınılmaz olduğu dünyada, farklı kültürlere sahip çıkan ve demokrasinin ilkelerini özümseyen bir toplumda mantıklı kararlar alan bireyler yetiştirilmesine katkı sunmaktır. Bireylerin farklı kültürlere sahip çıkarak onları özümsemesi ise ancak değerle donatılmış olmaları (Tay vd., 2013) ile mümkündür. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018); adalet, bağımsızlık, dayanışma, aile birliği, barış, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, estetik, dürüstlük, eşitlik, özgürlük, sevgi, saygı, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi temel değerlere programda yer verildiği görülmektedir. Güncellenen 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (MEB, 2024) ise aile birliğine önem verme, çalışkanlık, adalet, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, estetik, mütevazılık, doğal çevreye duyarlılık, özgürlük, saygı, sorumluluk, temizlik, tasarruf, vatanseverlik, sabır ve yardımseverlik değerlerine yer verildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, değer temelli yapısıyla sorumluluk sahibi, etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirilmesine katkı sunar (Yiğen ve Dündar, 2020). Bu yönüyle toplumsal yapının ahenk içinde işlemesine katkı sağlar. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi alanında değer eğitimine ilişkin yapılan bilimsel araştırmaların ve lisansüstü tezlerin incelenmesi, uygulamaya ilişkin örneklerin ortaya konularak eğitim paydaşları için öneriler sunabilir. Fakat sosyal bilgilerde değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve ilgili çalışmaların öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin saptanmasına (Aran ve Demirel, 2013; Yılmaz, 2013; Balcı ve Yelken, 2013; Berkant vd., 2014; Topkaya, 2016; Baş vd., 2016; Öztürk ve Mutlu, 2017; Ballı ve Deveci, 2023; Ekici, 2023; Fidan, 2024) ve ilgili öğretim programı ve ders kitaplarının değerler kapsamında incelenmesine (Merey vd., 2012; Oğuz Haçat ve Demir, 2020; Erbaş, 2021; Köksal vd., 2022; Taş, 2022) yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar dışında özellikle lisansüstü tez çalışmaları eğitim politikalarının belirlenmesinde rehber niteliğindedir (Canbulut vd., 2016). Nitekim araştırmacılar, çalıştıkları konu üzerinde daha önce yapılan araştırmaları inceleyerek eksik gördüğü konularda alana katkı sağlamaları gerekmektedir. Belirlenen bir alanda hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenerek analiz edilmesi, ilgili konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler vererek alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilir (Aydemir, 2013; Karadağ, 2009). Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitiminde değerler eğitimine ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi ilerleyen yıllarda bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar için yararlı olabilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde lisansüstü tezlerin değerler açısında incelenmesine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Karakaya ve Memişoğlu, 2021; Çelik ve Güleç, 2022). Bu çalışmalardan Karakaya ve Memişoğlu (2021) sosyal bilgiler eğitimi alanında değer eğitimi ile ilgili yapılmış olan toplam 44 adet lisansüstü tezini; Çelik ve Güleç (2022) ise sosyal bilgiler

eğitimi alanında yapılan toplam 29 doktora tezinin değerler yönünden incelemiştir. Her ne kadar sosyal bilgiler eğitimi alanında değerler konusuna yönelik çalışmaların analizine ilişkin araştırmalar olsa da bu araştırmaların belirli alt temalara veya belirli tez türüne odaklandığı ve ilgili konu hakkında genel görünümü ortaya koymaktan uzak olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusuna ilişkin hazırlanan lisansüstü tezleri belirli tema ya da değişken bağlamında incelemeyip; tez yılı, tez türü, kurumu, araştırmacı cinsiyeti, araştırma konusu, yöntem ve örneklem / çalışma grubu gibi farklı boyutlarda ele alınarak sunmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra mevcut çalışma 2007-2024 yılları arasındaki değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesini muhteva etmesi yönüyle, var olan çalışmaların hangi özelliklere sahip olduğu ve değerler eğitimine yönelik çalışmaların seyri hakkında bilgi sunarak alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sunabilir.

1. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Çalışmada, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusu üzerine yapılan lisansüstü tezler incelenerek genel durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusuna ilişkin lisansüstü tezlerin,

- yıllara ve tez türlerine göre dağılımı,
- hazırlandığı kurumlara göre dağılımı,
- araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı,
- araştırılan konulara göre dağılımı,
- araştırma yöntemlerine göre dağılımı,
- araştırma örneklem / çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışma, amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile tasarlanmıştır. Doküman incelemesi; hedeflenen olgu veya olgulara ilişkin bilgileri muhteva eden yazılı materyallerin analizini içermektedir. Bahsedilen yazılı materyaller, araştırma öncesi elde mevcut olan, insan yapımı eserler, dokümanlardır. Bunlar resmî kayıtlar, mektuplar, gazeteler, günlükler, filmler, tarihsel dokümanlar gibi belgelerdir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma konusu ile ilgili olgular hakkında bilgi içeren yazılı belge niteliğine sahip lisansüstü tezlerinin sistematik olarak analiz edilmesi gereği doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma, sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusu ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin genel görünümüne ilişkin araştırmacılara rehber niteliği taşıyabilmektedir.

2.2. Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

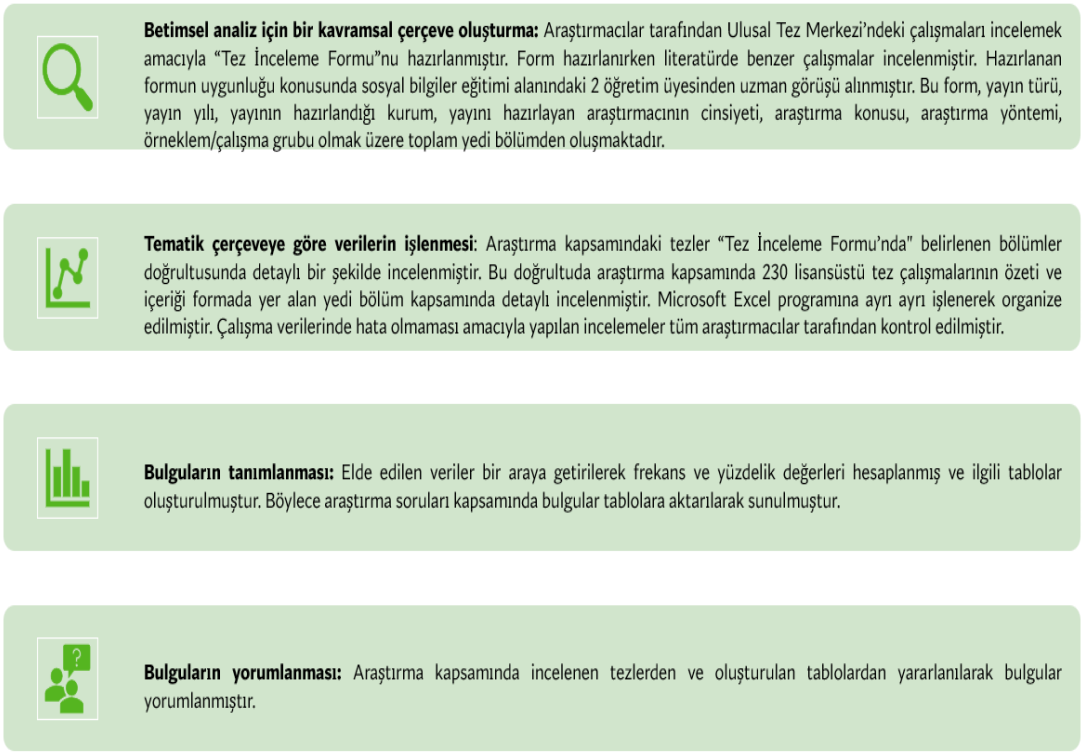
Çalışmada incelenmesi amaçlanan veri kaynaklarının seçimi ve araştırmaya dâhil edilme kriterleri araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Belirlenen bu kriterler; (i) Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranmış olması, (ii) sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerinin olması, (iii) sosyal bilgiler eğitiminde hazırlanan lisansüstü tezlerinin değer, değerler eğitimi veya değer öğretimi kapsamında olması özellikleri belirlenmiştir. Farklı bilim dallarında hazırlanan konu kapsamındaki tezler analiz dışında tutulmuştur. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitimi alanında

değer konusu ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarına ulaşabilmek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin elektronik veri tabanında ayrı ayrı "sosyal bilgiler", "değer", "değer eğitimi" ve "değer öğretimi" tarama terimleri kullanılarak arama yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda sosyal bilgiler eğitimi alanında bu konuda yapılan lisansüstü tez çalışmasının 2007 yılında yapıldığı tespit edilmesi üzerine 2007-2024 yılları arasındaki toplam 230 lisansüstü tezine erişim sağlanmıştır. Ardından elde edilen dokümanların orijinalliği kontrol edilmiştir. Veri tabanındaki son tarama 05.01.2025 tarihinde yapılmıştır. Erişim sağlanan tezlerin tek tek içerikleri incelenerek ve sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusu üzerine olanları incelenmek amacıyla tezlerin tam metinleri pdf formatında bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Erişim izni bulunmayan lisansüstü tezlere ise özet kısımlarından elde edilen künye bilgileri doğrultusunda ilgili üniversitelerin veri tabanından tam metinlerine ulaşılarak incelenmiştir. Ayrıca bu araştırma doküman incelemesi tekniği ile tasarlanan bir çalışma olması gereği veri toplama süreci öncesinde etik kurul izni alınması gerekmemektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada erişim sağlanan verileri (lisansüstü tezler) çözümlemek amacıyla betimsel analiz kullanılmış, kodlardan temalara ulaşılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen nitel verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi, düzenlenmesi ve anlamlandırılması sürecini ifade eder (Sığrı, 2021, s. 278). Betimsel analiz sürecinde Sığrı (2021) ve Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen süreç takip edilerek, çalışmanın veri analizi aşamaları Şekil 1'de sunulmuştur:

Şekil 1: Çalışmanın Veri Analizi Süreci



2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlayan yöntemler literatürden hareketle (Creswell, 2021; Güler vd., 2015) bu çalışmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilerin doğruluğu ve inandırıcılığı anlamına gelen inanırlık; güvenirlik için veri toplama ve analiz sürecinin detaylandırılması anlamına gelen güvenirliğin sağlanması amacıyla, çalışmanın veri kaynağı ayrıntılı olarak açıklanmış ve konuya ilişkin tezler değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Veri kaynağından elde edilen bulgular, tablolar yardımıyla sunularak ve incelenen tezlerden ifadeler doğrudan alınarak verilerin doğruluğu sağlanmıştır.

Çalışma hakkında detaylı bilgiler verilerek, çalışma sonuçlarının transfer edilebilmesi anlamına gelen transfer edilebilirlik hususu kapsamında, çalışmanın amacı gereği ilgili veriler tespit edilerek veri setleri oluşturulurken belirlenen temalar kapsamında veriler açıklayıcı şekilde yerleştirilmiştir. Ardından elde edilen analizlere bulgular bölümünde açık ve anlaşılır bir şekilde yer verilmiştir.

Çalışma sonuçlarının sunulmasında objektifliğin sağlanıp sağlanmadığı hakkında bilgi veren teyit edilebilirliğe ilişkin olarak araştırma analizleri bulgular kısmına aktarılırken verilerde bir hata olmaması amacıyla tüm araştırmacılar tarafından kontrol edilerek analiz edilmiştir. Tüm analiz süreci bittikten sonra uzman görüşüne (2 Sosyal Bilgiler Eğitimcisi ve 1 Türkçe Eğitimcisi) başvurulmuştur. Bu amaç ile araştırmanın veri analizinde gerçekleştirilen betimsel analizinin güvenirliğini (şeffaflık) kontrol etmek amacıyla Miles ve Huberman'nın (1994) geliştirdiği güvenirlik formülünden (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) faydalanılmış ve hesaplama ile görüş birliğinin %96 olduğu tespit edilmiştir. Geri dönütlere göre veri analizi düzenlenmiştir. Belirtilen bu hususlar araştırmanın geçerliği ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3. Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırmanın amacına yönelik cevap aranan tablolara aktarılarak sunulmuştur.

3.1. Lisansüstü Tezlerin Yayın Yıllarına ve Tez Türlerine Göre Dağılımı

Aşağıda, çalışmanın amacına ilişkin olarak cevaplanması hedeflenen araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Lisansüstü Tezlerin Yayın Yıllarına ve Tez Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Yılı	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	F	%	f	%
2007	2	0,87	-	-	2	0,87
2008	3	1,30	1	0,43	4	1,74
2009	4	1,74	1	0,43	5	2,17
2010	-	-	1	0,43	1	0,43
2011	4	1,74	-	-	4	1,74
2012	4	1,74	3	1,30	7	3,04
2013	8	3,48	1	0,43	9	3,91
2014	4	1,74	1	0,43	5	2,17
2015	7	3,04	-	-	7	3,04
2016	6	2,61	2	0,87	8	3,48
2017	11	4,78	-	-	11	4,78
2018	8	3,48	5	2,17	13	5,65
2019	31	13,48	4	1,74	35	15,21
2020	11	4,78	1	0,43	12	5,22
2021	28	12,17	4	1,74	32	13,91
2022	28	12,17	2	0,87	30	13,04
2023	16	6,96	-	-	16	6,96
2024	26	11,30	3	1,30	29	12,61
Toplam	201	87,37	29	12,61	230	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 2007-2024 yılları arasında sosyal bilgiler alanındaki değer konusuna yönelik yayımlanan lisansüstü tez sayısı 230'dur. Sosyal bilgiler alanındaki değer eğitimine ilişkin yüksek lisans tezinin ilk olarak 2007 yılında, doktora tezinin ise 2008 yılında yayımlandığı görülmektedir. Sosyal bilgiler alanındaki değer konusuna ilişkin lisansüstü tezler türleri bağlamında incelendiğinde, en fazla yüksek lisans türünde tezlerin olduğu görülmektedir. En fazla lisansüstü tezin ise 2019 yılında hazırlandığı görülmektedir. Özellikle 2017 yılından itibaren yayımlanan tez sayısında bir artış olduğu söylenebilir. Tez sayılarındaki bu değişimi çeşitli yıllarda öğretim programının güncellenerek farklı değerlerin programa eklenmesi üzerine yapılan çalışmaları etkilediği söylenebilir.

3.2. Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Kuruma Göre Dağılımı

Aşağıda, çalışmanın amacına ilişkin olarak cevaplanması hedeflenen araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Kuruma Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	0,43	-	-	1	0,43
Adıyaman Üniversitesi	1	0,43	-	-	1	0,43
Afyon Kocatepe Üniversitesi	4	1,74	-	-	4	1,74
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	3	1,30	-	-	3	1,30
Ahi Evran Üniversitesi	1	0,43	-	-	1	0,43
Akdeniz Üniversitesi	2	0,87	-	-	2	0,87
Aksaray Üniversitesi	4	1,74	-	-	4	1,74
Amasya Üniversitesi	3	1,30	-	-	3	1,30
Anadolu Üniversitesi	6	2,61	1	0,43	7	3,04
Ankara Üniversitesi	1	0,43	-	-	1	0,43
Atatürk Üniversitesi	5	2,17	4	1,74	9	3,91

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	9	3,91	-	-	9	3,91
Bartın Üniversitesi	3	1,30	-	-	3	1,30
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	1,30	-	-	3	1,30
Bursa Uludağ Üniversitesi	6	2,61	3	1,30	9	3,91
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	0,87	-	-	2	0,87
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	6	2,61	2	0,87	8	3,48
Fırat Üniversitesi	6	2,61	-	-	6	2,61
Gazi Üniversitesi	7	3,04	3	1,30	10	4,35
Giresun Üniversitesi	4	1,74	1	0,43	5	2,17
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	5	2,17	-	-	5	2,17
İnönü Üniversitesi	7	3,04	-	-	7	3,04
İstanbul Üniversitesi	-	-	1	0,43	1	0,43
Kafkas Üniversitesi	3	1,30	-	-	3	1,30
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	0,87	-	-	2	0,87
Kastamonu Üniversitesi	12	5,22	-	-	12	5,22
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	3	1,30	2	0,87	5	2,17
Marmara Üniversitesi	13	5,65	6	2,61	19	8,26
Mersin Üniversitesi	2	0,87	-	-	2	0,87
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	6	2,61	-	-	6	2,61
Necmettin Erbakan Üniversitesi	9	3,91	1	0,43	10	4,35
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	5	2,17	-	-	5	2,17
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	17	7,39	-	-	17	7,39
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	0,43	-	-	1	0,43
Pamukkale Üniversitesi	1	0,43	1	0,43	2	0,87
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	4	1,74	-	-	4	1,74
Sakarya Üniversitesi	5	2,17	1	0,43	6	2,61
Sinop Üniversitesi	1	0,43	-	-	1	0,43
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	5	2,17	-	-	5	2,17
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0,43	-	-	1	0,43
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	10	4,35	-	-	10	4,35
Trabzon Üniversitesi	3	1,30	-	-	3	1,30
Uşak Üniversitesi	1	0,43	3	1,30	4	1,74
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0,43	-	-	1	0,43
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	0,87	-	-	2	0,87
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	5	2,17	-	-	5	2,17
Toplam	201	87,37	29	12,61	230	100

Tablo 2'de sosyal bilgiler alanındaki değer eğitimine ilişkin yayımlanan lisansüstü tezlerin en fazla Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (f:34) hazırlandığı görülmektedir. Ardından Marmara Üniversitesinde (f:32) ve Kastamonu Üniversitesi (f:24) gelmektedir. Bu veriler bağlamında, değerler eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yalnızca köklü bir akademik geleneğe sahip kurumlarla sınırlı kalmadığı, Anadolu'daki farklı üniversitelerde de hazırlandığı söylenebilir. Dolayısıyla değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların sosyal bilgiler eğitimi alanında önemli bir araştırma konusu olarak ele alındığını ortaya koymaktadır.

3.3. Lisansüstü Tezlerin Araştırmacı Cinsiyetine Göre Dağılımı

Aşağıda, çalışmanın amacına ilişkin olarak cevaplanması hedeflenen araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: Lisansüstü Tezlerin Araştırmacı Cinsiyetine Göre Dağılımı

Araştırmacı Cinsiyeti	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kadın	105	45,64	8	3,48	113	49,12
Erkek	96	41,73	21	9,13	117	50,86
Toplam	201	87,37	29	12,61	230	100

Tablo 3'e göre yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin kadın araştırmacılar (f:105), doktora tezlerinin ise erkek araştırmacılar tarafından (f:117) hazırlandığı görülmektedir. 2007-2024 yılları arasında ilgili alanda yayınlanan araştırmalarda, kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Lisansüstü Tezlerin Araştırılan Konuya Göre Dağılımı

Aşağıda, çalışmanın amacına ilişkin olarak cevaplanması hedeflenen araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te ve sunulmaktadır.

Tablo 4: Lisansüstü Tezlerin Araştırılan Konuya İlişkin Kod ve Temaların Dağılımı

Araştırılan Konu (Kod)	Temalar	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Değer / değer eğitimine ilişkin görüşler	Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri, ortaokul öğrenci görüşleri, yabancı uyruklu öğrenci görüşleri, ebeveyn görüşleri, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri, gazilerin görüşleri	49	24,37	1	3,44	50	21,73
Değer eğitimi uygulamaları	Sanat temelli, değer eğitimi temelli, kanıt temelli, değer odaklı etkinlikler, topluma hizmet ederek öğrenme deneyimi, okul dışı etkinlik temelli, iş birlikli öğrenme modeli, Sokratik sorgulama, argümantasyon temelli öğretim, estetik değer eğitimi, ahlaki ikilem temelli öğretim, sivil toplum kuruluşları, kahramanlar, tarihî şahsiyetler, oluşturmacı kuram, örnek olay, güncel olaylar, zihinsel model, karakter eğitimi program, kulüp faaliyetleri, drama yöntemi, eğitsel oyunlar, sözlü tarih, mikroogresyon, vignette tekniği, izcilik, animasyon, iş birlikli öğrenme yöntemi	44	21,88	15	51,71	59	25,65
Değerlerin edebî ürünlere yansıması	Hikâye, çocuk dergileri, anı, çizgi film, deneme, menkıbe, nutuk, siyasetname, Orhun Yazıtları, haber, roman, gazete, edebî ürün, masal, fıkra, destan	45	22,38	2	6,88	47	20,43
Değerlere ilişkin düzey / algı / ilişki / tutumların belirlenmesi	Değerlere ilişkin tutum, beceri ve değer ilişkisi, öğrenci / öğretmen / öğretmen adayı / veli algı veya düzeylerinin belirlenmesi	28	13,93	6	20,67	34	14,78
Değerlerin ders kitabına yansıması	Sosyal bilgiler ders kitapları (5, 6. ve 7. sınıf), II. Meşrutiyet Dönemi Yurttaşlık Eğitimi kitabı	17	8,44	-	-	17	7,40

Değerlerin öğretim programına yansıması	Sosyal bilgiler dersi öğretim programları (1998, 2004, 2018)	4	2,00	2	6,88	6	2,61
Değerlerin kültürel unsurlara yansıması	Yerel tarih ve kültür unsurları, doğal ve kültürel turizm, kültürel ve mekânsal özellikler, doğal ve kültürel miras varlıklarına yapılan geziler	4	2,00	-	-	4	1,74
Değerlerin farklı ülkeler bağlamında incelenmesi	ABD, Almanya, Fransa, Kanada, Singapur, İspanya değer eğitimi / öğretim programlarının karşılaştırılması	8	4,00	3	10,42	11	4,79
Değerlere ilişkin yapılan çalışmaların analizi	Metasentez, doküman inceleme	2	1,00	-	-	2	0,88
	Toplam	201	100	29	100	230	100

Tablo 4'e göre yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma konuları (kodları) incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin en fazla değer / değer eğitimine ilişkin görüşler (f:49) üzerine yapıldığı, doktora tezlerinin ise değer eğitimi uygulamaları (f:15) üzerine yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda doktora tezlerinin daha çok uygulamaya yönelik olduğu, yüksek lisans tezlerinin ise durum tespitine yönelik yapıldığı söylenebilir.

Yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma konuları bağlamında temaları incelendiğinde, değer / değer eğitimine yönelik görüşler ile ilgili gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarında öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci, veli gibi araştırma gruplarının değer eğitimi, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, adalet, bilimsellik, vatanseverlik gibi değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Değer eğitimi uygulamaları ile ilgili gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarında sanat temelli değer eğitimi, kanıt temelli öğrenme, değer odaklı etkinlikler, yapılandırmacı etkinlikler, Sokratik sorgulama yöntemi, drama yöntemi, sözlü tarih, animasyon gibi farklı yöntem, teknik veya kuramın sorumluluk, estetik, yardımseverlik, adil olma, misafirperverlik gibi değerlerin geliştirilmesine yönelik yapıldığı görülmektedir.

Lisansüstü tezlerde değerlerin edebî ürünlere yansıması ile ilgili konulara da yer verilmektedir. Bu çerçevede hikâye, halk masalları, gazete, dergi, tarihsel roman, türkü ve tiyatro eserleri gibi çeşitli edebî türlerde değerlerin incelenmesine ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Değerlere ilişkin düzey / algı / ilişki / tutumların belirlenmesi ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarında değerleri kazandırma, algılama ve değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesini içeren nicel çalışmalar ve belirlenen değerlerin (dürüstlük, yardımseverlik vb.) beceri (problem çözme becerisi, empati vb.) ile ilişkisinin ele alındığı çalışmalar yer almaktadır.

Değerlerin ders kitabına yansıması ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarında farklı sınıf seviyelerindeki sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi, Türk kültür değerleri, temel vatandaşlık değerleri, kök değerler, vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerler açısından incelenmesi ile öğretim programında yer alan değerlerin ders kitabına yansımasına ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Değerlerin öğretim programına yansıması ile ilgili lisansüstü tez çalışmaları kapsamında *Kur'an-ı Kerim*'e dair değerlerin öğretim programında yer alan değerler bağlamında incelenmesi, farklı yıllardaki sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında değerler eğitiminin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar mevcuttur.

Değerlerin kültürel unsurlara yansıması ile ilgili lisansüstü tez çalışmaları sınırlı da olsa yapılan çalışmaların yerel tarih ve kültür unsurlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi, doğal ve kültürel varlıklar ile değer eğitiminin verilmesine ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Lisansüstü tezlerde farklı ülkelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programı karşılaştırmaları yer almaktadır. Değerlerin farklı ülkeler (ABD, Almanya, Kanada, İspanya, Singapur ve Fransa vb.) bağlamında ele alındığı, değerlerin kazandırılmasındaki uygulamalarının karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Değerlere ilişkin yapılan çalışmaların analizi ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarında sosyal bilgiler eğitiminde değer eğitimi konulu yüksek lisans tezlerinin analizi ile yapılan araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması bulunmaktadır.

3.5. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Aşağıda, çalışmanın amacına ilişkin olarak cevaplanması hedeflenen araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Karma	27	11,74	13	5,65	40	17,39
Nicel	50	21,74	4	1,74	54	23,47
Nitel	124	53,90	12	5,22	136	59,12
Toplam	201	87,37	29	12,61	230	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma yönteminin en fazla nitel yöntem (f:124) ile hazırladığı bu yöntemi sırasıyla nicel yöntem (f:50) ve karma yöntem (f:27) takip etmektedir. Bu bağlamda tezlerin büyük çoğunluğu nitel ve nicel araştırma yöntemi ile yürütüldüğü görülmektedir. İnceleme sonuçları, yüksek lisans tezlerinde ağırlıklı olarak nitel yöntemlerin; doktora tezlerinde ise karma araştırma yönteminin benimsendiğini göstermektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden, deneysel model, yarı deneysel model ve tarama modeli; nitel araştırma yöntemlerden ise eylem ve durum çalışması, doküman incelemesi ile tasarlandığı görülmektedir.

3.6. Lisansüstü Tezlerin Örneklem / Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Aşağıda, çalışmanın amacına ilişkin olarak cevaplanması hedeflenen araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Örneklem / Çalışma Grubu Özelliklerine Göre Dağılımı

Örneklem / Çalışma Grubu	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Okul öncesi öğrencileri	2	0,87	-	-	2	0,87
İlkokul (4. sınıf) öğrencileri	2	0,87	-	-	2	0,87
Ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencileri	10	4,35	1	0,43	11	4,78
Ortaokul (5., 6. ve 7. sınıf) öğrencileri	3	1,30	-	-	3	1,30
Ortaokul (6., 7. ve 8. sınıflar) öğrencileri	-	-	1	0,43	1	0,43
Ortaokul (6. ve 7. sınıf) öğrencileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Ortaokul (7. ve 8. sınıf) öğrencileri	2	0,87	-	-	2	0,87
Ortaokul (5. sınıf) öğrencileri	8	3,48	4	1,74	12	5,22
Ortaokul (6. sınıf) öğrencileri	11	4,78	3	1,30	14	6,09
Ortaokul (7. sınıf) öğrencileri	18	7,82	4	1,74	22	9,56
Ortaokul (8. sınıf) öğrencileri	7	3,04	2	0,87	9	3,91

İlköğretim (4., 5., 6. ve 7. sınıf) öğrencileri	-	-	1	0,43	1	0,43
Lise öğrencileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Sosyal bilgiler (1., 2., 3. veya 4. sınıf) öğretmen adayları	18	7,74	-	-	19	8,17
Sosyal bilgiler öğretmenleri	26	11,30	-	-	26	11,30
Sınıf öğretmenleri	2	0,87	1	0,43	3	1,30
Ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrenci velileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Ortaokul (7. sınıf) öğrenci velileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Kıbrıs gazileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Sivil toplum kuruluşları	1	0,43	-	-	1	0,43
Sosyal bilgiler (4., 5., 6. veya 7. sınıf) ders kitapları	7	3,04	-	-	7	3,04
Edebî türler (Roman, hikâye, şiir, türkü, gazete, çizgi film, tiyatro, nutuk, menkıbe, deneme, masal)	24	9,86	-	-	24	9,86
Sosyal bilgiler (6. sınıf) ders kitabında önerilen kitaplar	1	0,43	-	-	1	0,43
Mâlûmat-ı Medeniye ders kitapları	1	0,43	-	-	1	0,43
Musahabat-ı Ahlakiye, Medeniye, Sıhhiye, Vataniye ve İnsaniye (4. Sene) ders kitapları	1	0,43	-	-	1	0,43
Türkiye'nin Maarif Dâvası, İsyan Ahlâkı ve Kültür ve Medeniyet kitapları	1	0,43	-	-	1	0,43
Amerika Birleşik Devletleri, Singapur, Kanada ve Türkiye'de kullanılan sosyal bilgiler öğretim programları	-	-	1	0,43	1	0,43
Anasınıfı ve ilkokul (1. ve 2. sınıf) öğrencileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Fen bilgisi ve sosyal bilgiler (1., 2., 3. ve 4. sınıf) öğretmen adayları	1	0,43	-	-	1	0,43
Sosyal bilgiler, sınıf ve Türkçe (3. ve 4. sınıf) öğretmen adayları	1	0,43	-	-	1	0,43
Halkla ilişkiler ve tanıtım, PDR, beden eğitimi, veterinerlik, matematik, resim, Türkçe ve müzik öğretmenliği bölümü öğrencileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenleri ve Almanya'da değerler ve normlar dersini veren öğretmenler	-	-	1	0,43	1	0,43
Sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Türkçe, İngilizce, sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, meslek dersleri, teknoloji tasarım, bilişim teknolojileri ve beden eğitimi öğretmenleri	2	0,87	-	-	2	0,87
İlkokul (4. sınıf) öğrencileri ve sınıf öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Ortaokul (5. ve 6. sınıf) öğrencileri ve sınıf öğretmenleri	-	-	1	0,43	1	0,43
Ortaokul (5. 6. ve 7. sınıf) öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmenleri	4	1,74	-	-	5	2,17
Ortaokul (7. sınıf) öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmen adayları	-	-	1	0,43	1	0,43
Ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencileri ve velileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Ortaokul (5. sınıf) öğrencileri ve velileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Ortaokul (6. sınıf) öğrencileri, veliler ve öğretmenler	-	-	1	0,43	1	0,43
Ortaokul (7. sınıf) öğrencileri, veliler ve branş öğretmenleri	-	-	1	0,43	1	0,43
Sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Ortaokul (6. sınıf) öğrencileri ve Orhun Abideleri	1	0,43	-	-	1	0,43
2018 sosyal bilgiler öğretim programı ve Orhun Abideleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Sosyal bilgiler ders kitapları ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programı	5	2,17	-	-	5	2,17
Sosyal bilgiler (5., 6. ve 7. sınıf) ders kitapları ve Kıbrıs gazileri	1	0,43	-	-	1	0,43
Sosyal bilgiler (5. sınıf) ders kitapları ve sosyal bilgiler öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Sosyal bilgiler (4., 5., 6. ve 7. sınıf) ders ve çalışma kitapları, sosyal bilgiler ve sınıf (3. ve 4. sınıf) öğretmen adayları	1	0,43	-	-	1	0,43
Sosyal bilgiler (4., 5., 6. ve 7. sınıf) ders kitapları, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43

Sosyal bilgiler (4. ve 5. sınıf) ders kitapları, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Tarih (9., 10. ve 11. sınıf) ders kitapları ve tarih dersi öğretim programı	1	0,43	-	-	1	0,43
Kur'an meali ve 2005 sosyal bilgiler öğretim program	-	-	1	0,43	1	0,43
Nutuk, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ve sosyal bilgiler öğretmeni	1	0,43	-	-	1	0,43
Edebî ürünler (roman, hikâye, şiir, dergi, menkıbe) ve sosyal bilgiler öğretim program	5	2,17	-	-	6	2,60
Risaletü'n Nushiyye eseri ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programı	1	0,43	-	-	1	0,43
Atebetü'l-Hakâyık eseri ve sosyal bilgiler öğretim program	1	0,43	-	-	1	0,43
Mevlana'nın Mesnevi eseri ve sosyal bilgiler öğretim programı (6. ve 7. sınıf)	1	0,43	-	-	1	0,43
Erol Güngör'ün eserleri ve sosyal bilgiler (5., 6. ve 7. sınıf) ders kitapları	1	0,43	-	-	1	0,43
Şiir kitabı, 2017 ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve sosyal bilgiler (5., 6. ve 7. sınıf) ders kitapları	1	0,43	-	-	1	0,43
Kutadgu Bilig, 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitapları (5., 6. ve 7. Sınıf)	1	0,43	-	-	1	0,43
Siyasetname, 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitapları (5., 6. ve 7. sınıf)	1	0,43	-	-	1	0,43
Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı, ders programı ve muhacirler	-	-	1	0,43	1	0,43
Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri (New York) sosyal bilgiler ve Fransa ahlak-vatandaşlık öğretim programları ve ortaokul (6 ve 7. sınıf) ders kitapları	-	-	1	0,43	1	0,43
Tedrisat Mecmûası ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde hazırlanan müfredat programları	1	0,43	-	-	1	0,43
Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programı	1	0,43	-	-	1	0,43
2022 Tarihli Eğitim Planlama ve Genel Müdürlüğünün İlköğretim Kurumlarının Organizasyon ve İşleyişlerini Düzenleyen Yönergesi ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programı	1	0,43	-	-	1	0,43
Çocuk üniversitelerinin yer aldığı eğitimler, 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve 21. yüzyıl becerileri için ortaklık platformu	1	0,43	-	-	1	0,43
YÖK ulusal tez merkezi, Dergipark ve Google Akademik arama motorunda yayınlanan çalışmalar	1	0,43	-	-	1	0,43
YÖK ulusal tez merkezinde yayımlanan yüksek lisans tezleri	1	0,43	-	-	1	0,43
Toplam	201	87,37	29	12,61	230	100

Tablo 6 incelendiğinde, yayımlanan lisansüstü tezlerin örneklem / çalışma grubunu yüksek lisans tezlerinde en fazla sosyal bilgiler öğretmenleri (f:26), doktora tezlerinde ise ortaokul (5. ve 7. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Bu örneklem ve çalışma gruplarının seçiminde amaçlı örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemleri en sık tercih edilen örnekleme yöntemlerdir. Elde edilen bulgular, lisansüstü tezlerin örneklem / çalışma grubu seçiminde tezin amacına uygun olarak farklı gruplarla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Nitekim örneklem / çalışma grubu seçiminde yüksek lisans tezlerinde öğretmenlerin, doktora tezlerinde ise öğrencilerin tercih edilmesi; tezlerin hem uygulayıcı (öğretmen) hem de öğrenen (öğrenci) perspektifinde ele alınarak değerler eğitimi konularının çok yönlü katkı sağladığı söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Türkiye'de 2007-2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusuna ilişkin hazırlanan lisansüstü tezler çeşitli özellikler bağlamında incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar ilgili yıllar arasında toplam sosyal bilgiler alanında değer konulu 230 lisansüstü tezin yayımlandığını göstermektedir. Değer eğitimi üzerine sosyal bilgiler alanında yüksek lisans tezi çalışması ilk olarak 2007, doktora tezi ise 2008 yılında yayımlanmıştır. Ayrıca en fazla lisansüstü tezin ise 2019 yılında hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu durum Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez merkezinin dijital gelişmeler bağlamında erişim imkânını genişletmesi ve açık erişim politikalarını yayınlaştırmasıyla ilişkilendirilebilir. Böylece araştırmacılar için lisansüstü tezlere erişme imkânı artmıştır. Nitekim Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezine 2019 yılında eklenen tezlerin erişime açık olma oranı %97'nin üzerindedir. Aynı zamanda 2020'de YÖK Ulusal Tez Merkezi kullanıcı sayısı bir önceki yıla göre %20 artarak 6.040.016'ya ulaşmış; 2019'da bu sayı 5.036.614 olarak tespit edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2025). Aynı zamanda COVID-19 pandemi sürecinde uygulamalı araştırmalar yapmada yaşanan sıkıntılar, araştırmacıları literatür taraması ve teorik çalışmalara yönlendirerek ilgili alanlarda yayın artışa neden olabilir. Nitekim Li, Yang ve Cai (2025) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları COVID-19 pandemi döneminde deneysel çalışma sayısının azaldığı, derleme ve teorik çalışma sayısının arttığını göstermektedir. Bunların yanı sıra akademik teşvikte, araştırmacıları bilimsel faaliyetler konusunda motive edebilmektedir. Bu bağlamda ilgi etmenler göz önünde tutulduğunda 2019 yılında itibaren lisansüstü tez sayısındaki artış olağan karşılanabilir.

Lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversiteler incelendiğinde, 46 farklı üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Yayımlanan lisansüstü tezlerin en fazla Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde hazırlandığı bu üniversiteyi Marmara Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi takip etmektedir. Elde edilen bu sonuç, Karakaya ve Memişoğlu'nun (2021) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yaptıkları çalışmada değer konulu lisansüstü tezlerin en fazla yapıldığı üniversiteler arasında Marmara ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitelerinin yer aldığı görülmektedir. Küçüközer'in (2016) yaptığı çalışmanın sonucu ise, değerler eğitimine ilişkin en fazla doktora tezinin Gazi Üniversitesinde yapıldığını göstermektedir. Arslan ve Sungur'un (2024) araştırmalarının sonucu incelendiğinde ise 2008-2023 yılları arasında sosyal bilgiler ve hayat bilgisi alanlarında değer eğitimine ilişkin en fazla tezin Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde yapıldığı, ilgili üniversiteleri Marmara Üniversitesi ve Amasya Üniversitesinin izlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum ilgili üniversitelerde görev yapan akademik personelin değer eğitimine ilişkin eğilimiyle ilişkilendirilebilir.

Lisansüstü tezleri araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı incelendiğinde, kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Özellikle yüksek lisans tezlerinin kadın araştırmacılar, doktora tezlerinin ise erkek araştırmacılar tarafından hazırlandığı saptanmıştır. Farklı konu ve alan bağlamında incelenen lisansüstü tezlerinin de kadın araştırmacıların sayıları erkeklere nazaran daha fazla olduğu (Özenç ve Özenç, 2013) görülürken, sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı konularda incelenen lisansüstü tezlerin değerlendirilmesinde ise erkek araştırmacıların daha fazla olduğu (Canbulut vd., 2016; Tangülü ve Karakuş, 2021) belirtilmektedir. Bu durum, araştırmacıların akademik ilgi alanları ile araştırmacı yönelimlerindeki farklılıklar bağlamında ele alınabilir.

Çalışmada, yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma konuları da incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin en fazla değer / değer eğitimine ilişkin görüşler üzerine, doktora tezlerinin ise değer eğitimi uygulamaları üzerine yapıldığını göstermektedir. Bu bağlamda doktora tezlerindeki genel eğilimin uygulamaya, yüksek lisans tezlerinde ise durum tespitine ilişkin olduğu söylenebilir. Bu durum yüksek lisans ve doktora eğitimi süreleri ekseninde ele alınabilir. Nitekim doktora eğitim süresinin yüksek lisans eğitim süresine göre uzun olması uygulama yapmaya yönelik çalışmalara yüksek lisans eğitim süresinin daha kısa olması ise araştırmacıları durumu saptamaya yönelik çalışmalara sevk edebilmektedir. Dahası sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusuna ilişkin hazırlanan tezlerin bir yandan uygulama odaklı öte yandan ise betimleyici bir nitelikte olduğu söylenir. Dilek vd. (2018), Karakaya ve Memişoğlu (2021) ve Bayazit vd. (2023) çalışmalarında da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Dolayısıyla literatürde benzer çalışma sonuçları ile mevcut çalışmanın sonuçlarının tutarlı olduğu belirtilebilir.

Lisansüstü tezleri araştırma yöntemi kapsamında incelendiğinde, en fazla nitel yöntemin benimsendiği görülmektedir. Bu yöntemi ise sırasıyla nicel yöntem ve karma yöntemin takip ettiği yönündedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusuna ilişkin araştırmalarda farklı yöntemlerin tercih edilmesi araştırmacıların konulara farklı yaklaşımları bağlamında değerlendirilebilir. Yüksek lisans tezlerinde ağırlıklı olarak nitel yöntem tercih edilirken doktora tezlerinde ise karma yöntemin tercih edildiği saptanmıştır. Değirmençay ve Yeşiltaş (2020) ile Bayazit vd. (2023) çalışmalarında genel olarak lisansüstü tezlerde nitel yöntemin tercih edildiği Yazıcı ve Bekereci (2015) ile Kurtdede Fidan ve Öner'in (2018) çalışmalarında ise doktora tezlerinde ağırlıklı olarak karma yöntemin kullanıldığını belirtilmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmanın sonucu ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Lisansüstü tez araştırmaları örneklem / çalışma grubu seçimi incelendiğinde, öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerle çalışıldığı görülmektedir. Bu durum değerler eğitimde farklı temel paydaşları dâhil edecek şekilde çalışma gruplarının tercih edildiği yönünde ifade edilebilir. Küçüközer (2016), Gürdal vd. (2005) tarafından yapılan çalışmaların sonucu ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Yüksek lisans tezlerinin en fazla sosyal bilgiler öğretmenleri doktora tezlerinin ise ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğünü göstermektedir. Bu örneklem ve çalışma gruplarının seçiminde amaçlı örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemleri en sık tercih edilen örnekleme yöntemlerdir.

Çalışmada ulaşılan bulgular ekseninde şu öneriler de bulunabilir:

Bu çalışmaya benzer çalışmaların belirli dönemlerde yapılması ilgili konu hakkında bilgi verebilmesi yönünden önemli görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında değer konusu üzerine kapsamında bibliyometrik bir çalışma yapılabilir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemiş vatandaşlar yetiştirme amacı olan sosyal bilgiler alanında değer konulu çalışmaların yöntem, örneklem / çalışma grubu, çalışma konuları dikkate alınarak değerler konusunda yapılan lisansüstü tezlerin sayısı artırılabilir.

Beyanlar

Yazarın Katkıları: Tüm yazarlar eşit katkı (%33) sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Açıklaması: Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında yapay zekâ (YZ) araçlarını kullanmadıklarını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Aran, Ö. C. & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(46), 151-168. https://izlik.org/JA33LK57UA

Arslan, A. & Sungur, Ş. (2024). Türkiye'de sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin doküman incelemesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, *10*(1), 137-145. https://doi.org/10.5281/zenodo.10620631

Arslan, A. & Yılmaz Nas, F. (2024). Değerler nasıl edinilir? How are values acquired or acquired? *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, *10*(48), 169-180. https://doi.org/10.5281/zenodo.14582358

Atmaca, T. & Dağ, S. (2023). Okul marşları ve sloganlarında yer alan değerlerin okul kültürü oluşturma ve kimlik inşası bağlamında incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13*(2), 1259-1284. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1282909

Aydemir, A. (2013). Türkiye'de tarih öğretimi hakkında yayımlanmış makaleler: Bir bibliyografya denemesi (İlâve). *International Journal of Social Science, 5*(6), 113-135. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1729

Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi, 7*(19), 39-45. https://doi.org/10.18069/fusbed.10221

Balcı, A. & Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 195-213. https://izlik.org/JA22TP65SK

Ballı, M. N. & Deveci, H. (2023). Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımı: öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (68), 249-281. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1320680

Baş, K., Taşkıran, C. & Bulut, B. (2016). Views of social studies teachers on values education. *International Journal of Turkish Education Sciences*, *2016*(6), 75-84. https://izlik.org/JA83LL43XX

Bayazit, M., Sabır, M., Kızılbağ, C. & Nurbiye, H. (2023). Türkiye'de değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(6), 17-29. https://izlik.org/JA57LJ75CH

Berkant, H. G., Efendioğlu, A. & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *9*(5), 427-440. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6732

Canbulut, T., Avcı, G. & Sipahi, S. (2016). ABD ve Kanada'da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 351-370. https://izlik.org/JA89TF77SC

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal.

Çelik, M. E. & Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerler yönünden incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(4), 1289-1300. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1012159

Çetin, N. & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (24), 191-203. https://doi.org/10.20981/kuufefd.03311

Değirmençay, Ş. A. & Yeşiltaş, İ. (2020). Değer eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies Education, 15*(4), 2513-2530. https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.44457

Dilek, A., Baysan, S. & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(2), 581-602. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/403167/turkiyede-sosyal-bilgiler-egitimi-uzerine-yapilan-yuksek-lisans-tezleri-bir-icerik-analizi-calismasi

Dönmez, Ö. & Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 74-88. https://doi.org/10.55008/te-ad.1099697

Ekici, Ö. (2023). Öğretmen görüşleri doğrultusunda değer aktarımının gerçekleşmeme nedenleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 820-840. https://doi.org/10.17679/inuefd.1299310

Emiroğlu, B. (2017). Değerler eğitiminin gençlerin sağlıklı sosyalleşmelerine etkisi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, *2*(3), 115-126. https://izlik.org/JA82BD72AU

Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *11*(1), 23-40. https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737

Erden, M. (ty). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım.

Ersoy, E. (2018). Sosyolojide değerler ve değer araştırmaları. *Journal of International Social Research*, *11*(56). 357-366. https://doi.org/10.17719/jisr.20185639009

Fidan, N. K. (2024). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(3), 361-388. https://doi.org/10.9761/JASSS796

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Seçkin.

Gürdal, A., Bakioğlu, A. & Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 53-58. https://izlik.org/JA75AL69SD

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 75-87. https://izlik.org/JA86ZY98HH

Karagöz, B. (2018). Emin Özdemir'in çocuk kitaplarına değerler eğitimi bağlamında bir bakış: bir çözümleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 63-85. https://doi.org/10.30794/pausbed.414620

Karakaya, İ. & Memişoğlu, H. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında değerler eğitimi ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2020). *Kesit Akademi Dergisi, 7*(28), 229-243. https://izlik.org/JA89WX28DC

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, *43*(198), 97-109. https://izlik.org/JA72NM66MM

Kızılçelik, S. & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimleri sözlüğü*. Atilla.

Köksal, K., Yaylacı, Z., Yel, Ü., Erbaş, S. & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 74-87. https://doi.org/10.48174/buaad.52.1

Kurtdede Fidan, N. & Öner, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, *4*(1), 1-17. https://doi.org/10.32570/ijofe.388289

Küçük, N. (2016). Schwartz'ın değer yönelimleri ölçeği ile Türkiye'deki öğrenciler üzerine yapılmış bazı araştırma bulgularının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, *57*, 280-296. https://izlik.org/JA53UG52CA

Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10*(1), 107-141. https://doi.org/10.17522/nefefmed.54132

Li, T., Yang, X. & Cai, J. (2025). A systematic literature review on the impact of the COVID-19 pandemic on faculty members' research performance. *Humanities and Social Sciences Communications*, *12*(1), 1-12. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05257-1

Merey, Z., Kuş, Z. & Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1613-1632.

Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research and case study applications in education* (Çev. S. Turan). Nobel.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). SAGE.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara.

Nazirova, Z. & Borbala, S. (2024). Values, attitudes and the behaviour paradigm: A systematic literature review. *Journal of Human Values*, *30*(2), 214-239. https://doi.org/10.1177/09716858241236902

Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School, 49*, 4443-4466. https://doi.org/10.29228/joh.46733

Özenç, M. & Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 133-141. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/511508

Öztürk, M. & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, *7*(3), 552-563. https://doi.org/10.19126/suje.328256

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, *25*, 1-65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Sığrı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Beta.

Tangülü, Z. & Karakuş, A. (2021). Sosyal bilgiler alanında vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin eğilimleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 399-417. https://doi.org/10.51725/etad.910681

Tarkoçin, S., Berktaş, D. & Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 37-49. https://izlik.org/JA87YY39YY

Taş, H. (2022). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 455-475. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1054065

Tevrüz, S., Turgut, T. & Çinko, M. (2015). Integrating Turkish work and achievement goals with Schwartz's human values. *Europe's Journal of Psychology*, *11*(2), 259-279. https://doi.org/10.5964/ejop.v11i2.825

Topkaya, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 637-652. https://izlik.org/JA86JJ85LZ

Yazıcı, M. & Bekereci, Ü. (2015). Fen bilimleri eğitimi alanında 2012-2014 yılları arasında yapılan doktora tezleri üzerine istatistiksel bir araştırma. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 263-275. https://izlik.org/JA48JL29FB

Yazıcı, S. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Fırat University Journal of Social Science)*, *24*(1), 209-223. https://doi.org/10.18069/fusbed.10221

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Seçkin.

Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*, 645-680. https://doi.org/10.14520/adyusbd.611

Yiğen, V. & Dündar, R. (2020). Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme rolüne yönelik öğretmen adaylarının algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 3*(2), 131-146. https://doi.org/10.47503/jirss.817058

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2025, 18 Mart). YÖK Ulusal Tez Merkezi kullanıcı sayısı 6 milyonu aştı. Yükseköğretim Kurulu. https://dokumantasyon.yok.gov.tr/tr/news-detail/3

Extended Abstract

Social studies education, with its value-based structure, aims to contribute to the harmonious functioning of society by raising responsible, effective, and productive citizens. In this context, examining scientific research and postgraduate theses on values education in the field of social studies education can reveal practical examples and offer suggestions for educational stakeholders. Apart from these studies, postgraduate dissertations serve as guides in determining educational policies (Canbulut et al., 2016). Indeed, researchers need to contribute to the field by examining previous research on their subject and identifying areas where they perceive shortcomings. Examining and analyzing postgraduate dissertations prepared in a specific area can provide information about the depth and breadth of the subject, revealing a general overview of the field (Aydemir, 2013; Karadağ, 2009). Given this, examining postgraduate studies on values education in social studies education may be useful for researchers who will work on this subject in the future. Although there are studies analyzing research on values in the field of social studies education, these studies tend to focus on specific sub-themes or thesis-types and are far from providing a comprehensive overview of the subject. This study aims to present postgraduate theses on values in social studies education not within the context of a specific theme or variable but by considering them from different perspectives such as thesis year, thesis type, institution, researcher gender, research topic, methodology, and sample / study group.

This study can serve as a guide for researchers regarding the general overview of postgraduate theses about values in the field of social studies education. To access postgraduate dissertations on the topic of values in social studies education, a search was conducted in the YÖK National Thesis Center's electronic database using the terms "social studies", "values", "values education" and "values teaching" separately. As a result of these searches, it was determined that the first postgraduate dissertation on this topic in social studies education was conducted in 2007. Therefore, access was gained to a total of 230 postgraduate dissertations between 2007 and 2024. Descriptive analysis was used to analyze the data (graduate theses) accessed in this study. Descriptive analysis refers to the process of summarizing, organizing, and interpreting the obtained qualitative data according to predetermined themes (Sığrı, 2021).

The first master's thesis on values education in the field of social studies was published in 2007, and the first doctoral thesis in 2008. Furthermore, it was found that the highest number of postgraduate theses were prepared in 2019. This situation can be attributed to the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center expanding its accessibility in the context of digital developments and publishing open access policies. This has increased the accessibility of postgraduate theses for researchers. Indeed, the accessibility rate of theses added to the YÖK National Thesis Center in 2019 is over 97%. At the same time, the number of users of the YÖK National Thesis Center increased by 20% in 2020 compared to the previous year, reaching 6,040,016; this number was recorded as 5,036,614 in 2019 (YÖK, 2025). Furthermore, the difficulties experienced in conducting applied research during the COVID-19 pandemic may have led researchers to focus on literature reviews and theoretical studies, resulting in an increase in publications in related fields. Indeed, the results of the study conducted by Li, Yang, and Cai (2025) show that the number of experimental studies decreased and the number of review and theoretical studies increased during the COVID-19 pandemic. In addition, academic incentives can motivate researchers to engage in scientific activities. Considering these factors, the increase in the number of postgraduate theses since 2019 can be considered normal.

An examination of the universities where postgraduate theses were prepared reveals that they were prepared at 46 different universities. Niğde Ömer Halisdemir University had the highest number of published postgraduate theses, Marmara University followed by and Kastamonu University. This result aligns with the findings of Karakaya and Memişoğlu (2021), whose study showed that Marmara and Niğde Ömer Halisdemir Universities were among the universities with the highest number of postgraduate theses on the topic of values. An examination of the distribution of postgraduate theses by researcher gender revealed that female researchers outnumbered male researchers. Specifically, it was found that master's theses were prepared by female researchers, while doctoral theses were prepared by male researchers. While postgraduate theses examined in different subject and field contexts also showed a higher number of female researchers compared to male researchers (Özenç and Özenç, 2013), in the evaluation of postgraduate theses examining various topics within the field of social studies education, male researchers were found to be more numerous (Canbulut et al., 2016; Tangülü and Karakuş, 2021). This situation can be attributed to differences in researchers' academic interests and research orientations.

The study also examined the research topics of published postgraduate theses. It shows that master's theses mostly focus on opinions regarding values / values education, while doctoral theses focus on the application of values education. In this context, it can be said that the general trend in doctoral theses is toward application, while in master's theses it is toward situational analysis. When postgraduate theses are examined within the scope of research methodology, it is observed that qualitative methods are adopted most frequently. This method is followed by quantitative methods and mixed methods, respectively. While qualitative methods are predominantly preferred in master's theses, mixed methods are preferred in doctoral theses. Değirmençay and Yeşiltaş (2020) and Bayazit et al. (2023) state that qualitative methods are generally preferred in postgraduate theses, while Yazıcı and Bekereci (2015) and Kurtdede-Fidan and Öner (2018) state that mixed methods are predominantly used in doctoral theses. When examining the sample / study group selection for postgraduate thesis research, it is observed that studies are conducted with teachers, students, administrators, and parents. This can be said to be in line with the results of the studies conducted by Küçüközer (2016) and Gürdal et al. (2005). It shows that most master's theses are conducted with social studies teachers, while doctoral theses are conducted with middle school students.

Bozkırlı, K. Ç. ve Kartal, B. (2026). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenliğe yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 928-947.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 928-947, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİĞE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI*

Kürşad Çağrı BOZKIRLI**

Buse KARTAL***

Geliş Tarihi: 2 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 10 Şubat 2026***

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "Türkçe öğretmenliği" kavramlarına yönelik metaforik algılarını tespit etmektir. 2025-2026 akademik yılında Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören 131 Türkçe öğretmeni adayının katıldığı ve nitel şekilde desenlenen araştırmada katılımcıların ilgili kavramlara yükledikleri anlamlar analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen kavramına yönelik 86 farklı metafor geliştirilmiş; bu metaforlar arasında "güneş", "ışık" ve "mum" en sık tekrarlananlar olmuştur. Öğretmen kavramı, anlamsal özelliklerine göre "yol gösterici", "bilgilendirici" ve "çok yönlü bir meslek" gibi 14 farklı kategoride gruplandırılmıştır. Türkçe öğretmenliği mesleğine yönelik ise 96 metafor tespit edilmiş; "sözlük", "kitap" ve "ağaç kökü" kavramları ön plana çıkmıştır. Türkçe öğretmenliğine ilişkin oluşturulan 13 kategorinin büyük bir kısmının genel öğretmenlik algısıyla örtüştüğü ancak "motivasyon kaynağı", "liderlik", "sıkıcı" ve "hayati bir meslek" gibi branşa özgü farklılaşan algıların da mevcut olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak adayların, her iki kavramı da büyük oranda rehberlik, bilgi aktarımı ve fedakârlık ekseninde, olumlu ve somut imgelerle tanımladıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretmeni adayları, öğretmen kavramı, metaforik algı, Türkçe öğretmenliği.

THE METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TURKISH LANGUAGE TEACHERS TOWARD THE TEACHING PROFESSION

Abstract

This study aims to explore the metaphorical perceptions of prospective Turkish language teachers regarding the concepts of "teacher" and "Turkish language teaching" designed as a qualitative study, the research was conducted during the 2025-2026 academic year with the participation of 131 prospective Turkish language teachers enrolled at Kafkas University. The data were analyzed to identify the meanings attributed by the participants to

* Bu araştırmada, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 08.01.2024 tarihli toplantısında alınan 2024/53 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

** Prof. Dr.; Kafkas Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, kursad36@gmail.com, ROR ID: 04v302n28.

*** Bilim Uzmanı; Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, busekartal2306@gmail.com, ROR ID: 04v302n28.

these concepts. The findings revealed 86 different metaphors related to the concept of teacher, with “sun,” “light,” and “candle” being the most frequently used. These metaphors were grouped into 14 categories such as “guide,” “source of knowledge,” and “multidimensional profession.” Regarding the Turkish language teaching profession, 96 metaphors were identified, among which “dictionary,” “book,” and “tree root” were prominent. While most of the 13 categories overlapped with general teacher perceptions, some branch-specific views such as “source of motivation,” “leadership,” “boring,” and “vital profession” also emerged. Overall, the candidates described both concepts positively, emphasizing guidance, knowledge transfer, and self-sacrifice through concrete images.

Keywords: Turkish teacher candidates, concept of teacher, metaphorical perception, Turkish teaching.

Giriş

İnsanlar duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamlandırma ve başkalarına aktarma sürecinde yalnızca doğrudan anlatımları değil aynı zamanda dolaylı ve çağrışımsal dil yapılarını da kullanmaktadır. Özellikle soyut, karmaşık ya da çok boyutlu olgular söz konusu olduğunda, bireylerin anlam üretme süreçlerinde sıklıkla mecazlara ve benzetmelere dayalı zihinsel stratejiler kullandıkları görülmektedir. Bu stratejiler, bireyin yeni bir durumu daha önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek kavramasına olanak tanımaktadır. Arslan ve Bayrakçı (2006) bu durumu bireyin bilinen bir alandan hareketle bilinmeyen bir alanı haritalandırması olarak tanımlamakta ve bu bilişsel transferin öğrenme süreçlerinin doğal bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Metaforlar dünyayı anlamlandırma sürecinin merkezinde yer alan temel bilişsel araçlar olarak kabul edilir. Metafor kullanımı yalnızca dilsel bir ifade biçimi olarak değil bireyin düşünme, algılama ve deneyimlerini yapılandırma biçimi olarak ele alınmaktadır (Gibbs, 1994). Bu bağlamda metaforlar insanın dünyayı anlama ve kurgulama şeklinin temelini oluşturur (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar aracılığıyla bireyler yeni ve karmaşık kavramları mevcut bilişsel şemalarıyla ilişkilendirerek anlam üretmekte ve bu süreçte zihinsel temsiller oluşturmaktadır (Kövecses, 2002). Zihinde gerçekleşen bu yapılandırma süreci, bireyin geçmiş yaşantılarından bağımsız değildir aksine Saban’ın (2004) ifadesiyle “tecrübelerin dili” olan metaforlar, kişisel deneyimlerin somutlaşmasını sağlayarak insan düşüncesini görünür kılan en önemli bilişsel göstergelerdir.

Metaforların bilişsel işlevi bedensel deneyimler ve kültürel bağlamla da yakından ilişkilidir. Metaforik algılar yalnızca zihinsel süreçlerin ürünü olmayıp aynı zamanda bireylerin içinde bulundukları kültürel ve toplumsal bağlamdan da etkilenmektedir (Gibbs, 2008; Kövecses, 2010). Bu durum metaforların bireysel deneyimlerin yanı sıra toplumsal anlamda ortak algıların inşasında da belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla metaforlar bireyin dünyayı algılama biçimini yansıtan ve bu algıyı biçimlendiren çok katmanlı zihinsel yapılardır.

Eğitim bağlamında metaforlar, bireylerin öğrenme süreçlerine ve mesleki rollere ilişkin algılarını ortaya koymada etkili bir araç değerlendirilebilir. Özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforlar, öğretmen adaylarının mesleği nasıl tanımladıklarını, bu role hangi anlamları yüklediklerini ve mesleki kimliklerini nasıl yapılandırdıklarını anlamada önemli ipuçları sunmaktadır (Oxford vd. 1998; Martínez, Sauleda ve Huber, 2001). Saban, Koçbeker ve Saban (2006) tarafından vurgulandığı üzere, bir öğretmen adayının zihnindeki öğretmen imgesi; onun

eğitimi nasıl anlamlandırdığını ve gelecekteki sınıf içi uygulamalarını hangi felsefi temele dayandıracağını yansıtır. Metaforlar öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin bilinçli ya da örtük inançlarını görünür kılarak öğretmen kimliğinin oluşum sürecine ışık tutmaktadır (Thomas ve Beauchamp, 2011).

Öğretmenlik mesleği, yalnızca öğretim etkinlikleriyle sınırlı olmayan; bireyin bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimine yön veren çok boyutlu bir meslektir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin geliştirdikleri metaforlar onların öğretmenlik mesleğini zihinlerinde nasıl konumlandırdıklarını ve mesleğe ilişkin beklentilerini yansıtmaktadır. Branş öğretmenlikleri söz konusu olduğunda ise metaforik algıların, alanın kendine özgü amaçları ve sorumlulukları doğrultusunda farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu farklılaşma, öğretmenin sadece bir "bilgi aktarıcısı" mı yoksa bir "rehber" mi olduğu konusundaki temel inanç sisteminden kaynaklanmaktadır.

Türkçe öğretmenliği, dilin düşünceyi yapılandırmadaki rolü, kültürel aktarım işlevi ve bireysel ifade becerilerinin geliştirilmesindeki merkezî konumu nedeniyle özel bir öneme sahiptir. Dil, bireyin dünyayı kurgulama yetisini doğrudan inşa eden bir araç olduğundan, Türkçe öğretmenliği bu sürecin mimarlığını üstlenmektedir. Göçer (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının dil ve kültür ilişkisini "et ve tırnak" ya da "ruh ve beden" gibi kopmaz bir bütünlük içinde algıladıklarını; bu bütüncül bakış açısının adayların öğretmenlik rollerini kültürel bir taşıyıcılık süreci olarak anlamlandırmalarında temel teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Ancak öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğini hangi zihinsel imgelerle eşleştirdiklerine ve bu alanı nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin çalışmalar sınırlıdır (Aydın ve Pehlivan, 2010). Bu durum, öğretmenlik mesleğine ilişkin genel algılar ile Türkçe öğretmenliğine özgü algıların birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "Türkçe öğretmenliği" kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlemek ve bu algıları anlamsal özellikleri doğrultusunda incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramını açıklamak için kullandıkları metaforlar nelerdir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının "Türkçe öğretmenliği" kavramını açıklarken kullandıkları metaforlar nelerdir?

3. Türkçe öğretmeni adayları tarafından üretilen metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

1. Yöntem

1.1. Araştırma Deseni

Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ve Türkçe öğretmenliğine yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan ve nitel şekilde desenlenen bu araştırma olgubilim (fenomenoloji) yöntemiyle yürütülmüştür. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu olguya yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013; Moustakas, 1994). Bu yöntemde temel amaç katılımcıların doğrudan deneyimledikleri bir durumu nasıl algıladıklarını ve bu algıları hangi zihinsel yapılar aracılığıyla anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2025-2026 akademik yılı güz döneminde Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dört farklı sınıf düzeyinden 131 Türkçe öğretmeni adayından oluşmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde "araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçer" (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 121). Veri toplama sürecinde 132 öğretmen adayına ulaşılmış ancak bir görüşme formu, araştırma sorularının boş bırakılması nedeniyle değerlendirme dışı tutulmuş ve analizler 131 form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1, 2 ve 3'te sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler (Cinsiyet)

Cinsiyet	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Kadın	32	24	15	25
Erkek	7	7	9	12
Toplam	**39**	**31**	**24**	**37**

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 39'u 1. sınıf, 31'i 2. sınıf, 24'ü 3. sınıf ve 37'si 4. sınıf öğrencisidir.

Tablo 2: Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler (Yaşanılan Bölge)

Yaşanılan Bölge	f	%
Doğu Anadolu	93	71
Güneydoğu Anadolu	23	17
Akdeniz	7	5
İç Anadolu	4	3
Ege	3	2
Marmara	1	2
Toplam	**131**	**100**

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 93'ü Doğu Anadolu, 23'ü Güneydoğu Anadolu, 7'si Akdeniz, 4'ü İç Anadolu, 3'ü Ege, 1'i Marmara Bölgesi'nde yaşamaktadır.

Tablo 3: Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler (Ailedeki Öğretmen Bulunma Durumu)

Sınıf Düzeyi	Ailede Öğretmen	
	Var	Yok
1. Sınıf	22	17
2. Sınıf	25	6
3. Sınıf	18	6
4. Sınıf	22	15
Toplam	**87**	**44**

Tablo 3'e göre katılımcıların çoğunluğunun ailesinde öğretmen bulunmaktadır. Ailesinde öğretmen bulunan katılımcı sayısının en yüksek olduğu grup 25 kişi ile 2. sınıflar iken; ailesinde öğretmen bulunmayan adayların en yoğun olduğu grup 17 kişi ile 1. sınıf öğrencileridir. Bu veri çalışma grubundaki öğretmen adaylarının büyük kısmının aile ortamında öğretmenlik mesleğine dair bir rol modele sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

1.3. Veri Toplama Aracı

Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına yönelik metaforik algılarını saptamak amacıyla Koç (2014) tarafından oluşturulan ve iki açık uçlu ifadeden oluşan form kullanılmıştır. Katılımcılardan; "Öğretmen …… gibidir çünkü ……" ve "Öğretmenlik mesleği …… gibidir çünkü ……" ifadelerini doldurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının doldurdukları formlar araştırmanın temel veri kaynağıdır.

1.4. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Kodlamalar sırasında içerik analizi yöntemini kullanılırken kodların belirli kategoriler altında toplanması aşamasında Koç (2014) tarafından oluşturulan kategorilerden faydalanılmıştır.

Veri analizi sürecinde araştırmacılar her formu birlikte değerlendirerek katılımcıların ifadelerinden ortak kodlar üretmişlerdir. Kodlama sürecinde araştırmacılar katılımcıların ifadelerini bağımsız olarak incelemiş ve ön kodlamalar ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış, görüş birliği sağlanan kodlar doğrudan kabul edilmiş; görüş ayrılığı bulunan kodlar ise tartışılarak ortak bir karara bağlanmıştır. Daha sonra ulaşılan kodlar uygun oldukları kategoriler altında toplanmış ve sayısallaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliği belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %90 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu oran, araştırmanın güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

2. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramını Açıklamak İçin Kullandıkları Metaforlar

Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına Yönelik Metaforları

Metafor	f	Metafor	f
1. Ağaç	2	44. Heykeltıraş	1
2. Ağaç Kökü	2	45. Işık	10
3. Aile	3	46. İlk Tuğla	1
4. Aile Ferdi	1	47. İyileşmek	1
5. Anahtar	1	48. Kâğıt	1
6. Anne	5	49. Kahraman	1
7. Annelik	1	50. Kalp	1
8. Antibiyotik	1	51. Karmaşık	1
9. Araştırmacı	1	52. Keşif	1
10. Aslan	1	53. Kitap	1
11. Aşk	1	54. Komutan	1
12. Aydınlatıcı	1	55. Koruma	1

13. Aydınlık	1	56. Kutsal	4
14. Ayna	1	57. Kutu	1
15. Baba	3	58. Kutup Yıldızı	2
16. Bakıcı	1	59. Kütüphane	1
17. Beyin	1	60. Marangozluk	1
18. Bilgelik	1	61. Melek	1
19. Bilgi Veren Arkadaş	1	62. Meşale	3
20. Bir Çiçeği Narince Koklamak	1	63. Meyve Veren Ağaç	1
21. Çiçek	1	64. Mum	8
22. Çiçek Büyütmek	1	65. Okyanus	3
23. Çiçekçi Dükkânı	1	66. Peygamber	3
24. Çivi	1	67. Pusula	4
25. Dedektif	1	68. Rehber	3
26. Değerli	1	69. Sağlam Bir Duvar	1
27. Deniz Feneri	1	70. Saksı	1
28. Deniz Kenarında Soluklanmak	1	71. Sevgi	2
29. Devlet	1	72. Sibirya Soğuğu	1
30. Domino Taşı	1	73. Sokak Lambası	1
31. Duy	1	74. Sonuç	1
32. Fener	1	75. Sonu Olmayan Yol	1
33. Fidan dikmek	1	76. Sorumluluk ve Sabır İsteyen Bir Görev	1
34. Gaz lambası	1	77. Sözlük	1
35. Google	1	78. Su	3
36. Gökkuşağı	1	79. Şoför	1
37. Güneş	11	80. Tanrısal	1
38. Güneş Işığı	1	81. Taşıyıcı	1
39. Hayat	2	82. Toplumun Temel Taşı	1
40. Hayata Tutunmak	1	83. Uzay	1
41. Hayat Veren Güç	1	84. Vaha	1
42. Hazine	2	85. Yazma Becerisi	1
43. Hedef Olmak	1	86. Zanaatkâr	1

Tablo 4'e göre, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik kavramına yönelik 86 metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Üretilen metaforların çoğunluğunun olumlu çağrışımlar içerdiği ve somut kavramlara dayandığı görülmektedir. Katılımcıların en sık kullandığı metaforlar ise sırasıyla güneş (11), ışık (10), mum (8) ve anne (5) olmuştur. Bu veriler, öğretmenlik mesleğinin katılımcılarda daha çok yol gösterici, aydınlatıcı ve koruyucu olarak algılandığını göstermektedir. Işık yayan, rehberlik eden ve şefkatli olma özelliklerinin öne çıkması, katılımcıların öğretmenliği hem bilgi aktarıcı hem de duygusal anlamda destekleyici bir rol çerçevesinde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4'te verilmiş olan metaforlara göre 14 kategori altında toplanmıştır.

2.1.1. Zorlu Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında 17 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar alfabetik olarak şu şekildedir: ağaç, aile, bakıcılık, domino taşı, fidan dikmek, güneş ışığı, hedef olmak, iyileşmek, karmaşık, meşale, mum, okyanus, rehber, sağlam bir duvar, Sibirya soğuğu, sonuç ve zanaatkâr.

Metaforların değerlendirildiğinde, katılımcıların öğretmenliği özveri ve emek gerektiren, zaman zaman zorlayıcı yönleri olan bir meslek olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir kişi olmayıp kendinden ödün vererek öğrencilerinin gelişimi için çaba gösteren, sabırlı ve fedakâr bir figür olarak tasvir edilmiştir.

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği mum gibidir. Çünkü kendinden sürekli verirsin, etrafını aydınlatırsın ama verdikçe içten içe tükenen, yıpranan ve zamanla biten sen olursun. Öğretmenliği yapmak bu yolda sürekli özverili olmayı gerektirir" (Ö128).

"Öğretmenlik mesleği domino taşları gibidir. Çünkü mutlak fayda vermesi gereken bir meslektir. Domino taşlarını dizerken bir hata yapılması hâlinde bütün taşlar düşer" (Ö43).

"Öğretmenlik mesleği ağaç gibidir. Çünkü kökleri sağlam birer toprakta, öğretmenin bilgileri öğrencinin yavaş yavaş şekillenmesine yardımcı olur. Belki zamanla belki meşakkatli ama bir değişim bir öğrenim illa çıkacaktır ortaya" (Ö108).

2.1.2. Çok Yönlü Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında öğretmenlik mesleğine ilişkin 20 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar alfabetik olarak şu şekildedir: ağaç, aile, bilgelik, çiçek büyütmek, dedektif, değerli, fidan dikmek, gökkuşağı, güneş ışığı, güneş, hayat, ışık, ilk tuğla, keşif, marangozluk, peygamber, rehber, sevgi, sonu olmayan yol ve su.

Bu kategoride yer alan metaforlar, öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Katılımcıların ifadeleri, öğretmenliğin yalnızca ders anlatmaktan ibaret olmadığını öğretmenin öğrenciye rehberlik eden, farklı duyguları ve değerleri aktaran biri olarak görüldüğünü göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazı örnekler şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği dedektif gibidir. Çünkü önemli olan yeni insanların en ufak ayrıntısından yakalayarak, ondan yola çıkarak keşfetmektir. Öğrenciyi keşfedilmemiş özelliklerine bakarak keşfetmektir. Var olan özelliklerini değil olmayan özelliklerine bakarak onları bulup getirerek öğrenciye katmaktır" (Ö33).

