

ULUSLARARASI DİL, EDEBİYAT VE KÜLTÜR ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

ULUSLARARASI DİL, EDEBİYAT VE KÜLTÜR ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE RESEARCHES

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ
И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Aralık / December / Декабрь 2022 Yıl / Year / Год 5 Sayı / Issue / Выпуск 2

E-ISSN: 2667-4262

udekadjournal@gmail.com





Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD), yılda iki kere yayımlanan uluslararası hakemli ve elektronik bir dergidir. UDEKAD dil, edebiyat ve kültür alanında çalışmaların yayımlandığı bir dergidir. Bu kapsamda özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, kitap tanıtma çalışmaları yayımlanır. Ayrıca, sunulduğu yer, toplantı ve tarihin kaydedilmesi ile başka bir yerde yayımlanmamış olması şartıyla sempozyum bildirileri de yayımlanabilir. Ancak bu yayın etkinliğinden kaynaklanması muhtemel herhangi bir sorunun sorumluluğu yazara aittir. UDEKAD’da yayımlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları UDEKAD’a aittir. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.

UDEKAD’ın tarandığı dizinler / UDEKAD is indexing by: TÜBİTAK Ulakbim TR Dizin, Index Copernicus, MLA (Modern Language Association) International Bibliography, Brill Linguistic Bibliography, ERIH PLUS (The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences) ISI Database (International Scientific Indexing), RSCI (Russian Science Citation Index), CyberLeninka, MIAR (Information Matrix for the Analysis of Journals), Root Indexing, Research Bible (Academic Resource Index), Scilit, Asos Index, I2OR (International Institute Of Organized Reserarch), IdealOnline, İSAM, DRJI (Directory of Research Journals Indexing), Google Scholar, ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), BASE (Bielefeld Academic Search Engine), WorldCat (OCLC), OpenAIRE, EuroPub Database.

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Doç. Dr. Reşat ŞAKAR

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi

Esenboğa Kampüsü

06760 Çubuk/ANKARA

İletişim / Contact

Dr. Reşat ŞAKAR 03129061425

E-posta: udekadjournal@gmail.com

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/udekad>

Editörden

Değerli Bilim İnsanları,

Yayın hayatında dokuzuncu sayısını yayımlayarak beşinci yılını tamamlayan UDEKAD (*Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*) ailesi olarak nitelikli çalışmaları bilim dünyasıyla buluşturmanın mutluluğu içerisindeyiz. Dergimizin en önemli amacı uluslararası standartlarda, bütün dilleri, edebiyatları içine alan ve daha geniş bir çerçevede kültürü de kapsayan bilimin diğer alanlarını okuyucularımızla buluşturarak bilim dünyasına hizmet etmektir. Dergimizin ilk sayısından itibaren olduğu gibi, tarafımıza gelen çalışmalara titiz ve nesnel bir şekilde yaklaşarak, alanında uzman hakemlerin incelemesi sonucunda 5 makaleyi okurlarımızın istifadesine sunmaktayız. Hiçbir kurum ve kuruluştan destek almadan tamamen bilimin öncelenmesi düsturuyla akademiye yeni bir soluk getirme arzusu yayıncılığımızın en temel prensiplerinden olmaya devam etmektedir. Yazıların değerlendirilmesinde özverili bir şekilde katkı sunan kıymetli hakemlerimize özellikle şükranlarımı sunmak istiyorum. Bu vesileyle dergimizin 9. sayısının çıkarılma aşamasında önemli desteklerini gördüğümüz dergi yayın kuruluna, editoryal süreci azami dikkatle takip eden editör ekibine, yazarlarımıza ve DergiPark'a, kısacası gayret gösteren, katkı sunan herkese teşekkür eder saygılar sunarım.

Editör

Doç. Dr. Reşat ŞAKAR

DERGİ YÖNETİMİ

Baş Editor / Editor-in-Chief

Doç. Dr. Reşat ŞAKAR

Editör Yardımcıları/Assistant Editors

Dr. Kamil KARASU

Dil Editörleri / Language Editors

Arş. Gör. Esat TOSUN (İngilizce)

Arş. Gör. Özge SEBAT (Rusça)

Dizin Sorumlusu / Index Manager

Arş. Gör. Özge SEBAT

Mizanpajcı/Designer

Dr. Mahmut TUTAM



Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Larisa Viktorovna RATSİBURSKAYA (National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia)

Prof. Dr. İsmail ÇAKIR (Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye)

Ass. Prof. Dr. Saeedeh DASTAMOOZ (Alzahra University, Iran)

Prof. Dr. Münire Kevser BAŞ (Ankara Social Science University, Türkiye)

Ass. Prof. Dr. Jui-Cheng CHANG (National Chengchi University, Taiwan)

Dr. Kamil KARASU (Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye)

Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR (Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye)

ULUSLARARASI

Cilt / Volume: 5, Sayı / Issue: 2, 2022

DANIŐMA KURULU (ADVISORY BOARD)

Prof. Dr. Derya ÖRS (Ambassador of the Republic of Türkiye in Tehran)

Prof. Dr. Musa Kazım ARICAN (Rector of Social Sciences University of Ankara, Türkiye)

Prof. Dr. Muhammet HEKİMOĞLU (Ambassador of the Republic of Türkiye in Muscat)

Prof. Dr. Larisa Viktorovna RATSİBURSKAYA (National Research Lobachevsky State University of Nizhnii Novgorod, Russia)

Prof. Dr. Münire Kevser BAŞ (Ankara Social Science University, Türkiye)

Prof. Dr. Fedor İvanoviç PANKOV (Moscow State University, Russia)

Prof. Dr. Türkan OLCAY (İstanbul University, Türkiye)

Prof. Dr. Olga Viktorovna DEDOVA (Moscow State University, Russia)

Prof. Dr. Funda TOPRAK (Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye)

Prof. Dr. Emine İNANIR (Istanbul University, Türkiye)

Prof. Dr. Irina Sergeyevna YUHNOVA (National Research Lobachevsky State University of Nizhnii Novgorod, Russia)

Prof. Dr. İsmail ÇAKIR (Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye)

Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ (Ankara Social Science University, Türkiye)

Prof. Dr. Yıldız DEVECİ BOZKUŐ (Ankara University, Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Oxana BLASHKİV (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland)

Assoc. Prof. Dr. Olga Nikolayevna GRİGORYEVA (Moscow State University, Russia)

Assoc. Prof. Dr. Muhammet Enes KALA (Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Olga Klimkina (Taras Shevchenko National University of Kiev, Ukraine)

Assoc. Prof. Dr. Mustafa ALTUN (Sakarya University, Türkiye)

Ass. Prof. Dr. Chang Jue-CHENG (National Chengchi University, Taiwan)

Ass. Prof. Dr. Saeedeh DASTAMOOZ (Alzahra University, Iran)

Ass. Prof. Dr. Abdullah HACİBEKİROĞLU (Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye)

Ass. Prof. Dr. Muhammet TAŐKESENLİGİL (Erzurum Atatürk University, Türkiye)

BU SAYININ HAKEMLERİ (REFEREES OF THIS ISSUE)*

Assoc. Prof. Dr. Faruk KALAY (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZCAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Nihal YETKİN KARAKOÇ (İzmir Ekonomi Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Rahman AKALIN (Trakya Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Şule ÖZÜN (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Yasemin YAYLALI ((Atatürk Üniversitesi)

Ass. Prof. Dr. Abdullah HACİBEKİROĞLU (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Ass. Prof. Dr. Elif NAMOĞLU ÇEVİKER (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Ass. Prof. Dr. Hakan YAMAN (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Ass. Prof. Dr. Ümit GEDİK (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

* Bu sayıda yer alan hakemler unvanlara göre ve aynı unvandaki isimler alfabetik olarak sıralanmıştır.