"Öğretmenlik mesleği gökkuşağı gibidir. Çünkü gökkuşağının içinde nasıl bütün renkler bir uyum içerisinde duruyorsa öğretmenlik de yine aynı şekilde bütün duygu ve düşüncelerini aynı oranda bir arada tutmaktır. Yeri geldikçe bir öğretmen çocuklara mutlu olmayı, kızgın olmayı, inatçılığı yani bütün duygu ve düşünceleri iyi bir şekilde öğretmelidir" (Ö45).

2.1.3. Değerli Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

İlgili kategori kapsamında 9 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar alfabetik olarak "çiçek büyütmek, güneş, ışık, iyileşmek, kutsal, peygamber, su, tanrısal ve toplumun temel taşı" şeklindedir. Buna göre metaforlar öğretmenliğin yalnızca profesyonel bir sorumluluk değil aynı zamanda kutsal ve önemli bir olgu olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Katılımcı ifadelerinden bazı örnekler şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği kutsal bir ögedir. Çünkü bir neslin, milletin geleceğini şekillendirmede, değiştirmede ve yetiştirmede önemli bir rol oynadığı içindir" (Ö91).

"Öğretmenlik mesleği tanrısaldır. Çünkü bir bilginin, daha doğrusu doğruluğu netleşmiş kesin bir bilgiyi başka bir bireye aktarma herkese has bir şey olmamakla beraber zor, zahmetli, beceri isteyen, kutsal bir meslektir" (Ö12).

"Öğretmenlik mesleği toplumun temel taşı gibidir. Çünkü gelecek nesli yetiştiren bir meslektir" (Ö23).

2.1.4. Sürprizlerle Dolu Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında yalnızca okyanus metaforuna yer verilmiştir. Katılımcının ifade ettiği bu metafor; öğretmenlik mesleğinin derin, zorlu ve çok boyutlu yapısına işaret etmektedir. Okyanus metaforu aracılığıyla öğretmenliğin içinde barındırdığı hem riskli hem de değerli yönler vurgulanmakta ve keşfedilmeyi bekleyen öğrenci yeteneklerinin de bulunduğu ifade edilmektedir.

"Öğretmenlik mesleği okyanus gibidir. Çünkü hem içinde büyük bir tehlike barındırır hem de çeşitli güzellikler barındırır. O okyanusun içinde birbirinden farklı, özel, güzel cevherler bulabilirsiniz. Bu en güzel yanı. Ancak tehlikeli yanı ise o okyanusta yeterince yüreğe dokunamadığınız zaman, kişi kendini bulamadığı zaman hem kendisini hem öğrencisini o okyanusta boğabilir" (Ö121).

2.1.5. İhtiyaç Kaynağı Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında 9 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik olarak "çiçek, çiçek saksısı, fidan dikmek, güneş ışığı, hayat, mum, pusula ve su" şeklindedir.

Metaforların ortak noktası öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecinde destekleyici ve tamamlayıcı bir rol üstlendiğini ortaya koymasıdır. "Su", "mum" ve "pusula" gibi metaforlar, öğretmenliğin bireyin yaşamında karşılanması gereken temel ihtiyaçlarla özdeşleştirildiğini göstermektedir. Öğretmen, yalnızca bilgi veren kişi değildir. Öğrencilerin büyümesine, olgunlaşmasına ve hayata hazırlıklı bireyler hâline gelmesine katkı sağlayan biri olarak görülmektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazı örnekler şu şekildedir:

"Öğretmenlik mesleği pusula gibidir. Çünkü birey anne karnından çıktıktan sonra ilk öğretmeni annedir. Daha sonra bir öğretmenin öğrenciye verdiği eğitimi, onun kendini geliştirip ilerletebilmesinde ona yardımcı olması, gerekli bilgi öğrenimini bireyde gerçekleştirmesi gerekir. Öğretmenlik öğrenciye ışık olur, hedeflerini belirlemede kendisine yardımcı olur. Olur ya yolunu kaybedersin pusulaya ihtiyaç duyarsın, yönünü bulursun. İşte öğretmenlikte budur.

İhtiyaç duyduğunda her zaman sana yol gösteren, yolunu bulmada yardımcı olan, yoluna ışık ve yoldaş olandır" (Ö10).

"Öğretmenlik mesleği bir fidanın ihtiyaç duyduğu güneş ve su gibidir. Çünkü o fidanın (öğrencinin) büyümesi, olgunlaşması ve hayata hazır hâle gelmesi için temel bir ihtiyaçtır bir nevi" (Ö82).

"Öğretmen mum gibidir. Çünkü kendinden ödün vermeyi gerektirir. Öğrencileri için elinden gelenin fazlasını yapar. Kendi eksilirken öğrencilerini ve geleceği aydınlatır. Yani öğretmen toplumun en vazgeçilmez ögesidir" (Ö56).

2.1.6. Kurallı Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında toplamda 6 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırayla aile, devlet, güneş ışığı, komutan ve okyanus şeklindedir.

İlgili metaforlar öğretmenliğin sınıf içerisinde adil, düzenli ve planlı bir ortamın kurulmasındaki rolüne işaret etmektedir. Devlet, komutan ve güneş ışığı metaforları öğretmenin liderlik ve yön belirleyici niteliğini yansıtmaktadır.

Örnek atılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Öğretmenlik mesleği devlet gibidir. Çünkü devlet bir ülkeyi en iyi biçimde yöneten ya da tamamen zarara uğratan bir olgudur. Öğretmenlik mesleği de tıpkı devlet ve devlet adamlarının ülkeyi yönettiği gibi onlar da öğrencileri en adil biçimde düzene sokan, onları eğiten ve biçim veren yapılardır. Öğrenciler; öğretmenlere her konuda bağlı kalan, onların duygu ve düşüncelerini tamamıyla önemseyen bireylerdir" (Ö28).

"Öğretmenlik mesleği komutan gibidir. Çünkü öğretmen öğrenciyi her koşula hazırlar. Zorluklarla baş edebilmesini öğretir. Verdiği eğitim ve disiplinin öğrenciye çok katkısı olur" (Ö97).

"Öğretmenlik mesleği aile gibidir. Çünkü neredeyse yaşımızın veya ömrümüzün yarısını okullarda geçiriyoruz. Bundan dolayı onlardan hem ahlak hem akademik hem sosyal hayat açısından öğrencisine örnek olan biridir. Durum böyle olunca öğrencisi de onu rol model olarak görür ve onun gibi davranıp hareket eder. Bu açıdan öğretmenlik kesinlikle ciddi bir iştir" (Ö129).

2.1.7. Koruyucu Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

İlgili kategori kapsamında 6 metafor bulunmaktadır. Alfabetik sırasıyla aile, aile ferdi, baba, bilgelik, ışık ve sevgi şeklindedir.

Metaforların genelinin öğretmenin öğrencileriyle kurduğu ilişkinin biçimine işaret ettiği görülmektedir. Öğretmen, tıpkı bir ebeveyn gibi öğrencisinin yanında duran, onu koruyan ve rehberlik eden bir rol üstlenmektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği baba gibidir. Çünkü öğrencisine örnek olur, korur ve kollar" (Ö35).

"Öğretmenlik mesleği aile gibidir. Çünkü ailemizin bize verdiği değeri, saygıyı, sevgiyi bize verir. Tıpkı ailemizin yetiştirdiği gibi öğretmenlerimiz de bizi yetiştirir" (Ö75).

2.1.8. Gönül Mesleği Olarak Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında 8 metafor bulunmaktadır. Alfabetik sırasıyla aile ferdi, aşk, deniz kenarında soluklanmak, fidan dikmek, hayata tutunmak, iyileşmek, peygamber ve sevgi küpü şeklindedir.

Metaforlara göre, öğretmenlik yalnızca görev ve sorumlulukların yerine getirildiği bir meslek olmaktan ziyade içten bir bağlılıkla gönüllülük esasına dayanarak yürütülen bir meslek olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcı ifadelerinden örnekler şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği deniz kenarında soluklanmak gibidir. Çünkü öğretmenlik mesleği kendimi bildim bileli beni heyecanlandıran ve öğretmen olmayı düşündükçe beni rahatlatan bir meslek" (Ö53).

"Öğretmenlik mesleği aşk gibidir. Çünkü kalbimizin ritmini değiştirir. Hayata farklı bakmamıza neden olur. Nasıl ki farklı bakışa sahip kişiler varsa öğretmenlik de bizim için kalbimizin farklı tempoda her olaya atmasıdır. Kalbimizin ritmini değiştiren bir sevgidir" (Ö85).

"Öğretmenlik mesleği fidan dikmek gibidir. Çünkü fidan, dikilmekle biten bir iş değildir. Fidanı beslemek, suyunu vermek, çevresindeki çerçöpü temizlemek ve önem vermekle fidan, fidan olur. Öğretmen de öğrencisine böyle olmalıdır" (Ö126).

2.1.9. Tedavi Edici ve İyileştirici Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında 4 metafor bulunmaktadır. Bunlar aile, anne, hayata tutunmak ve kitap metaforlarıdır.

Metaforlara göre katılımcıların öğretmenliği bireyin yalnızca akademik gelişimine odaklanan değil aynı zamanda tedavi edici, iyileştirici bir işlevi olan meslek olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Katılımcı ifadelerinden örnekler şunlardır:

"Öğretmen kitap gibidir. Çünkü bir öğretmen sınıfa girince birden çok hayatı görür ve her hayat bir kitap gibi birbirinden farklı, biriciktir. Her öğrenci sınıfa girince cebinde bir sürü birikmişlik, yaşantı ile giriyor ve öğretmen herkesin hayatına bir şekilde olumlu veya olumsuz olarak dokunuyor. Bizim buradaki amacımız öğrencilere pozitif yönde etki etmektir" (Ö46).

2.1.10. Fedakârlık Mesleği Olarak Öğretmenlik

Kategori kapsamında 6 metafor bulunmaktadır. Alfabetik sırasıyla anne, çiçekçi dükkânı, fidan dikmek, mum, sabır ve sorumluluk isteyen bir görev ve sağlam bir duvar şeklindedir.

Tespit edilen metaforlara göre öğretmenlik; emek ve sabır gerektiren bir meslek olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcı ifadelerinden örnekler şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği anne gibidir. Çünkü bu meslek öğrenciye koşulsuz sevgi, emek verilmesini gerektiren; öğrencileri hayata hazırlarken şefkatli, merhametli olmayı gerektirir" (Ö124).

"Öğretmenlik mesleği mum gibidir. Çünkü öğretmenler kendilerini tüketerek öğrencilerine yol gösterir ve onlara bir şeyler öğretir" (Ö11).

"Öğretmenlik mesleği sağlam bir duvar gibidir. Çünkü öğretmen, her öğrencisinin dayanağıdır… Öğrencilerinin hayallerine, hedeflerine saygı duyar ve onları hayallerine ulaştırmak için sürekli çabalar" (Ö63).

"Öğretmenlik mesleği bir çiçekçi dükkânı gibidir. Çünkü birçok farklı insanın gelişiminde etkili olarak onları bir çiçek gibi büyütür, yetiştirir ve güzelliklerini ortaya çıkarır. Her birinin farklılıklarını görerek onları doğru ve güzel anlamda yetiştirir. Onların saklı kalmış yönlerini onların da desteği ve çabası sayesinde ortaya çıkarır" (Ö84).

2.1.11. Yol Gösterici Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Bu araştırma kapsamında en fazla metaforun yer aldığı kategoridir ve 25 metafor bulunmaktadır. Alfabetik sırasına göre ağaç, aile, anahtar, aslan, aydınlatıcı, deniz feneri, devlet, domino taşı, duy, fener, gaz lambası, Google, güneş, güneş ışığı, ışık, kahraman, kutup yıldızı, meşale, mum, peygamber, pusula, rehber, sokak lambası, şoför ve vaha şeklindedir.

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre öğretmenlik mesleği; bireyleri yönlendiren, onlara rehberlik eden bir meslek olarak tanımlanmıştır. Öğretmen yalnızca bilgi aktaran konumunda olmayıp öğrencileri geleceğe hazırlayan bir yol gösterici olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcı ifadelerinden örnekler şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği bana göre bir pusula gibidir. Çünkü pusulalar gitmek istediğimiz yönü belirler… Biz; onların öğrettiğini uygularsak, onların istediği gibi bir birey olursak pusula her zaman ileriyi yani kuzeyi gösterir" (Ö4).

"Öğretmenlik mesleği yeni bir ışık gibidir. Çünkü her yeni bir öğretmen yeni bir ışığı, yeni bir hayatı temsil ediyor. Bu ışık bir neslin hayatına yol gösterici bir rehberdir. Bu tabii ki zor, emek ve cesaret isteyen bir şey çünkü öğretmenlik kutsal bir meslektir" (Ö81).

"Öğretmenlik mesleği deniz feneri gibidir. Çünkü öğrencileri hatta toplumu engin bilgileriyle aydınlattığı için yol gösterdiği için, yetiştirdiği çocuklarla toplumumuzun geleceğini aydınlattığı için öğretmen deniz feneridir. Nasıl ki deniz feneri denizdeki gemilere yön veriyorsa öğretmen de aynı onun gibi hayatta yolunu kaybeden, geleceğe dair ne yapacağını bilmeyen çocukların hayat limanına sağ salim ulaşmalarına yardımcı olan en büyük etkendir" (Ö111).

2.1.12. Bilgilendirici Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında 19 metafor bulunmaktadır. Alfabetik sırasıyla ağaç, araştırmacı, bilgi veren arkadaş, çivi, duy, Google, hayat, hayat veren güç, hazine, ışık, kutsal, kutu, kütüphane, meyve veren ağaç, mum, okyanus, rehber, sözlük ve usta şeklindedir.

Verilen cevaplara göre öğretmenlik; bireylerin bilgi edinmesini sağlayan, onları araştırmaya yönlendiren, öğrenme sürecinde rehberlik eden ve ideal bir vatandaş olarak yetiştiren bir meslek olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcı ifadelerinden örnekler şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği kütüphane gibidir. Çünkü öğretmenler bilgi yönünden çok zengindir" (Ö131).

"Öğretmenlik mesleği hayat gibidir. Çünkü hayata dair her şeyi öğretendir öğretmen" (Ö3).

"Öğretmenlik mesleği duy gibidir. Çünkü toplumun aydınlatılması, bilinçlendirilmesi, toplumun yönlendirilmesine bağlıdır ki toplumu en iyi ilkeler hususunda geliştirebilecek olanlar yine öğretmenlerdir" (Ö17).

2.1.13. Yetiştirici ve Geliştirici Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Bu kategori kapsamında 7 metafor bulunmaktadır. İlgili metaforlar bilgelik, hayat veren güç, ışık, kutup yıldızı, sevgi, usta ve yazma becerisi şeklindedir.

Metaforlar değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleği, öğrencinin hem kişilik hem de bilişsel gelişimini şekillendiren ve destekleyen bir meslek olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcı ifadelerinden örnekler şunlardır:

"Öğretmenlik mesleği bilgelik gibidir. Çünkü tohumu ekip filizlenmesini sağlayan ve onu yetiştiren yegâne bir meslektir" (Ö29).

"Öğretmenlik mesleği geleceğimiz olan çocukların sürekli bakarak kendilerine yol tayin eden kutup yıldızıdır. Çünkü geleceğimizi inşa edecek nesilleri doğruya yönlendirip kendilerini geliştirmelerine vesile olur" (Ö101).

2.1.14. Kişisel Gelişim Kaynağı Olarak Öğretmenlik

Bu kategoride yalnızca "çivi" metaforu bulunmaktadır. Öğretmenlik, bireyin kişisel gelişimine katkı sunan bir meslek olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcının görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğretmenlik mesleği çivi gibidir. Çünkü öğrencilerine bir şeyleri sabitlemek ister. Öğrencinin temiz bir tahta olduğunu düşünürsek çivisini tahtaya vurmak ister sonra kendisi unutsa bile izi hep kalır" (Ö113).

2.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Türkçe Öğretmenliği" Kavramını Açıklarken Kullandıkları Metaforlar Nelerdir?

Araştırmanın ikinci sorusu Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği kavramını açıklarken kullandıkları metaforlar nelerdir? şeklindedir. Bu doğrultuda anket formunda yer alan ilgili soruya verilen yanıtların analizi sonucunda, Türkçe öğretmenliğine yönelik 96 metafor tespit edilmiştir. Bu metaforların 21'inin (ağaç, aile, anahtar, anne, baba, bilgelik, deniz feneri, gökkuşağı, güneş, hazine, ışık, kalp, kitap, kutsal, kutup yıldızı, kütüphane, mum, pusula, rehber, su, sözlük) öğretmenlik mesleğini tanımlamak için kullanılan metaforlar olduğu tespit edilmiştir.

İlgili metaforlar arasında ağaç, hazine, kütüphane ve sözlük metaforları bilgiyle doğrudan ilişkilendirilmiş; Türkçe öğretmenliğinin bilgi temelli ve öğretici bir yönü olduğu vurgulanmıştır. Anne ve mum metaforları ise Türkçe öğretmenliğinin fedakârlık ve özveri gerektiren bir meslek olduğunu yansıtmaktadır. Deniz feneri, ışık, pusula, rehber, güneş, kutup yıldızı ve mum metaforları öğretmenin yol gösterici, rehberlik eden yönüne işaret etmektedir.

Tablo 5: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmenliğine Yönelik Metaforları

Metafor	f	Metafor	f
1. Ağaç	2	49. Kalp	2
2. Ağaç Kökü	4	50. Karışık Çerez	1
3. Aile	1	51. Karnaval Alanı	1
4. Alev	1	52. Kelime Hazinesi	1
5. Alt Yapı	1	53. Kılavuz	2
6.Ampul	3	54. Kitap	4
7. Anahtar	1	55. Kitap Rafı	1
8. Anne	4	56. Kolon	1
9. Arkadaş	1	57. Kutsal	1
10. Arşiv	1	58. Kutsak Güç	1
11. Asker	1	59. Kutup Yıldızı	1
12. Aşk	1	60. Kültür	1
13. Baba	1	61. Kütüphane	1
14. Bahçıvan	1	62. Levha	1
15. Balık	1	63. Makarna	1
16. Bataklık	1	64. Mihenk Taşı	1
17. Bayrak	1	65. Mum	2
18. Bebek	1	66. Mücevher	1
19. Beceri	1	67. Nehir	1
20. Belgesel	1	68. Okumak	1
21. Benlik	1	69. Okunmamış Kitap	1
22. Bilgelik	1	70. Özel	1
23. Bilmece	1	71. Pusula	2
24. Ciddiyet	1	72. Rehber	3
25. Cila	1	73. Sanat	1
26. Çemberin En Geniş Halkası	1	74. Sanatçı	1
27. Çınar	1	75. Sevda	1
28. Çiçek	1	76. Silgi	1
29. Çölde Açan Çiçek	1	77. Sonsuzluk	1
30. Deniz Feneri	1	78. Sözlük	14
31. Denklem Çözmek	1	79. Su	3
32. Dil	3	80. Şair	1
33. Dil Bahçesi	1	81. Şans	1
34. Dil Bilimci	1	82. Şiir	2
35. Dil İşçiliği	1	83. Şişe	1
36. Ekmek	1	84. Temel	2
37. Evin Çatısı	1	85. Tercümanlık	1
38. Evin Direği	1	86. Toplumun Devamı	1
39. Evin Temeli	1	87. Toplumun Temeli	1
40. Gökkuşağı	1	88. Tuz	2
41. Güneş	2	89. Türk Bayrağı	1
42. Hayat	1	90. Vatan	1
43. Hazine	3	91. Yağmur	1
44. Işık	1	92. Yaşayan Kitap	1
45. İletişim Aracı	1	93. Yazarlık	1

46. İnsan	1	94. Yenilik	1
47. İskelet	1	95. Yıldız	1
48. Kalem	1	96. Yönetici	1

Tablo 5'e göre metaforların çoğunluğunun olumlu ve somut kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların en sık kullandığı metaforlar sırasıyla sözlük (14), kitap (4), ağaç kökü (4) şeklindedir. Bu metaforlara göre Türkçe öğretmeni adayları, mesleği çoğunlukla bilgi kaynağı olarak nitelendirmişlerdir.

Katılımcıların Türkçe öğretmenliğine yönelik metaforları 13 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden bazıları, önceki bölümlerde öğretmenlik mesleğine ilişkin temalarla örtüştüğü için tekrarı önlemek amacıyla her bir kategoriye ayrıntılı açıklama yapılmamış; bunun yerine tüm kategoriler ve ilgili metaforlar Tablo 6'da sunulmuştur. Belirlenen kategoriler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6: Katılımcıların Türkçe Öğretmenliğine Yönelik Metaforları ve Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar
Bilgilendirici Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	Alev, Asker, Ağaç, Beceri, Benlik, Bilgelik, Bilmece, Cila, Denklem Çözmek, Dil, Dil Bahçesi, Dil Bilimci, Dil İşçiliği, Hazine, İletişim Aracı, Karnaval Alanı, Karışık Çerez, Kelime Haznesi, Kitap, Kitap Rafı, Kutsal Güç, Kültür, Kütüphane, Okunmamış Kitap, Silgi, Su, Sözlük, Temel, Tuz, Yazarlık, Yaşayan Kitap, Yenilik
Yol Gösterici Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	Alev, Ampul, Anne, Deniz Feneri, Güneş, Hazine, Işık, Kitap, Kutsal, Kutup Yıldızı, Kültür, Mum Pusula, Rehber, Silgi, Tercümanlık, Yazarlık, Yıldız
Fedakârlık Örneği Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	Anahtar, Anne, Ağaç Kökü, Bataklık, Evin Temeli, Evin Çatısı, Karışık Çerez, Kutsal, Mum, Vatan
Yetiştirici ve Geliştirici bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	Asker, Ağaç Kökü, Baba, Bahçıvan, Bayrak, Bebek, Benlik, Ciddiyet, Ekmek, Su, Evin Direği, Gökkuşağı, Güneş, Hazine, İskelet, Kalp, Kitap, Kutsal, Kutsal Güç, Kültür, Mihenk Taşı, Rehber, Sonsuzluk, Sözlük, Yazarlık, Yağmur, Yenilik, Yıldız, Çemberin En Geniş Halkası, Özel, Şair, Şişe
Kişisel Gelişim Kaynağı Olarak Türkçe Öğretmenliği	Aile, Alev, Bebek, Benlik, Cila, Denklem Çözmek, Dil, Hazine Kutsal Güç, Kılavuz, Nehir, Rehber, Sözlük, Tuz, Yazarlık, Yenilik, Çemberin En Geniş Halkası
Tedavi Edici ve İyileştirici Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	Asker, Denklem Çözmek, Sözlük, Yazarlık
Sürprizlerle Dolu Bir Meslek olarak Türkçe Öğretmenliği	Çölde Açan Çiçek, Okunmamış Kitap
Çok Yönlü Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	Hazine, Rehber, Sözlük, Şiir
İhtiyaç Kaynağı Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	İskelet, Tuz, Yağmur
Motivasyon Kaynağı Olarak Türkçe Öğretmenliği	Şans
Liderlik Örneği Olarak Türkçe Öğretmenliği	Ağaç Kökü, Alt Yapı, Evin Direği, Gökkuşağı, Yönetici
Sıkıcı Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	Belgesel
Hayati Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği	Hazine, Kılavuz, Kolon, Su

Tablo 6'ya göre, Türkçe öğretmenliğine yönelik metaforlardan oluşturulan 13 kategoriden 9'unun (Bilgilendirici bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği, Yol gösterici bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği, Fedakârlık örneği bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği, Yetiştirici ve geliştirici bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği, Kişisel gelişim kaynağı olarak Türkçe öğretmenliği, Tedavi edici ve iyileştirici bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği, Sürprizlerle dolu bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği, Çok yönlü bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği, İhtiyaç kaynağı bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği), daha önce öğretmen

kavramına ilişkin oluşturulan kategorilerle örtüştüğü görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının hem öğretmenliği hem de Türkçe öğretmenliğini; bilgi aktarma, rehberlik etme, bireyleri geliştirme ve fedakârlık gerektiren bir meslek olarak gördüklerine işaret etmektedir.

Tabloda yer alan 4 kategori (Motivasyon kaynağı olarak Türkçe öğretmenliği, Liderlik örneği olarak Türkçe öğretmenliği, Sıkıcı bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği, Hayati bir meslek olarak Türkçe öğretmenliği), katılımcıların Türkçe öğretmenliğine özgü olarak geliştirdikleri yeni ve farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu kategoriler Türkçe öğretmenliğinin bilgilendirici, kişisel gelişimi destekleyici, değer taşıyan ve toplumsal rolü olan çok boyutlu bir meslek olarak algılandığını göstermektedir. Belirlenen bu kategorilere ve kategorilerde yer alan metaforlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

2.2.1. Motivasyon Kaynağı Olarak Türkçe Öğretmenliği

Bu kategori kapsamında yalnızca "Şans" metaforu bulunmaktadır. İlgili metafor Türkçe öğretmenliğinin akademik bir tercihten ibaret olmadığını göstermektedir.

"Türkçe öğretmenliği benim için bir şans gibidir. Çünkü meslek hayatıma dair kafamda deli sorular dönerken hiçbir zaman yapacağımı düşünmediğim bir alandı. Fakat yolum bu alanla kesiştikten sonra anladım ki kendimi bu alanda çok konforlu hissediyorum" (Ö118).

2.2.2. Liderlik Örneği Olarak Türkçe Öğretmenliği

Bu kategori kapsamında 5 metafor bulunmaktadır. Bunlar ağaç kökü, altyapı, evin direği, gökkuşağı ve yöneticidir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre Türkçe öğretmenliği mesleği disiplinler arasında farklı rolleri olan ve liderlik eden bir figür olarak tanımlanmıştır.

Katılımcı ifadelerinden örnekler şunlardır:

"Türkçe öğretmenliği bir evin direği gibidir. Çünkü bir ülkenin, halkın temelini oluşturan en önemli unsur dildir. Türkçe öğretmenliğine düşen pay mihenk taşı gibidir. Bu sorumluluğun farkında olup toplumda rol model olmalıdır" (Ö1).

"Türkçe öğretmenliği gökkuşağı gibidir. Çünkü içinde birçok rengi barındırır. Bu renkleri farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere benzetebiliriz. Türkçe öğretmenleri neredeyse her görevin içerisinde yer alırlar. Bazen sınıf öğretmeni bazen okul öncesi öğretmeni gibi bütün öğrencilerden sorumlu hâle gelebiliyorlar" (Ö28).

2.2.3. Sıkıcı Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği

Bu kategori kapsamında yalnızca "Belgesel" metaforu bulunmaktadır. Her ne kadar Türkçe öğretmenliği mesleği bilgi barındırma ve aktarma anlamında çok kıymetli bulunsa da tıpkı bazı kimselerin belgesellere bakışında olduğu gibi sıkıcı ve tekdüze bir iş olarak görülmüştür.

"Türkçe öğretmenliği belgesel gibidir. Çünkü bana göre ne kadar bilgi içerirse içersin her zaman bir yerde uyku getiriyor. Kimi zaman ilgi çekici kimi zaman da sıkıcı, düz ilerleyen bir ders olduğundan öğretmenden öte bu dersi belgesel izlemeye benzettim" (Ö31).

2.2.4. Hayati Bir Meslek Olarak Türkçe Öğretmenliği

Bu kategori kapsamında 4 metafor bulunmaktadır. Bunlar hazine, kılavuz, kolon ve su metaforlarıdır.

Katılımcı ifadelerinden Türkçe öğretmenliğinin dil ve kültürün öğretilmesi bağlamında hayati bir işlevinin olduğu vurgulanmaktadır.

Katılımcı ifadelerinden örnekler şunlardır:

"Türkçe öğretmenliği kılavuz gibidir. Çünkü dilimizin korunması biz Türkçe öğretmenlerinin görevidir" (Ö127).

"Türkçe öğretmenliği Türk medeniyetini ayakta tutan bir kolon gibidir. Çünkü dilin nicelikleri bu mesleği icra edenler tarafından gelecek nesillere taşınmış olur" (Ö122).

"Türkçe öğretmenliği su gibidir. Çünkü su kadar hayatidir. Bu meslek kültürümüzü, milletimizin değerini nesilden nesile yetkin bir dille, bozulmaya uğramadan aktarmamız için eğitiminin gerekli olduğu bir meslektir" (Ö124).

3. Sonuç

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ile Türkçe öğretmenliği kavramlarına ilişkin zihinsel temsilleri metaforlar aracılığıyla kapsamlı biçimde ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, adayların her iki kavrama yönelik algılarının büyük ölçüde ortak temalar etrafında şekillendiğini bununla birlikte Türkçe öğretmenliğine özgü bazı farklılaşmaların da bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak öne çıkan "güneş", "ışık" ve "mum" metaforları, öğretmenliğin bilgi aktaran, yol gösteren ve aydınlatıcı bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmeni yalnızca sınıf içi öğretim etkinlikleriyle sınırlı bir figür olarak değil; bireyin akademik, duyuşsal ve sosyal gelişiminde etkili bir rehber olarak algıladıklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, Koç (2014) ve Sarıkaya (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenliğin aydınlatıcı ve yönlendirici bir rol olarak kavramsallaştırılmasıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğretmeni hâlâ ağırlıklı olarak "bilgi kaynağı" ve "bilgi aktarıcı" bir figür olarak tanımlamaları, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü rehberlik rolünün öğretmen adaylarının zihninde yeterince içselleştirilmediğine işaret etmektedir.

Türkçe öğretmenliği kavramına ilişkin bulgular incelendiğinde, "sözlük", "kitap" ve "ağaç kökü" metaforlarının öne çıkması, adayların branşlarını temel bir bilgi kaynağı ve dilsel bir kılavuz olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, Taşgın vd. (2018) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmada Türkçe öğretmeninin bilgi sağlayıcı ve dil öğretiminde merkezî bir figür olarak görülmesiyle benzerlik göstermektedir. Türkçe öğretmenliğinin bilgi temelli bir meslek olarak algılanması, dilin düşünceyi yapılandırmadaki belirleyici rolüyle ilişkilendirilebilir.

Araştırmada Türkçe öğretmenliğine özgü olarak ortaya çıkan "motivasyon kaynağı", "liderlik örneği", "hayati bir meslek" ve sınırlı da olsa "sıkıcı bir meslek" kategorileri, adayların branşa yönelik algılarının tek boyutlu olmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle "su", "kolon" ve "hazine" metaforlarıyla Türkçe öğretmenliğinin hayati bir meslek olarak tanımlanması, alanın dilin ve kültürün kuşaklar arası aktarımındaki kritik rolünü vurgulamaktadır. Türkçe

öğretmeninin "evin direği" ya da "lider" olarak betimlenmesi ise branş öğretmeninin okul ortamında ve toplumsal yaşamda üstlendiği merkezî konuma işaret etmektedir. Buna karşın az sayıda katılımcının Türkçe öğretmenliğini "sıkıcı" olarak nitelendirmesi, mesleğin bazı adaylar tarafından ağırlıklı olarak bilgi aktarımına dayalı, tekdüze bir süreç olarak algılandığını göstermekte; bu durum öğretmen yetiştirme süreçlerinde mesleğin çok yönlü doğasının yeterince vurgulanmadığını düşündürmektedir.

Genel olarak öğretmen adaylarının hem öğretmenlik mesleğini hem de Türkçe öğretmenliğini rehberlik, fedakârlık, sorumluluk ve bilgi aktarımı ekseninde değerlendirdikleri görülmektedir. "Anne", "aile" ve "mum" gibi metaforların sıklıkla kullanılması, öğretmenliğin yalnızca teknik bir meslek olarak değil; bireyin yaşamına dokunan, duygusal ve ahlaki boyutları olan bir meslek olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenliğin bireylerin zihinsel ve kişisel gelişiminde derin ve kalıcı etkiler yaratan bir süreç olarak kavramsallaştırıldığını göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının mesleki algılarını fark etmelerini sağlayacak metafor temelli etkinliklere daha fazla yer verilmesinin, adayların mesleklerine yönelik bilinç ve farkındalıklarını artırabileceği düşünülmektedir. Özellikle Türkçe öğretmenliği bağlamında, branşın yalnızca dil bilgisi öğretimiyle sınırlı olmadığı; kültür aktarımı, liderlik ve bireysel gelişim boyutlarıyla ele alınmasının, öğretmen adaylarının mesleğe bakış açılarını zenginleştireceği söylenebilir.

Araştırma yalnızca Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır. Farklı üniversitelerde, farklı branşlarda ve farklı öğretim kademelerinde yapılacak çalışmalar, öğretmenlik ve branş öğretmenliğine yönelik metaforik algıların karşılaştırılmasına ve daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

Beyanlar

Yazarın Katkıları: Birinci yazar %55, ikinci yazar %45 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Açıklaması: Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan eder.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Bu araştırmada, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 08.01.2024 tarihli toplantısında alınan 2024/53 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *171*, 100-108. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/171/171/8.pdf

Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, *5*(3), 818-842. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1465

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (3rd ed.). Sage.

Gibbs, R. W. (Ed.). (2008). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge.

Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının "kültür dil ilişkisi"ne yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, *8*(9), 253-263. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5084

Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 47-72. https://doi.org/10.17679/iuefd.79408

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: a practical introduction*. Oxford.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction* (2nd ed.). Oxford.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago.

Martínez, M. A., Sauleda, N. ve Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 965-977.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, *26*(1), 3-50. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00071-7

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 131-155. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/article/275216

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *6*(2), 461-522. https://research.ebsco.com/c/f57n4n/viewer/pdf/6rjqkmlhef

Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *3*(2), 1-16. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/article/478058

Taşgın, A., İleritürk, D. ve Köse, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin "Türkçe dersi" ve "Türkçe öğretmeni"ne ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(1), 397-410. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/article/407452

Thomas, L. ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 762-769. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007

Yıldırım. A. ve Şimşek. H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı.). Seçkin.

Extended Abstract

Communication, which constitutes the foundation of human interaction, may be defined as the process through which emotions, thoughts, or information are transmitted to others through various channels. The effectiveness and quality of this process are shaped by the depth and sophistication of the concrete and abstract expressions employed. The act of communication comprises verbal expressions that convey both concrete and abstract meanings, as well as nonverbal elements, including facial expressions and body language. While concrete expressions refer to meanings associated with concepts or objects that are commonly recognized and shared, abstract expressions foreground figurative language, metaphorical structures, and imaginative modes of representation.

When individuals seek to conceptualize complex or unfamiliar phenomena, they frequently engage in comparative reasoning by relating these phenomena to familiar concepts embedded within their cognitive frameworks. In this cognitive process, individuals initially activate concepts that share similar characteristics with the phenomenon under examination and subsequently associate newly identified features with the attributes of a well-known phenomenon. This cognitive linkage established between abstract concepts and familiar experiences positions the concept of metaphor-an artistic and figurative mode of expression-at the core of scholarly inquiry. Accordingly, metaphors function as fundamental cognitive and linguistic mechanisms through which individuals concrete, interpret, and construct meaning.

This study aims to examine the metaphorical perceptions of pre-service Turkish language teachers concerning the teaching profession and the discipline of Turkish language teaching. The research is designed within a qualitative framework and adopts a phenomenological (phenomenology) research design. Phenomenology is a qualitative research method that focuses on how individuals experience, perceive, and attribute meanings to a specific phenomenon or concept. The study group consisted of 131 pre-service Turkish language teachers enrolled at four different grade levels at the Faculty of Education, Dede Korkut Campus, Kafkas University, during the fall semester of the 2025-2026 academic year. The participants were selected using convenience sampling, which is a type of purposive sampling method. This approach involves selecting participants who are geographically close and readily accessible to the researcher. During the data collection process, a total of 132 pre-service teachers were reached. However, one response form was excluded from the analysis due to incomplete answers, as the participant failed to provide a justification for the metaphor. Consequently, the analyses were conducted based on 131 valid forms, representing the lived experiences and mental constructions of the participants.