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

I - Araştırma Makaleleri / Research Articles

Burcu TÜRKMEN

***ÇEVİRİ VE DİPLOMASİ İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA TÜRKİYE'DE YAYINLANAN
DİJİTAL DİPLOMASİ KONULU DOKTORA TEZLERİNİN DEDÜKTİF ANALİZİ***

DEDUCTIVE ANALYSIS OF PHD THESIS ON DIGITAL DIPLOMACY PUBLISHED IN
TURKEY IN THE CONTEXT OF TRANSLATION AND DIPLOMACY RELATION

(104-118)

Halil İbrahim ŞANVERDİ

***ÇOCUKLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN 'UHİBBU'L-ARABİYYE' ADLI
ÖĞRETİM SETİNİN İNCELENMESİ***

INVESTIGATION OF THE TEACHING SET NAMED 'UHİBBU'L-ARABİYYE' IN TERMS OF
TEACHING ARABIC TO CHILDREN

(119-140)

Mahmut CADUK

NÂSİR-I HÜSREV'İN DİVANI'NDA Şİİ-İSMÂİLÎ UNSURLAR

SHIITE-ISMAILI ELEMENTS IN THE DIVAN OF NASER KHOSROW

(141-154)

Güneş Muhip ÖZYURT

SEBK-İ HİNDÎ ÇAĞINDA FARS ŞİİRİNDE YENİ BİR KAVRAM: TÜFEK

MUSKET: A NEW CONCEPT IN PERSIAN POETRY IN THE AGE OF INDIAN STYLE

(155-175)

Şemsettin TABUR

***INITIATION, RACE RELATIONS AND OTHERNESS IN TONI MORRISON'S
"RECİTATİF"***

TONI MORRISON'UN "RECİTATİF" İSİMLİ ÖYKÜSÜNDE İNİSİYASYON, İRK İLİŞKİLERİ VE
ÖTEKİLİK

(176-185)

YAZAR REHBERİ

1. Yayın İlkeleri

- a. UDEKAD (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi) uluslararası hakemli bir dergi olup, özel sayılar dışında yılda 2 sayı yayınlanır.
- b. UDEKAD (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi) Dergisi, dil, edebiyat ve kültür araştırmaları üzerine yazı yayınlayan bir dergidir.
- c. Çalışmalarda özgünlük ve alana katkı sağlama ölçütleri aranır.
- d. Dergimize makale gönderen/gönderecek üyelerin, kullanıcı kimlik bilgilerine **Orcid Numarası'nı** da eklemeleri gerekmektedir.
- e. UDEKAD (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi) Dergisi'ne gönderilen makaleler, daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olmalıdır.
- f. UDEKAD (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi) Dergisi'ne yayınlanması için makale göndermek isteyenlerin, çalışmalarını <https://dergipark.org.tr/tr/pub/udekad> adresinde yer alan Makale Takip Sistemi'ne üye olarak, buradan göndermeleri gerekir.
- g. Editör Kurulu'nun özel kararı dışında, özetleri 130 kelimedenden az, 200 kelimedenden fazla; ana metni 2200 kelimedenden az, 6000 kelimedenden fazla olan makaleler değerlendirmeye alınmaz.
- h. Makalelerle birlikte <http://www.ithenticate.com/> sitesinden alınacak benzerlik raporu (hiçbir filtreleme yapılmamalı) da ek dosya olarak yüklenmeli ya da dergimizin mail adresine gönderilmelidir. (Y. Lisans/Doktora öğrencileri danışmanları aracılığıyla veya herhangi bir öğretim üyesinin hesabı ile benzerlik raporu alabilirler. Bağlı bulunulan üniversitenin iThenticate aboneliği varsa söz konusu siteden ücretsiz olarak benzerlik raporu alınabilir).
- i. Herhangi bir yazının UDEKAD (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi) Dergisi'nin elektronik sistemine eklenmesi, yazının yayınlanması için başvuru olarak kabul edilir ve yazının değerlendirilme süreci başlar. Yazılar için telif ücreti ödenmez.
- j. UDEKAD elektronik bir dergidir. Bu yüzden başvurunun yapılmasından yazının yayınlanması aşamasına kadar uzanan süreçteki tüm işlemler elektronik ortamda gerçekleşir.

- k. Yayınlanması için UDEKAD (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi) Dergisi'ne gönderilen yazıların basım ve yayın hakları dergiye devredilmiş olur. Bu yazılar dergi yönetiminden izin alınmaksızın bir başka yayın organında yayınlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz.
- l. UDEKAD (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi) Dergisi'ne gönderilmiş yazılardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal, hukuksal, ekonomik ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazarlarına aittir. Dergi herhangi bir yükümlülük kabul etmez.
- m. UDEKAD (Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi) Dergisi'nin yayın dili Türkçedir. Ancak belli bir sayıda İngilizce ve Rusça dillerinden gelen yazılar da değerlendirmeye tabi tutulur ve hakemler tarafından yayımlanması uygun görüldüğü takdirde yayınlanır.
- n. Makale takip sistemine yüklenecek olan makalenin başında **en fazla 200 kelimeden** oluşan *Türkçe ve İngilizce özet*, 3-5 kelimelik anahtar kelime / keywords; *Türkçe ve İngilizce başlığa* yer verilmelidir. Türkçe ve İngilizce öz çalışmanın amacını, kapsamını ve sonuçlarını yansıtmalı, okuyucunun makalenin içeriğini kısa zamanda belirlemesine imkân vermelidir. Yabancı dilde yazılan makalelerde – Türkçe ve İngilizceye ek olarak – makale dilinde başlık, öz ve anahtar kelimeler yer almalıdır. Yabancı dildeki özetlerde dil yanlışları olmamasına özen gösterilmelidir. Özet içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemelidir. Özet, 10 punto olarak yazılmalıdır. Öz ve Anahtar Kelimeler uluslararası standartlara uygun olmalıdır. Bu noktada örnek olarak “TR Dizin Anahtar Terimler Listesi, Medical Subject Headings, CAB Theasarus, JISCT, ERIC v.b.” gibi kaynaklar kullanılabilir.
- o. İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir **başlık** olmalı, büyük harflerle 12 punto **koyu** yazı karakteriyle ortadan hizalanarak ve **paragraf başı** ve **girinti** olmadan yazılmalıdır. Başlığın mümkün olduğunca kısa olmasına özen gösterilmelidir.
- p. Makale içerisindeki başlıklar koyu, her bir kelimesinin sadece ilk harfi büyük, sola dayalı olmalı, başka hiçbir biçimlendirmeye yer verilmemelidir.
- q. Ana metin, IBM uyumlu bilgisayar ve Microsoft Word yazılım programı kullanılarak **30** sayfayı geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.
- r. Bir makalede sıra ile öz, ana metnin bölümleri, İngilizce genişletilmiş özet (Summary), kaynakça ve (varsa) ekler bulunmalıdır. “Giriş” ve “Sonuç” bölümleri mutlaka bulunmalıdır. “Sonuç”, araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olmalı; ana çizgileriyle

ve öz olarak verilmelidir. Makalenin hazırlanmasında geçerli bilimsel yöntemlere uyulmalı, çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, hazırlanma gerekçesi vb. bilgiler yeterli ölçüde ve belirli bir düzen içinde verilmelidir. Metinde sözü edilmeyen hususlara “Sonuç”ta yer verilmemelidir. Belli bir düzen sağlamak amacıyla ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir.

- s. Makale **yayıma kabul edildikten sonra**, çalışmanın sonuç bölümünden sonra makalenin yaklaşık **%5-15’i (500-750 kelimedenden oluşan)** kadar İngilizce genişletilmiş özet (extended abstract) bulunmalıdır. Genişletilmiş özet, “öz”de olduğu gibi araştırma ile ilgili amaç, problem, yöntem, bulgular ve sonuç bilgilerini içermelidir. Makalenizin yurt dışında atıf alabilmesi için bu önemlidir. Araştırma metninde yer almayan herhangi bir bulgu veya sonuç bulundurmamalıdır. Genişletilmiş özette metin içindeki bilgilere göndermede (Örn. Sayfa 2’de belirtildiği gibi; giriş kısmında da dile getirdiğimiz gibi vs.) bulunulmamalıdır. İngilizce yazılan makalelerde Summary bulunmasına gerek yoktur.
- t. Bir araştırma kurumu/kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda (BAP, TÜBİTAK, Kalkınma Bakanlığı vb.), söz konusu kurumun/kuruluşun ve projenin adı, varsa, tarihi ve sayısı dipnotla belirtilmelidir.
- u. Kongre ve sempozyum bildirimlerinde toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir.
- v. **Kitap tanıtımı** ve **çevirilerde** “başlık, anahtar kelimeler ve öz”ün İngilizcesi mutlaka bulunmalıdır. Kitap tanıtımlarında yazının başında, tanıtılacak kitabın kapak resmi ve künyesi (basım tarihi, kaçınıcı baskı olduğu, basım yeri bilgileri) bulunmalıdır. Çevirilerde çeviri yapılan kitabın/yayımın künyesi dipnotla belirtilmelidir.
- w. Atıf ve kaynakça yazımında dergimizin kurallarına göre hazırlanmayan makaleler düzeltilmedikçe **kabul edilmeyecektir.**

2. Yazım Kuralları

- a. Yazılar, Microsoft Word programında yazılmalı ve sayfa yapıları aşağıdaki gibi düzenlenmelidir: Kaynak göstermede kullanılan format, APA (American Psychological Association) Style 7th Edition’dır. Gerek alıntılmalarda gerekse de kaynakça kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği’nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu’nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>.

Kâğıt Boyutu	A4 Dikey
Üst Kenar Boşluk	2,5 cm
Alt Kenar Boşluk	2,5 cm
Sol Kenar Boşluk	2,5 cm
Sağ Kenar Boşluk	2,5 cm
Yazı Tipi	Times News Roman
Yazı Tipi Stili	Normal
Yazı Boyutu (normal metin)	12
Yazı Boyutu (dipnot metni)	10
Tablo-grafik	10
Paragraf Girintisi (İlk Satır)	1 cm
Paragraf Aralığı	Önce 6 nk, sonra 0 nk (Tablo ve grafiklerde önce ve sonra 0 nk)
Satır Aralığı	(1,15)
Kaynakça	Asılı ve girinti 0,63 cm, Hizalama: Her iki yana yasla, Aralık önce 6 nk, sonra 0 nk, satır aralığı 1,15 cm.

- b.** Özel bir yazı tipi (font) kullanılmış yazılarda, kullanılan yazı tipi de, yazıyla birlikte gönderilmelidir.
- c.** Satır sonunda heceleme yapılmamalıdır. Paragraf başlarında “TAB” tuşu yerine “ENTER” veya “RETURN” tuşu kullanılmalıdır. Noktalama işaretleri kendilerinden önceki kelimelere bitişik yazılmalıdır. Söz konusu işaretlerden sonra bir harflik boşluk bırakılmalıdır.
- d.** Yazılarda sayfa numarası, üst bilgi ve alt bilgi gibi ayrıntılara yer verilmemelidir. Dipnotlar, sadece yapılması zorunlu açıklamalar için kullanılır ve “DİPNOT” komutuyla otomatik olarak verilir. Buradaki atıflar da parantez içinde yazarın soyadı, eserin yayım yılı ve sayfa numarası gelecek şekilde düzenlenmelidir. **Örnek:** (Kaya, 2000, s. 15). Dipnotta kullanılan eser kaynakçaya mutlaka konulmalıdır.

- e. **Alıntılar:** Makalede birebir yapılan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve alıntının sonunda kaynağı parantez içinde APA kurallarına göre belirtilmelidir. **Beş** satırdan az alıntılar cümle arasında italik olarak, **beş** satırdan uzun alıntılar ise sayfanın solundan 1 cm içeride ve satır başı girintisi 0,5 cm olacak şekilde blok hâlinde **italik** olarak verilmelidir. Birebir olmayan alıntılarının sonunda sadece parantez içerisinde kaynak gösterilmelidir.
- f. **Resimler** parlak, sert (yüksek kontrastlı) olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır. **Şekil, tablo ve fotoğraflar** yazım alanı dışına taşmamalı, gerekiyorsa her biri ayrı bir sayfada yer almalıdır. Şekil ve tablolar numaralandırılmalı ve içeriğine göre adlandırılmalıdır. Numara ve başlıklar, şekillerin altına, tabloların üstüne gelecek biçimde kelimelerin yalnızca ilk harfleri büyük olarak yazılmalıdır. Tablolar, “WORD” programındaki tablo komutuyla yapılmalıdır. Zorunlu durumlarda ise “EXCEL” tabloları kullanılabilir. Gerektiğinde açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir. Şekil, tablo ve resimler **on sayfa**yı aşmamalıdır.
- g. Kısaltma kullanılacaksa Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu’nda belirtilen kısaltmalar esas alınmalıdır.
- h. Makalede atıf sistemi olarak APA kullanılmalıdır. Makalenin sonunda mutlaka kaynakça bulunmak zorundadır.

Kaynak Gösterme

Metin içi göndermelerde (atıflarda) ve kaynakçada **APA sistemi** esas alınmıştır.

1. Metin içi Kaynak Gösterme (Atıf)

Makalede yapılacak atıflar, ilgili yerden hemen sonra, parantez içinde yazarın soyadı, eserin yayım yılı ve sayfa numarası sırasıyla verilmelidir. Cümle sonunda verilen atıflarda nokta, atıf parantezinden sonra konulmalıdır.

Tek Yazar, Tek Çalışma

* İlgili yerden hemen sonra parantez içinde yazarın soyadı, eserin/çalışmanın yayım yılı ve sayfa numarası verilmelidir.

Örnek: (Karahan, 1996, s. 37)

* Yazarın adı ilgili cümle içinde geçiyorsa parantez içinde tarih ve sayfanın belirtilmesi yeterlidir.

Örnek: Karahan’a (1996, s. 37) göre...

* Metin içinde, cümlede yazar ve yayım yılı belirtiliyor ise ayrıca parantez içinde yazar ve tarih verilmez.

* Kaynağın tamamına yapılan atıflarda parantez içinde yazar soyadı ve yayım yılı yazılır.

Örnek: (Karahan, 1996)

* Atıfta bulunulan kaynak ciltlerden oluşuyorsa cilt numarası, sayfa numarasından önce ve Romen rakamlarıyla yazılır.

Örnek: (Dal, 1955, II/30)

* Bir kaynakta birbirini izleyen sayfalara atıfta bulunuluyorsa sayfa numaraları arasına kısa çizgi (-), farklı sayfalara atıf söz konusu ise virgül (,) konur.

Örnek: (Karahan, 1996, s. 37-45), (Karahan, 1996, s. 103, 106, 124)

İki Yazarlı Çalışma

* İki yazar varsa her ikisinin de soyadı yazılır ve araya ampersant (&) işareti konur.

Örnek: (Kubryakova & Klobukov, 1998, s. 15)

İkiden Fazla Yazarlı Çalışma

* İkiden fazla yazarlı çalışmalarda ilk iki yazarın soyadı araya ampersant (&) işareti konarak yazılır, ikinci yazarın soyadından sonra “vd.” kısaltması eklenir.

Örnek: (Şvedova & Uluhanov vd., 1980, s. 157)

Bir Yazarın Aynı Yıl Yaptığı Çalışmalar

* Bir yazarın aynı yıl yaptığı çalışmalar, yıldan sonra a, b, c... harfleri eklenmek suretiyle ayırt edilir.

Örnek: (Klobukov, 2016a, s. 25), (Klobukov, 2016b, s.78)

Soyadları Aynı Yazarların Çalışmaları

* Soyadları aynı olan iki yazarın aynı yılda veya farklı yıllarda yaptığı çalışmalar yazarların soyadları yazıldıktan sonra adlarının ilk harflerinin kısaltılması yoluyla belirtilir.

Örnek: (Çelik, A. 2007, s. 46), (Çelik, H. 2003, s. 27)

Birden Fazla Çalışma

* Birden fazla çalışma kaynak gösterilecekse çalışmalar aynı parantez içinde, yayım yılı en eski tarihli olandan yeni olana doğru, birbirinden noktalı virgülle ayrılarak sıralanır.

Örnek: (Korkmaz, 1982, s. 120; Karahan, 1996, s. 15)

Alıntılanan ya da Aktaran Kaynak

* Çalışmalarda birincil kaynaklara ulaşmak esastır, ama bazı güçlükler nedeniyle ulaşılamamışsa, göndermede alıntılanan ya da aktarılan kaynak belirtilir.