In this study, the mental representations of pre-service Turkish language teachers regarding the general teaching profession and the discipline-specific concept of Turkish language teaching were comprehensively examined. The findings indicate that the participants hold perceptions that both converge on common themes and diverge in ways specific to their disciplinary field. The prominent images identified for the general teaching profession-such as sun, light, and candle-emphasize the teacher's role as a source of illumination and guidance. This finding is consistent with the study conducted by Koç (2014), in which primary school teacher candidates predominantly perceived the teacher as a figure who enlightens the mind. Similarly, Sarıkaya (2018) reported that the sun metaphor was among the most frequently used images, portraying the teacher as a source that nurtures individuals through knowledge. Through various metaphors, participants highlighted the teacher's guiding role in human life. However, it is noteworthy that participants tended to conceptualize the teacher primarily as a "source of knowledge" and a "transmitter of information," rather than as a "facilitator" or "guide" as envisaged by the constructivist approach. With respect to Turkish language teaching specifically, the frequent use of the dictionary metaphor reveals that the candidates perceive their field as a fundamental source of knowledge and a linguistic guide. In a similar vein, the study conducted by Taşgın et al. (2018) with middle school students emphasized the Turkish language teacher's role as a "provider of information," associating the profession with resources such as books and dictionaries. Furthermore, the characterization of Turkish language teaching as a "vital profession" through metaphors such as water,

pillar, and treasure underscores the field's critical role in sustaining language and cultural continuity. Sarıkaya (2018) drew attention to the nurturing and developmental power of the profession by highlighting water's capacity to revitalize arid soil. Participants' depiction of the field as the "pillar of a house," emphasizing leadership and indispensability, points to the central position of Turkish language teachers both in schools and in social life. On the other hand, the fact that a small number of participants described the profession as "boring" suggests that some pre-service teachers perceive Turkish language teaching as a monotonous occupation limited to information transmission. Similarly, Koç (2014) reported certain negative perceptions of the teaching profession, characterizing it as demanding, uncertain, and rule bound. Finally, the participants' conceptualization of teaching as a profession requiring dedication and responsibility aligns with the findings of Sarıkaya (2018) and Taşgın et al. (2018), particularly the frequent use of the mother metaphor, which reflects protective and nurturing roles. This perspective indicates that teaching is conceptualized not merely as a technical act of knowledge transmission but as a profound cognitive and emotional process that shapes individuals' lives.

Yabalak, H. (2026). Türk devletlerinin bağımsızlık mücadelelerinin resim sanatına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 948-983.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 948-983, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

TÜRK DEVLETLERİNİN BAĞIMSIZLIK MÜCADELELERİNİN RESİM SANATINA YANSIMALARI

Halit YABALAK*

Geliş Tarihi: 2 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 26 Nisan 2026***

Öz

Bağımsızlık teması; birçok sanatçı tarafından farklı dönemlerde özellikle direniş, savaş ve yeniden doğuş kavramları bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda Türk devletlerinin bağımsızlık mücadelelerinin tarihî arka planının resim sanatına yansıması oldukça önemlidir. Türk kimliğinin oluşumunda önemli bir rol oynayan bu temel kavrayış, tarihte farklı isimlerde Türk devletinin kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Bu çalışma, Türk devletlerinin bağımsızlık mücadelelerinin resim sanatına yansımalarını; tarihî, sosyo-politik ve kültürel bağlamlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Kurtuluş Savaşı'ndan Sovyet Dönemi'ndeki bağımsızlık hareketlerine ve 1991 sonrası Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrası bağımsızlıklarını kazanan Türk devletlerinin kültürel inşa süreçlerine kadar uzanan geniş bir tarihî çerçeve sanatçılar tarafından ele alınmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle yürütülmüş; amaçsal örneklem yoluyla seçilen eserler biçim ve içerik yönleriyle değerlendirilmiştir. Sanatçılar, bağımsızlık düşüncesini kahramanlık, direniş, trajedi, ulusal birlik ve kültürel kimlik gibi temalar üzerinden sembolik imgelerle temsil etmiştir. Elde edilen bulgular, sanatın ulusal kimlik inşasında ve bağımsızlık ideallerinin pekiştirilmesinde kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Türk Devletleri, resim, bağımsızlık, Millî Mücadele.

REFLECTIONS OF THE INDEPENDENCE STRUGGLES OF TURKIC STATES IN PAINTING

Abstract

The theme of independence has been addressed by many artists in different periods, particularly in the context of concepts such as resistance, war, and rebirth. In this context, the reflection of the historical background of the independence struggles of Turkic states in painting is quite significant. This fundamental understanding, which plays an important role in the formation of Turkish identity, resulted in the establishment of Turkish states under different names throughout history. This study aims to examine the reflections of the independence struggles of Turkic states in painting within their historical, socio-political, and cultural contexts. A broad historical framework, extending from the War of Independence to the independence movements in the Soviet era and the cultural construction processes of Turkic states that gained their independence after the dissolution of the Soviet Union

* Doç. Dr.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, halityabalak@yyu.edu.tr, ROR ID: 041jyzp61.

in 1991, has been addressed by artists. The research was conducted using the document analysis technique, one of the qualitative research methods; selected works were evaluated in terms of form and content through purposive sampling. Artists represented the idea of independence through symbolic images based on themes such as heroism, resistance, tragedy, national unity, and cultural identity. The findings show that art has a critical role in the construction of national identity and the reinforcement of ideals of independence.

Keywords: Turkic States, painting, independence, National Struggle.

Giriş

Bağımsızlık, bir yapı veya devletin herhangi bir dış unsurun müdahale ve vesayeti olmaksızın kendini yönetme özerkliği olarak tanımlanmaktadır. Devletlerin hukuk ölçütü olarak kabul edilen bağımsızlık; devredilemez, bölünemez ve zaman aşımına uğramaz bir ifade yetkisidir (MEB, 2025). Türklerin bağımsızlık ve devlet anlayışı, tartışılmaz tarihî süreklilik göstermiş ve bu süreklilik, Türk kimliğinin oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. Türkler, milattan en az bin yıl önce tarih sahnesine çıkmış, dünyanın en eski uluslarından biridir (Çağatay, 1996, s. 503). Tarih boyunca farklı coğrafyalarda pek çok Türk devleti kurulmuş ve bu devletler çoğu zaman da bağımsızlıklarını korumak için çeşitli mücadelelere girişmiştir. Türk devletleri, geçmişten günümüze büyük sıkıntılar ile karşılaşmış; işgaller, siyasi parçalanmalar yaşamış ve bazı dönemlerde bağımsızlıklarını geçici olarak kaybetmişlerdir. Bağımsızlığın tam anlamıyla yaşandığı Türk toplumlarında, bağımsızlıklarını geçici kaybetme durumu, Türk topluluklarının ortak hafızasında derin yaralar açmış ve karakterlerinin bir parçası olan bağımsızlık arzusunu kamçılamıştır.

Birinci Dünya Savaşı'yla birlikte 1918'de İtilaf Devletleri, işgal ettikleri Osmanlı toprakları üzerinde büyük baskı kurmuş ve Türklere hükmetmek istemişlerdir. Fakat Türk milleti bu durumu kabul etmemiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı tüm yokluğa ve yorgunluğa rağmen Türk toplumu bağımsızlık inancını yitirmemiş aksine 19 Mayıs 1919'da Mustafa Kemal öncülüğünde başlayan kurtuluş mücadelesi, 29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyet'in ilanıyla büyük bir milletin yeniden dirilişi tüm dünyaya ve tarihe kabul ettirilmiştir. Bu süreç, Mustafa Kemal'in Erzurum ve Sivas Kongreleriyle Millî Mücadele'yi tüm Anadolu'ya yayarak Türk halkı tarafından topyekün sahiplenilmesiyle sağlanmıştır. Vatanın bölünmez bütünlüğü ve bağımsızlığı, Misak-ı Millî ile dünyaya ilan edilmiştir. Türk bağımsızlık mücadelesi başta Türkistan olmak üzere birçok ulusa örnek olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarının öncülüğünde gerçekleştirilen Türk Milletinin bağımsızlık mücadelesi, yalnızca Anadolu'nun değil, aynı zamanda Türk topluluklarının bir araya gelerek dayanışma içinde hareket etmesiyle güçlenmiştir. Kurtuluş Savaşı'nın sonucunda elde edilen bağımsızlık, Türkistan Türk topluluklarının tarihî ve kültürel bağlarını da kuvvetlendirmiştir (Çalışkan, 2006, s. 46-47). Görüldüğü üzere Kurtuluş Savaşı, Türk toplumunun birleşme ve dayanışma ruhunu pekiştirmiş, son yüzyılın Türk bağımsızlık mücadelesinin sembolü oluşturmuştur. Cumhuriyetin temelleri atılırken Türk topluluklarının gelecekteki bağımsızlık ve özgürlük arayışlarını da beslenmiştir.

Orta Asya'daki Türk devletlerinin bağımsızlık süreçleri incelendiğinde, Sovyet rejiminin onlar için karmaşık tarihî deneyim sunduğu görülmektedir. 15. yüzyıldan 1991 yılına kadar uzanan dönemde Rusya, genişlemeci politikalarını izleyerek Türkistan'ı egemenliği altına almıştır. Bu dönemde Ruslar, devletlerinde rejim değişikliği yapmalarına rağmen Türk

coğrafyasına yayılmayı ve Türk halklarına baskı uygulamayı terk etmemiştir (Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2019, s. 212). 20. yüzyılın başlarından itibaren, özellikle 1917 Rus Devrimi sonrasında, Sovyetler Birliği'nin kuruluşu ile birlikte Türk ülkeleri, siyasi, sosyal ve kültürel alanda büyük değişimlere sahne olmuşlardır. Sovyet Dönemi'nde yaşanan bu değişimler gelecek vizyonu kapsamında planlandığı için etkileri Rus İmparatorluğu Dönemi'nden günümüze kadar sürmüştür. Rus idaresi, özellikle tarım ve toprak politikalarıyla başladığı toprak genişletme işgali ile Türk halklarının kültürel, ekonomik ve sosyal yapısını derinden etkilemiştir (İsabaeva, 2023, s. 25).

> Sovyet yönetimi, bütün cumhuriyetlerde folklor ve edebiyat çalışmalarına büyük önem verdi. Bunun sebebi, Sovyetler Birligi'nde bilimin bütün dalları gibi folklorun ve edebiyatın da sosyalizmin ve komünizmin gerçekleşmesinde çok etkili bir araç olarak kabul edilmiş olmasıdır. Sovyetler Birliği'nde folklor ve edebiyat alanında yapılan çalışmalar her yönüyle Sovyetleştirme amacıyla kullanılmıştır Köylerde yaşayan halk şairleri, şehirlerde şairler ve yazarlar, devrimi ve devrim liderlerini öven şiirler, destanlar vd. edebî ürünler kaleme alma konusunda teşvik ve taltif edilmiştir. Bu şiirleri ve destanları yazan halk şairleri ile birlikte aynı şekilde Sovyet rejimini öven roman ve piyes yazarları parayla ve madalyayla ödüllendirilmiştir. Stalin diktatörlügünün zirvede oldugu 1930'lu yıllarda bir taraftan Sovyet kültürünün temelinin oluşturulması yönünde çalışan sanatçılar ve edebiyatçılar ödüllendirilirken bir taraftan da rejime muhalif olanlar ya sürgünle ya da idamla cezalandırılmıştır. Sansür ve baskının çok oldugu bu yıllarda, özgürce yazmak mümkün olmamıştır. (Mustafalı, 2019, s. 28)

Ekonomik, jeopolitik ve siyasi konulara rağmen 70 yıldır hükümete eserleriyle propaganda malzemesi olan sanatçılar ancak bağımsızlık sonrasında özgün anlatım tarzlarıyla eserler ortaya koymayı başarabilmişlerdir (Aliyeva Önen, 2019, s. 878 akt. Mustafayev ve Dalkıran, 2024, s. 237). Rus işgali ve Sovyet Dönemi, Türklerin siyasi ve kültürel yapısı üzerinde derin izler bırakmış, bağımsızlık bilinçlerini ve mücadelelerini şekillendirmiştir. Görüldüğü gibi bu coğrafyada özgürce yaşam güçleşmiş ve bağımsızlık artık bir direnç hareketi olarak ortaya çıkmıştır. 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin resmi olarak dağılması ile birlikte Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan, Kırgızistan ve Tacikistan'da yeni Türk devletleri kurulmuştur (Kocatepe, 2022, s. 2). Her ülke, bağımsızlığını ilan ederken kendine özgü bir ulus kimliği oluşturma çabasına girişmiş, ulusal kimliklerini pekiştirirken de siyasi, ekonomik ve toplumsal açıdan kendilerine özgü stratejiler geliştirmişlerdir. Bu bağlamda, Türk dili ve kültürü yeniden canlandırılmaya çalışılmış, geleneksel değerler ön plana çıkarılmıştır. Aynı zamanda uluslararası ilişkilerde de bağımsız birer aktör olma yolunda önemli adımlar atılmıştır.

1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının yanı sıra gerçekleştirilen kültürel reformlar, Türkiye'yi Asya Türkleriyle güçlü kültürel bağlar kurma yoluna itmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, bu ülkeleri 1991 yılında bağımsızlıklarında hemen sonra beklemeksizin tanıyarak ilk günden itibaren onlarla millî birlik ve kardeşlik ilişkileri kurmuştur. Bugün, Türkiye Cumhuriyeti, KKTC, Azerbaycan Cumhuriyeti, Kazakistan Cumhuriyeti, Kırgız Cumhuriyeti, Özbekistan Cumhuriyeti ve Türkmenistan olmak üzere toplam 7 bağımsız Türk Devleti bulunmaktadır (bk. Url-1).

Tarihte Türk Milleti'nin bağımsızlık mücadelesinin, siyasi-askerî bir eylem olmanın çok ötesinde bir varoluş meselesi olduğunu görmemiz önemlidir. Bu mücadele içinde, 20. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun yaşadığı Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı ve sonrasında Kurtuluş Savaşı kesinlikle önemli dönüm noktaları ve nişan taşlarıdır. Bu bağlamda Kurtuluş Savaşı'nın, Türk milletinin bağımsızlık arzusunun en üst düzeyde tecelli ettiği olay olduğu kesindir. İşte bu süreç, diğer Türk devletlerinin geleceğini etkilemiş ve bağımsız bir ulus hâline gelmelerinde onlara yeniden ilham vermiş, ruhlarındaki bağımsızlık tutkusunu yeniden ateşlemiştir.

Bu çalışmada, Kurtuluş Savaşı sonunda 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti ile Sovyetler Birliği Dönemi'nde bağımsızlık mücadelesi veren Türk devletleri arasında yeniden kurulan ortak bağımsızlık ve yazgı bilincinin özellikle resim sanatı üzerindeki etkileri incelenecektir. Resim sanatı, bu mücadelelerin estetik bir temsilini sunmuş, toplumsal duyguları ve ulusal kimliği pekiştirmiştir. Bu bağlamda, Kurtuluş Savaşı'nı ve Türk devletlerinin bağımsızlıklarını konu alan resimler, imgeler ve bu imgelerin Türk devletlerindeki yansımaları dönemin ruhunu yansıtan önemli kaynaklar hâline gelmiştir.

1. Bağımsızlık Mücadelesi ve Millî Kimlik Oluşturma Sürecinde Sanatçının Rolü

Bağımsızlık, bir toplumun kendi kaderini tayin etme hakkını ve özgürlüğünü ifade eder. Bağımsızlık ile birlikte, millî kimlik oluşumu, toplumsal bütünlük ve kültürel mirasın korunarak gelecek nesillere aktarılması konuları merkezî bir önem kazanır. Millî kimlik, toplumların tarihî süreçleri içerisinde kültür, inançlar, normlar ve ortak aidiyet etrafında şekillenen ve toplumları birbirinden ayırt eden kolektif varoluş ve mensubiyet biçimidir (Cebeci, 2014, s. 4-5). Sanatçılar, bu noktada hayati rol oynarlar. Sanatsal çalışmalar özellikle toplumsal değişim dönemlerinde, kimliğin biçimlenmesi ve toplumsal hafızanın tazelenmesi açısından kritik önem taşır. Sanat, tarih bağlamında toplum dinamiklerinin yansıması olarak işlev görmektedir. Sanatçılar, yaşadıkları toplumun sosyal, kültürel ve politik koşullarını eserlerine aktararak toplum hafızasını güçlendirirler. Bağımsızlık mücadeleleri sırasında, sanat, direnişin ve özgürlük arzusunun ifadesine dönüşür. Geçmişe ilişkin bilgilerin ve kültürel değerlerin kuşaklar arasında aktarımı hem tarihî belgeler ve anıların aktarılmasıyla hem de mekânsal odaklar ve olaylar etrafında örgütlenen sembolik temsiller üzerinden gerçekleşir. Bu sembolik temsiller sistemi kültürel pratikler, sanatsal temsiller şeklindedir (Karadaş Toktaş ve Aras, 2026, s. 50).

Örneğin, Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde, Türk sanatçıları, bağımsızlık mücadelesini yücelten eserler üreterek ulusal bilincin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır.

> Bu millî değerleri, kavramlar üzerinden metaforik anlamda veya sembolik anlamları üzerinden tuvale aktarmak değil, tarihî olayların milletin gözünde canlandırması ve uğruna hikayeler yazılacak şekilde anlatılması olarak düşünmüşlerdir. Bu resimler vasıtasıyla vatan, halkın gözünde sadece kolluk kuvvetlerinin müdafaa yaptığı bir toprak parçası olarak ifade edilmemiş, aynı zamanda halkın kadını, erkeği, yaşlısı, genciyle birlikte savunulan kutsal bir oluşum olarak hafızalara kazınmıştır. Vatanı olmayan toplulukların kimliklerinin olamayacağı, kimliksiz insanların da millet olamayacağı düsturunu anlatan çok sayıda eser meydana getirilmiştir. Dönemin milliyetçilik hareketlerinin yoğunlaştığı bir dönemde bu tarz resimlerin yapılması, Türk kimliği ve millilik adına son derece önemlidir. 20. yüzyılın ilk yarısında böylesine bir milliliğe ihtiyaç duyulması, dönem koşullarının hazırladığı bir ortamdır. Milliğin ısrarla üzerinde durulması, Anadolu aydınlarının farklı şehirlerden gelerek

> millî bir duruş sergilemeleri, içinde yaşadıkları toplumun temel ihtiyaçlarından biri olarak görmeleridir. (Başbuğ ve Başbuğ, 2024, s. 88)

Sanat, aynı zamanda bağımsızlık mücadelelerinde, propaganda aracı olarak da önemli bir işlev üstlenmektedir. Bağımsızlık hareketleri, belirli ideolojileri yaymak ve toplumsal destek toplamak amacıyla sanat eserlerinin görsel ve duygusal gücünden yararlanmışlardır. Sanatçılar, millî kimlik ve bağımsızlık arayışları çerçevesinde ulusal mitleri ve değerleri güçlü bir şekilde ifade eden eserler üreterek toplumdaki aidiyet duygusunu güçlendirmişlerdir. Bu bağlamda, sanat, sadece bireysel bir deneyim değildir; o aynı zamanda kitlelerin düşüncelerini şekillendiren ve yönlendiren bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Köseoğlu, 2018).

Türk sanatında propaganda örneği olarak Cengiz Aytmatov'un "Cengiz Han'a Küsen Bulut" eseri Türk kimliğini öne çıkarmaktadır. Bu eser, birçok edebî ve tematik unsuru içerirken, aynı zamanda propaganda niteliği taşımaktadır. Eserde, Aytmatov'un Sovyet Dönemi'nin politik ve sosyal yapısına dair eleştirileri açıkça görülmektedir. Eserin bazı bölümlerinde, Sovyetler Birliği'nin ideolojik ve politik temellerine karşı eleştirel bakış açısı sergilendiği dikkat çekmektedir. Bireyin özgürlüğü ve toplumsal baskılar gibi temalar, dönemin sosyalist ideolojisiyle çatışma içinde ele alınmaktadır. Bu nedenle Aytmatov'un eseri, bireysel özgürlük ve insan haklarını savunurken aynı zamanda Sovyet rejiminin baskıcı yönlerini eleştiren bir propaganda aracı olarak değerlendirilmektedir (Arslan, 2024, s. 17).

Sanat, bağımsızlık ve millî kimlik oluşumunda hayati bir rol oynamaktadır. Sanatçılar, toplumlarının tarihine, kültürel değerlerine ve özgürlük arayışlarına dair güçlü ifadeler sunarak, bu süreçlerin bir parçası hâline gelmektedir. Bağımsızlık mücadelelerinde sanatın bir propaganda aracı olarak kullanılması, toplumsal değişimlerin ve kimlik arayışlarının daha geniş kitlelere ulaşmasına olanak tanımaktadır. Sanatçılar, eserleriyle hem geçmişi hem de bugünü eleştirel bir gözle değerlendirmekte, toplumların kendi kimliklerini bulmalarına ve ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle sanatı ve sanatçıyı, bağımsızlık ve millî kimlik mücadelesinin önemli bir bileşeni olarak değerlendirmek, sosyal değişimlerin ve toplumsal hafızanın şekillendirilmesinde büyük bir önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, Türk devletlerinin bağımsızlık mücadelelerinin resim sanatına yansıyan örneklerinin hem sanatsal hem de içerik bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, mevcut kayıt ve belgelerin incelenmesi yoluyla veri elde etme sürecidir. Bu yöntem, belirli bir amaca yönelik kaynak bulma, okuma ve değerlendirme işlemlerini içerir (Sak vd. 2021, s. 6). Amaçsal örneklem yöntemi ile belirlenen 22 eser çalışmaya dâhil edilmiştir. Söz konusu eserlerin seçiminde bağımsızlık konusunun ele alınış biçimlerindeki farklılıklar ve yapıldıkları dönemlere dikkat edilmiştir. Türk devletlerinin bağımsızlık süreçleri hakkında kısa bir bilgilendirmenin ardından eserlerin sanatsal ve içerik çözümlemeleri alan yazını bilgileri ışığında yorumlanmıştır.

3. Resim Sanatında Bağımsızlık Tema ve İmgeleri

Bağımsızlık mücadelesinin tarihî süreci, resim sanatında çeşitli şekillerde yansıtılmıştır. Bu eserler, yalnızca sanatsal bir ifade değil, aynı zamanda toplumun psikolojik ve sosyolojik durumunun yansıması olarak değerlendirilebilir. Sanatçılar, savaşın yıkıcılığını, direniş ruhunu ve halkın özgürlük arzularını eserlerinde işlemiş, toplumsal hafızayı canlı tutmaya çalışmışlardır. Bağımsızlık temalı resimler, milletin ulusal bilincinin pekişmesine ve savaşın getirdiği travmaların aşılmasına yardım etmiştir. Bu nedenle bağımsızlık konusunu içeren resimlerin toplumsal etkisi oldukça büyüktür. Bu resimler, halkın moral ve dayanışma duygusunu artırmış, bağımsızlık ruhunu anlamalarına yardımcı olmuştur. Sanatçıların çalışmaları, bağımsızlık mücadelelerinin yanı sıra, Türk devletlerinin kuruluşlarının da sanattaki yansıması olmuştur.

Bağımsızlık temasıyla yapılan resimler genellikle savaş dönemleri veya bağımsızlığın kazanıldığı dönemler içerisinde üretilmelerine rağmen günümüzde dahi "Kurtuluş Savaşı" ve "Türk Devletlerinin bağımsızlık mücadeleleri" temaları, Türk resim sanatında önemini korumakta ve yeni nesil sanatçılar tarafından işlenmektedir. Modern sanatçılar, geçmişi gelecek ile birleştirerek, bağımsızlık ve özgürlük kavramlarını yeniden değerlendirmekte, bunları çağdaş eserlerinde işlemektedir. Bu bağlamda Sovyetler Birliği'nin dağılmasına kadar Orta Asya Türk devletlerinde Rus yönetimi, sanatı kendi propaganda aracı olarak kullanmıştır. Bu süreç bağımsızlık sonrası büyük değişime uğramış ve ulusal kimlik kazanmıştır. Günümüz sanatçılarından bazıları çalışmalarında ulusal kimlik arayışının sürekliliğini gözler önüne sermekte; Türklük, bağımsızlık ve özgürlük gibi temalarını da sıkça işlemekte; bu kavramları güncel bağlamda yeniden ele almaktadırlar.

Tarihî deneyimleri konu alan sanat eserleri, çeşitli biçimler ve formlar ile millî kimlik oluşumunu sağlar. Kompozisyonda yer alan biçim ve formlar sanatçıların, eserlerinde sembolik ifade biçimlerine dönüşerek izleyicinin millî duygularını pekiştirmeye ve kimlik arayışını derinleştirmeye yardımcı olurlar. Bu bağlamda sanat, geçmişle bugünü bir araya getiren, toplumsal belleği yeniden canlandıran imgesel bir araçtır.

Ressamlar, bağımsızlık mücadelesi ruhunu yansıtan resimlerde, Türk insanının savaşta gösterdiği cesareti, fedakarlığı ve dayanışmayı, millî ve tarihî kahramanlar, askerler, kadın figürleri, cephe görüntüleri ile savaş manzaralarını yansıtan temalar şeklinde işlemişlerdir. Örneğin, "Kurtuluş Savaşı'nda Kadın" teması, pek çok sanatçının eseri içerisinde yer almış, Türk kadınının savaşta üstlendiği rol ve kahramanlıklar, bu eserlerde sıklıkla vurgulamıştır. Sanatçıların kompozisyonlarında sadece savaşan askerlere yer vermeyerek yurt savunmasına katılan kadınları ve çocukları öne çıkaran eserler üretmesi, savaşın sadece askerler tarafından değil, Türk toplumun topyekün hayatta kalma ve direnç gösterme mücadelesi olarak algılanmasına dönüşmüştür.

Görsel 1: Ahmet Ziya Akbulut, Türk Ordusunun İzmir'e Girişi, Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesi (bk. Url-2)



Türkiye Cumhuriyeti'nin zafer ile sonuçlanan Millî Mücadele Dönemi'ni, Atatürk'ün İzmir'e girişi üzerinden tasvir eden kompozisyonda (bk. Görsel 1), halkın büyük öndere sevgi gösterileri ön plana çıkmaktadır. Atatürk ve beraberindeki Millî Mücadele kahramanlarının da önünde yürüyen Türk askeri, sembolik olarak vatanın savunulmasını ve kazanılan zaferin getirdiği coşkuyu temsil ederken askerin elinde dalgalanan Türk bayrağı, millî birliğin ve bağımsızlığın simgesi olarak resimde görsel bir odak noktası oluşturmaktadır. Bahaeddin Ögel (1984), bayrağı şu şekilde tanımlamaktadır:

> Bayrak koruyucu bir ruhtur. O, bir zafer tanrısıdır. Bayrak kutlu ve mübarek bir kişi gibidir; kızar, sevinir, kırılır, düşerse onu tutanlarda yok olur. Kökü, dibi yerde; başı ise göklerde olan bir varlıktır. Gök'lerde enginleşir, yayılır, yücelir, milletlerin soyunun ve kökünün sembolüdür. (s. 311-313)

Sanatçının kullandığı dinamik kompozisyon, hareket hissini ve zaferin getirdiği enerjiyi yansıtmaktadır. Atatürk ve yanındaki komutanların düzenli sıralanışı ile öne doğru bakışları, disiplinli yürüyüşü ve ilerleme kararlılığını göstermektedir. Bu kararlılık, kazanılan büyük zafer sonrası temelleri atılan Türkiye Cumhuriyeti'nin kodlarını içinde barındırmaktadır. Arka planda yer alan tarihî İzmir görüntüsü ile yeni bir geleceğe atılan adımlar, millî coşkunun işaretleri olarak dikkat çeker. Resmin dramatik atmosferi içerisinde, arka planda belirgin olan duman ve yangın izleri, İzmir'in işgalden kurtuluşunun hemen öncesindeki çatışmaları ve acıları belgelemektedir.

İzmir'in uzun süreli işgalin ardından 9 Eylül 1922'de kurtarılması, yeni Türk Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecini hızlandırmış ve millî egemenliğin sağlanmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Resimde, Türk askerlerinin zafer yürüyüşüne eşlik eden halk, zaferin coşkusunu ve kurtuluşun sevincini yansıtır. Halkın çeşitli kesimlerinden insanların bir araya geldiği bu kutlama sahnesi, Türklerin ulusal birlik ve dayanışma ruhu ön plana çıkar. Kadın, erkek ve çocukların coşkulu yüz ifadeleri ve hareketleri, kurtuluşun getirdiği özgürlük duygusunu gözler önüne serer. Resmin arka planında yer alan efeler, Millî Mücadele'de bulundukları bölgelerde halkı düşmana karşı organize ederek büyük bir direniş göstermişlerdir.

Halkın bağımsızlık ruhunu diri tutan efeler düşmana karşı Türk milletinin topyekün gösterilen direnişin sembolü olmuştur (Yabalak ve Sağ, 2020, s. 124).

Görsel 2: Namık İsmail, Vatan Emredince, Ankara RHM (Yaman, 2012, s. 190)



Sanatçı kompozisyonda, Kurtuluş Savaşı'nın dinamizmini ve şiddetini farklı pozisyonlarda atlı figürler ile ifade ederken harekete geçirici bir yoğunluk ile coşkuyu bir araya getirmiştir (bk. Görsel 2). Süvarilerin cesurca ilerlediği sahnede, savaşın görkemli ve aynı zamanda zorlu doğası gösterilmiştir. Resmin sağ tarafından kompozisyona dâhil olan figürlerin hareketleri sanatçının kullandığı güçlü fırça darbeleri ve renk tonları, sahnedeki hareket duygusunu artırmıştır.

İzleyiciye heyecan verici bir atmosfer sunan kompozisyonun arka planda yer alan figürler, savaşın karmaşasını ve Türk askerinin zafere olan inancını göstermektedir. Tasvir edilen tüm bu unsurlar, savaşın getirdiği zorlukların yanı sıra ulusal birliğin ve mücadelenin de ruhunu yansıtır.

Resmin merkezinde konumlandırılan atlı figürler Türk milletinin bağımsızlık arzusu ve kahramanlık hikayelerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Türkler için at, sadece bir taşıma aracı veya savaş aracı olmaktan öte, özgürlük, güç ve ulusal kimliğin simgesidir. At, Türk mitolojisinde kutsal bir varlık olarak görülmüş, atın özgür ruhu, savaşçıların bağımsızlık arzusunu simgelemiştir. Türk kimliğinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen at, Türk milletinin askerî gücünü ve stratejik yeteneklerini artırarak özgürlüğü elde etmekte önemli bir rol oynamıştır. Resimde mitolojik bir sahneyi anımsatan dinamik yapı, tarihî ve kültürel kimliğin, Millî Mücadele'ye yansıması olmuştur. Nitekim XI. asır büyük Türk filoloğu Kaşgarlı Mahmud, atı; Türk kültüründe sadece günlük yaşamın bir parçası olarak görmez, at aynı zamanda toplumsal, kültürel ve siyasal bir sembol olarak kabul eder. Mahmud'un ifade ettiği üzere, "il" kelimesi atla ilişkilendirilen bir terim olup bu da atın Türkler için taşıdığı derin anlamı gözler önüne serer. Kaşgarlı Mahmud'un ifadesine göre, at "Türkün kanadı"dır (Caferoğlu, 1953, s. 205).

Askerlerin ellerindeki sancak, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesinin güçlü sembollerindendir. Sancak, ulusun tarihî birikimini, özgürlük arzusunu ve millî kimliğini ifade eden derin bir anlam taşımaktadır. Soysal (2010), Türk milleti için bayrak ve sancağın önemini şu şekilde ifade etmektedir:

> Türk tarihinde bilhassa Oğuz (Türkmen) boylarında rengini Türk Milleti'nin istiklâli uğrunda verdiği kanından alan, Al Bayrak'a büyük önem verildiği Kaşgarlı Mahmut'un meşhur eseri Divân-ı Lûgati't-Türk'te şu mısralarda çok net bir şekilde görülmektedir: " Ağdi kızıl bayrak, tağdı kara toprak, / Yetşü gelüp uğrak, toksip anın giçtimi" Bu mısralarda kızıl-al renkte olan bayrağın yukarıya göğe doğru kaldırıldığı zaman yücelerek, daha sonra arkasına askerî kıtayı aldığı belirtilmektedir. …
>
> Orta Asya Türk tarihinde her hükümdar belirli hâkimiyet ve hükümdarlık sembolleri almakta ve siyasi hayatlarında kullanmaktaydılar. Bu bağımsız bir devlet olmanın gereği sayılırdı. .. Orta Asya Türk tarihinde özellikle bayrak ve tuğ "kut" adı verilen siyasî iktidarın yani devletin hâkimiyet ve hükümdarlığında temsil noktasında kullandığı sembollerin başında gelmekteydi. …
>
> Türk tarihinde devleti, hânedanı, milletin bağımsızlığını temsil eden bayraklar ve sancaklar kesinlikle kutsal sayılmaktaydı. Bu önemli değerler Türk milletinin en önemli kutsallarıydı. Bu kutsal değerleri, yere düşürmemek, toprağına kasteden düşmana bırakmamak, onların manevî haysiyetine dokunacak ağır durumlara sokmamak için ölüm dâhil her türlü fedakârlık göze alınırdı. (s. 215-216-228)

Görsel 3: Mehmet Ruhi Arel, Hilal-i Ahmer'e Yardım (Özdeniz, 2000, s. 101)



Millî Mücadele Dönemi'nde din adamlarının dinî kimliklerini kullanarak Millî Mücadele'ye katkıda bulunduğunun yansıtıldığı resimde, bir din görevlisinin elinde üzerinde Kızılay amblemi olan bir çanta ile yardım topladığı görülmektedir (bk. Görsel 3). Sanatçı, Millî Mücadele'ye dinî liderlerin ve halkın verdiği desteği, toplumdaki dayanışmayı ve Kızılay'ın önemini güçlü bir şekilde yansıtan çok katmanlı bir kompozisyon oluşturmuştur. İmamın etrafındaki farklı sosyal sınıf ve yaş gruplarından oluşan cemaatin kalabalıklığı, Millî Mücadele'ye olan inancın ve desteğin toplumsal ölçekte paylaşıldığını simgelemektedir.

Yardım toplamak için kullanılan Kızılay torbası, "Hilal-i Ahmer Cemiyeti" (1868'den beri), Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti'nde yardım faaliyetlerinde bulunan önemli kurumlardan birine aittir. Hilal-i Ahmer Cemiyeti, I. Dünya Savaşı sırasında Çanakkale, Suriye ve Kafkas cepheleri olmak üzere birçok yerde hastaneler kurmuştur. İstanbul'da özellikle Çanakkale'den gelen yaralıları tedavi etmek için 7 hastane ve dispanser açmış, burada askerlerin bakımı ve tedavisinin yanında, ihtiyaç sahiplerine yardım etmekteki hayati rolü ile Millî Mücadele'ye büyük katkı sağlamıştır (Sezer ve Metin, 2013, s. 172).

Millî Mücadele'de din adamları, savaşın getirdiği zorluklar karşısında halkın moralini yüksek tutmak, umudunu canlandırmak ve direniş azmini pekiştirmiştir. Balıkesirli Abdülgafur Iştın örneğinde olduğu gibi, dini liderler, konuşmaları, duaları ve manevi yönlendirmeleriyle halkı desteklemiş ve motive etmişlerdir. Bu manevi destek, savaşın uzun ve zorlu sürecinde halkın direncini kırılmasını önlemede hayati bir rol oynamıştır. Dini liderler, cami ve medreseler gibi alanları kullanarak Millî Mücadele'yi desteklemek ve düşman propagandalarına karşı koymak, toplumda millî bilinci ve direnişi yayma konusunda önemli görevler üstlenmişlerdir (Üner, 2023, s. 52,55).