Örnek: (İnalçık, 1955, s. 74'ten aktaran; Çelik, 2007, s. 25)

Tüzel Kişi Yazarlı Kitaplar

Örnek: (TDK, 2012, s. 35), (TTK, 2006, s. 30)

Yazar veya Kurum Adı Belirtilmeyen Kitaplar

* Yazar veya kurum adı belirtilmemişse doğrudan kaynağın adı veya kısaltması (italik) yazılır. Kısaltma yapılmışsa “Kaynakça”da mutlaka açılımıyla birlikte verilmelidir.

Örnek: (*Büyük Kültür Ansiklopedisi*, I/59) veya (BKA, I/59)

Elektronik Kaynaklar

* Yayım yılı biliniyorsa: (Bucak, 2000, s. 7)

* Yayım yılı bilinmiyorsa belgeye erişim yılı yazılır: (Demir, 2018, s. 14)

Yayım Yılı Bulunmayan Basılı Kaynaklar

* Bir basılı kaynakta yayım tarihi kaydı yoksa yerine köşeli parantez içinde “t.y.” kısaltması kullanılır.

Örnek: (Demir, [t.y.], s. 14)

Yasa ve Yönetmelikler

* Yasa veya yönetmeliğin adı ve kabul edildiği yıl parantez içinde verilir. Kısaltma da yapılabilir.

Örnek: (Milli Eğitim Kanunu, 1991) veya (MEK, 1991).

2. Kaynakça

Makalede kullanılan bütün kaynaklar “Kaynakça”ya alınmalı, makalenin konusu ile ilgili olsa dahi, yazıda değinilmeyen belge ve eserler kaynakçaya dâhil edilmemelidir.

Kaynaklar ana metnin sonunda yazar soyadlarına göre (Soyadı Kanunundan öncekiler için yazar adı esas alınır.) alfabetik olarak verilmelidir. Eser adları italik yazılmalıdır. Kaynaklar, mutlaka Latin alfabesi ile yazılmış olmalıdır.

2.1. Kitaplar ve Kitap Niteliğindeki Kaynaklar

Tek Yazarlı Kitaplar

Yazarın Soyadı, Adının baş harfi (Basım Yılı). *Kitabın Adı (İtalik)*. Yayınevi.

Örnek: Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

İki Yazarlı Kitaplar

İki yazarlı eserlerde her iki yazar da verilir ve araya ampersant (&) işareti konur.

Örnek: Taner, R. & Bezirci, A. (1981). *Edebiyatımızda Seçme Hikâyeler*. Gözlem Yayınları.

İkiden Fazla Yazarlı Kitaplar

İkiden fazla yazarlı eserlerde yalnızca ilk iki yazar belirtilir, diğerleri için “vd.” kısaltması kullanılır.

Örnek: Şvedova, N. & Uluhanov, İ. vd. (1980). *Russkaya grammatika*. Nauka.

Bir Yazarın Aynı Yıl Yayımlanmış Kitapları

Bir yazarın aynı yıl yayımlanan eserlerini ayırt etmek için harfler kullanılır.

Örnek: Bondarko, A. (1976a). *Slav ve Balkan Dil Bilimi*. Nauka.

Bondarko, A. (1976b). *Morfolojik Kategoriler Teorisi*. Nauka.

Bir Yazara Ait Birden Fazla Kitap

Aynı yazara ait birden çok eser yayım yılına göre kronolojik olarak sıralanır.

Tüzel Kişi (Kurum) Yazarlı Kitaplar

Tüzel Kişi (Yayım Yılı). *Kitap Adı*. Yayınevi.

Örnek: Türk Dil Kurumu (2012). *Yazım Kılavuzu*. TDK Yay.

Yazar veya Kurum Adı Belirtilmeyen Kitaplar

Örnek: *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (8 Cilt)* (1977). Dergâh Yay.

Çeviri Kitap

Çeviri bir kitap söz konusuysa çevirenin/çevirenlerin adı eser adından sonra “çev.” kısaltmasıyla belirtilir.

Örnek: Fischer, S. R. (1999). *Dilin Tarihi*. çev. Muhtesim Güvenç. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kitap İçinde Bölüm

Yazarın Soyadı, Adının baş harfi (Basım Yılı). “Bölüm Adı”. *Kitap Adı (İtalik)*. ed. Adı Soyadı. Yayınevi. Sayfa Aralığı.

Örnek: Klobukov, E. (2009). “Morfoloji”. *Çağdaş Rus Dili*. ed. Pavel Lekant. Nauka. s. 402-585.

2.2. Süreli Yayınlar

Dergi Makaleleri

Yazarın Soyadı, Adının baş harfi (Yıl). “Makalenin Başlığı”. *Derginin Adı (Varsa)* Cilt No (Sayısı), Sayfa Aralığı.

Örnek: Ergün, M. (2009). “Rus Eğitiminde Batılılaşma Çabaları ve Reformlar”. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2 (1), s. 31-56.

Gazeteler

Yazarın Soyadı, Adının Baş harfi (Yıl. Ay. Gün). “Yazının Başlığı”. *Gazetenin Adı*. (varsa) Sayfa numarası.

Örnek: Köse, P. (2017.11.16). “İdam sehпасından edebiyatın zirvesine: Dostoyevski”. *Yeni Şafak*.

Mülakat ve Röportajlar

Mülakat ve röportajlarda yazar adı olarak bunları yapan kişiler verilir.

Örnek: Yağmur, Ö. (2019.01.21). “Tek kişilik oyunda 11 karaktere hayat vermek: Güle Güle Diva ile Selen Uçer Kampüs’te”. *Hürriyet*.

2.3. Tezler

Yazarın Soyadı, Adının baş harfi (Tarih). *Tez Başlığı*. Tez Tipi. Üniversite Adı.

Örnek: Uğurlu, M. (2018). *Âşık Tarzı Şiir Geleneğinde Aruzlu Şiirler Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

2.4. Bildiriler

Yayımlanmış Bildiriler

Yazar Soyadı, Adının baş harfi (Tarih). “Bildiri Adı”. *Kitabın Adı (Varsa editör/hazırlayan)*. Etkinliğin Tarihi. Yayınevi. Sayfa Aralığı.

Örnek: Güllüdağ, N. (2009). Artvin ağzındaki Gürcüce kelimeler. *Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri*. 25-30 Mart 2008. Türk Dil Kurumu yay. s. 237-249.

Yayımlanmamış Bildiriler

Yazarın Soyadı, Adının baş harfi (Tarih). “Bildiri Adı”. *Etkinliğin Adı*. Etkinliğin Yapıldığı Şehir.

Örnek: Santhanam, E. & Martin, K. vd. (2001). “Bottom-up steps towards closing the loop in feedback on teaching: A CUTSD project”. *Teaching and Learning Forum – Expanding horizons in teaching and learning*. Perth, Australia.

2.5. Elektronik Kaynaklar

DOI Numarası Olan Elektronik Kaynaklar

Eğer yayım ile eşleştirilmiş DOI numarası varsa künyede verilmelidir.

Örnek: Yaylalı, Y. (2018). “Emîrî Divan’ında Geçen Şahsiyetler”. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (63), s. 117-134. <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat3967>.

DOI Numarası Olmayan Elektronik Kaynaklar

Web ortamında yayımlanmış dergilerden yapılan alıntılarda yayımın künyesi, erişim adresi ve tarihi yazılır.

Yazar Soyadı, Adının baş harfi (Yayım Yılı). “Makale Adı”. *Dergi Adı* Cilt No (Sayı): Sayfa Aralığı. Elektronik adres [Erişim Tarihi].

Örnek: Özdemir, Ç. (2018). “Rusya’nın Doğu Akdeniz Stratejisi”. *Seta Analiz* (230), s. 1-20. http://setav.org/assets/uploads/2018/01/Analiz_230Rusya.pdf. [20.04.2018].

E-kitaplar

Yazarın Soyadı, Adının baş harfi (Yayım yılı). *İnternet Belgesinin Başlığı*. Elektronik adres [Erişim Tarihi].

Örnek: Akkuş, M. (2018). *Nefi Divanı*. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/57741,nefi-divanipdf.pdf?0> [23.01.2019].

* Yayım yılı yoksa siteye erişim tarihi yıl ay ve gün olarak parantez içinde yazılır.

Örnek: Berkutova, V. (2018). “Feminitivı v russkom yazıke: lingvistiçeskiy aspekt”. *Svobodnoye psihoanalitiçeskoye partnerstvo*. <https://www.psyart.com/feminitivy-lingvisticheskii-aspect>. [18.12.2018].

AUTHOR GUIDE

1. Editorial Principles

- a.** UDEKAD (International Journal of Language, Literature and Culture Researches) is an international peer-reviewed journal, published twice a year except for special numbers.
- b.** UDEKAD (International Journal of Language, Literature and Culture Researches) is a journal that publishes articles on language, literature and culture research.
- c.** In the studies, criteria of originality and contributing to the field are sought.
- d.** Members who sent/send articles to our journal need to add their Orcid Number to their user credentials.

- e. The articles submitted to UDEKAD (International Journal of Language, Literature and Culture Researches) should not have been published anywhere before or should not be accepted for publication.
- f. Those who want to submit articles for the publication of UDEKAD (International Journal of Language, Literature and Cultural Researches) should send their work as a member of the Article Tracking System at <https://dergipark.org.tr/en/pub/udekad>.
- g. Except for the special decision of the Editorial Board, the abstracts of articles less than 130 words or more than 200 words and the main text less than 2200 words or more than 6000 words are not taken into consideration.
- h. Similarity report (no filtering should be done) from <http://www.ithenticate.com/> should be uploaded as an additional file or sent to our journal's e-mail address. (MS / PhD students can get similarity report through their advisors or with the account of any faculty member. If the affiliated university has an iThenticate subscription, a similarity report can be obtained free of charge).
- i. The addition of any text to the electronic system of the UDEKAD (International Journal of Language, Literature and Cultural Researches) is accepted as an application for publication and the process of evaluation of the article begins. No royalties are paid for articles.
- j. UDEKAD is an electronic journal. As a result, all the processes from the application to the publication of the article take place in the electronic environment.
- k. The publication rights of the publication sent to UDEKAD (International Journal of Language, Literature and Cultural Researches) will be transferred to the journal. These articles can not be published, reproduced, or used without reference to another publication without permission from the editor of the journal.
- l. Any possible legal, economic and ethical responsibility arising from the writings sent to the UDEKAD (International Journal of Language, Literature and Culture Researches) Journal belongs to the authors even if the mentioned article is published. The journal does not accept any liability.
- m. UDEKAD (International Journal of Language, Literature and Culture Research) is published in Turkish. However in English and Russian Languages articles will also be evaluated and published if they are deemed appropriate by the referees.
- n. At the beginning of the article, which will be uploaded to the article tracking system, **up to 200 words** in Turkish and English abstract, 3-5 words for keywords; **Turkish**

and English titles should be included. It should reflect the purpose, scope and outcome of the study in English and allow readers to quickly determine the content of the article. Articles written in foreign languages - in addition to Turkish and English - must include title, abstract and keywords in the article language. Care should be taken not to have language mistakes in foreign summaries. Abstract and Key Words must comply with international standards such as Medical Subject Headings, CAB Thesaurus, JISCT, ERIC.

- o.* It should be compatible with the content, it should be the title that best expresses it, and it should be written in capital letters, aligned with 12 pt bold and without the beginning of the paragraph and indentation. The head should be as short as possible.
- p.* Titles in the article should be bold, only the first letter of each word should be capital, left aligned and no other formatting should be included.
- q.* The main text should not exceed 30 pages using IBM compatible computer and Microsoft Word software program.
- r.* In studies supported by a research institution / organization, the name of the institution / organization and the project, if any, date and number, should be indicated in footnotes.
- s.* Book title and translations should include the title, keywords and abstract in English. At the beginning of the manuscript, the cover image and the identification of the book to be introduced (date of publication, edition of the book, information about the place of publication) should be included in the book introductions. In the translations, the title of the translated book / publication should be indicated with a footnote.
- t.* The name, place and date of the congress or symposium should be indicated in the reports or articles.
- u.* Articles which are not prepared according to the rules of our journal will not be accepted unless they are corrected.

2. Writing Rules

- a.* Manuscripts should be written in Microsoft Word and the page structure should be arranged as follows: The format used for referencing is APA (American Psychological Association) Style 7th Edition. In both quotations and bibliography, authors should follow the spelling rules and format specified in the American Psychological Association's Publication Guide published by the American Psychological Association.

Paper Size	A4 Vertical
Top Margin	2,5 cm
Bottom Margin	2,5 cm
Left Margin	2,5 cm
Right Margin	2,5 cm
Font	Times News Roman
Font Style	Normal
Type Size (Regular Text)	12
Type Size (Footnote Text)	10
Table-graphic	10
Paragraph Entry (First Line)	1 cm
Paragraph Spacing	Before 6 nk, after 0 nk (Table and graphic – before and after 0 nk)
Line Spacing	1,15
References	Hanging and indentation 0.63 cm, Alignment: Justify, Range before 6 nk, then 0 nk, line spacing 1.15 cm.

- b.** In the special font used articles, the font used should be sent with the article.
- c.** Do not spell at the end of the line. At the beginning of the paragraph, “ENTER” or “RETURN” key should be used instead of “TAB” key. Punctuation should be written adjacent to the preceding words. The space must be followed by one letter.
- d.** Manuscripts should not include details such as page numbers, headers and footers. Footnotes are used only for mandatory explanations and are given automatically with the “NOTE” command. References should be written in brackets with the surname of the author, year of publication and page number. Example: (Kaya, 2000, s. 15). The work used in the footnote should be included in the bibliography.

- e. Citations should be given in citation marks and the source should be indicated in parenthesis according to APA rules. Citations less than five lines should be italicized between sentences and citations longer than five lines should be italicized 1 cm from the left of the page and in block form with 0.5 cm indentation. At the end of non-verbal citations, only references should be given in parentheses.
- f. Images should be bright, hard (high contrast). In addition, the rules given for the figures must be followed. Figures, tables and photographs should not extend beyond the writing area, if necessary, each should be on a separate page. Figures and tables should be numbered and named according to their contents. Numbers and titles should be capitalized with only the first letters of the words under the figures and above the tables. Tables should be made with the table command in the WORD program. In compulsory cases, "EXCEL" tables can be used. If necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables. Figures, tables and images should not exceed ten pages.
- g. In terms of spelling and punctuation, Turkish Language Institution Spelling Guide should be based on beyond exceptions required by the article or topic.
- h. APA should be used as the citation reference system. At the end of the article, there must be a bibliography.

Citations

The APA system is based on in-text references and references.

1. In-text citation (Citation)

Citations to be made in the article should be given in brackets immediately after the relevant place, in the order of the author's surname, year of publication and page number. For citations given at the end of the sentence, the period should be placed after the reference parenthesis.

Single Author, Single Study

* The author's surname, the year of publication and the page number of the work should be given in parenthesis immediately after the relevant place.

Example: (Karahan, 1996, s. 37)

* If the author's name is mentioned in the relevant sentence, it is sufficient to specify the date and page in parentheses.

Example: According to Karahan (1996, s. 37)...

* If the author and the publication year are specified in the text, the author and date are not given in parenthesis.

* In the references to the entire source, the surname of the author and the year of publication are written in parenthesis.

Example: (Karahan, 1996)

* If the cited source consists of volumes, the volume number is written before the page number and in Roman numerals.

Example: (Dal, 1955, II / 30)

* If a source is referenced to successive pages, a hyphen (-) is inserted between the page numbers, and a comma (,) is placed if it is referenced to different pages.

Example: (Karahan, 1996, s. 37-45), (Karahan, 1996, s. 103, 106, 124)

Two-Author Work

* If there are two authors, the surnames of both are written and an ampersand (&) is inserted.

Example: (Kubryakova & Klobukov, 1998, s. 15)

Working with More Than Two Authors

* In the works with more than two authors, the surnames of the first two authors are written with an ampersand (&) and the abbreviation "et al." is added after the surname of the second author.