Resim detaylı incelendiğinde sanatçının kompozisyonda, yer verdiği ışığın, umut, inanç ve aydınlığı temsil ettiği görülmektedir. Cami penceresinin aydınlattığı iç mekân, karanlık ve zorlu bir dönemde umudun ve aydınlığın varlığını kabulü vurgulamaktadır.

Görsel 4: Halil Dikmen, İstiklal Savaşı'nda Mermi Taşıyan Kadınlar (bk. Url-3)



Resimde Anadolu kadınlarının Millî Mücadele ve Kuvayı Milliye'ye yaptıkları önemli katkıları yansıtılmıştır (bk. Görsel 4). Sanatçı, savaşın zorluklarını, kadınların fedakarlıklarını, direnişlerini ve ulusal bilinçlerini görsel olarak anlatırken, aynı zamanda kadınların cephelerdeki ulaştırma işlerinde üstlendikleri hayatî rolü çarpıcı biçimde ortaya koymuştur. Kompozisyonda, kadınlar ve çocuklar, cepheye taşınması gereken mühimmat ve iaşeyi öküz arabalarında ve sırtlarında taşımaktadır. Betimlemede görülen ağır yükler ile bu görevin zorluğu ve kadınların gösterdiği fedakarlığı vurgulanmıştır.

Sanatçı betimlemesinde dağlık ve engebeli arazide, ağır yüklerle uzun mesafeler kateden bu figürlerin inanç ve kararlılığını güçlü anatomik yapılar ile göstermiştir. Ayakları çıplak Türk kadınlarının bu olağanüstü şartlarda yerine getirdiği görev, Millî Mücadele'ye sağladıkları hayati desteği ortaya koymaktadır. Millî Mücadelede Anadolu kadınının kahramanlıklarıyla ilgili Atatürk, şunları söylemiştir:

> Son senelerin İnkılap hayatında hummalı fedakârlıklarla mahmul mücadele hayatında, milleti ölümden kurtararak hulasa ve istiklale götüren, azim ve faaliyet hayatında her ferdi milletin mesaisi, gayreti, himmeti, fedakârlığı geçmiştir. Bu meyanda en ziyade tebcil ile yad ve daima şükran ile tekrar edilmek lazım gelen bir himmet vardır ki, o da Anadolu kadınının ibraz etmiş olduğu çok ulvi, çok yüksek, çok kıymetli fedakarlıktır… kimse inkâr edemez ki, bu harpte ve ondan evvelki harplerde milletin kabiliyeti hapyatiyesini tutan hep kadınlarımızdır. Çift süren, tarlayı eken, ormandan odunu, keresteyi getiren, mahsulatı pazara götürerek paraya kalb eden, aile ocaklarının dumanını tüttüren, bütün bunlarla beraber, sırtıyla, kağnısıyla, kucağındaki yavrusuyla, yağmur demeyip, 129 kış demeyip, sıcak demeyip, cephenin mühimmatını taşıyan hep onlar, hep o ulvi, o fedakâr, o İlahi Anadolu kadınları olmuştur. (Caporal, 1986, s. 180)

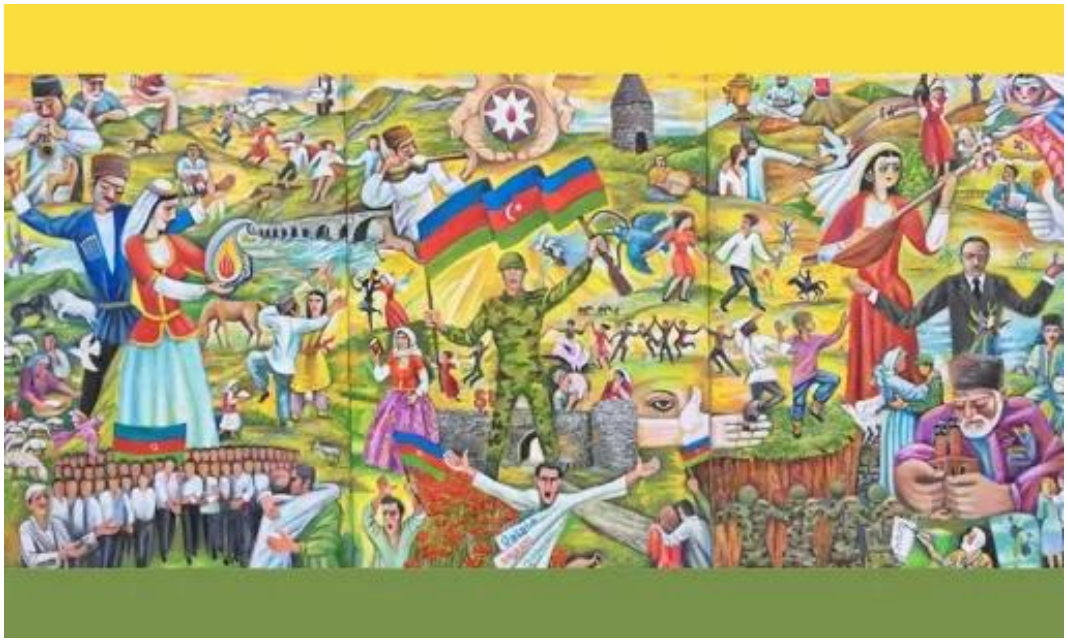
Görsel 5: Arif Məmmədov. Azerbaycan Millî Konseyi ve Hükümetinin Gence'ye Gelişi. Kişisel Koleksiyon (Medeniyet. AZ, s. 108)



Azerbaycan'ın bağımsızlık mücadelesinin betimlendiği resimde (bk. Görsel 5), tarihî bir ân, çok katmanlı anlamlar içeren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin (ADC 1918) kuruluşunu ve bağımsızlık ilanını temsil eden çalışmada, ADC'nin kurucu üyeleri ve Gence'de yer alan destekçileri tasvir edilmiştir. Resmin ön planında, Azerbaycan'ın bağımsızlık mücadelesinde rol oynamış siyasi liderler, aydınlar ve toplum önderleri, çeşitli kıyafetler içindeki bir grup insan ile arka planda kırmızı iki bina önündeki meydanda büyük bir kalabalık dikkat çekmektedir. Önde yer alan kişilerin, 28 Mayıs 1918 tarihinde Azerbaycan Millî Şurası tarafından ilan edilen Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti başkanı Mehmed Emin Resulzade ve diğer yöneticiler olduğu anlaşılmaktadır. Yerel halkın büyük coşku ile karşıladıkları heyeti, kanaat önderi olduğu düşünülen yerel kıyafetli biri ile elinde Kur'an-ı Kerim olduğu anlaşılan bir din adamı karşılamaktadır.

Resmin merkezinde yer alan iki figürün Kur'an-ı Kerim önünde el sıkışması, bir anlaşma, işbirliği veya ortak bir amaç etrafında bir araya gelindiğini göstermektedir. Resmin arka planında, binanın önünde ve caddede bulunan büyük kalabalık, bağımsızlık mücadelesine olan desteğin ve ulusal birlik işaretidir. Gence, 1918-1920 yılları arasında varlığını devam ettiren ve ilk Türk Cumhuriyeti olan ADC'nin ilk başkentidir. Resimde, arka plânda görülen kırmızı tuğlalı bina, ADC'nin ilk meclisidir. Bu bina şu anda Agrar Üniversitesi olarak hizmet vermektedir (Efendizade, 1996, s. 17-19).

Görsel 6: Ashraf Heybatov, Karabağ'da Zafer Günü, Askeri Müze, 2020 (Guliyev, 2023, s. 24)



Azerbaycan kültürünü ve tarihini simgeleyen zengin imgelerle dolu kompozisyon, farklı olay ve mekânları bir arada sunmaktadır (bk. Görsel 6). Çalışma geniş bir panorama sunarak, birden fazla unsuru bir arada barındırmaktadır. Figürlerin canlı renklerle birbirinden ayrı şekilde öne çıkması, izleyiciye duygusal bir hareketlilik hissettirmektedir. Çeşitli geleneksel kıyafetlerdeki kadın ve erkek figürleri kültürel zenginliği ifade ederken, farklı etkinliklerin de sahnelendiği görülmektedir.

Sanatçı, eseri hakkında şöyle demiştir:

> Bu eserde hepimiz için aziz olan Şuşa'nın bütün sembollerini tasvir ettim. Şuşa'nın kurtarılması Azerbaycan halkının yaralı yüreğine merhem oldu. Burada, panonun merkezinde müziğimizin babası Üzeyir Hacıbeyli ve Karabağ hanının kızı Natevan yer alıyor. Elbette, dağlık Şuşa'nın efsanevî "Har-ı Bülbül" çiçeğini resmetmemek olmazdı. Cesur askerlerimiz sayesinde tarihî zafer kazandık. Tabii ki, Karabağ'ı koruyan halaskâr savaşçıları göstermeden yapamazdım. Diyebilirim ki, bütün kompozisyon alegoriye, metafora ve simgelere dayanıyor, bütün bunlar bana yakındır. (bk. Url-4)

Âdeta ritmik düzene sahip hareketli kompozisyonla, figürlerin duruşları ve pozisyonları vurgulanmıştır. Arkada yer alan Şuşa manzarası, doğa ve tarihin birleşimini simgelerken, ön plandaki etkinlikler toplumsal hayatı yansıtmaktadır. Eser, Azerbaycan'ın millî kimliğini, kültürel zenginliğini ve tarihî mücadelelerini gözler önüne sermektedir. Figürler arasında yer alan müzisyenler, dans edenler ve geleneksel mimari unsurlar, toplumun kültürel yapısını ve değerlerini temsil etmektedir. Çalışma aynı zamanda, yaşanan problemler ve mücadeleler üzerinden, birlik olma çağrısını ve dayanışma duygusunu askerler ve millî kahramanlar üzerinden ön plana çıkarmaktadır. Azerbaycan'ın tarihî sürecine ve ulusal mücadelesine göndermelerde bulunan çalışmada, Karabağ Zaferinin yarattığı sevinç, halkın direniş ruhu ve bağımsızlık arzusu yansıtılmıştır.

Görsel 7: Halit Yabalak, Bitmeyen Ağıt, 2022, Gazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (Hocalı'nın Çocukları Sergisi Kataloğu)



Hocalı Katliamı ve Karabağ Zaferi bağlamında yorumlanan çalışmada, yoğun duygusal tepki uyandıran çok katmanlı bir kompozisyon karşımıza çıkmaktadır (bk. Görsel 7). Resimdeki kaotik yapı, Hocalı Katliamı'nın vahşetini ve yaşanan insanlık dramını çığlık atan ve acı çeken figürler üzerinden güçlü bir şekilde anlatmaktadır. Resmin baskın rengi kırmızı, kanı, şiddeti ve ölümü temsil etmekte aynı zamanda Hocalı Katliamı'nın kanlı gerçekliğini vurgulamaktadır. Kaotik ve düzensiz kompozisyon, yaşanan karmaşayı, kontrolsüz şiddeti ve katliamın vahşi doğasını ortaya koymaktadır.

Ancak resim hem Hocalı Katliamı'nın acı ve dehşetini yansıtır hem de Karabağ Zaferi'nin getirdiği umutun ışıklarını da barındırır. Ermenilerin zulmü karşısında verilen mücadeleyi ve sonunda kazanılan zaferi sağlayacak bebeklerin ve çocukların cesur ve kararlı ruhunu, trajedinin ve zaferin karmaşıklığını, acı ve umudu aynı anda yansıtan güçlü bir ifade sunar.

Görsel 8a: Karymsakov N. Kazak Hanlığı, Bozuq Museum (bk. Url-5)



Kazakistan tarihinin önemli şahsiyetlerinin ve kültürel mirasının geniş bir perspektifte sergilendiği resim (bk. Görsel 8a). Kazakistan bağımsızlık mücadelesi bağlamında değerlendirildiğinde, Türk mitolojisi ve Kazak Türk büyüklerinin devletleşmeye ve bağımsızlığa katkılarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Resimde, Kazakistan tarihinin farklı dönemlerinden önemli şahsiyetler yer almaktadır. Bu şahsiyetler arasında, çeşitli hanlar, beyler, şairler, sanatçılar, bilim insanları ve politik liderler bulunmaktadır (bk. Resim 8b). Özellikle liderler ve askerlikle anılan tarihî şahsiyetler at üzerinde tasvir edilerek Kazakistan'ın bağımsızlığını kazanmak için verilen mücadele ön plana çıkarılmıştır.

Türk mitolojisinin derin köklerini içinde barındıran Kazak Türk kültüründe, evrenin merkezinde gökyüzü yer alır ve eski Türkçede "Tanrı" anlamına gelen "Tengri" kelimesi, hem Tanrı'yı hem de fiziksel gökyüzünü ifade eder (Orkun, 1994, s. 168-169; Tekin 1993, s. 11-12). Resmin merkezini oluşturan gökyüzü, zamanla anlam daralması yaşasa da yaratıcı güçle özdeşleşmiş, aydınlığın, rehberliğin ve üstün gücün simgesi olarak tasvir edilmiştir.

Çok katlı gökyüzü tasavvuru, cennetin en üstte yer aldığı bir hiyerarşi olarak düşünülür ve bu katmanlar arasında geçiş, kağanlar, kamlar veya olağanüstü özelliklere sahip kahramanlar tarafından gerçekleştirilir. Betimlemede güneş gibi parlayan bir yerde kaplan şeklinde tahtta oturan tanrının betimlendiği görülmektedir. Kompozisyonda Türk tarihinin farklı dönemlerindeki önemli kişilerin bir arada tasvir edilmesiyle, Kazak toplumunun tarihî süreç boyunca birlik ve beraberlik içinde mücadele verdiği gösterilmiştir.

Görsel 8b: Kazak Hanlığı, Bozuq Museum (bk. Url-6)



Görsel 9: Saule Suleimenova, Aşarşılık (Asharshylyk) / Kıtlık 1932 (bk. Url-7)



Görsel 10: Saule Suleimenova, Üç Gelin, 2015 (bk. Url-8)



Kazakistan'ın bağımsızlık sürecini farklı bir sanat anlayışı ile yansıtan Saule Suleimenova'nın, biçimsel arayışlarının yansıması olan "Selofan boyama" işleri, sanatçının özgün anlayışı ile tanınmasını sağlamıştır (bk. Görsel 9-10). "Çok sayıda anlam katmanı, kültür, görsel imge, plastik poşetler, Kazaklığıma ve nihayetinde kendime giden yolu bulmama yardımcı oluyor." diyen sanatçı, malzeme olarak plastik poşetleri kullanmaktadır. Sanatçı gençlik dönemlerinden başlayarak Kazak kültürüne ve bağımsız Kazakistan kimliğine ait imajlar ve üretimler yapmıştır. Üstte yer alan "Aşarşılık (Asharshylyk) / Kıtlık, 1932: Kıtlık Sırasında Kazak Halkının Kitlesel Göçü" ve "Aşarşılık / Kıtlık, 1932: Hayatta Kalan Çocuklar" isimli çalışmaları, dönemin Sovyet politika ve baskıları sırasında 1932'de yaşanan ve yaklaşık 1,5 milyon Kazak'ın açlıktan öldüğü, yüzbinlerce insanın kendilerini ve ailelerini kurtarmak için ana topraklarını terk etmek zorunda kaldığı Kazak tarihinin trajik evresinin yansımasıdır (URL 9).

Sovyet Dönemi Kazakistan'ın yaşadığı tarihî kırılmalar ile ortaya çıkan kültürel travmalar ve kimlik arayışları, bağımsızlık sürecinin en önemli unsurlarıdır. Sovyetlerin uyguladığı baskıcı politikalar, kitlesel göçler ve yaşanan büyük kıtlık sonrası ortaya çıkan sosyal kırılmalar, Kazak halkının kolektif hafızasında derin izler bırakmıştır. Saule'nin bu tarihî arka planı ve Kazakistan'ın bağımsızlık sürecini ulusal semboller ile tasvir ettiği kompozisyonda (bk. Görsel 9), zorunlu göç sanatçının figüratif anlatımıyla izleyiciye sunulmuştur. Sanatçı, plastik poşetleri ana malzeme olarak kullanarak resimde, halkın maruz kaldığı yerinden edilme deneyimini biçimsel anlatımla destekleyerek güçlü simgesel bir düzleme taşımıştır.

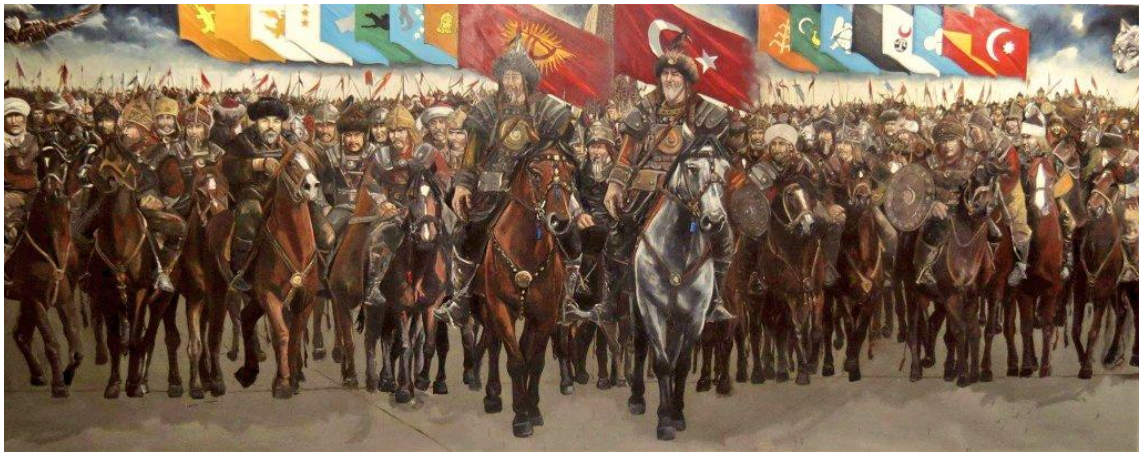
Sanatçı kompozisyonu iki bölüm olarak tasarlamış, üst bölümde geleneksel kıyafetler içinde betimlenen yedi figür perspektif doğrultusunda resim yüzeyine yerleştirilmiştir. Figürlerin kıyafet detayları ve beden duruşları dikkat çekmektedir. Kompozisyonun alt kısmında geleneksel kıyafetler içinde oturur vaziyette onbir figür yer almaktadır. Malzemenin sınırlarını zorlayan sanatçı, figür kıyafetlerinde kolaj tekniğinde, plastik parçalarının oluşturduğu formları oldukça yaratıcı bir şekilde bir araya getirerek çarpıcı bir yapıya dönüştürmüştür.

Sanatçının "Üç Gelin" isimli, kendine has tekniği ile yapmış olduğu çalışmasında (bk. Resim 10), Kazakistan'ın bağımsızlık ve ulusal kültür anlayışı bir arada verilmiştir. Sanatçı, gerçek Kazaklığı sergilemenin doğru yolunu bulma arzusuyla birçok deneme yapmış ve üretimler gerçekleştirmiştir. Sanatçıya göre, "Kazak ulusal kahramanlarının, tarihî figürlerinin

ve geleneksel başlıklardaki kırılgan Kazak kızlarının yüceltilmiş görüntüleri sahte ve gerçek dışıdır, gerçek Kazak kültürü ve tarihinin doğasını ve onurunu tam olarak yansıtmamaktadır. Bu görsellerin, yetkililer ve devlet destekli Sanatçılar Birliği tarafından desteklenen yapay, hatıra niteliğindeki Kazak sembolizmini temsil etmektedir" (bk. Url-10).

Sanatçının zihnindeki bağımsız Kazakistan ve Kazak kültürünün yansıması "Üç Gelin" çalışmasında tüm dünyada özgürlük ve bağımsızlık ile özdeşleşen en önemli ikonik yapı olan "Özgürlük Anıtı" resmin arka planında tekrarlanan bir görsel olarak kompozisyona eklenmiştir. Arka planda New York, Liberty, Taxi, NYC ve Saule yazıları ile kent görselleri yer almaktadır. Kompozisyonda dünyada birçok insan ve sanatçılar için özgürlük olarak tanımlanan imajların önünde, geleneksel kıyafetleriyle betimlenen figürler, sanatçının özgür Kazak kültürü ve tarihinin yansımasıdır. Üç figürün giysileri, belirgin şekilde geleneksel Kazak kültürünü vurgulamaktadır. Kadınların başlarında bulunan farklı boyutlarda ve şekilde Kazak şapkaları ve süslü başlıkları dikkat çekmektedir. Bu kıyafetler, kültürel kimliğe ve mirasa bir övgü niteliği taşırken, figürlerin duruşları da güçlü bir imaj sergilemektedir. Sanatçı arka planda görülen modern dünyanın simgelerini, yeni yaşam biçimlerini, özgürlüğü ve kozmopolit yaşamı temsil eden tasvirler olarak kullanırken, bu tasvirleri geleneksel kıyafetlerle yan yana konumlandırmak suretiyle tezat oluşturmuştur. Bu durum sanatçının küreselleşme ve modernleşme karşısında geleneksel Kazak kültür ve kimliğini koruma çabasını göstermektedir.

Görsel 11: Mehmet Başbuğ, Tarihe Sığmazsın, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi (bk. Url-11)



Mehmet Başbuğ'un eseri (bk. Görsel 11), Türk bağımsızlık anlayışını kapsamlı bir biçimde yansıtmaktadır. Başbuğ, Türk dünyasını bir bütün olarak resmeden bu eserinde, tarihte kurulmuş olan 16 büyük Türk devletine atıfta bulunarak, bu devletlere ait bayrakları kompozisyonun üst kısmına yerleştirmiştir. Eserin ön planında belirgin figürler yer alırken, arka planda sonu görünmeyen askerî birlikler büyük Türk milletine göndermede bulunur.

Öndeki iki figürün arkasında yer alan ilk sıralardaki atlıların birbirinden ayrı giyim kuşam özellikleri, bu askerlerin farklı Türk boylarından olduklarını göstermektedir. Ortak bir amaç için mücadele eden bu askerlerin tek bedene dönüşmüş olmaları, Türk milletinin birlik ve beraberliğini vurgulamaktadır. Kompozisyonun sağ üst köşesinde bulunan kurt, Türk kültür hayatının en önemli unsurlarından biridir. Mitolojik anlatılara ve efsanelere konu olan kurt, Türkler için rehberlik ve bilgeliğin sembolik ifadesine dönüşmüştür. Sol tarafta yer alan kartal da tıpkı kurt gibi, Türk insanına rehberlik eden ve kutsal sayılan hayvanlar arasında önemli bir yere sahiptir. "Özellikle Göktürk ve Uygur devirlerinde kartal ve diğer) yırtıcı kuşlar hükümdar

yada beylerin timsali, koruyucu ruhun ve adaletin simgesiydi. Güneşi ve aynı zamanda güç ve kudreti ifade ediyordu" (Çoruhlu, 2002, s. 134).

Kompozisyonda yer alan kurt, Türklere karada; kartal ise gökyüzünde rehberlik etmektedir.

> Kurt bir ata hayvanı olduğu için, onun resmi ya da başı sancak direklerinin ucunu süslemekte ve Türk muhafız kıtasındaki subaylar kendilerini " kurtlar" olarak adlandırmaktadır. Belkide, sancaktarın ordunun başında yürüyor olması, Oğuzname'den de çok iyi bildiğimiz üzere, özellikle yürüyüşlere kurt'un liderlik etmesinin bir nedeni olsa gerek: "Ordunun başında mavi tüylü, mavi yeleli büyük, erkek bir kurt yürüyordu [...] Şöyle diyordu: Atma atla ve yola koyul Oğuz [...] ben senin yerine başa geçerim. Sana yolu gösteririm." Töles boylarının kurt başlı tanrısının aynı zamanda bir lider hayvan ve güçlü bir falcı olarak, kehanette bulunup ileride elde edecekleri başarıları söyleyerek kurucu kahramanın yanı başında yer alıyor olması, insanların kurt'larla birlikte uludukları yolunda Kâşgarlı veya Nestorkroniğinde yer alan Kumanlara ilişkin ritüelleri sınıflandırmayı çok güçleştirmektedir. (Roux, 2011, s. 58)

Türk birliğinin ve büyüklüğünün göstergesi niteliğindeki bu ordu görüntüsünün, kompozisyonun dışına taşınması, sanatçının vermek istediği mesajın etkileyici tasarımına hizmet etmektedir. Ayrıca, sanatçının kompozisyondaki tüm figürleri at üzerinde göstermesi, Türklerin at ile kurdukları derin geçmişe de ritmik bir gönderme yapmaktadır. "At Türk'ün kanadıdır" ifadesi, eserinde sanatçı tarafından başarılı şekilde görselleştirilmiştir.

Görsel 12: S. Çuikov. Kırgızistan'daki 1916 Ayaklanması, Kırgızistan Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi (bk. Url-12)



S. Chuikov'un 1936 tarihli "1916 Kırgızistan Ayaklanması" adlı eseri, Kırgızistan'ın 1916 Rus baskılarının ve Kırgız halkının direnişinin güçlü temsili olarak karşımıza çıkmaktadır (bk. Görsel 12). Resim, tarihî bir olayı tasvir ederken, aynı zamanda dönemin politik ve sosyal koşullarına dair yorumlar sunmaktadır. Sanatçı 1916 yılında Rusların baskıcı tutumuna karşı ayaklanma sahnesini, kullandığı dinamik figürlerle betimlemiştir. Resimde, bebekli kadın ve ellerinde ağaç sopalar gibi basit mızrak benzeri aletler ile gösterilen kalabalığın, inanmışlığı ve kararlılığı beden dilleri ile yüz ifadelerine yansımıştır. Merkezde at üstünde kollarını yukarı

kaldırmış figür, ayaklanmanın lideri olarak temsil edilmiş, bu figürün hareketi ile bağımsızlık inancı, direniş ve mücadele çarpıcı bir anlatımla izleyiciye sunulmuştur.

Kompozisyonda yer alan figürlerin hareketleri ve ifadeleri incelendiğinde bazılarının öfkeli, bazılarının korkmuş şekilde tasvir edilmesine rağmen genel atmosfer, bağımsızlığa olan inancın herkesi aynı amaç doğrultusunda motive etmiş olmasıdır. Ön planda kucağında bebeği, yanında küçük çocuğu ile betimlenen kadının duruşu, gelecek nesillere miras olarak bağımsızlığın bırakılacağının anlatımıdır. Kadın ve çocuk üzerinden aktarılan bu durum, hemen arkasında duran yere düşmüş yaşlı figür ile desteklenmiştir. Figürün düşmüş halde sağ yumruğunu kaldırarak göstermiş olduğu kararlılık, mücadele eden herkese adeta örnek olmaktadır.

1916 Ayaklanması, Kırgızistan'ın Rus İmparatorluğu altında yaşadığı sömürgecilik döneminde, Kırgız halkının baskı ve zulme karşı verdiği önemli direniş hareketidir. Chuikov'un resmi, bu ayaklanmayı görsel olarak belgelemekte bu ayaklanmanın, Kırgız halkının özgürlük ve bağımsızlık mücadelesinin bir parçası olduğunu göstermektedir.

Görsel 13: Semyon Chuikov, Kırgızistan'daki 1916 Ayaklanması, Kırgızistan Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi (bk. Url-13)



Görsel 14: Semyon Chuikov, Çin'e Kaçış, 1936 (bk. Url-14)



1916 yılında Türkistan'da patlak veren isyan, Rus işgalinin getirdiği baskılar ve adaletsizlikler sonucunda meydana gelmiştir. Bu dönemde Türkistan halkı, yerel yönetim tarafından taleplerinin göz ardı edilmesi neticesinde, sosyal ve ekonomik sıkıntılarla karşılaşmış, bu durum da isyanın tohumlarını atmıştır. Kırgız topraklarının zorla Rus göçmenlere verilmesi, isyanın en önemli sebeplerinden biridir. 1905 yılında kurulan "Yeni Gelenler İdaresi," Rus göçmenler için Kırgızların verimli topraklarını dağıtırken, Kırgızların yaşam alanlarını daraltmış, hayvanlarını otlatacak yer bulamamalarına sebep olarak onları yoksullaştırmıştır (Saray, 2004, s. 81).

Rus baskısı altında yaşam şartları katlanılmaz hâle gelen Kazak ve Kırgızlar, ellerinden alınan toprakları için verdikleri mücadelede başarı elde edememiş ve bu durum, toplum içinde derin bir huzursuzluk yaratmıştır. Chuikov'un çalışmasında (bk. Görsel 13), Türkistan halkının yaşamlarını devam ettirmek için zorlu koşullar altında, Türkistan'dan Sincan'a (Doğu Türkistan'a) kaçmak zorunda kalan kadın, erkek ve çocuklar betimlenmiştir. Hayvanları ile birlikte betimlenen insanların çektikleri zorluklar beden duruşlarına yansımıştır. Kompozisyonun sağ alt köşesinde zorluklara dayanamayıp ölen figürler ile onların başında bekleyenler, dramatik olayın merkezini oluşturmaktadır. Sanatçı, beyazlar içinde yatan kadın figürünün göğsüne üzerine yatmış çıplak bir bebek betimlemesiyle masumiyet üzerinden anlatımı çarpıcı hâle getirmiştir.

Chuikov'un 1916 Kırgız İsyanı ve Kırgız halkının ulusal kimliğini koruma çabalarının trajik sonu olan kompozisyon (bk. Görsel 14), sanatçının bir diğer çalışması Görsel 13'e benzerlik göstermektedir. Sanatçı, isyan sırasında zorla yerinden göç ettirilen veya kaçmak zorunda kalan onbinlerce Kırgızı, Kırgızistan'dan Çin'e Tien-Shan (Tanrı Dağları, Göksel) Dağları'ndan geçen geçitlerden geçmeye çalışırken tasvir etmiştir. Kompozisyonda atlı Rus askerlerin şiddetine maruz kalan Kırgız Türkleri'nin askerler tarafından katledildiği görülmektedir. Sürüleriyle hareket ederken yaşadıkları saldırı sonrası öldürülenlerin başında ağıt yakan kadınlar dramatik yapıyı güçlendirmektedir.

Görsel 15: İslam Karimov - 1991'de Namangan'da kalabalıkla buluşması (bk. Url-15)



Resim, Özbekistan'ın ilk Cumhurbaşkanı İslam Kerimov'un 1991 Aralık ayında Namangan'da öfkeli bir kalabalık ile yaptığı görüşmeyi tasvir etmektedir (bk. Görsel 15). Kompozisyonda Özbekistan'ın bağımsızlığının ilk günlerindeki hassas ve belirsiz döneminde, özellikle de ülkenin geleceği için kritik önem taşıyan bir an yansıtılmıştır. Resmin merkezinde, İslam Kerimov'un güçlü ve kararlı bir şekilde konuşurken tasvir edilmesi, liderin zorlu bir durumda gösterdiği cesaret ve kararlılığın vurgulanmasıdır. Kerimov'un etrafındaki kalabalık, çeşitli duyguları yansıtan yüz ifadeleriyle oldukça detaylı bir şekilde resmedilmiştir. Bazı yüzler endişeli, bazıları öfkeli, bazıları ise meraklı görünmektedir. Bu durum toplumun o dönemki bölünmüşlüğünü ve belirsizliğini yansıtmaktadır.

Arka planda Özbekistan'ın bayrağının görünür olması, bağımsızlık mücadelesinin ve yeni kurulan devletin sembollerinin önemini vurgulamaktadır. Ulusal birliğin ve bağımsızlığın simgesi bayrak, Kerimov'un konuşmasının da bu hedef doğrultusunda yapıldığına işaret etmektedir.

Görsel 16: Kiyamov Z. Stare, 2017 (bk. Url-16)



Resimde, İslam Kerimov'un portresi, Semerkant'taki Registan Meydanı'ndaki medresedeki ünlü bir motifi ile birlikte kullanılmıştır (bk. Görsel 16). Kompozisyonda Kerimov'un kişiliği ve Özbekistan'ın kültürel kimliğini yansıtan bir dizi sembolik unsur bir arada bulunmaktadır. Arka planda kullanılan motif ile Özbekistan'ın tarihî ve zengin kültürel mirasına dikkat çekilmiştir.

> Şîrdâr Medresesi'nde benzeri kompozisyon kaplanla tekrarlanmaktadır. Kompozisyonda değişiklikler olmakla birlikte sembolik ifade aynıdır. Taçkapı kemer kavisinin iki yanındaki alınlığı dolduran, lâcivert zemin üzerine yapılmış beyaz çiçekler ve kıvrım dallar arasında simetrik olarak yerleştirilmiş iki adet sarı kaplan ve güneş (insan yüzü şeklinde) tasviri görülmektedir. Bu tasvir aslan-güneş kompozisyonunun bir çeşitlemesi biçiminde düşünülebilir. Medreseye sırf bu tasvirden dolayı "Şîr-dâr" (aslanlı kapısı olan) denilmiştir ve burada ilk anlam olarak

> güneşin söz konusu burca girmesi kastedilmektedir (aynı şekilde kaplan da bir yıldız grubunun simgesiydi); bununla birlikte hükümdarlık sembolizmine de atıfta bulunulmaktadır. Nitekim eski güneş kültlerinin etkisiyle hükümdar güneşe benzetilirdi ve bu sebeple güneş ve aslan Timur'un armalarından biri olmuştu. Genel anlamda bakıldığında burada bir av ve mücadele sahnesi söz konusudur. Böylece bu çini kompozisyonun emîrin, yöneticinin gücünü ve zaferlerini ima ettiği anlaşılmaktadır. Burada aslan yerine kaplan kullanılmış olmasının sebebi, Türkler'de ve diğer bazı bozkır topluluklarında aslanla kaplan arasında inanışlar ve sembolizm açısından bir fark görülmemesinden kaynaklanmaktadır. (bk. Url-17)

Kerimov'un iktidar döneminin Özbekistan kültürel mirasının en belirgin sembollerinden kaplan ve geyik motifleriyle birlikte resmedilmesi, iktidarın çeşitli yönlerine yapılan atıfları içermektedir. Özbekistan tarihinde gücün ve zaferin zerafet ile sağlanan dengesinin sembolü olarak bu iki figürün bir arada bulunması, iktidarın dengesi ve yönetimin hem sert hem de nazik yönlerinin varlığının işaretidir.

Görsel 17: Vyacheslav Akhunov, 1980'lerin sonlarında Londra'da, Kızıl Ordu'nun 1920'de Buhara'ya saldırısını konu alan tablosuyla birlikte (bk. Url-18)

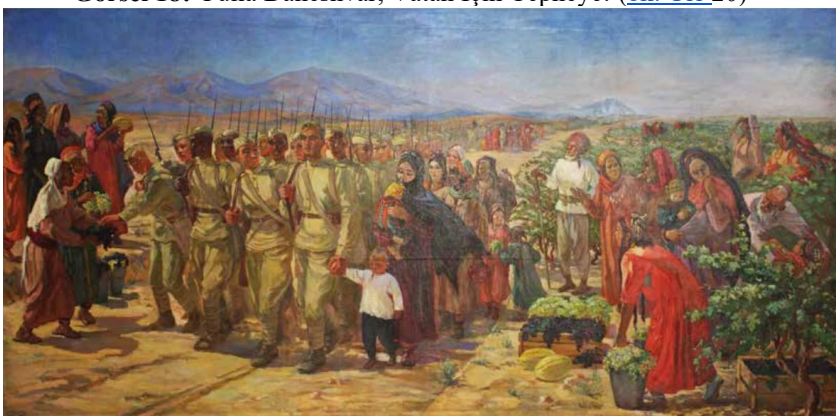


Özbek sanatçı Vyacheslav Akhunov'un, "Kızıl Ordu'nun 1920'de Buhara'ya saldırısı" isimli çalışması (bk. Görsel 17), Sovyet işgali öncesi Özbekistan'da yaşananlara tanıklık etmektedir. Sovyet işgali sonrası ortaya çıkan baskılar nedeniyle yaşananlara ait betimlemelerin neredeyse hiç olmadığı yıllarda sürgünde olan Vyacheslav Akhunov'un 1980'lerin sonlarında Londra'da sergilediği çalışmada, sanatçı, Kızıl Ordu'nun acımasız katliamını soyutlayarak izleyiciye stilize edilmiş parçalanmış bedenler üzerinden aktarmıştır.