Example: (Şvedova & Uluhanov et al. 1980, s. 157)

Author's Works in the Same Year

* The works of an author in the same year are distinguished by adding the letters a, b, c after the year.

Example: (Klobukov, 2016a, s. 25), (Klobukov, 2016b, s. 78)

Works of the same authors

* The works of two authors whose surnames are the same in the same year or in different years are indicated by shortening the first letters of their names after the surnames of the authors.

Example: (Çelik, A. 2007, s. 46), (Çelik, H. 2003, s. 27)

Multiple Works

* If more than one study is to be cited, the works are listed in the same parenthesis, separated from the oldest date to the new one, separated by semicolons.

Example: (Korkmaz, 1982, s. 120; Karahan, 1996, s. 15)

Citing or Transferring Source

* In the studies it is essential to reach the primary sources, but if it is not reached due to some difficulties, the reference quoted or transmitted is indicated.

Example: (Transferring from Inalcik, 1955, s. 74; Çelik, 2007, s. 25)

Books with Legal Entity Author

Example: (TDK, 2012, s. 35), (TTK, 2006, s. 30)

Books with No Author or Institution Name

* If the name of the author or institution is not specified, the name or abbreviation (italic) of the source is written directly. If the abbreviation is made, “Bibliography” should be given with its opening.

Example: (Great Culture Encyclopedia, I / 59) or (RDA, I / 59)

Electronic Resources

* Year of publication is known: (Bucak, 2000, s. 7)

* If the publication year is not known, the year of access to the document is written: (Demir, 2018, s. 14)

Printed Sources with No Publication Year

* If there is no publication date record in a printed source, the abbreviation “t.y. içinde is used in square brackets.

Example: (Demir [t.y.], s. 14)

Laws and Regulations

* The name of the law or regulation and the year in which it is accepted is given in parentheses. Abbreviation can also be made.

Example: (National Education Act, 1991) or (MEK, 1991).

2. References

All references used in the article should be included in the “Bibliography”. References should be given at the end of the main text in alphabetical order according to the surnames of the author. Names of works should be written in italics. References should be written in Latin alphabet.

2.1. Books

Single Author Books

Author's Surname, Name (Publication Year). Title of the Book (Italic). Place of Publication: Publisher.

Example: Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Two Author Books

In the works with two authors, both authors are given and a ampersand (&) is placed between them.

Example: Taner, R. & Bezirci, A. (1981). *Edebiyatımızda Seçme Hikâyeler*. Gözlem Yayınları.

Books with More Than Two Authors

For works with more than two authors, only the first two authors are indicated, for others the abbreviation “et al.. is used.

Example: Şvedova, N. & Uluhanov, İ. vd. (1980). *Russkaya grammatika*. Nauka.

An Author's Books Published Same Year

Letters are used to distinguish an author's works published in the same year.

Example:

Bondarko, A. (1976a). *Slav ve Balkan Dil Bilimi*. Nauka.

Bondarko, A. (1976b). *Morfolojik Kategoriler Teorisi*. Nauka.

Multiple Books of One Author

Multiple works of the same author are listed in chronological order by the year of publication.

Books with Legal Entity Author

Legal Entity (Year of Publication). *Book Title*. Publisher.

Example: Türk Dil Kurumu (2012). *Yazım Kılavuzu*. TDK Yay.

Books with No Author or Institution Name

Example: *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (8 Cilt)* (1977). Dergâh Yay.

Translation Book

In the case of a translation book, the name of the translator (s) is indicated by the abbreviation “trans.” after the title.

Example: Fischer, S. R. (1999). *Dilin Tarihi*. trans. Muhtesim Güvenç. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Chapter in a Book

Author's Surname, Name (Publication Year). “Section name”. *Book Title* (Italic). ed. Name and surname. Publisher. Page Range.

Example: Klobukov, E. (2009). “Morfoloji”. *Çağdaş Rus Dili*. ed. Pavel Lekant. Nauka. s. 402-585.

2.2. Periodicals

Journal Articles

Author's Surname, Name (Year). "Title of Article". *Journal Name*, Volume No (Number): Page Range.

Example: Ergün, M. (2009). "Westernization Efforts and Reforms in Russian Education". *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 2 (1), s. 31-56.

Newspapers

Author's Surname, Name (Year, Month, Day). "Title of Manuscript". *Name of the newspaper*. (if applicable) Page number.

Example: Köse, P. (2017.11.16). "İdam sehpasından edebiyatın zirvesine: Dostoyevski". *Yeni Şafak*.

Interviews

In interviews, the persons who do these are given as the author's name.

Example: Yağmur, Ö. (2019.01.21). "Tek kişilik oyunda 11 karaktere hayat vermek: Güle Güle Diva ile Selen Uçer Kampüs'te". *Hürriyet*.

2.3. Theses

Author's Surname, Name (Date). *Thesis Title*. Thesis Type. University Name.

Example: Uğurlu, M. (2018). *Âşık Tarzı Şiir Geleneğinde Aruzlu Şiirler Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

2.4. Proceedings

Published Papers

Author Surname, Name (Date). Name of the paper. *Title of the book* (if any). Date of the event. Publisher. Page Range.

Example: Güllüdağ, N. (2009). Artvin ağzındaki Gürcüce kelimeler. *Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri*. 25-30 Mart 2008. Türk Dil Kurumu yay. s. 237-249.

Unpublished Papers

Author's Surname, Name (Date). Name of the paper. *Name of the event*. The City of the Event.

Example: Santhanam, E. & Martin, K. vd. (2001). "Bottom-up steps towards closing the loop in feedback on teaching: A CUTSD project". *Teaching and Learning Forum – Expanding horizons in teaching and learning*. Perth, Australia.

2.5. Electronic Resources

Electronic Resources with DOI Number

If there is a DOI number paired with the publication, it must be given on the tag.

Example: Yaylalı, Y. (2018). “Emîrî Divan’ında Geçen Şahsiyetler”. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (63), s. 117-134. <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat3967>.

Electronic Resources Without DOI Number

The excerpts from journals published on the web environment include the title, access address and date of the publication.

Author Surname, Name (Publication Year). “Article Name”. *Journal Title* Volume No (Issue): Page Range. Electronic address [Access Date].

Example: Özdemir, Ç. (2018). “Rusya’nın Doğu Akdeniz Stratejisi”. *Seta Analiz* (230), s. 1-20. http://setav.org/assets/uploads/2018/01/Analiz_230Rusya.pdf. [20.04.2018].

E-books

Author's Surname, Name (Publication Year). *Title of the Internet Document*. Electronic address [Access Date].

Example: Akkuş, M. (2018). *Nefî Divanı*. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/57741,nefi-divanipdf.pdf?0> [23.01.2019].

* If there is no publication year, the date of access to the site is written in parentheses as the year, month and day.



Example: Berkutova, V. (2018). “Feminitivı v russkom yazıke: lingvistiçeskiy aspekt”. *Svobodnoye psihoanalitiçeskoye partnerstvo*. <https://www.psympart.com/feminitivy-lingvisticheskii-aspect> [18.12.2018].



ULUSLARARASI DİL, EDEBİYAT VE KÜLTÜR ARAŞTIRMALARI DERGİSİ	<i>Cilt: 5, Sayı: 2, 2022</i>
UDEKAD	<i>Vol: 5, Issue: 2, 2022</i>
INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE RESEARCHES	<i>Sayfa – Page: 104-118</i>
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	<i>E-ISSN: 2667-4262</i>
	SCREENED BY iThenticate Professional Plagiarism Prevention

ÇEVİRİ VE DİPLOMASİ İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA TÜRKİYE’DE YAYINLANAN DİJİTAL DİPLOMASİ KONULU DOKTORA TEZLERİNİN DEDÜKTİF ANALİZİ

DEDUCTIVE ANALYSIS OF PHD THESIS ON DIGITAL DIPLOMACY PUBLISHED IN TÜRKİYE IN THE CONTEXT OF TRANSLATION AND DIPLOMACY RELATION

Burcu TÜRKMEN *

MAKALE BİLGİSİ	ÖZET
<p> Geliş: 11.10.2022</p> <p> Kabul: 01.12.2022</p> <p>Anahtar Kelimeler: Çeviribilim, Çeviri ve diplomasi, Kamu diplomasisi, Dijital diplomasi, İletişim.</p> <p>Araştırma Makalesi</p>	<p>En geniş manada, dijital diplomasi dış politika ilişkilerinin internet ortamında dijital platformlar aracılığıyla yürütülmesi şeklinde tanımlamak ve her geçen gün hayatımızda daha çok yer aldığını görmek mümkündür. Uluslararası diplomaside yeni bir kavram olan ve yumuşak güç olarak kullanılan dijital diplomasinin çağın gerekleri doğrultusunda, gelecekte daha yoğun ve etkin bir şekilde kullanılacağını da öngörmek mümkün hale gelmiştir. Uluslararası ilişkilerin, siyasi bağlantıların, dijital platformlarda, sosyal medya kanallarında çeşitli iletiler ve bu iletilerin çevirisi aracılığıyla yürütülmeye başlandığı şu günlerde, dijital diplomasi konulu doktora tezlerinin incelenmesi ve genel bir çıkarım yapılması ihtiyacı duyulmuş ve mevcut araştırmaya konu edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yazılan dijital diplomasi konulu doktora tezlerinin incelenmesi ve alana sundukları katkıların genel bir değerlendirmesini yapmaktır. Türkiye’de yayınlanan dijital diplomasi konulu doktora tezleri üzerinde dedüktif (tümdengelimli) akıl yürütme yöntemi aracılığıyla betimleyici analiz yapılmıştır. Araştırma soruları şu şekildedir: Dijital diplomasi alanında yazılan tezlerde çevirinin yeri nedir? Çeviri ve dijital diplomasi bağlamında ne gibi araştırmalar yürütmek mümkündür? Bugüne kadar Halkla ilişkiler, uluslararası ilişkiler, gazetecilik ve iletişim bilimleri gibi disiplinlere konu olan dijital diplomasi konusunun Çeviribilim disiplinindeki yeri ve bağlantısı sorgulanmıştır. Bu bağlamda, Çeviribilim alanında yürütülecek olan ileriki çalışmalarda henüz yeni bir araştırma alanı olan ve Çeviribilim alanında boşluk olan dijital diplomasi konusunun irdelenmesi hakkında önerilerde bulunmaktadır.</p>

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p> Received: 11.10.2022</p> <p> Accepted: 01.12.2022</p> <p>Keywords: Translation Studies, Translation and diplomacy, Public diplomacy, Digital diplomacy, Communication.</p> <p>Research Article</p>	<p>It is clear that digital diplomacy is a new concept in international diplomacy and is used as soft power. It will be used more intensively and effectively in the future in line with the requirements of the age. Today, when international relations, and political connections are being carried out through various messages on digital platforms and the translation of these messages, the need for examining PhD theses on digital diplomacy and making a general inference has been the subject of the current research. This research aims to examine the doctoral theses on digital diplomacy written in Turkey and to make a general evaluation of their contributions to the field. Descriptive analysis was conducted by means of the deductive reasoning method. The research questions are “What is the place of translation in theses written in the field of digital diplomacy? What kind of researches are possible in the context of translation and digital diplomacy?”. The relation of digital diplomacy in Translation Studies is questioned in this research. The suggestions are presented on the subject of digital diplomacy, which is a new research area in Translation Studies, in future studies to be carried out in the field of Translation Studies.</p>

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Ana Bilim Dalı, Ankara / Türkiye, E-mail: turkmenburcu86@gmail.com.

ORCID  <https://orcid.org/0000-0001-5380-0480>.

Bu makaleyi şu şekilde kaynak gösterebilirsiniz / To cite this article (APA):

Türkmen, B. (2022). Çeviri ve Diplomasi İlişkisi Bağlamında Türkiye’de Yayınlanan Dijital Diplomasi Konulu Doktora Tezlerinin Dedüktif Analizi. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 5 (2), s. 104-118. DOI: <https://doi.org/10.37999/udekad.1187306>.

Extended Abstract

In the broadest sense, it is possible to define digital diplomacy as the execution of foreign policy relations through digital platforms on the internet. It has become possible to foresee that digital diplomacy, which is a new concept in international diplomacy and used as a soft power, will be used more intensively and effectively in the future in line with the requirements of the age. Today, when international relations and political connections are being carried out through various messages on digital platforms and social media channels and the translation of these messages, the need for examining PhD thesis on digital diplomacy and making a general inference has been the subject of this research.

Within the scope of the research, the relationship between translation and diplomacy in PhD theses on digital diplomacy published in Turkey between 2015-2021 was examined. When it comes to diplomatic relations, it is possible to say that using foreign language knowledge and translation between source language-target language pairs as a tool is taken into consideration. Since the PhD theses, which are the subject of the research, are prepared within the scope of media and communication theories, it has been observed that translation studies theories and translation practice are not included. As a result of the research, suggestions were made that digital diplomacy could be included in Translation Studies researches in the context of translation and diplomacy.

Descriptive analysis was conducted on PhD theses on digital diplomacy published in Turkey by means of the deductive reasoning method. To sum up, deductive reasoning works from the broader to the more explicit. Deductive reasoning is often referred to as a "top-down" approach. In this study, the deductive reasoning analysis method was used in parallel with the descriptive analysis method as a research method. The research questions are: What is the place of translation in theses written in the field of digital diplomacy? What kinds of researches are possible in the context of translation and digital diplomacy? The place and relation of digital diplomacy, which has been the subject of disciplines such as public relations, international relations, journalism, and communication sciences, in the discipline of Translation Studies is questioned in this research. In this context, suggestions are presented on the subject of digital diplomacy, which is a new research area and a gap in Translation Studies, in future studies to be carried out in the field of Translation Studies. The subtitles of the research are "The Relation Between Translation and Digital Diplomacy", "PhD Thesis on Digital Diplomacy Published in Turkey", and "The Place of Translation in PhD Thesis on Digital Diplomacy".

As a requirement of our age, using technology and digital media has begun to be encouraged by corporate, private, and public institutions beyond individual use. In line with today's requirements, the using translation and translation technologies should be encouraged in digital diplomacy, which continues to be increasingly up-to-date. Translation features that are actively working on web pages often make out-of-context translations. In the field of diplomacy, especially in the use of digital diplomacy, professional translation support, language experts and translator support should be used and these uses should be further encouraged. The aim here should be more effective and correct use of the country's digital faces opening abroad for the advantages of the country.

For further studies, it may be possible to focus on digital diplomacy on social media and digital platforms within courses such as Legal Translation, Translation and Diplomacy, Media Translation offered at universities. By updating the course contents for a few weeks, information on producing and interpreting effective and correct messages on behalf of our country on international platforms and examining sample messages can be added. Information about digital diplomacy and translation practices can be provided through internet-based, distance education, seminars or face-to-face training programs, especially for young users and those interested in the subject. Research topics related to translation and diplomacy can be included in doctoral and master's theses to be written in the field of translation studies, digital diplomacy, public diplomacy and cultural diplomacy. It is possible to examine the cultural, political and religious messages and their translations on social media platforms in legal translation and research on translation and diplomacy. While the aforementioned translations are being examined, it is possible to improve the translation of the messages by creating reports on the automatic translation features and eliminating the deficiencies in the websites and by submitting these reports to the relevant units.

Giriş

Güç denildiğinde pek çok kişinin ilk aklına gelenin fiziksel güç olduğunu düşünmek ve söylemek yanlış olmayacaktır. Hemen ardından ise, toplumlar arasında ve üzerinde etkili olan siyasi, ekonomik, askeri güç kavramları akla gelir. Güç kavramının çeşitli sözlüklerde, a) hareket etme veya etki yaratma yeteneği, b) etkilenme veya bir etkiye maruz kalma kapasitesi, c) yasal veya resmi yetki, kapasite veya hak, d) başkaları üzerinde kontrol, yetki veya nüfuza sahip¹ olma gibi anlamlara geldiği görülmektedir. Çalışmaya konu olan dijital diplomasi, çağımız gerekleri doğrultusunda toplumlar, kültürler, ülkeler ve hatta bahse konu güçler arasında yerini yumuşak güç başlığı altında almaktadır. Peki tam olarak nedir bu yumuşak güç? Kömür’ün Nye’dan aktarımıyla, “yumuşak güç” kaba kuvvete ya da maddi çıkarlar devreye girmeden istenilenleri yaptırma yeteneğidir. Dolayısıyla, yumuşak güç bir ülkenin kendi değerleri doğrultusunda diğerlerinin isteklerini etkileme ve şekillendirme becerisine dayanmaktadır şeklinde tanımlanmıştır (Nye, 2005, s. 15; Kömür, 2020, s. 99).