Vyacheslav Akhunov, çalışmasının ortaya çıktığı süreci ve çalışmasını şu şekilde anlatmaktadır:

> Yedi metre genişliğinde, iki metre yüksekliğindeki soyut tabloyu kaplayan şekiller, kubbeli çatılar, düşen figürler ve bedensiz ellerin tuvalden fırladığı şiddetli bir kaos sahnesinde havada süzülüyor.
>
> Buhara'yı Bombaladıklarında", eski muhalif Özbek sanatçı Vyacheslav Akhunov'un 1987 tarihli eseri, Bolşeviklerin 1920'de aynı adı taşıyan efsanevi İpek Yolu kalesine düzenlediği kanlı saldırıyı tasvir ediyor; bu hava ve kara operasyonu, Buhara'nın son emiri tahttan indirildi ve şehir üzerinde komünist kontrol kuruldu. (bk. Url-19)

Görsel 18: Yulia Daneshvar, Vatan İçin Cepheye! (bk. Url-20)



Kompozisyonda, (bk. Görsel 18), silahlı askerler ve onları uğurlayan halk tasvir edilmiştir. Sanatçı, İkinci Dünya Savaşı'nda Nazi Almanyası'na karşı Doğu Cephesi'nde Türkmenlerin verdikleri büyük mücadeleyi çalışmanın merkezine taşımıştır. Resimde, askerlerin duruşlarıyla, toplumsal dayanışma ve vatan için gösterilen fedakarlığı temsil edilirken, tarlada çalışan askerlerin yakınlarının onları hüzünlü bir coşkuyla uğurladıkları görülmektedir.

Betimlemede dikkat çekici durum, 20. yüzyılın başlarında Rus yönetimine karşı Türkistan'da verilen bağımsızlık mücadelesinin sonrasında Türkmen askerlerin Rus saflarında savaşmasıdır. Çünkü 19. yüzyılda Çarlık Rusyası'nın Türkistan'ı işgali sonrası Rus baskıları ve sömürge politikalarına karşı bir tepki olarak Basmacı Hareketi ortaya çıkmıştır.

Basmacı Hareketi, Türkistan'da Rus yönetimine karşı verilen bağımsızlık mücadelesinin ve kültürel bağların yeniden canlanmasını hedefleyen toplumsal ve millî uyanışın sembolüdür. Basmacılar, Çin ile Rusya arasındaki siyasi çatışmaların gölgesinde varlıklarını sürdürmeye çalışırken, sivil ve askerî bir yapı oluşturmuşlardır. Ayrıca, Türk aydınlarının ve liderlerinin etkisiyle halkın bilinçlenmesi, harekete katılımı hızlandırmıştır. Basmacı Hareketi, özellikle Bolşeviklerin 1917'deki devrim sonrasında yeniden canlanmış, sosyalizm iddialarına karşı millî bir direnç göstermiştir. Enver Paşa'nın hareketi desteklemesi, bu sürece farklı bir ivme kazandırmış; bağımsızlık fikrinin kökleşmesine yardımcı olmuştur. Ancak Sovyet yönetiminin sert müdahaleleri ve askerî baskılar, Basmacı Hareketi'nin liderlerini ve milislerini zor durumda bırakmış, hareket zamanla zayıflamıştır. Basmacıların mücadelesi, Türk milletinin özgürlük arzusunun ve bağımsızlık konusundaki azminin tarihî ifadesine dönüşmüştür (Hekimoğlu, 2018, s. 59-66).

Resim bu bağlamda değerlendirildiğinde yaşanan dramın başka bir boyutuyla karşı karşıya kalmaktayız. Sovyet - Nazi mücadelesinde vatanlarını muhafaza etmek için işgalci Sovyet güçlerine katılan Türkmenler burada canları pahasına mücadele etmiştir. Bu durum Sovyet yönetimi döneminde propaganda aracı olarak da kullanılan mücadele temalarının ön planda olduğu figüratif resimlerin varlığına yansımıştır.

Betimlemede askere giden erkeklerini uğurlayan kadınlar yanlarında çocuklarıyla tasvir edilirken, kadınların yüz ifadelerinden endişe ve korkuları görülmektedir. Kompozisyonda bir yandan giden askerler hasret ile yolcu edilirken bir yandanda ellerini açmış dua edenler ve kutlama yapanların olması da yaşanılan olayın çok katmanlı yapısını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sanatçının çalışması, yalnızca sanat eseri olmanın ötesine geçmekte tarihî, kültürel ve sosyo-politik dinamikleri anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Görsel 19: Aşkabat, Surlariçi Şehir Müzesi (bk. Url-21)



Orta Asya'nın (Türkistan'ın) zengin tarihî ve kültürel mirası ile dikkat çeken Türkmenistan, ikonik mimari yapılarıyla geleneksel ve modern mimarinin etkileyici bileşimlerini sergilemektedir. Betimlemede (bk. Görsel 19), Türkmen kültüründe önemli bir yere sahip at figürü geleneksel unsurları temsil ederken, çevresindeki beyaz mimari yapılar Türkmenistan'ın modern mimarisini ve kimliğini yansıtmaktadır.

Betimlemede, bağımsızlık sonrası Aşkabat'ın ikonik yapıları ön plana çıkarılmış ve yaşanan değişim, mimarî yapılar üzerinden verilmiştir. Cumhurbaşkanının kararıyla Aşkabat'ı "Ak Şehir" yapmak için binalara beyaz mermer kaplama şartı getirilmiştir. Bu nedenle, Köpetdağ'ın yamaçlarında, Arçabel'den Anev'e kadar olan alanda inşa edilen yeni şehrin en dikkat çekici özelliği mermer binalardır. Aşkabat'ta 543 adet binanın toplam 4.5 milyon metrekarelik alanı beyaz mermerle kaplıdır (Kavuncu, 2014, s. 236).

Aşkabat, bağımsızlık sonrası yaşanan değişimlerle Guinness Rekorlar Kitabı'na girmiş bazı ilginç rekorlara sahiptir. 133 metre yüksekliğinde dünyanın en uzun bayrak direği, 52,5x35 metre Türkmen bayrağı, 301 metrekarelik 1.2 ton ağırlığında en büyük el dokuması kilim, en büyük fıskiye kompleksi, en büyük yıldız görünümlü bina tasarımı Aşkabat'ın rekorları arasındadır (URL 22). Betimlemede, Guines Rekorlar Kitabına giren binaların yanında genel şehir panoramasında, sivil mimari yapılar, Türkmenbaşı Camii, Tarafsızlık Kulesi, Sağlık Bakanlığı binası, Türkmenbaşı Mozolesi, Sultan Tekiş Türbesi ve Zafer Anıtı yer almaktadır.

Aşkabat'ın kültürel ve tarihî kimliğini güçlendiren önemli unsurlardan biri de Oğuz Kağan figürüdür. Oğuz Kağan, Türk mitolojisinde ve tarihî anlatılarda büyük bir kahramandır. Türk milletlerinin atası ve birleşik Türk devletinin simgesi olarak kabul edilir (Gömeç, 2004). Aşkabat'ta Oğuz Kağan'a adanmış heykel, şehirdeki ulusal kimliği ve kültürel mirası temsil etmektedir. Bu figür, şehrin modern mimarisi ile harmanlanarak, geçmişin izlerini sürdüren bir sembol hâline gelmiştir. Betimlemede Oğuz Kağan, elmas benzeri kırmızı bir yapının önünde at üstünde sağ eliyle selam veren şekilde görülmektedir. Renkli geometrik prizmalar ile figür ön plana çıkarılmış, Oğuz Kağan'ın liderliği ve Türk halkına rehberliği, saçtığı ışık ile vurgulanmıştır.

Resmin merkezinde yer alan at, ilk bakışta devinim, bağımsızlık ve ilerlemenin sembolü olarak görülse de; diğer Türk topluluklarında olduğu gibi atın kültürel ve tarihî anlamı ön plana çıkarılmıştır. At, Türk kültüründe tarihî, sosyal, mitolojik ve inançsal bağlamda derin bir anlama sahiptir. Atın Türk tarihinde ve kimliğinde bıraktığı iz, yalnızca dünyevi yaşamda değil, aynı zamanda manevi dünyada da güçlü bir şekilde hissedilir. Bu çok yönlü bağlantı, atı Türk kültürünün vazgeçilmez bir sembolü hâline getirir. Türkler için at, sadece bir ulaşım aracı değil, aynı zamanda kimlik, güç ve manevi bir sembolüdür. Atın binek hayvanı olarak kullanımı, Türklere geniş coğrafyalarda hareket etme avantajı sağlamıştır. Eyer ve üzengi gibi binit takımlarının icadı, Türklerin askerî stratejilerinde devrim yaratmış, savaş alanlarında hız ve manevra kabiliyeti kazandırmıştır. Bu yenilikler, onlara düşmanlarına karşı üstünlük sağlayarak, "Türk Çağı" olarak adlandırılan dönemin başlangıcına katkıda bulunmuştur. Mitolojide ölümsüzlük ve ruhanî yolculukların sembolü olan at, ritüellerin ve dini törenlerin önemli bir parçası olarak görülmüş, özellikle aygır kurban etmek gibi geleneklerle Tanrı'ya minnettarlık ifade edilmiştir. Cenaze törenlerinde atın kurban edilmesi, atın ahirette de önemli bir yere sahip olduğuna inancını yansıtır (Durmuş, 2021, s. 9).

Görsel 20: A. Kuliyev, Büyük Türkmenbaşı tarafından inşa edildi, Aşkabat Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi (bk. Url-23)



Kompozisyonda (bk. Görsel 20), Aşkabat'ın yeni kimliği vurgulanmış, beyaz mermer binalar, parklar ve Aşkabat'ın önemli simgelerinden olan Tarafsızlık Anıtı merkeze alınmıştır. Resmin etrafı üzerinde farklı motiflerle oluşturulan bordür ile çevrelenmiştir. Bordür, köşelerinde çift başlı kartal figürü ile kenarlarda Türkmenistan bayrağını oluşturan motiflerden oluşmaktadır.

Türkmenistan Bayrağı 1991 yılında bağımsızlığın ilanıyla ulusal bayrak olarak kabul edilmiştir. Bayrağın sol tarafında yer alan "Türkmen halısı" motifi, Türkmen tarihini, yeşil zemin üzerine yarım hilâl ve beş yıldız, İslamiyeti ve beş Türkmen vilayetini sembolize etmektedir. Halı motifleri ise Türkmen boylarınının göstergesidir (Sarıyev, 2022, s. 227).

Türkmenistan'ın bağımsızlık mücadelesinin ve kültürel mirasının yansıması olarak okunabilecek kompozisyonda, sanatçı geçmişle bugünü birleştirerek, ulusal kimlik ve kültürel değerlerin korunmasına dair güçlü bir mesaj vermektedir.

Görsel 21: Rakhat Saparaliyeva- Erenköy Direnişi, 2021, Surlariçi Şehir Müzesi (bk. Url-24)



Kazak sanatçı Rakhat Saparalieva, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti tarihinde bir daha yaşanması istenmeyen olayları, güçlü figüratif bir dille tuvale taşımıştır. Resimde (bk. Görsel 21), görsel unsurların yerleşimi ile yaratılan derinlik hissi izleyicinin bakışını kompozisyonun ön yüzünden arka plana doğru kaydırmaktadır. Ön planda, silahlı Türk Mukavemet Teşkilatı (TMT) üyeleri dikkat çekerken, arka planda katliamlardan kaçmaya çalışan çoğu çocuk ve kadın ahali yer almaktadır. Sahile doğru kaçmak için hareket eden kadın, erkek ve çocuk figürlerinin kıyafetleri yaşanan ani kaçışın izlerini taşımaktadır.

Kompozisyonun alt kısmına renk ile geçiş sağlayan sanatçı, TMT üyelerinin silahları ve askerî teçhizatın detaylarıyla savaşın gerçekliğini vurgulamıştır. Cephedeki mücahitlerin bazılarının sivil bazılarının ise askerî kıyafetler içerisinde gösterilmesi, Kıbrıs Türk toplumunun savunma ve direnişinde Türkiye'den gelen askerî desteği ile Kıbrıslı Türklerin birlikteliğini vurgulamaktadır. Sanatçı, arka plandaki figürlerinin ifade ve duruşları yaşadıkları dramı vurgularken, TMT üyelerinin duruşları ile dayanıklılığı, kararlılığı, aynı zamanda yaşanacak zaferi ön plana çıkarmıştır.

Ada'da giderek artan huzursuzluk ve güvensizlik ortamı, Kıbrıs Türklerinin daha güçlü ve organize bir savunma mekanizmasına ihtiyaç duymasına neden olmuştur. Volkan, Karaçete ve 9 Eylül Cephesi gibi yerel ve bölgesel savunma örgütleri, var olan güvenlik sorunlarına yeterince etkili bir çözüm üretememiştir. Bu yetersizlik karşısında, Rauf Denktaş, Burhan Nalbantoğlu ve Kemal Tanrısevdi gibi önde gelen Kıbrıs Türk liderleri, yeni ve daha güçlü bir örgüt kurulması gerekliliğinde karar kılarak, Kıbrıs'ta Türk direnişinin kurumsallaşmasını sağlayan (TMT)'ın oluşumu gerçekleştirmişlerdir (Gazioğlu, 2002, s. 526-519).

TMT'nin kuruluş amaçları şunlardır;

− Kıbrıs Türklerinin can ve mal güvenliğini sağlamak,

− Enosis'e ve bu hedef doğrultusunda gerçekleştirilen terör eylemlerine karşı durmak,

− Türklere yapılacak saldırıları geri püskürtmek,

− Türk toplumunun birliğini ve bütünlüğünü sağlamak,

− Rumlara ve İngilizlere karşı Kıbrıs Türklerinin haklarını savunmak,

− Türkiye ile sıcak ilişkileri ve Türk halkının anavatana bağlılığını sürdürmek. (İsmail, 1998, s. 44)

Betimlemesi yapılan Erenköy, Kıbrıs tarihi açısından önemli bir dönüm noktası olarak kabul edililen bir yerdir. 1964 yılındaki Erenköy Olayları, Kıbrıs'taki Türk toplumunun yaşadığı toplumsal ve siyasi çalkantıları derinleştiren olaylar silsilesinin parçasıdır. Erenköy'ün kuşatılması, 1964 yazında EOKA (Kıbrıs'taki Yunan milliyetçi örgütü) mensuplarının bölgede yaşayan Türk nüfusunu hedef almasıyla başlamıştır. Erenköy, Kıbrıs Türklerinin önemli yerleşim alanlarından biri olup, özellikle Türkiye ile doğrudan bağlantısı olması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte, Erenköy Türk Mukavemet Teşkilatı (TMT) ve Türk Silahlı Kuvvetleri'nin desteklediği yerel direniş grupları, bölgedeki Türk nüfusunu korumak ve saldırılara karşı koymak amacıyla örgütlü bir savunma yaratmıştır (Yalçın, 2016, s. 284).

> Potansiyel bir katliam tehdidi altında olan Kıbrıslı Türkler, Erenköy'ü savunmaya geçerler. Erenköylüler, çevre köyler, mücahitler, hatta Türkiye ve İngiltere'de eğitim gören Kıbrıs Türk öğrencilerinden oluşan 700 kişilik bir güç Erenköy'ü kahramanca savunmaya çalışır. Zor şartlar altında Rumların çok ağır silah ve toplarına karşı 3 gün direnmeyi başaran Kıbrıs Türkleri gözünü Anadolu'dan gelecek olan yardıma çevirir. 8 Ağustos 1964 yılında beklenen gün gelir ve Türk jetleri Erenköy semalarında görülür. Türk jetleri keşif uçuşunun ardından, Rum mevzilerini bombalayarak yerle bir eder. İşte bu hava harekatı sırasında Türk Hava Kuvvetleri'ne ait dörtlü F-100 kolunun lideri olan seçkin pilot Cengiz Topel, Gemikonağı Limanı'nda bulunan Rum gemisini bertaraf etmek üzere dalış yaptığı sırada uçağı, uçaksavar ateşi ile yara alır. Usta pilot Topel koltuğunu fırlatır ve paraşütle uçaktan kurtulur. Ancak Rum mevzilerine yakın bir yere iner ve esir olur. Kahraman pilot Cengiz Topel, Rumlar tarafından insanlık dışı bir muamele görerek işkencelere maruz kalır ve şehit edilir. (Onuş, 2020, s. 436-437)

Erenköy'de yaşanan çatışmalar ve Türk direnişi, yalnızca askerî bir mücadele olmanın ötesinde, Kıbrıs Türk toplumunun varoluş mücadelesinin bir sembolü hâline gelmiştir. Eserde, bu tarihî olayı Kıbrıs Türklerinin millî kimliği ve direniş simgelerinden biri hâline gelmiştir.

Görsel 22: Rakhat Saparaliyeva- (Arpalık Köyü Mücadelesi), 2021, Surlariçi Şehir Müzesi (bk. Url-25)



Sanatçı kompozisyonda (bk. Görsel 22), güçlü figür kullanımı ile çoklu bir anlatım sağlamıştır. Yatay kompozisyonda, kalabalık figür grupları boş bir alanda ilerlerken görülmektedir. Ön planda izleyici ile doğrudan göz teması kurar vaziyette betimlenen figürler, kompozisyonun merkezini oluşturmaktadır. Kompozisyonun arka planında, kamyon kasalarında göç eden insanlar görülürken, bazı figürlerin ise yaya olarak aynı düzlemde ilerlemektedir. Kamyonlarda bulunan kadın ve çocuk figürlerinin yorgun ve korkan yüz ifadeleri ve beden duruşları dramatik anlatımı derinleştirmiştir. Sanatçı kompozisyonda hayatta kalma mücadelesi, masumiyet ve korunmazlık simgesi olarak kadın ve çocukları ön plana çıkarmıştır. Korkuyla annelerine sarılan çocukların dahada küçülmüş bedenleri dramatik yapıyı güçlendirmiştir.

Kıbrıs'ta yaşanan bu dramı Dr. Fazıl Küçük (1964), bütün dünya liderlerine Halkın Sesi Gazetesi'nde 5 Ocak 1964 tarihinde aşağıdaki şekilde ilan etmiştir:

> Ateşkes Antlaşmasına rağmen Kıbrıs'taki Türklerin hayat ve malları, hâlâ büyük ve kaçınılmaz bir tehlike içindedir. Ateşin kesilmesinden sonra bile Rumlar tarafından birçok Türk öldürülmüş, kaçırılmış ve birçok Türk evleri yağma edilerek kasten ateşe verilmiştir. Şehirlerle köylerde yaşayan Türkler hâlâ mahsur vaziyette tutulmaktadır. Bunlarla her türlü temas imkânları kesilmiş ve bu Türklere normal yiyecek malzemesi gönderilmesi artık imkânsız hâle gelmiştir. Aldığımız itimada şayan haberlere göre şimdi bile Rumlar, silahlanarak eskisinden daha geniş ölçüde umumi bir hücum ve katliama hazırlanmaktadırlar. Rum liderleri önümüzdeki Londra Konferansı'nda, Türklerin tamamen tahakküm altına alınması ve kaderlerinin insaflarına bırakılması hususundaki siyasetlerinden en ufak bir fedakârlıkta bulunmayacaklarını en küçük bir şüpheye mahal bırakmayacak şekilde ve defaatle belirtmişlerdir. Bu maksatla Başpiskopos Makarios, Garanti Antlaşması'nı iptal etmek azminde olduğunu daha şimdiden alenen ilan etmiştir. Bundan güttüğü aşağılık gaye aşikâr ki Kıbrıs Türklerinin tamamen tahakküm altına alınması veya ortadan kaldırılmasını hedef tutan Rum planları nihayette tatbik mevkiine konulduğu zaman Türkiye'nin, Kıbrıs'taki Türk halkının imdadına yetişmesine mani olmaktır. Medeniyetin bu kadar ilerlemiş olduğu bu devirde bu

> kadar hunharca mezalimin yapılmasına ve böyle ahvalin devamına müsaade edildiğine inanmak güçtür. Binaenaleyh, size ve sizin şahsınızda insan hak ve hürriyetlerinin dokunulmazlığına inanan, ırk tefrikini, şiddet hareketlerini ve katilliği tasvip etmeyen barışsever dünya milletlerine müracaatla çok kötü şartlar altında var olma mücadelesi yapan Kıbrıs Türk halkından maddi ve manevi yardımlarınızı esirgememenizi rica ederim. (s. 1)

Küçük'ün dünyada yaşanan insanlık dışı olayları engelleme gayretleri her ne kadar başarılı olmamış, tüm dünya bu yıkıma göz yummuşsa da gerçekleştirilen Kıbrıs Barış Harekatı ile Türklerin adada ki varlığı ilelebet tescillenmiştir. Sanatçı, yaşanan toplumsal hadiseleri ve dramları hafızalara kazıyarak tüm sıcaklığıyla korumaya devam ettirmiştir.

Tanıklarının anlatımından da anlaşılacağı üzere yaşanan insanlık dışı olaylar toplumsal hafızada yerini sıcaklığıyla korumaya devam etmektedir.

4. Sonuç

Türk devletlerinin bağımsızlık mücadeleleri ve Kurtuluş Savaşı, yalnızca politik ve askerî bir olgu değil; aynı zamanda sanatın ve özellikle resim sanatının aktarım aracı olarak kullanılmasına zemin hazırlayan tarihî olaylardır. Resim sanatı, bu mücadelelerin estetik bir yansıması ve Türk milletinin kimliğini oluşturan unsurlardan biridir. Kurtuluş Savaşı'nın imgeleri, bağımsızlık arayışının simgeleri olarak sanat eserlerinde yer almakta ve Türk milletinin mücadelelerinin hatırlatıcısı olma işlevini sürdürmektedir. Bu resimlerin çoğu özellikle hemen savaş sonrası yapılmış olmalarıyla yeni kurulan Cumhuriyetin ruhunu yansıtmaları ve bağımsızlığın sanatçıları etkileme biçimi açılarından oldukça önemlidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılı geride kalmış olmasına rağmen savaş sonrası dönemle kıyaslandığında neredeyse birkaç sanatçı hariç bu temanın yeterince işlenmediği görülmektedir. Elbette sanatçı içinde yaşadığı çağının olaylarına ve temalarına odaklanacaktır. Ama Batılı sanatçıların yoğun bir şekilde Roma'dan, Antik Yunan'a uzanan tarihî konuları resmetme geleneği, Türkiye'de sanatçılar tarafından benzer ilgiyle karşılanmamaktadır. Millî Mücadele ve bağımsızlık temalı resimler çok tercih edilmemektedir. Bu tercih, sanatçıların millî ve kültürel kimlik bilincini yeteri kadar ön plana almadıklarını göstermektedir.

Bu bağlamda, Kurtuluş Savaşı ile birlikte ilk dönem Türk resim sanatında gelişen bağımsızlık teması, geçmiş ile günümüz arasında köprü kurarak, toplumun tarihî süreçlerini, mücadelelerini ve kimlik arayışını bir araya getirme görevini sağlamaya çalışmaktadır. Benzer şekilde günümüz sanatçıların çağdaş biçimler ve güncel sanat pratikleri ile bu temaları işlemesi, ürettikleri işlerin, geçmişin hatırlatıcısı olmanın ötesinde gelecek inşasında önemli uyarıcı eserlere dönüşmesini sağlayacaktır.

Orta Asya Türk devletlerinin 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla kazandıkları bağımsızlıkları, resim sanatına yansımış ancak beklenenin aksine Sovyet Dönemi'ndeki gibi yoğun mücadele sahneleri, direniş ve baskı temaları, bağımsızlık sonrası dönem resimlerinde, kayda değer ölçüde işlenmemiştir. "1990 yılından bu yana dünyanın en büyük birliği olan Sovyetler Birliği'nin çöküşü dünyada jeopolitik, ekonomik, sosyal ve politik sorunlara yol açmıştır. Ekonomik, jeopolitik ve siyasi konulara rağmen 70 yıldır hükümete eserleriyle propaganda malzemesi olan sanatçılar bağımsızlık sonrasında özgün anlatım tarzlarıyla eserler ortaya koymayı başarmışlardır" (Aliyeva Önen, 2019, s. 878 akt. Mustafayev ve Dalkıran, 2024, s. 237). Sanatçıların özgün tarzda üretimleri arasında temalar bağlamında

yapılan değerlendirmelerde bağımsızlık sürecinde yaşanan zorluklar ve Rus baskıları oldukça az yer tutmaktadır.

Bu saptama öncelikle, Sovyet Dönemi'nde sanatın devlet eliyle açıkça politik ve ideolojik bir araç olarak kullanılmış olması olarak görülebilir. Sanatçılar yoğun bir baskının hüküm sürdüğü SSCB Dönemi'nin idari alışkanlıklarının, bağımsızlığa yeni kavuşmuş Türk ülkelerinde henüz terk edilemediğini görmüşlerdir. Yeni bir ulusal kimlik inşa etme çabası içinde sanatçılarça geçmiş mücadelelerin sürekli hatırlatılmasının, siyasi istikrarsızlık ve toplumsal bölünmelere yol açabileceği endişesiyle sanatçıların mücadele ve direniş temalarından uzak tutulmuş olması göz önüne alınmalıdır.

Ayrıca bağımsızlık sonrası dönemde, sanatçılar, sovyet ekonomisinin ve idari yapısının yıkılmasıyla meydana gelen boşlukta temel ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmış ve siyasi konulara değinen eserler üretmek yerine, daha çok günlük yaşamı, kültürel değerleri ve doğayı konu alan eserlere yönelmişlerdir. Bu durumun, sanatçıların ekonomik ve sosyal şartlarında bağımsızlık mücadelesini ve Sovyet baskısını çok az işlemesinde etkili olduğu söylenebilir. Bazı sanatçılar için eserlerinde, Sovyet rejiminin baskıcı dönemi ve mücadelelerini sürekli olarak hatırlatmak yerine, yeni bir geleceğe yönelik bir imaj yaratma öncelikli hâle gelmiştir. Bazıları ise uyumlu ulusal bir kimlik yerine geçmişte yaşanılan acıları, mücadeleleri ve bağımsızlığa giden sürecin tüm aşamalarının sanatçılar tarafından ele alınmasını savunmaktadır.

Vyacheslav Akhunov, Özbekistan'da sanatçıların üretim pratiklerini şu şekilde tanımlamaktadır:

> Siyasi, sosyal konular üzerine resim yapmak istemiyorlar. Neden? Çünkü bu eserleri kimse satın almıyor. … Beşikteki kadınlar, narlar ve elbette ilkbahar, sonbahar, çiçekler, uzun boyunlu kızlar, erkekler ve "Gulla, yashna Uzbekistan!" "Ana Özbekistan gelişiyor!" Yani tema aynı. Bunlar sadece onlar. Sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, küçük azınlıklar gibi konulardan özenle kaçınıyorlar. Bunları sergilerde bulamıyoruz. (bk. URL 26)

Türk devletlerinin bağımsızlıklarına yönelik yapılan resimler arasında özellikle Türk devletleri arasında bağımsızlığını kazanmış olmasına rağmen uluslararası arenada mücadelesine devam Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin yaptıkları tüm ülkelere örnek oluşturmaktadır. Yakın Doğu Üniversitesi öncülüğünde Kıbrıs Modern Sanat Müzesi'nde Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Türkmenistan Sanatçıları Resim Sergileriyle Türk devletlerinin bağımsızlık, millî kültür ve millî hafızanın aktarılmasına büyük katkı sağlamaktadır.

Türk resim sanatındaki bağımsızlık temaları, toplumsal bellek ve kimlik inşasında önemli bir araç olmuştur. Sanatçılar, eserleri aracılığıyla geçmişe dair duyguları, deneyimleri ve mücadeleleri hem estetik bir biçimde ifade etmiş hem de toplumun hafızasında kalıcı etkiler bırakmayı başarmışlardır. Resimlerde yer alan imgeler, bireysel duyguların yansıması olduğu kadar, kolektif hafızanın da bir parçasıdır. Bu imgeler en önemlisi ve bağımsızlık ile eş tutulanı bayrak olarak sanatçılar tarafından da kompozisyonlarda ön plana çıkarılmıştır. Türklerde bağımsızlığın nişanı bayrak ile ilgili Roux (2011), "Bayrak için Türkçede en sık kullanılan karşılık tuğ olup, bu, Kâşgarlı Mahmud tarafından zikredilmektedir. … Bayrak en büyük erkin sembolüdür, bu anlamda, örneğin Çinliler 638 yılında Bilge Kağan'ın oğullarına bayrağı devretmişlerdir. Bayrağın içinde özel bir güç yerleşiktir" (s. 51) değerlendirmesinde bulunmaktadır.

Bağımsızlık temasını işleyen sanat eserleri, Türk Milleti'nin atalarından miras bağımsızlık mücadelesinin ruhunu ve değerlerini gelecek nesillere taşımaktadır. Sanatçılar, savaşın verdiği acıları, umutları ve direniş ruhunu resimlerine aktararak halkın hafızasında bu mücadelelerin yer etmesini sağlamışlardır. Bu hem tarih bilinci yaratmakta hem de ulusal kimliğin pekiştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Çalışmadaki veriler etik kurallar dâhilinde atıf yapılarak kullanılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Arslan, A. A. (2024). Resim sanatı ve propaganda. *Ulakbilge, 91*, 17-26. 10.7816/ulakbilge-12-91-02.

Başbuğ, Z. ve Başbuğ, F. (2024). Ziya Gökalp millî düşüncesinin Türk resim sanatının kimlikleşme sürecine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Ölümünün 100. Yıl Dönümünde Ziya Gökalp'ı Yeniden Anlamak)*, 77-95. https://doi.org/10.53568/yyusbed.1515226

Caferoğlu, A. (1953). Türk onomastiğinde "at" kültü. *Journal of Turkology, 10*, 201-212.

Çağatay, N. (1996). Türklerin tarihteki yeri ve millî özellikleri. *Erdem*, *8(23),* 503-528. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/688895

Çalışkan, Ü. (2006). Türk Kurtuluş Savaşında Sovyet Rusya'nın mali ve askeri yardımları. *Karadeniz Araştırmaları*, *9*, 35-54. https://dergipark.org.tr/tr/pub/karadearas/article/124391

Caporal, B. (1986). *Kemalizm'de ve Kemalizm sonrası Türk kadını*. İş Bankası Kültür.

Cebeci, S. (2014). Millî kimlik bağlamında din - kültür ilişkisi. *Journal of Academic Inquiries*, *3(2),* 1-11. https://izlik.org/JA22TM38KP

Çoruhlu, Y. (2002). *Türk mitolojisinin anahatları.* Kabalcı.

Durmuş, İ. (2021). Türk kültür çevresinde at. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1),* 1-12. 10.34189/asyam.5.1.001

Efendizade, O. (1996). *Gence*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C 14, 17-20.

Gazioğlu, A. C. (2002). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*, TDV İslam Ansiklopedisi, https://islamansiklopedisi.org.tr/kuzey-kibris-turk-cumhuriyeti

Gömeç, S. (2004). Oğuz Kağan'ın kimliği, Oğuzlar ve Oğuz Kağan destanları üzerine bir iki söz. *Tarih Araştırmaları Dergisi, 23*(35), 113-121. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000181

Hekimoğlu, V. S. F. (2018). Türkistan'da bütünleşme düşüncesi. *History Studies*, *10*(2), 57-77. 10.9737/hist.2018.583

İsabaeva, N. (2023). *Rus İmparatorluğu'nun Kuzey Kırgızistan'daki tarım siyaseti (XIX. yüzyılın ikinci yarısı, XX. yüzyılın başı).* Astana.

İsmail, S. (1998). *150 soruda Kıbrıs sorunu*, Kastaş.

Karadaş Toktaş, N., & Aras, G. (2026). Animasyon, kültürel bellek ve tarihî farkındalık: *Rafadan Tayfa 2: Göbeklitepe* filmi üzerine bir izleyici araştırması. (B. Medin, Ed.), *Sinema alanında uluslararası araştırmalar-IV: Sosyal, beşeri ve idari bilimler* (s. 43-62). Eğitim.

Kavuncu, A. Ç., (2014). Türk dünyası başkentleri giriş, *Türk dünyası başkentleri (Ankara, Almatı, Astana, Aşkabat, Bakü, Bişkek, Duşanbe, Lefkoşa, Taşkent)*, içinde s. 189-246. (Murat Yılmaz, A. Çolpan Kavuncu, Ed.), Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi.

Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, A. N. (2019). Türkiye Rusya ilişkilerine farklı bir bakış: Türkiye'nin Rusya üzerindeki yumuşak gücü. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi*, *5(3)*, 209-227. https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.3.01

Kocatepe, Ö. F. (2022). Türk Cumhuriyetleri'nin bölgesel güvenlik kaygıları bağlamında uluslararası örgütlerle iş birliği. *Türk Dünyası Araştırmaları, 130*(257), 407-434. https://doi.org/10.55773/tda.1060785

Köseoğlu, N. (2018). *Millî kültür ve kimlik*. Ötüken.

Küçük, F. (5 Ocak 1964, S 6274). *Hiçbir Türk artık Rumlarla bir arada yaşamaya razı değildir.* Halkın Sesi Gazetesi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). https://www.meb.gov.tr/istiklalmarsi/home/Bagimsizlik/Tanim

Mustafalı, C. (2019). Türk Cumhuriyetlerinde Sovyet mirası ve değişimler. *Türkiye Rusya Araştırmaları Dergisi, 1*, 18-33. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1034551

Mustafayev, E. ve Dalkıran, A. (2024). Bağımsızlık Dönemi Azerbaycan resim sanatında yenilikçi yaklaşımlarayair: Zakir Hüseynov örneği. *Uluslararası Sanat ve Estetik Dergisi*, *7*(13), 234-251. http://dx.doi.org/10.29228/usved.76715

Ögel, B. (1984), *Türk kültür tarihine giriş,* C VI. TTK.

Onuş, E. (2020). Hava şehidi Cengiz Topel ve edebiyatımız. *Türk Dünyası Araştırmaları, 124*(245), 435-446. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1070266

Orkun, H. N. (1994). *Eski Türk yazıtları,* TDK.

Roux, J. P. (2011). *Eski Türk mitolojisi* (Musa Yaşar Sağlam, Çev.), BilgeSu.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1)*, 227-256. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Saray, M. (2004). *Modern Kırgızistan'ın doğuşu,* TİKA.

Sarıyev, B. (2022). Türkmenistan'da millî birliğin etno-sembolik kaynağı olarak halı ve motifleri. *Arış Dergisi,* (20-21), 227-239. https://doi.org/10.32704/akmbaris.2022.172

Sezer, C. ve Metin, Ö. (2013). Balkan Savaşlarından Millî Mücadeleye Hilâl-i Ahmer Cemiyeti'nin yardım faaliyetleri (1912-1922). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, *32*(54), 167-182. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000558

Soysal, M. E. (2010). Tarihî süreçte bayrak ve sancaklarimiz. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 17(42)*, 209-239. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/33498

Tekin, T. (1993). *Irk bitig: The book of Omens*, Harrassowitz Verlag.

Üner, M. (2023). Milliyetçi bir din adamı: Abdülgafur Işın (1882-1951), Kuva-yı Milliye'den meclise. *Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, *18*(35), 49-72. 10.5281/zenodo.7563909

Yabalak, H. ve Sağ, M. (2020). Afrasyab duvar resimlerinde Türk gruplarının yer alış biçimi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 47*, 119-138. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1036180

Yalçın, E. (2016). Kıbrıs'ta Türk Mukavemet Teşkilatı ve Rauf Denktaş. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, *58*, 279-301.

İnternet Kaynakları

URL-1: https://www.mfa.gov.tr/turk-devletleri-teskilati.tr.mfa

URL-4: https://millidusunce.com/azerbaycanli-ressamdan-zafer-konulu-pano/

URL-6: https://www.aa.com.tr/tr/dunya/turkmenistan-da-askabat-sehri-gunu-dolayisiyla-fuar-duzenlendi/2905536

URL-9: https://www.caa-network.org/archives/14552

URL-10: https://www.caa-network.org/archives/14552

URL-17: https://islamansiklopedisi.org.tr/sirdar-medresesi

URL-19: https://www.rferl.org/a/uzbekistan-bukhara-bombing-akhunov-russia-censorship/32353912.html

URL-22: https://www.aa.com.tr/tr/dunya/turkmenistan-da-askabat-sehri-gunu-dolayisiyla-fuar-duzenlendi/2905536

URL-26: https://www.amerikaovozi.com/a/7027725.html

Görsel Kaynaklar

Görsel 1: Ahmet Ziya Akbulut, Türk Ordusunun İzmir'e Girişi (77 cm × 53 cm, Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesi, (URL-2) https://bilgitoplulugu.humanity.ankara.edu.tr/2020/08/30/30-agustos-zafer-bayramimiz-kutlu-olsun-3/

Görsel 2: Namık İsmail'in "Vatan Emredince" Z. Yasa-Yaman, (Ed.),İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Sanat, Ankara Resim ve Heykel Müzesi, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2012, s. 190.

Görsel 3: Mehmet Ruhi Arel, Bağış/Hilal-i Ahmer'e Yardım, 46x38cm, tuval üzerine yağlıboya, 1917. Özdeniz, Engin, Türk Deniz Subayı Ressamları, Türk Deniz Kuvvetleri Komutanlığı, İstanbul 2000.

Görsel 4: Halil Dikmen'in (1906-1964) 1933 "İstiklal Savaşı'nda Mermi Taşıyan Kadınlar", (URL-3) https://trguvenlikportali.com/category/guvenlik-ve-sanat/ayin-sanat-eseri-artwork-of-the-month/

Görsel 5: Arif Məmmədov.Azerbaycan Millî Konseyi ve hükümetinin Gence'ye gelişi. Kişisel Koleksiyon (Medeniyet. AZ, s. 108).

Görsel 6: Ashraf Heybatov, Karabağ'da Zafer Günü, Askeri Müze, 2020, (Guliyev, 2023, s. 24). Guliyev, R. (2023). The theme of victory in the work of Azerbaijani artists living abroad. *Problems of arts and culture*, *17*(1), 23-31.

Görsel 7: Halit Yabalak, Bitmeyen Ağıt, 2022, Gazi Üniversitesi Türk Dünyası Uyguluma ve Araştırma Merkezi (Hocalı'nın Çocukları Sergisi Kataloğu)

Görsel 8a: Karymsakov N., Kazak Hanlığı, Bozuq Museum, (URL-5) https://alnews.kz/en/article/historical-figures.html

Görsel 8b: Kazak Hanlığı, Bozuq Museum, (URL-6) https://alnews.kz/en/article/historical-figures.html

Görsel 9: Saule Suleimenova**,** Aşarşilik/Kıtlık, 1932: Polietilen film üzerinde plastik poşetler, 127x140 cm, 2018 (URL-7) https://www.caa-network.org/archives/14552

Görsel 10: Saule Suleimenova, Üç Gelin. Plastik poşetler, karton, 2015. (URL-8)https://www.caa-network.org/archives/14552

Görsel 11: Mehmet Başbuğ, Tarihe Sığmazsın 2015, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi (URL-11) https://manas.edu.kg/tr/about_manas/history

Görsel 12: S. Çuikov. Kırgızistan'daki 1916 ayaklanması, Kırgızistan Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi. (URL-12) https://qalam.global/en/articles/the-kazakh-steppe-from-empire-to-utopia-en-2

Görsel 13: Semyon Chuikov. Kırgızistan'daki 1916 ayaklanması, Kırgızistan Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi. (URL-13) https://qalam.global/en/articles/the-kazakh-steppe-from-empire-to-utopia-en-2

Görsel 14: Semyon Chuikov, Çin'e Kaçış, 1936. (URL-14) https://www.iias.asia/the-newsletter/article/time-ordeal-story-1916-revolt-central-asia Fleeing rebels to China, 1936. Kyrgyz National Museum of Fine Arts named after Gapar Aitiev. https://qalam.global/en/articles/the-kazakh-steppe-from-empire-to-utopia-en-2

Görsel 15: İslam Karimov - 1991'de Namangan'da kalabalıkla buluşması, (URL-15) https://zamin.uz/uz/jamiyat/34098-islom-karimov-1991-yilgi-namangandagi-olomon-bilan-uchrashuv-haqida-video.html

Görsel 16: Kiyamov Z. Stare, 2017, (URL-16) https://www.rferl.org/a/art-dedicated-to-uzbekistans-late-president-on-display-in-exhibition/29455678.html

Görsel 17: Svyacheslav Akhunov, 1980'lerin sonlarında Londra'da, Kızıl Ordu'nun 1920'de Buhara'ya saldırısını konu alan tablosuyla birlikte. (URL-18) https://www.rferl.org/a/uzbekistan-bukhara-bombing-akhunov-russia-censorship/32353912.htm

Görsel 18: Yulia Daneshvar, Vatan İçin Cepheye!, (URL-20) https://turkmenistan.gov.tm/ru/post/54132/posvyashchenie-velikoj-pobede-vystavka-v-muzee-izobrazitelnyh-iskusstv

Görsel 19: Aşkabat, 2020, Surlariçi Şehir Müzesi.

Görsel 20: A. Kuliyev, Büyük Türkmenbaşı tarafından inşa edildi, Aşkabat Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi, URL-23 https://neu.edu.tr/turkmenistan-artists-painting-exhibition/?lang=en

Görsel 21: Rakhat Saparaliyeva- Erenköy Direnişi, Surlariçi Şehir Müzesi, (URL-24) https://www.sabah.com.tr/kultur-sanat/2021/09/13/katliamlar-ve-direnisler-surlarici-sehir-muzesinde

Görsel 22: Rakhat Saparaliyeva- (Arpalık Köyü Mücadelesi), Surlariçi Şehir Müzesi, (URL-25) https://www.sabah.com.tr/kultur-sanat/2021/09/13/katliamlar-ve-direnisler-surlarici-sehir-muzesinde

Extended Abstract

Artists have addressed the theme of independence in art history together with the concepts of war, resistance, rebirth and national identity. The independence struggles of nations play an important role not only in military and political processes, but also in the construction of cultural identity and in the transmission of collective memory to future generations. In this context, the struggles for independence of Turkish states throughout history have been depicted by artists with strong visual images and symbols. This study aims to reveal the ways in which the independence struggles of Turkish states are dealt with by artists with their historical, socio-political and cultural contexts. The study was carried out with qualitative research method document analysis technique and 22 studies were examined that determined by the purposeful sampling method. In the selection of the works, attention was paid to the differences in the ways in which the issue of independence was dealt with and the periods in which they were made. Following a brief overview of the independence processes of Turkish states, the artistic and content analyses of the works were interpreted in light of the literature.

Especially the First World War and the War of Independence in the 20th century has been one of the breaking points in the concentration of the Turkish Nation's independence consciousness. The establishment of the Republic of Turkey in 1923 was also a source of inspiration for the Turkish peoples living under Soviet pressure in the Turkestan geography.

In the studies on the struggle for independence of the Republic of Turkey, we encounter figurative depictions that show that the national unity and belief of the people and that the National Struggle is adopted by the whole people, both women and men. In these descriptions, the depictions of Gazi Mustafa Kemal appear as a symbol of the National Struggle and independence. In the paintings depicting the independence movements and resistance of Kyrgyzstan in 1916 against the oppressive policies of the Soviet Union, especially the Russian occupations and migrations are dramatically depicted by artists. In these paintings, artists have dealt with the theme of independence with their body images and facial expressions with the use of crowded figures in a realistic understanding. Mehmet Başbuğ's work *"You Can't Fit in History"* refers to the origin of all Turkic States, especially to Kyrgyzstan, and while describing the understanding of independence by pointing to the sixteen great Turkish states established in history, it makes a strong reference to the common belief of Turkish states, independence and collective memory. Uzbekistan's independence process was shaped by Soviet pressure, especially Vyacheslav Akhunov's work "Red Army's attack on Bukhara in 1920" testifies to what happened in Uzbekistan before the Soviet invasion. In the study, the artist abstracted the brutal massacre of the Red Army and stylized it to the audience and conveyed the dramatic situation through the body. In the paintings centered on Islam Kerimov who is the president of Uzbekistan, Kerimov's leader and wise personality are given together with cultural and historical images.

In the paintings depicting Kazakhstan's struggle for independence, national culture and historical background appear with figures and symbolic expressions. Among these paintings, the work in which important personalities in different periods of the history of Kazakhstan are depicted is quite interesting. In the study, which bears traces of the origins of Turkish mythology, all personalities are depicted that from the ancestors of the Turkish lineage to today's Kazakhstan rulers, scientists and artists. Among the pictures of independence of Azerbaijan, the work representing the independence decision of the Azerbaijan Democratic Republic, which was founded in 1918 and declared its independence, is one of the best representations of the local people who welcome Mehmet Emin Resulzade and other leaders with great enthusiasm to come together around common purpose and belief. In Azerbaijan, which regained its independence in 1991 after the Soviet occupation, the independent theme was discussed with different forms and forms among artists. Among these studies, he discussed all the historical and cultural images of the majesty of Azerbaijan, especially the subject of the Karabakh Victory, in the same composition. Halit Yabalak, who described the Hocalı massacre and the drama and the horror, offers intense emotion to the audience with his powerful figure narration.

The rich historical and cultural heritage of modern Turkmenistan are depicted with iconic architectural structures and strong symbolic narratives with examples of the Turkmenistan independence struggle dealt with by artists. Ashgabat, called Akşehir, has turned into the visual image of independent Turkmenistan. In the figure of Oğuz Kağan, which is included in the descriptions, the images of wisdom, leadership and guidance to the Turkish people are brought to the fore. The paintings depicting the struggle of the Turkish Republic of Northern Cyprus particularly portray the fight against the attacks perpetrated by EOKA after 1964 and the drama that unfolded. In the descriptions, the forced migration experienced by the public and the traumatic event have an emotional effect on the audience.

The paintings on the independence struggles of the Turkish states include important depictions in which both the collective memory carrier and the historical background of national identity are shown together. Artists not only documented their independence struggles historically, but also idealized Turkish independence struggles with an aesthetic language, and left a visual legacy to future generations through paintings with strong symbolic expressions. In the representation of independence struggles, historical and national heroes, mythological symbols such as flag-starboard, horse, wolf and eagle come to the fore as basic elements. Although the figures of women and children in the paintings seem to indicate the consequences of the destruction caused by the war, these figures turn into a representation of resistance and independence. With their work, artists tried to ensure collective cultural continuity by strengthening the national identity and independence awareness in the independence struggles of Turkish states.

Şahin, R. (2026). Antik Çağ keramik terimlerinin Türkçe bilimsel yayınlarda kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 15*(3), 984-999.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 15/3 2026 s. 984-999, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

ANTİK ÇAĞ KERAMİK TERİMLERİNİN TÜRKÇE BİLİMSEL YAYINLARDA KULLANIMI

Reyhan ŞAHİN*

Geliş Tarihi: 1 Ocak 2026 ***Kabul Tarihi: 18 Şubat 2026***

Öz

Klasik arkeoloji alanında bilinen en erken bilimsel çalışmalar 18. yüzyılın ikinci yarısında, batılı bilim insanları tarafından başlamıştır. Türkçe Antik Çağ keramik terminolojisi de büyük ölçüde Batı bilimsel yazınında yerleşmiş olan terimlerin Türkçeye uyarlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bazı terimler için hatalı ya da tutarsız kullanımlar söz konusudur. Bu durumun bir nedeni, Batı alan yazınında hatalı ya da tutarsız biçimde kullanılan terimlerin Türkçeye de aynı şekilde aktarılmış olmasıdır. Buna örnek olarak "firnis" kelimesi gösterilebilir. Bir diğer nedeni ise; bazı teknik terimlerin Batı dillerinden Türkçeye hatalı biçimde uyarlanmış olmasıdır. Örneğin İngilizcede *kyliks* yerine kullanılan "cup" kelimesinin Türkçe bazı yayınlarda "kâse" olarak ifade edilmesi. Son olarak, Batı dillerinde yerleşik bir terime karşılık Türkçede farklı terimlerin kullanılıyor olması (örneğin Almancada *die Attache* kelimesine karşılık olarak "ataş, ataç ve tutaç" vs.) kavram karmaşasına neden olabilmektedir. Çalışma kapsamında Antik Çağ keramiği ile ilgili Türkçe bilimsel yayınlar incelenerek hatalı kullanılan terimler değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, Antikite, keramik, form, bezeme.

THE USE OF ANCIENT CERAMIC TERMS IN TURKISH SCIENTIFIC PUBLICATIONS

Abstract

The earliest known scientific studies in the field of classical archaeology were conducted by Western scientists in the second half of the 18th century. Turkish terminology for ancient ceramics largely emerged through the adoption of terms established in Western literature. However, some terms are used incorrectly. One reason for this is that terms that were used in Western literature incorrectly were transferred to Turkish in the same way. The word 'firnis' can be given as an example of this. Another reason is that some technical terms have been incorrectly adapted into Turkish. For instance, the word 'kâse' which is used instead of 'cup' in English. Finally, the use of different Turkish terms corresponding to an established Western term, such as ataş, ataç, tutaç, etc., can cause conceptual confusion. Within the scope of this study, Turkish scientific publications related to ancient ceramics will be examined and incorrectly used terms evaluated.

Keywords: Turkish, Antiquity, ceramics, form, ornament.

* Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Arkeoloji Bölümü, reyhansahin@uludag.edu.tr, ROR ID: 03tg3eb07.

Giriş

Yunan ve Roma uygarlıklarını inceleyen Klasik Arkeoloji disiplininin bir pozitif bilim olarak ortaya çıkışı, Batı Avrupa'da 18. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşmiştir. J. J. Winckelmann 1776 yılında yayınladığı "Geschichte der Kunst des Altertums" başlıklı eserinde ana hatlarıyla Yunan ve Roma sanatını kronolojik olarak ele almıştır (Winckelmann, 1776). Bununla birlikte Antik Çağ keramiğine ilişkin bilimsel yayınlar ancak 20. yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkmıştır. Attika üretimi figürlü keramikler üzerine bilinen en erken bilimsel çalışmalar J. Beazley tarafından gerçekleştirilmiştir (Beazley, 1918; 1925; 1956). Hellenistik Dönem keramiklerine yönelik araştırmalar ise H. Thompson'un 1934 yılında yayımladığı ve Atina Agorası'ndan ele geçen yaklaşık 200 yıllık bir süreci kapsayan makalesiyle ivme kazanmıştır (Thompson, 1934). Yayın dili Türkçe olan Antik Çağ keramiğine ilişkin çalışmalar, görece yakın bir dönemde, özellikle 1980'li yıllardan sonra hız kazanmıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, Türkçe bilimsel yazında kullanılan Antik çağ keramik terminolojisinin büyük ölçüde Batı alan yazınından uyarlandığı görülmektedir. Öte yandan bu uyarlama süreci ne yazık ki sistematik temeller üzerine inşa edilmediğinde aksaklıklar ortaya çıkmaktadır. Özellikle belli bir mantıksal dayanak gözetmeksizin Batı dillerinden kelime kelime çeviri yoluyla Türkçeye geçmiş olan terimler bazı durumlarda kavramları doğru ifade etmemektedir.

Bunun bir nedeni söz konusu terimlerin Batı yazınında da hatalı kullanılması ve bu hatanın sorgulanmadan dilimize aktarılmış olmasıdır. Bir diğer neden, bazı terimlerin Batı dillerinde kastedilen anlamı karşılamasına karşın, bu terimlerin birebir çevirilerinin Türkçede hedeflenen kavramı nitelendirmekte yetersiz kalmasıdır. Bunlara ek olarak, Türkçe terminolojide birçok kavram için ortak bir terimin bulunmaması, bunun yerine aynı kavramın farklı araştırmacılar tarafından farklı terimlerle ifade edilmesi de zaman zaman kavram karmaşalarına neden olabilmektedir.

Çalışma kapsamında yanlış kullanımların tespit edilmesi ve bunun için bir farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Yanlış kullanımlar ile ilgili tespitler belirlenen başlıklar altında tanımlanacak ve bunların giderilmesine yönelik öneriler sunulacaktır.

1. Batı Alan Yazınında Hatalı Kullanılan ve Türkçeye Bu Şekilde Aktarılan Terimler

1.1. Firnis

Arkaik Dönem'den itibaren Attika üretimi keramiklerin karakteristiği olan siyah parlak yüzey İngilizce ve Almanca alan yazınında farklı biçimlerde isimlendirilmiştir. Attika keramikleriyle ilgili, bilinen en erken çalışmaları yapmış olan Beazley "black glaze ware" ya da "glazed ware" adını verir (Beazley, 1918; 1925; 1956). H. Thompson da (1934) makalesinde aynı terimi kullanmıştır. Bununla birlikte *glaze* Türkçedeki "sır" kelimesine karşılık gelmektedir.

TDK Türkçe Sözlük'e göre "sır" bazı nesnelere parlaklık vermek, dış etkilerden korumak, sızmaları önlemek gibi amaçlarla sürülen saydam veya donuk vernik (Parlatır vd. 1998, s. 1969) olarak tanımlanmaktadır.

Ön Asya Arkeolojisi Seramik Terimleri Sözlüğü'ne göre "sır" ince kumun yüksek ısıda eritilmesiyle elde edilen bir eriyiktir. Çeşitli renklerde sır elde edebilmek için boraks, soda gibi alkaliler ve demiroksitler bu eriyiğe ilave edilir (Ökse, 1999, s. 29). Dolayısıyla ham maddesi

kum olan ve saydam bir madde olan sır, Attika üretimi siyah parlak yüzeyli keramikleri nitelendirmek için uygun bir terim değildir.

Atika keramiğinin kendine has, parlak, kil boya için kullanılan en yaygın terim "firnis" sözcüğüdür. Firnis kelimesi İtalyanca vernik anlamına gelen "vernice" kelimesinden türemiştir. Fransızcada "le vernis", Almancada ise "firnis" olarak ifade edilir (Beßler, 1959, s. 162).

TDK Türkçe Sözlük'e göre "vernik" sürüldüğü yüzeyde koruyucu katman yapan katı cisimlerle veya kuruyan yağlarla bunları eritme özelliğindeki sıvılardan hazırlanan gereç (Parlatır vd. 1998, s. 2344).

Kelimenin konservasyon terimleri sözlüğündeki tanımı: Estetik nedenlerle veya koruma amacıyla, boyanın üzerine ince, şeffaf bir kaplama olarak son olarak uygulanan, çözücü içindeki bağlayıcı maddeden oluşan çözelti (Glos, 2015, s. 64).

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi sıra göre daha farklı bir kimyasal içeriğe sahip olan vernik de aynı şekilde şeffaf dokudadır ve bir astar ya da boya tabakasının üzerine sürülmek suretiyle yüzeye parlaklık vermektedir. Firnis, vernik sözcüğünden türemiştir, temelde, iki sözcük eş anlamlıdır. Attika keramiğiyle ilgili bilinen en erken çalışmaları yapmış olan Beazley'nin kullandığı nitelendirmeler arasında "firnis" kelimesi yer almaz. Bu ifade B. Sparkes ve L. Talcott'un (1970) monografisinde kullanılmıştır. Yine 1990'lı yılların sonlarında S. Rotroff (1997, s. 105-106) da bu ifadeyi kullanmıştır.

Firnisin, S. Saltuk'un *Arkeoloji, Sözlüğü'*nde geçen tanımı şu şekildedir:

> Boya kili de denir. Kilin havuzlarda dinlendirilmesi sonucunda en üstte kalan eriyik. Bu eriyik potasyum bakımından zenginleştirildikten sonra henüz fırına girmemiş olan kapların yüzeyine sürülür. Pişirme işlemlerinde ısının yükseltilmesi yüzeye sürülen firnisin camlaşmasını sağlar. Bu camlaşma kaplara sıvıları geçirmeyen bir özellik kazandırır. (Saltuk, 1993, s. 64)

K. İren 2003'te yayımlanmış olan Vazo Resimlerinin ışığında *Eski Yunan Çömlekçiliği* adlı eserinde, siyah figür tekniğini anlattığı bölümde şu ifadeleri kullanır:

> (Vazo) Ressam(ı) fırça ile bugün yanlışlıkla firnis dediğimiz,, aslında vazonun yapıldığı hamurun su ile inceltilmiş şeklinden başka bir şey olmayan, ancak belirli bir yöntem ve ısıda pişirildikten sonra parlak siyaha dönüşen karışımla, bezemesi yapılacak vazo üzerindeki figür ve motifleri bir gölge şeklinde boyar. (İren, 2003, s. 29)

İren burada, "firnis" kelimesinin hatalı bir kullanım olduğunu vurgulamakta ve bu terimle anlatılmak istenen kavramın esasında ne olduğunu doğru bir biçimde okuyucuya aktarmaktadır. Bununla birlikte firnis yerine kullanılabilecek Türkçe teknik terim önerisinde bulunmamaktadır.

Arkeolojik haberlerin yayımlandığı bir internet sitesinde ise "firnis" sözcüğü şu şekilde tanımlanmaktadır: Seramiğin dış yüzünü korumak, göze hoş gelmesini sağlamak amacıyla sürülen bir nevi koruyucu cila. Firnis, kilin havuzlarda dinlendirilmesiyle elde edilen eriyiktir. Bu eriyik potasyum açısından desteklendikten sonra, fırına girmeden önce keramiklerin yüzeyine sürülmekteydi. Fırında, ısıyla karşılaşan firnis camlaşır (URL 1).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi "firnis" kelimesi Antik Çağ keramikleri bağlamında alan içi yeniden anlamlandırmaya uğramıştır. Temelde vernik ile eş anlamlı olan kelime Antik Çağ keramik terminolojisi bağlamında "parlak kil boya" yerine kullanılmaktadır. Parlak kil boyanın vernikten en belirgin farkı ham maddesinin kil bulamacı (sıvı kil) olması ve

parlaklığını üç aşamalı fırınlama süreci sonucunda elde etmesidir. Ayrıca sıvı kil keramik fırınlanmadan önce kabın yüzeyine sürülür. Pişmenin ilk aşaması oksidasyon (fırına hava girişi açıktır), ikinci aşaması redüksiyon (hava girişi kapatılarak oksijensiz ortam yaratılır) ve üçüncü aşaması ise reoksidasyondur (fırına yeniden hava girişi sağlanır). Bu aşamalardan redüksiyon aşamasında sıvı kil içindeki demir katkısı, demir oksite dönüşerek rengi kararır ve parlak hafif camsı bir tabaka oluşturur. Sıvı kil ile boyanan yüzeyin dokusundaki bu değişim üçüncü aşamada fırına yeniden hava girişi sağlandığında da siyah kalır (İren, 2003, s. 40-41).

Almanca alan yazınında son yıllarda *firnis* kelimesi yerine "Schwarzer Glanzton" terimi tercih edilmektedir (Şahin, 2006). Bu kelime "siyah parlak kil" anlamına gelmektedir. Bununla birlikte *firnis* Türkçe literatürde hâlâ yaygınlığını korumaktadır (Hasdağlı, 2017; Ceylancı, 2019; Ersoy, 2020). Sonuç olarak kullanılan malzeme ve pişirme tekniği göz önünde bulundurulduğunda Attika üretimi ve bunlara öykünen Attika tipi keramiklere özgü siyah parlak yüzeyi ifade etmek için doğru terim "parlak kil boya"dır.

1.2. Vazo

Vazo sözcüğü özellikle İngilizceden dilimize çevirilmiş metinlerde kullanılmaktadır. J. Beazley İngilizce alan yazınında bu tabiri ilk kez kullanan isimdir (Beazley, 1918; Beazley, 1925; Beazley, 1956). J. Boardman'ın Atina figürlü keramikleriyle ilgili kitaplarının Türkçe çevirisinde "Atina Figürlü vazoları" ifadesi geçmektedir. Dolayısıyla *vase* kelimesi "vazo" olarak Türkçeye çevirilmiştir (Boardman, 2002; 2013).

İtalyancadan Türkçeye geçmiş bir sözcük olan vazo, *TDK Türkçe Sözlük*'te içine çiçek koymak için kullanılan kap olarak tanımlanmaktadır (Parlatır vd. 1999, s. 2337). Günlük kullanımda da bunun dışında bilinen bir anlamı bulunmamaktadır. T. Ökse (1999) *Ön Asya Arkeolojisi Seramik Terimleri Sözlüğü*'nde "Vazo" ile ilgili olarak şu ifadelere yer vermiştir: "Bu sözcüğün vurguladığı işlevin arkeolojik alanda bulunan kaplar için ne derece geçerli olduğu tartışmalıdır. Bunların biçimleri açısından çömlekler içinde bir alt grup olarak değerlendirilmeleri daha uygun olacaktır" (s. 62-63).

Sonuç olarak İngilizce *vase*, Türkçe "vazo" kelimeleri yeme içme (şölen) maksadıyla kullanılan MÖ 6.-4. yüzyıl arasında tarihlenen siyah parlak kil boyalı Atina üretimi masa servisleri için uygun bir terim değildir. Vazo yerine "Atina Figürlü Keramikleri" ya da "Atina Figürlü Kapları" terimlerinden biri tercih edilebilir.

1.3. Megara Kâsesi

Bu kâse formu dairesel formda bir gövdeye sahiptir. Dibi ve kulbu bulunmamaktadır. Kap yüzeyinde kabartma bezeme bulunmaktadır. Bilinen en erken örnekleri Hellenistik Dönem'de MÖ 240-220 arası tarihlerde Atina'da ele geçmiştir (Rotroff, 2006, s. 358). Kâse, çömlekçi çarkında biçimlendirildikten sonra kap yüzeyinde elde edilmek istenen kabartma bezemenin negatifinin olduğu bir matris (kalıp) içine yerleştirilir (Eren vd. 1988, s. 996).

Megara kâsesi (Megarischer Becher) tabirini ilk kez O. Benndorf kullanmıştır (Benndorf, 1868). Kabın bu şekilde isimlendirilmesinin nedeni, Benndorf'un bu kapların *Athenaios*'un metinlerinde Megaralıların kullandığı bir kâse olarak nitelendirilen *γυάλας* ile aynı kap olduğunu düşünmesidir (*Ath. Deipn. 11. 4*). Böylece "Megara Kâsesi" terimi Batı alan yazınında yerleşmiştir. Öte yandan bu kâselerin Megara'da üretildiğine dair herhangi bir kanıt bulunmamaktadır. Bu kullanımın hatalı olduğu henüz 20. yüzyıl başlarında H. Thompson

tarafından dile getirilmiştir. H. Thompson, Megara Kâsesi ifadesinin doğru ya da açıklayıcı bir nitelendirme olmadığını ve bu kâselerin Megara'da üretilmiş olduğuna dair bir kanıt bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte kavramın zihinlere bu şekilde yerleşmiş olması nedeniyle Thompson makalesinde "Megara Kâsesi" ifadesini kullanmayı sürdürmüştür (Thompson, 1934, s. 311, dn. 2).

Daha sonra S. Rotroff da 1982'de yayımlanan monografisinde bu soruna işaret etmektedir. Rotroff "Megara Kâsesi" teriminin arkeolojik bir yanlış anlamanın ürünü olduğunu ifade eder (Rotroff, 1982, s. 2). Benndorf'un yayımladığı kâselerin Atina'da üretildiğini ve Megarayla ya da *γυάλας* ile herhangi özel bir bağlantılarının bulunmadığını belirtmiştir. Rotroff'a göre "Megara Kâsesi" teriminin yaygın olarak kullanılıyor olmasının nedeni, uzun, zahmetli ve dolaylı anlatımla ifade edilmesi gereken bir kavramı iki kelimeyle özetlemesidir. Bununla birlikte kendisi monografisinde söz konusu kaplar için "kalıp yapımı" (*moldmade*) terimini tercih eder; ki bu oldukça isabetli bir kullanımdır. Ayrıca Roma Dönemi kalıp yapımı kâselerle karışıklığı önlemek için ise "Hellenistik Dönem kalıp yapımı kâse" (Hellenistic Moldmade bowls) tamlamasında olduğu gibi dönem ayırımına gitmenin yerinde olacağını belirtmiştir (Rotroff, 1982, s. 2). Rotroff 2006 yılında yayımladığı Hellenistik Dönem Kalıp yapımı kâseleri değerlendirdiği makalesinde "Hellenistic Moldmade bowls" ifadesini kullanmıştır (Rotroff, 2006).

Günümüzde Megara Kâsesi ifadesi Batı alan yazınında büyük ölçüde terk edilmiştir. Öte yandan Türkçe alan yazınında hâlâ güncelliğini korumaktadır. Megara kâsesinin 2009 yılında yayımlanmış olan *Yunan ve Roma Kap Formları Sözlüğü*'ndeki tanımı şöyledir:

Genellikle yuvarlak dip ve kalıp yapımı kabartmalı gövdeye sahip içki kâsesi. Megara Bölgesi'nde yoğun olarak bulunması nedeniyle bu isim verilmiştir (Delemen & Çokay-Kepçe 2009, 18).

Türkçe kaleme alınmış araştırma makalelerinde de "Megara Kâsesi"nin kullanımı hâlâ devam etmektedir. Örneğin A. Ünlü, İzmir Müzesi'ndeki bir grup baskı kalıbı için "Megara Kâsesi kalıbı" ifadesini kullanmıştır (Ünlü, 2009, s. 19-20). Kâsenin kendisi için de bu ifade pek çok yayında geçmektedir (Çorbacı, 2007, s. 169-186). 2000'lerden itibaren Türkçe yayınlarda "Hellensitik Dönem kalıp yapımı kâse" ifadesi de kullanılmaya başlanmıştır (Civelek, 2004, s. 134; Civelek & Taş, 2012). Bunun dışında farklı kullanımları da mevcuttur. Örneğin: G. Kan Şahin (2019, s. 458) monografisinde, "Hellenistik Kabartma Bezemeli seramik"; C. Şimşek (2021, s. 77) ise "kabartmalı kâseler" ifadesini tercih etmiştir.

Megara'da üretimi tartışmalı olan bu kâselerin Türkçe isimlendirilmesinde de S. Rotroff gibi üretim biçimini esas almak mantıklıdır. Dolayısıyla küresel gövdeli, kabartma bezemeli bu kaplar için kullanılabilecek en uygun terim: "Hellenistik Dönem kalıp yapımı kâse"dir.

2. Batı Dillerinden Türkçeye Hatalı Biçimde Uyarlanmış Teknik Terimler

2.1. Seramik

Yunanca "keramos" sözcüğünden gelmektedir. Keramos sözcüğünün Yunancada "kil, killi toprak, çömlekçi toprağı ve topraktan yapılmış kap" anlamına geldiği bilinmektedir (Ökse, 1999, s. 1; Bengisu, 2006, s. 5). Kelime Batı dillerine farklı biçimlerde geçmiştir. Almanca "keramik", İngilizce "ceramic", ve Fransızca "ceramique" olarak ifade edilir (Arseven, 1965, s. 1027; Ökse, 1999, s. 1). Antik Çağ keramiği ile ilgili Türkçe bilimsel yayınlarda kelimenin genellikle "seramik" biçimindeki kullanıldığı görülür (Ökse, 1999, Başaran & Ergürer, 2012; Ateş, 2017; Hasdağlı, 2017; Kavaz Kındığılı, 2017; Şimşek & Bilgin, 2018; Ceylancı, 2019; Kan-Şahin, 2019; Ersoy, 2020; Şimşek, 2021; Şimşek & Arığ, 2021; Ok, 2022, Söğüt & Durnagölü, 2022; Tamer & Erol, 2023; Ergürer, 2024; Fırat, 2024). Yunanca transkripsiyonu olan "keramik" ise çok daha seyrek kullanılmaktadır (Çokay-Kepçe, 2006; Şahin, 2014). C. E. Arseven, "Fransızcada "c" harfiyle yazılan "ceramique" kelimesinin seramik olarak telaffuz edildiğini; kelimenin aslında Yunanca "keramos" sözcüğünden geldiği göz önünde bulundurularak Fransızca telaffuzunun benimsenmesinin yanlış olduğunu bildirmektedir (Arseven, 1965, s. 1027). Nitekim kelime; *Sanat Ansiklopedisi'*nde "keramik" şeklinde kullanmıştır. F. Hacızade de Türkçede seramik yerine "keramik" teriminin kullanılmasının daha doğru olduğu yönünde görüş bildirmektedir (Hacızade, 2016, s. 45). Sonuç olarak kelimenin Antik Çağ terminolojisi bağlamındaki doğru kullanımı "keramik"tir.

2.2. Kâse

Pek çok İngilizce bilimsel yayında *kylik*sin karşılığı olarak "cup" kelimesi kullanılmaktadır. Cup, Türkçe çeviri yayınlarda kâse olarak ifade edilmektedir.

Cup kelimesi *Collins Dictionary*'de, küçük, genellikle tek kulplu, içinden içmek için kullanılan açık kap olarak tanımlanmaktadır (URL 2).

Kâse kelimesinin *TDK Türkçe Sözlük*'teki anlamı ise "Cam, çini, toprak vb.nden yapılmış derince çanak" (URL 3). Dolayısıyla çukurca kap için kullanılan bir nitelendirmedir ve İngilizcedeki "cup" ifadesinden farklı olarak kâse öncelikle sulu (çorba, muhallebi vs..) yiyeceklerin servisi içindir. Dolayısıyla içinden (içki) içmek için kullanım fonksiyonu birinci sırada değildir. *Kyliks* gerek form özellikleri gerekse işlevi bağlamında Türkçedeki kâseden farklıdır. Richter & Milne'deki (1935) tanımı şu şekildedir: Nispeten sığ bir gövdeye ve genellikle yüksek bir ayağa sahip, iki kulplu içki kabı (s. 24-25). κύλιξ sözcüğü Antik kaynaklarda yaygın olarak içki kadehi için kullanılırdı: "kyliksleri şarapla dolduruyorlardı" (Pherekrates 108.30, Kock, 1880); "yarı yarıya suyla karıştırılmış bir şarap kyliksi" (Aristophanes, *Ploutos,* 1132, Hendersen, 2002). Bir şöleni anlatırken Pindaros (Athenaios 11.480 c, Friedrich & Nothers, 2000-2001) Atina kylix'lerinden söz eder. Athenaios (11.470 e, 478 e, Friedrich & Nothers, 2000-2001) kylix'in kulplu olduğunu belirtir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi İngilizcedeki "cup" kelimesi Türkçedeki kâse değil kupadır. *Collins Dictionary*'e göre cup kelimesinin kupa dışındaki anlamlarından bir tanesi "chalice" kelimesidir. Chalice, *kylik*sten türemiş bir kelimedir. *Collins Dictionary*'e chalice:

> Yüksek sapı olan büyük bir altın ya da gümüş kâsedir. Hristiyanların Kutsal Komünyon (Ekmek-Şarap Ayini) sırasında şarabı tutmak için kullanılır (URL 2).

Yunan ve Roma Kap Formları Sözlüğü'ne göre kyliks:

Antik Yunan dünyasında en sık kullanılan içki kabıdır. Standart formu yayvan gövde ve çift yatay kulp içerir. Yüksek ayaklı ve düz dipli iki ana tipinin yanı sıra, farklı adlarla anılan alt tipleri bulunmaktadır (Delemen & Çokay-Kepçe, 2009, s. 14).

Sonuç olarak kyliks için, özellikle chalice ile bağlantısı göz önünde bulundurulduğunda, İngilizcede cup kelimesinin kullanılması doğrudur. Bununla birlikte Türkçedeki kâse, yayvan gövdeli, yüksek saplı, iki yatay kulplu *kyliks* formuna karşılık gelmemektedir. Dolayısıyla İngilizce literatürde *kyliks* yerine kullanılan "cup" kelimesinin Türkçeye kâse olarak çevirilmesi hatalıdır. *Kyliks* form olarak "kupa" ile ilişkilendirilebilir. Nitekim bu ifade K. İren tarafından da *kylik*se seçenek olarak tercih edilmiştir (İren, 2003, s. 33). Fakat kupa da Türkçede genellikle kulplu büyük bardak için kullanılmaktadır (URL 3). Sonuç olarak bu kap formunun özellikle bilimsel metinlerde kyliks olarak orijinal Yunanca terim ile nitelendirilmesi yerinde olacaktır.

2.3. Cup Skyphos / Cup Kantharos

Kylikste olduğu gibi yatay, yüksek kulba sahip skyphos ve kantharos tipleri de İngilizce yayınlarda cup-skyphos ve cup-kantharos olarak adlandırılmaktadır (Cup-Kantharos: Rotroff, 1997, s. 5, 12, 85-89; Cup Skyphos: Rotroff, 1997, s. 83-85). Bu kelimeler bazı Türkçe yayınlarda değiştirilmeden İngilizce kullanılmaktadır (Hasdağlı, 2017, s. 55-57). Öte yandan diğer bazı yayınlarda kullanılan "kyliksoid skyphos" ya da "kyliksoid kantharos" terimleri (Çokay-Kepçe, 2006, s. 108, 109; Delemen & Çokay-Kepçe, 2009, s. 7,8) anlam itibarıyla (kylikse benzeyen, kyliksi andıran skyphos / kantharos) kelimeyi tam olarak karşılamaktadır ve bu nedenle önerilen kullanım şekli de budur.

3. Türkçede Farklı Kelimelerle İfade Edilen Kavramlar ve Terminolojik Boşluklar

3.1. Slip (en) / Engobe (fr) / Malschlicker (de)

İngilizce "slip", Almanca "Malschlicker" terimleriyle ifade edilen kavramlar Türkçe alan yazınında "astar", "boya kili", "sıvı kil", "angop" terimleriyle ifade edilmektedir. Zaman zaman birbirlerinin yerine de kullanılan bu terimler aşağıda açıklanmaktadır.

Astar oldukça geniş, kapsayıcı bir kavramdır. *TDK Türkçe Sözlük*'e göre: Sıva veya boyadan önce sürülen kat (Parlatır vd. 1998, 147).

Astarlama terimi *Ön Asya Arkeolojisi Seramik Terimleri Sözlüğü*'nde şu şekilde tanımlanmaktadır: Sulu kilin kap üzerine fırça ile sürülmesi, kabın üzerine astarın akıtılması ya da kabın sulu kile daldırılması yöntemiyle kap yüzeyinin güzelleştirilmesi ve gözeneklerin kapatılması işlemlerine verilen genel addır (Ökse, 1999, s. 27).

Klasik ve Hellenistik Dönem keramikleri özelinde, astarın ham maddesi kil bulamacıdır. Dolayısıyla Attika tipi keramikler için tipik olan siyah parlak kil boyanın (firnis) ve astarın ham maddesi aynıdır. Her ikisi de kil bulamacıdır. Öte yandan yukarıda özetlendiği gibi, kil boyanın siyah ve parlak görünüm kazanması için demir ve potasyum bakımından zenginleştirilmiş boya kilinin fırınlanmadan önce kabın yüzeyine sürülmesi ve bunun sonrasında çömlekçi fırınında üç aşamada (oksidasyon, redüksiyon, reoksidasyon) pişirilmesi gerekmektedir (İren, 2003, s. 40-41). Bununla birlikte astarlı keramiklerde boya kili, fırınlamadan önce ya da sonra keramiğin yüzeyine uygulanabilir (URL 4). Astar, keramik yüzeyleri kaplamak amacıyla kullanılmalarının yanı sıra bezeme için zemin de oluşturabilir (Dilay, 2023, s. 189). Astar için kullanılan kil bulamacı ince

kıvamlı olabildiği gibi, kalın kıvamlı da olabilir. Genellikle renklidirler ve daha açık renk, daha koyu renklerdeki keramiklerin yüzeyine uygulanabilirler (URL 4).

Bazı yayınlarda ise astarın bir üst kavram olarak kullanıldığı da görülür. Örneğin: S. Dilay, daha sulu astarın "slip" daha koyu kıvamlı ve renkli olanların ise "angop" olarak adlandırılabileceğini belirtmektedir (Dilay, 2023, s. 189). Fakat bu durum Antik Çağ keramikleri için geçerli değildir. Antik Çağ keramiği söz konusu olduğunda astar ve boya kilinin eş anlamlı olarak kullanımı doğru ve uygundur. İngilizcedeki slip ve Almancadaki Malschlicker de astar ya da boya kili kelimelerine karşılık gelmektedir. Fransızca "engobe" sözcüğünden dilimize uyarlanmış olan "angop" da temelde bu kavramlarla eş anlamlı olmakla birlikte genellikle modern keramik sanatı bağlamında yoğun kıvamlı ve renkli astar için kullanılır (Hacızade, 2016, s. 46, Tablo 1).

3.2. Ware

İngilizce ve Almanca alan yazınında üst kavramları (Fine Ware, Coarse Ware) ya da farklı keramik kategorilerini ifade etmek için (Colour Coated Ware, Red Slip Ware vs.) kullanılan bir terimdir. Kelimenin Türkçe karşılığı; keramik grubu / mal grubudur. Antik Çağ keramiğiyle ilgili Türkçe bilimsel yayınlarda "ware" kelimesine karşılık gelen tek bir kelime yoktur. Farklı kelime ya da kelime gruplarıyla ifade edilmektedir. Fine ware, ince keramikler; coarse ware, kaba keramikler (Fırat, 2012; 2024); table ware, sofra kapları (Ateş, 2017, s. 94) gibi örnekler verilebilir.

3.3. Colour Coated Ware

İngilizce alan yazınında "Colour Coated Ware" olarak isimlendirilen mat renkli astarlı keramikler Hellenistik ve Erken İmparatorluk Dönemi'nde Doğu Akdeniz genelinde ele geçen örneklerden yola çıkılarak J. W. Hayes tarafından isimlendirilmiştir (Hayes, 1991, s. 23-31). Batı Anadolu'da Ephesos ve Priene'de, bu gruptan tabak, kâse gibi masa servisleri genellikle mat kırmızı astarlı ya da koyu kahverengi ve siyah astarlıdır (Ephesos: Ladstätter, 2010, taf. 220, K214; Priene: Fenn, 2016, farbtafel 2, A252.).

"Colour Coated Ware" için Türkçede kullanılan terimlerden bazıları şunlardır: Astar boya (Yavuz, 2007, s. 30), basit astarlı kaplar (Tamer & Erol, 2023, s. 107; Şimşek & Arığ, 2021, s. 53), mat siyah firnis (Ergürer, 2024, s. 95), Hellenistik siyah astarlı (Kan-Şahin, 2019, s. 74), Hellenistik Dönem astarlı keramikleri (Şahin, 2014, s. 157) renkli astarlı keramik (Oransay, 2014, s. 48). Burada tek tip kullanım için öneri: "Hellenistik Dönem Renkli astarlı keramikleri"dir.

3.4. Late Roman Light Coloured Ware

İngilizce alan yazınında "Late Roman Light coloured Ware" (LRLCW) olarak adlandırılan, Geç Antik Çağ'ın açık renk, ince ve mat astarlı keramiklerinin de Türkçe alan yazınında farklı karşılıkları bulunmaktadır. Geç Roma Açık Renkli Seramikler (Ok, 2022), Light Colored (Açık Renkli) Geç Roma Seramikleri (Kavaz Kındığılı, 2017), Açık Renkli Geç Roma Seramikleri (Başaran & Ergürer, 2012), Geç Roma Dönemi açık renk astarlı keramikleri (Şahin, 2020), Geç Roma Dönemi Açık Renkli Seramikleri (Tekkök-Karaöz, 2023, s. 104.) ifadeleri tespit edilmiş olanlardır. Burada tek tip kullanım için öneri "Geç Roma Dönemi Açık Renkli Keramikleri "dir.

3.5. Attasche

"Mangal" ya da "közlük" olarak adlandırılan ısınma ve ısıtma gereçlerinden Hellenistik Dönem'e özgü silindir gövdeli tipteki örneklerde, yarı küre gövdeli ateş çanağının kenarlarında yer alan ve üzerine konan kabı destekleyen kabartma bezemeli unsurlar Almanca bilimsel yayınlarda, "Attasche" olarak adlandırılmaktadır (Şahin, 2003). Kelime, Fransızcada "Bağlamaya, tutmaya / sabitlemeye yarayan her şey; bağ, kayış, kopça / agraf vb.: Bir koşum bağı / kayışı" anlamlarına gelen *l'attache* kelimesinden türemiştir (URL 5). Almanca "Attasche" kelimesine karşılık olarak Türkçe bilimsel yayınlarda farklı terimler karşımıza çıkmaktadır: M. Şahin (2011), "ataş"; Ş. Yener (2018, s. 807-808) "ataç" kelimelerini kullanmışlardır. Ataş / ataç kelimeleri Fransızcadaki *l'attache* sözcüğünün Türkçeleştirilmiş biçimidir. *TDK Genel Türkçe Sözlük*'te, kâğıtları birbirine tutturmak için kullanılan, telden yapılmış araç; tutturgaç olarak tanımlanmaktadır (URL 3). Dolayısıyla kelime mangalların çanak kısmında destek amaçlı kullanılan kabartma bezemeli unsurları tam karşılamamaktadır.

B. Söğüt ve N. Durnagölü ise bu parçaya "tutaç" adını vermektedir (Söğüt & Durnagölü, 2022, s. 59-60). Tutaç kelimesi ise "laboratuvar maşası ve tutacak" anlamlarını taşımaktadır (Parlatır vd. 1998, s. 2255).

Kullanım amacı dikkate alındığında "die Attasche" kavramı en iyi açıklayan terim "destek"tir. Destek kelimesinin *Genel Türkçe Sözlük*'teki tanımı şöyledir: Üzerine bir şey oturtmaya, tutturmaya, koymaya yarar araç; bindi, hamil: Şamdan, sehpa, sacayak birer destektir (Parlatır vd. 1998, s. 568). Buna göre İnglizce "Brazier attachment"; Almanca "Kohlebecken-Attasche" tamlamalarının Türkçe karşılığı "mangal desteği"dir.

3.6. Bezemelerin ve Kapların Farklı Bölümlerinin Adlandırılması

Özellikle Klasik Çağ Attika tipi keramiklerde yaygın biçimde görülen palmet motifleri yüzeye pozitif bir matrisin basılmasıyla üretilmiştir. İngilizcede "stamped palmette", Almancada "gestempelte Palmette" olarak kullanılır. Türkçe literatürde bu bezeme biçimi tanımlanırken: Baskı palmet (Şimşek & Bilgin, 2018), damga şeklinde palmet ya da damgayla yapılmış (Çokay-Kepçe, 2006, 117, SFr 41) ifadeleri kullanılır. Teknik olarak bezemenin pozitifini taşıyan baskı kalıbının kap yüzeyine bastırılmasıyla elde edildiğinden bu bezeme için önerilen kullanım "Palmet baskılı (kap)", ya da "Baskı Palmet (motifi)" şeklindedir.

Yunan ve Roma Dönemi keramik bezeme unsurları bağlamında İngilizcedeki *rouletting* kelimesi için Türkçede genellikle rulet (Şimşek & Bilgin, 2018) kullanılmaktadır. Bezeme, kabın tondosunu konsantrik bir daire biçiminde çevreleyen diş motiflerinden oluşur. Dolayısıyla İngilizce *rouletting* olarak adlandırılmasının sebebi de budur. Klasik Çağ keramikleri için çok daha seyrek kullanılan çentik (Ceylancı, 2019, s. 33, 52) ise; bu bağlamda hatalıdır. Bir şeyin kenarından kesilerek ya da kırılarak açılan küçük kentik, tırtık anlamında kullanılır (Parlatır vd. 1998, s. 461). Konsantrik bir daire oluşturacak biçimde uygulanmış olması gerekmez. Çentik, Tunç Çağı keramiklerinde kullanılan bir motiftir.

Ayrıca keramiklerin farklı kısımlarının tanımlanmasında kullanılan ifadeler de çeşitlidir. Örneğin kapların alt bölümleri için, belirli bir sistematik gözetilmeksizin ayak, dip, kaide gibi farklı terimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. *TDK Türkçe Sözlük*'e göre "dip" sözcüğünün, oyuk veya çukur bir şeyin en alt bölümü; derin ve taban gibi anlamları bulunmaktadır (Parlatır vd. 1998, s. 596). Dolayısıyla özellikle tabak, kâse, çanak, kyliksoid skyphos ve kyliksoid kantharos gibi

kaplarda dip kelimesi tercih edilmelidir. Bunun nedeni söz konusu kapların basit halka formunda, sığ bir alt bölüme sahip olmalarıdır.

Aşağıdaki tabloda Türkçede farklı karşılıkları olan terimler ve önerilen kullanımları özetlenmiştir.

Tablo 1: Türkçede Farklı Karşılıkları Olan Terimler ve Önerilen Kullanımları.

Terim	Türkçedeki Farklı Kullanımlar	Önerilen
Ware (en. de)	keramikler, seramikler, keramik grubu, kaplar	grup
Colour Coated Ware (en.)	Astar boya, Basit astarlı kaplar; Mat siyah firnis Hellenistik Siyah Astarlı, Hellenistik Dönem Astarlı keramikleri, Hellenistik Dönem renkli astarlı keramikleri	Hellenistik Dönem renkli astarlı keramikleri
Late Roman Light Coloured Ware	Light Colored (Açık Renkli) Geç Roma Seramikleri, Açık Renkli Geç Roma Seramikleri, Geç Roma Dönemi açık renk astarlı keramikleri	Geç Roma Dönemi açık renk astarlı keramikleri
Attache (en. de)	ataş, ataç, tutaç	destek
Stamped Palmette (en.) Gestempelte Palmette (de.)	baskı palmet, damga şeklinde palmet, damgayla yapılmış palmet	Baskı palmet
Rouletting (en.)	rulet, çentik	rulet
Foot (en.) Fuss(de.)	ayak, dip, kaide	dip* *tabak, kâse, çanak, kyliksoid skyphos ve kyliksoid kantharos formlarında
Bowl with outturned rim (en.); Napf mit ausbiegendem Rand (de:)	dışa kıvrık ağızlı kâse, dışa dönük ağızlı kâse, dışa çekik ağızlı	dışa çekik ağızlı kâse

4. Tartışma ve Sonuç

Batı alan yazınında başlangıçtan itibaren hatalı kullanılmış olan bazı Antik Çağ keramik terimlerinin Türkçe'ye de aynı şekilde hatalı olarak aktarıldığı görülmektedir. Vernik kelimesinden türemiş olan *firnis* kelimesinin "siyah parlak kil boya" için kullanılmaya başlaması alan içi yeniden anlamlandırma gibi görünse de bu terimin terminolojk bir hata olduğu 2000'lerin başından itibaren Batı yazınında ve Türkçe alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır. Benzer durum Megara kâsesi için de geçerlidir. Bu terimler, güncel İngilizce ve Almanca literatürde büyük ölçüde terk edilmiş olmakla birlikte Türkçe alan yazınında hâlâ güncelliğini korumaktadır. Dolayısıyla Batı dillerinden Türkçeye aktarılan bazı hatalı kullanılan terimler Batı yazınında zaman içinde mantıksal dayanağı olan doğru terimlerle karşılanmaya başlansa da bunun Türkçe alan yazınına yansıması zaman almaktadır. Bu nedenle Uluslararası bilim dilinden kopmamak için Antik Çağ keramik terimlerinin düzenli olarak gözden geçirilerek güncellenmesi bir zorunluluktur.

Batı dillerinde bazı terimlerin Türkçe karşılıkları anlatılmak istenen kavramı ifade etmekte yetersiz kalabilmektedir. İngilizcede *kyliks* yerine kullanılan "cup" Türkçeye kâse olarak aktarılmıştır ki bu ifade içki içmek amaçlı kullanılan, yüksek ayak tablalı, çift kulplu, sığ ve yayvan bir çanak kısmına sahip olan kyliks için pek uygun bir nitelendirme değildir. Böyle durumlarda öncelikle eğer biliniyor ise, kap formlarının adını Yunanca ya da Latince terimlerle ifade etmek yerinde bir tutum olacaktır. Nitekim çağdaş dillerde birebir güncel karşılığı olmayan kap formları *kyliks* ile sınırlı değildir. Athenaios'un metinlerinde geçen, "skyphos", "kantharos" gibi orijinal Yunanca isimleri bilinen diğer içki kapları modern araştırmalarda da bu isimlerle

nitelendirilmektedir. Ya da bazen bazı özel formları sınıflandırmayı kolaylaştırmak amacıyla, modern araştırmalarda özel isimler verilebilmektedir. Örneğin: skyphosun özel bir formu olan daha geniş ağızlı ve bodur gövdeli tipi "bolsal"da olduğu gibi. Bolsal kelimesi, formun en yoğun biçimde ele geçtiği, Bologna ve Salonici yani İtalyanca Bolonya ve Selanik kelimelerinin ilk hecelerinden türetilmiş yapay bir terimdir (Sparkes & Talcott, 1970, s. 107). Benzer biçimde "amphora" ile ilişkili bir form olan "pelike" için de geçerlidir. Temelde masa amphoralarıyla yakın benzerlik gösteren kap formu, kendine has yüksek kulbu ve geniş ağzı nedeniyle ayırt edici olması için modern araştırmalarda "pelike" olarak adlandırılmaktadır (Richter & Milne, 1935, s. 4-5; Sparkes & Talcott, 1970, s. 49).

Batı alan yazınında yerleşmiş olan fakat Türkçe yazında boşluk bulunan ya da Türkçe farklı kelime veya kelime gruplarıyla ifade edilen kavramlar bir diğer sorunlu kategoridir. Terminolojik boşluk ya da Batı dillerindeki yerleşik bir terime karşılık kullanılan birden fazla Türkçe terim dikkatle ele alınmalıdır. Bunun için kavramı en doğru biçimde karşılayan, mantıksal dayanağı olan ortak, yerleşik terimler bulunması esastır. Ayrıca sadece yerleşik terimlerin kullanılması değil, F. Hacızade'nin makalesinde değindiği gibi kullanılan bir terimin farklı yazılış biçimleri yerine (örneğin "kuvarts", "kuvartz", "kvarts", "kuars") sadece birinin tercih edilerek kullanılması da önemlidir (Hacızade, 2016, s. 49). Bu tür yaklaşımlar Türkçenin bilim dili olması yolunda önemli bir adım olacaktır.

Sonuç olarak Antik Çağ keramik terimlerinin Türkçe alan yazınında sağlam dil bilimsel temeller üzerine inşa edilmiş yerleşik bir geleneğe sahip olabilmesi, bu alana yönelik sistematik çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Bu konuyla ilgili öneriler şu şekilde özetlenebilir:

1- Antik Çağ keramikleri bağlamında bir kavramın öncelikli olarak eski Yunanca ya da Latince ismi tercih edilmelidir. Eğer eski Yunanca ya da Latince ismi bilinmiyorsa kavram için Türkçe bir terim aranmalıdır.

2- Bir terimi doğrudan Batı dillerinden Türkçeye çevirmek yerine, malzeme, form, yapım tekniği, astar tipi / bezeme biçimi gibi hususlar dikkate alınarak mantıksal bir dayanağı olan Türkçe terimler bulunmalıdır.

3- Türkçe Antik Çağ keramik terminolojisinde aynı kavramın farklı terimlerle ifade edilmesi yerine yerleşik tek tip terimlerin tutarlı bir biçimde tercih edilerek kullanımı teşvik edilmelidir.

4- Hâlen kapsamlı bir Antik Çağ keramik terimleri sözlüğünün bulunmaması, Türkçe alan yazını açısından önemli bir eksikliktir. Terimlerin etimolojik kökenlerinin ve kavramların adlandırılmasını etkileyen diğer unsurların ayrıntılı biçimde ele alındığı bir terminoloji sözlüğü, Antik Çağ keramiği alanında profesyonel olarak çalışan uzmanlar ile Türk dili ve dil bilimi alanında uzmanlaşmış bilim insanlarının iş birliğiyle hazırlanmalıdır. Ayrıca Türkçe terminoloji sistematiğinin oturtulması amacıyla atölyeler düzenlenmelidir. Atölyelerde tartışılan fikirler yayımlanarak bilim dünyasına sunulmalıdır.

Beyanlar

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar, İngilizce özet ve İngilizce genişletilmiş özetin son okuması için DeepL (Yapay Zekâ) yazılımından yararlandığını beyan eder.

Kaynaklar

Arseven, C. E. (1965). *Sanat ansiklopedisi*. MEB.

Ateş, G. (2017). Aizanoi Helenistik ev seramik buluntuları. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 41*, 91-111. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/348228

Başaran, C., & Ergürer, H. E. (2012). Parion Odeion'u (Bouleuterion?) 2010 çalışmaları ve "Odeion'da bulunan seramikler. *Olba, 20*, 245-289. https://dergipark.org.tr/en/pub/olba/article/593271

Beazley, J. D. (1918). *Attic red-figured vases in American museums*. Harvard University Press.

Beazley, J. D. (1925). *Attische Vasenmaler des rotfigurigen Stils*. Mohr.

Beazley, J. D. (1956). *Attic black-figure vase-painters*. Clarendon Press.

Bengisu, M. (2006). *Seramik bilimi ve mühendisliği*. Nobel.

Benndorf, O. (1868). Griechische und sizilische Vasenbilder. Gutentag. https://archive.org/details/gri_33125008119683/page/n7/mode/2up

Beßler, O. (1959). *Prinzipien der Drogenkunde im Mittelalter: Aussage und Inhalt des Circa instans und Mainzer Gart.* Yayımlanmamış habilitasyon tezi, Halle an der Saale: Martin-Luther-Universität.

Boardman, J. (2002). *Kırmızı figürlü Atina vazoları*: *Arkaik Dönem* (G. Ergin, Çev.). Homer.

Boardman, J. (2013). *Siyah figürlü Atina vazoları* (G. Ergin, Çev.; 2. bs.). Homer.

Ceylancı, Z. (2019). *Nif Dağı kazısında bulunan siyah firnisli seramikler ile Batı Yamacı seramikleri*. (Tez No: 563721) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Civelek, A. (2004). Phokaia Hellenistik dönem kalıp yapımı kâseleri. *Olba,* 9, 123-142. https://dergipark.org.tr/en/pub/olba/article/594407

Civelek, A., & Taş, H. Y. (2012). Adana Müzesi'nde korunan kalıp yapımı kâseler. *Colloquium Anatolicum, 11*, 123-150. https://dergipark.org.tr/en/pub/collan/article/919853

Çokay-Kepçe, S. (2006). *Antalya Karaçallı nekropolü*. Suna-İnan Kıraç Akdeniz Araştırmaları Enstitüsü.

Çorbacı, Y. Y. (2007). Mersin Müzesi'nde bulunan Megara Kâseleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(2), 169-186. https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/article/59979

Delemen, İ., & Çokay-Kepçe, S. (2009). *Yunan ve Roma kap formları sözlüğü*. Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü.

Dilay, S. (2023). Astar kazıma tekniğinin seramik sanatındaki uygulamaları. *Social Sciences Research Journal*, *12*(1), 187- 195. https://socialsciencesresearchjournal.com/index.php/ssrj/article/view/227

Eren, H., Gözaydın, N., Parlatır, İ., Tekin, T., & Zülfikar, H. (1988). *Türkçe sözlük (Türk Dil Kurumu Yayınları, No. 549).* Türk Tarih Kurumu.

Ergürer, H. (2024). Syedra Hellenistik Dönem seramiği üzerine ön değerlendirme. *Arkeoloji ve Sanat, 176,* 93-114. https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/1273303/syedra-hellenistik-donem-seramigi-uzerine-on-degerlendirme

Ersoy, A. (2020). *Smyrna / İzmir Hellenistik Dönem seramiği*. İstanbul: Ege.

Fenn, N. (2016). *Späthellenistische und frühkaiserzeitliche keramik aus Priene: Untersuchungen zu Herkunft und Produktion* (Priene 4, Archäologische Forschungen 35). Reichert Verlag.

Fırat, M. (2012). Phokaia Roma Dönemi seramikleri: Altlıklar. *Arkeoloji Dergisi, 17,* 105-115. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/178600/phokaia-roma-donemi-seramikleri-altliklar

Fırat, M. (2024). Phokaia'da Roma Dönemi seramik üretimi: üretim alanları ve buluntular üzerine bir değerlendirme, *SRMKA, 6,* 71-85. https://dergipark.org.tr/tr/pub/srmka/article/1563394

Friedrich, C. & Nothers, T. (2000-2001). *Athenaeus Naucratita Das Gelehrtenmahl*: Buch 11.

Glos, E. (2015). *European illustrated glossary of conservation terms for wall paintings and architectural surfaces.* Michael Imhof.

Hacızade, F. (2016). Seramik alanında kullanılan terim ve kavramlarda Türkçenin durumu. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 54,* 9- 54. https://doi.org/10.21563/sutad.187094

Hasdağlı, İ (2017). Bir deneme parçası ışığında Doğu Thrakia'da Attika taklidi siyah firnisli seramik üretimi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 7,* 42-66. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/591583

Hayes, J. W. (1991). *Hellenistic and Roman pottery* (Paphos 3). Republic of Cyprus, Department of Antiquities.

Henderson, J. (2002). *Aristophanes Plutus*. Harvard University Press.

İren, K. (2003). *Vazo resimlerinin ışığında Eski Yunan çömlekçiliği*. Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü.

Kan-Şahin, G. (2019). *Hadrianopolis seramik buluntuları*. Türk Tarih Kurumu.

Kavaz-Kındığılı, B. (2017). Zeytinliada Light Colored (açık renkli) Geç Roma seramikleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 38,* 151-176. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunigsed/article/301474

Kock, T. (1880). *Comicorum Atticorum fragmenta* (Vols. 1-3). Teubner.

Ladstätter, S. (2010). Keramik., In *Das Prytaneion in Ephesos* M. Steskal (Ed.), *(Forschungen in Ephesos, 9*(4), s. 85-173). Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. https://doi.org/10.11588/diglit.43877#0019

Ok, M. (2022). Tripolis'te bulunan Geç Roma açık renkli seramikler. *Arkeoloji Dergisi, 29*(2), 181-195. https://doi.org/10.51493/egearkeoloji.1126272

Oransay, B. S. A. (2014). The Hellenistic pottery from side excavations. *Colloquium Anatolicum, 13,* 45-56. https://dergipark.org.tr/tr/pub/collan/article/919777

Ökse, T. (1999). *Ön Asya arkeolojisi seramik terimleri*. Arkeoloji ve Sanat.

Parlatır, İ., Gözaydın, N., Zülfikar, H., Tezcan Aksu, B., Türkmen, S., & Yılmaz, Y. (1998). *Türkçe Sözlük* (9. bs., Türk Dil Kurumu, No. 549). Türk Tarih Kurumu.

Richter, G. M. A., & Milne, M. J. (1935). *Shapes and names of Athenian vases*. The Metropolitan Museum of Art.

Rotroff, S. I. (1982). *Hellenistic pottery: Athenian and imported moldmade bowls* (The Athenian Agora, Vol. 22). The American School of Classical Studies at Athens.

Rotroff, S. I. (1997). *Hellenistic pottery: Athenian and imported wheelmade table ware and related material (Athenian Agora, 29)*. American School of Classical Studies at Athens.

Rotroff, S. I. (2006). The introduction of the moldmade bowl revisited: Tracking a Hellenistic innovation. *Hesperia, 75*(3), 357- 378. https://doi.org/10.2972/hesp.75.3.357

Söğüt, B., & Durnagölü, N. (2022). Karia Stratonikeia territoriumu'ndan figürlü mangal tutaçları. *Lycus Journal*, *5*, 59-92. https://doi.org/10.54577/lycus.1079176

Sparkes, B. A., & Talcott, L. (1970). *Black and plain pottery of the 6th, 5th and 4th centuries B.C. (The Athenian Agora, 12).* American School of Classical Studies at Athens.

Şahin, M. (2003). *Hellenistische Kohlenbecken mit figürlich verzierten Attaschen aus Knidos* (Knidos-Studien; 3). Bibliopolis.

Şahin, M. (2011). Myndos Mangal Ataşları ışığında Akdeniz'de ticari ilişkiler. Türk Deniz Ticareti Tarihi Sempozyumu - III. Mersin ve Doğu Akdeniz, 7-8 Nisan 2011 (Mersin 2011), 32-35.

Şahin, R. (2006). *Keramik Attischen Typs mit Schwarzem Glanzton aus Priene*. [Yüksek lisans tezi, Johann Wolfgang Goethe Üniversitesi-Frankfurt am Main]. https://www.academia.edu/1209600/%C5%9Eahin_R_Keramik_Attischen_Typs_mit_Schwarzem_Glanzton_aus_Priene

Şahin, R. (2014). Karataş Burnu yüzey araştırmasında bulunan Hellenistik ve Roma Dönemi keramikleri. *Tüba-Ar*, *7*, 143-161.

Şahin, R. (2020). Spätantike Sigillaten aus Adramytteion (Ören / Balıkesir): Eine Überregionale Materialanalyse, *Anadolu Araştırmaları*, *23*, 215-259. https://doi.org/10.26650/anar.2020.23.829148

Şimşek, C. (2021). Kabartmalı kâseler. C. Şimşek (Ed.), *Laodikeia Kilisesi sondaj buluntuları: Hellenistik Dönem seramiği* içinde (s. 77-94). Ege.

Şimşek, C., & Arığ, A. (2021). Basit astarlı seramikler. C. Şimşek (Ed.), *Laodikeia Kilisesi sondaj buluntuları: Hellenistik Dönem seramiği* içinde (s. 53-68). Ege.

Şimşek, C., & Bilgin, M. (2018). Laodikeia Geç Antik Çağ seramikleri. C. Şimşek & T. Kaçar (Ed.), *Geç Antik Çağ'da Lykos Vadisi ve çevresi* içinde (s. 175-199). Ege.

Tamer, D., & Erol, A. F. (2023). Cıngırt Kayası'nda ele geçen Geç Hellenistik - Roma Erken İmparatorluk Dönemi kırmızı astarlı seramikler. *Propontica*, *1*(2), 107-158. https://dergipark.org.tr/tr/pub/propontica/article/1312905

Tekkök-Karaöz, B. (2023). Late Roman West Asia Minor light colored ware from Granicus surveyed sites. *SRMKA*, *5*, 104-132. https://doi.org/10.55061/srmka.1226371

Thompson, H. A. (1934). Two centuries of Hellenistic pottery. *Hesperia*, *3*(4), 311-476. https://www.ascsa.edu.gr/uploads/media/hesperia/146611.pdf

Ünlü, A. (2009). İzmir Arkeoloji Müzesi'nde bulunan bir grup Megara kâsesi baskı kalıbı. *Türk Arkeoloji ve Etnografya Dergisi*, *79*, 19-24. https://dergipark.org.tr/en/pub/arkeolojiveetnografya/article/1047884

Winckelmann, J. J. (1776). *Geschichte der Kunst des Alterthums*. Binz. https://archive.org/details/bub_gb_yyEVAAAAQAAJ/page/56/mode/2up

Yavuz, H. (2007). *Hellenistik dönem tabakları ve kâselerinin kronolojik gelişimi ve sorunları*. (Tez No: 214514) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yener, Ş. (2018). Patara'da bulunan mangal ataçları. *Uluslararası Genç Bilimciler Buluşması - II: Anadolu Akdenizi* içinde (ss. 807-835).

İnternet Kaynakları

URL 1: https://www.arkeolojikhaber.com/haber-firnis-6457
(Erişim tarihi: 19.01.2026)

URL 2: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cup
(Erişim tarihi: 19.01.2026)

URL 3: https://sozluk.gov.tr
(Erişim tarihi: 15.01.2026)

URL 4: https://hanterra.com/blog/astar-ve-engob-arasindaki-fark-nedir-5934.html
(Erişim tarihi: 15.01.2026)

URL 5: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attache/6188
(Erişim tarihi: 15.01.2026)

Extended Abstract

The earliest known studies in the field of classical archaeology as a positive science began in the second half of the 18th century at the hands of Western scientists. Consequently, many Turkish ancient ceramic terms have emerged through the adoption of terms established in Western scientific literature. However, words adapted from Western languages into Turkish are problematic in different contexts. This study examines Turkish publications related to ancient ceramics, such as articles, papers and monographs. The problems associated with using ancient ceramic terminology in publications have been evaluated under three headings. Recommendations for resolving these issues, as well as alternative terms for words that have been used incorrectly, have been provided.

The first problematic group consists of terms that are used incorrectly or inconsistently in Western literature and are therefore transferred to Turkish in the same way. An example of this is 'firnis' (correct term: 'glossy clay paint'). Although the term 'firnis', derived from the word 'vernice' in Italian, began to be used in both Western and Turkish scientific literature to refer to black, glossy clay paint, it has frequently been emphasised since the early 2000s in both types of literature that this is a terminological error. A similar situation applies to the Megarian Bowl. While these terms have largely been abandoned in contemporary English and German literature, they remain relevant in Turkish writing. Therefore, while some terms that were incorrectly transferred from Western scientific literature to Turkish are gradually being replaced by more logical terms in Western literature, it takes time for this change to be reflected in Turkish scientific literature. Consequently, it is imperative to regularly review and update ancient ceramic terms in order to avoid becoming disconnected from the international scientific language.

The second category of terms that causes issues in the usage of Turkish literature consists of technical terms that have been incorrectly adapted from Western languages into Turkish. For instance, 'cup' as 'kâse' fall under this heading. For example: In English, the term 'cup' is used instead of 'kyliks', which has been translated into Turkish as 'kâse'. However, 'kâse' is not particularly appropriate for describing the kyliks, which is a tall, stemmed, wide and shallow drinking vessel. In such cases, it would be more appropriate to use the Greek or Latin names of the vessel forms. Indeed, vessel forms with no direct contemporary equivalent in modern languages are not limited to the 'kyliks'. Drinking vessels such as skyphoi and kantharoi are also described by their original Greek names. Alternatively, modern researchers sometimes assign specific names to certain forms to facilitate classification. For instance, a skyphos with a wider mouth and squat body is known as a 'bolsal'. This term is artificial, derived from the first syllables of Bologna and Saloniki (i.e. the Italian and Greek names for these cities, respectively), where the form is most prevalent. A similar approach is taken with pelikes, a form related to amphorae. This vessel, which is fundamentally similar to table amphorae, is distinguished by its high handle and wide mouth, and is referred to as a 'pelike' in modern research.

The concepts that are well established in Western scientific literature but are either absent from Turkish literature or are expressed using different words or phrases constitute the third problematic category that requires attention. Terminological gaps or the use of multiple Turkish terms corresponding to an established term in Western languages must be carefully addressed. To this end, it is essential to find common, established terms that most accurately convey the concept and have a logical basis. Furthermore, it is important not only to use established terms, but also to prefer and use only one of the different spellings of a term (e.g. ataş, ataç etc..). Such approaches will be an important step towards Turkish becoming a language of science.

Consequently, in order for Ancient Greek ceramic terms to be firmly established in Turkish scientific literature, systematic studies in this field are required to provide them with solid linguistic foundations and a well-established tradition. For this purpose, the recommendations can be summarised as follows:

1. Instead of directly translating a term from Western languages into Turkish, Turkish terms with a logical basis should be found, taking into account aspects such as production material, form, manufacturing technique and decoration style.

2. If no Turkish word can be found that corresponds to the concept in question, priority should be given to the Greek or Latin name used for the concept in antiquity.

3. In Turkish consistent use of established, standardised terms should be encouraged.

4. The lack of a comprehensive dictionary of ancient ceramic terms represents a significant gap in Turkish literature. A dictionary of terminology that details the etymological origins of terms and other factors that influence the naming of concepts should be compiled in collaboration with experts in the field of ancient ceramics and scientists specialising in Turkish linguistics. Workshops should also be organised to establish systematic Turkish terminology. The ideas discussed at these workshops should be published and presented to the scientific community.