“Soft Power and Public Diplomacy in Turkey” (Türkiye’de Yumuşak Güç ve Kamu Diplomasisi) başlıklı çalışmada, Nye’dan aktarım ve değerlendirmelerle, yumuşak güç kavramı ve Türkiye’de yumuşak güç kavramının tanımlandığı görülmektedir. 1980’lerde ilk kez Nye tarafından kullanılmaya başlanan “yumuşak güç” kavramının kökleri, uluslararası ilişkilerde ekonomik ve askeri gücün yanında alternatif güç yapılarının da var olduğu fikrine dayanmaktadır. Yumuşak güç, “zorlama veya ödeme yerine cazibe yoluyla istediğinizi elde etme yeteneğidir”. Bu, karşı tarafı ikna edici argümanlar ve rasyonel politikalarla ikna etmekle mümkündür (Nye 2004; Kalın, 2011, s. 8).

Diğer bir yandan, mevcut çalışmanın temelini oluşturan kavram ise diplomasi dir. Ulus devletlerin çıkarlarını korumanın yanı sıra diğer ulus devletlere karşı duruşunu ve ilişkilerini geliştirmeyi amaçlayan diplomasi ilk hükümet kadar eski olan temel bir kavramdır (İskit, 2007, s. 3). Diplomasi alanındaki ana oyuncular ulus-devletlerin kendileridir ve iletişim, müzakere, anlaşma, iş birliği ve çatışma çözümü gibi kavramlar diplomasi nin işleyişinde aktif rol oynamaktadır (Göksu ve Özkan, 2021, s. 46). Karşılıklı anlayışa, ifadeye ve iletişime dayalı bir yaklaşımla, hedef kitlenin sürece dahil olması anlamına gelen ve etkin iletişim stratejilerine yol açan kamu diplomasisinin uzun vadeli hedefler belirlemesi ve halktan halka bilgi akışını benimsemesinin, “ilişki kurma” açısından önemli bir potansiyele işaret ettiğini vurgulayan Özkan, kültür, dil, eğitim, sanat, spor, bilim vb. yumuşak güç unsurlarına dayanan toplumlar arası ilişkilerin uzun vadede korunması, barış ortamının oluşması, birçok sorunun önlenmesi ve diğer sorunları çözmeyi kolaylaştıracağı nın da altını çizmektedir (Özkan, 2014, s. 4; Özkan, 2016, s.19).

Karagülle, dijital diplomasi ve dijital kamu diplomasisinin birbiriyle sıkça karıştırılan iki kavram olmasına rağmen, aslında tamamen farklı iki disiplin olduklarını vurgulamaktadır. Dijital diplomasi nin sadece diplomatlar tarafından kullanıldığını, genellikle kriptolu araçlar kullandıklarını, bu araçları konsolosluk faaliyetleri, siber konular, kamu diplomasi si ve bilgi ve

¹ Bakınız: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/power>, <https://www.thefreedictionary.com/power>, <https://www.dictionary.com/browse/power>, Erişim tarihi: 07.05.2022.

enformasyon yönetimi için kullandıklarını vurgulamaktadır. Buna örnek olarak, e-vize, diplomatlar arası e-iletişim, devlet kontrolündeki dijital projeler gösterilmektedir. Diğer bir yandan, dijital kamu diplomasisinin diplomatlar, vatandaşlar, STK'lar, üniversiteler, düşünce kuruluşları vb. tarafından sosyal medya ve dijital medya araçları aracılığıyla kullanıldığını belirtmektedir. Dijital kamu diplomasisinin kullanım alanlarını ise kültürel diplomasi, yurttaş diplomasisi ve inanç diplomasisi şeklinde örneklendirmiştir. Diplomat ya da vatandaşların sosyal medya paylaşımları ise iletişim kanalları arasında yer almaktadır (2015, s. 180-181).

Geniş bir perspektiften bakıldığında, dijital diplomasi kavramının internet ve yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin diplomatik amaçlar için kullanımı (Hanson, 2012, s. 3), devlet ve devlet dışı aktörlerin sosyal medya ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yönetilmesi (Bjola ve Holmes, 2015, s. 207-208) şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Tanyeri Mazıcı, E., 2020, s. 1093). Mevcut araştırma kapsamında, Türkiye'de 2015-2021 tarihleri arasında yayınlanan dijital diplomasi konulu doktora tezlerinde çeviri ve diplomasi ilişkisi incelenmiştir. Söz konusu diplomatik ilişkiler olduğunda, yabancı dil bilgisini ve kaynak dil-erek dil çiftleri arasında çeviriyi araç olarak kullanmak göz önünde bulundurulduğunu söylemek mümkündür. Araştırmaya konu olan doktora tezleri medya ve iletişim teorileri kapsamında hazırlandığı için Çeviribilim teorilerine ve çeviri pratiğine yer verilmediği gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, dijital diplomasi konusuna Çeviribilim çalışmalarında çeviri ve diplomasi bağlamında yer verilebileceği hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Yöntem

Doğru düşünmenin ilke ve kuralları mantıkta akıl yürütme yöntemiyle ortaya konur (Eroğlu, 2012). Birçok kaynakta akıl yürütme, aklın verilen ve bilinenlere dayalı olarak bilinmeyenleri elde etme faaliyeti olarak tanımlanır. Tümdengelimli (dedüktif) bir metodoloji, mevcut varsayım veya argümanlarla oluşturulur ve ardından teoriyi denemek için bir araştırma tekniği geliştirmeye odaklanır (Wilson, 2020). Dedüktif yöntemde özelden genele doğru muhakeme yaptığı belirtilmektedir. Dedüktif bir plan, araştırmalarda daha geniş koşullarda elde edilen ilişkilendirmeleri kontrol edebilir (Gulati, 2009). Sonuç olarak, tümdengelim yöntemi, başlangıçlardan veya önerilerden sonuçları çıkarmaya odaklanır. Özetlemek gerekirse, dedüktif akıl yürütme, daha genişten daha açık olana doğru çalışır. Dedüktif muhakeme genellikle "yukarıdan aşağıya" bir yaklaşım olarak adlandırılır. Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak betimsel analiz yöntemine paralel olarak dedüktif akıl yürütme analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir: Dijital diplomasi alanında yazılan tezlerde çevirinin yeri nedir? Çeviribilim ve Dijital diplomasi bağlamında ne gibi araştırmalar yürütmek mümkündür?

Çeviri ve Dijital Diplomasi İlişkisi

Eski Yunanca'da "katlanmış kâğıt" anlamına gelen diploma sözcüğünden türeyen diplomasi sözcüğü uzun yıllardır pek çok toplumda ve kültürde "devletlerarası resmi bir iletişim biçimi" anlamında kullanılmaktadır (Baranyai, 2011, s. 2; Yetkin Karakoç, 2015, s. 15). Türk Dil Kurumu sözlüğünde en geniş manasıyla "uluslararası ilişkileri düzenleyen antlaşmalar

bütünü, yabancı bir ülkede ve uluslararası toplantılarda ülkesini temsil etme işi ve sanatı”² gibi anlamlara gelen diplomasi sözcüğü, Yetkin Karakoç’un aktarımından görüldüğü üzere, Sir Peter Marshall (1990) tarafından aşağıdaki şekilde detaylı anlamlarla karşılık bulmaktadır:

Dış ilişkilerin bir bütün olarak içeriği,

Dış politikanın yürütülmesi,

Dış ilişkilerin müzakere yoluyla yürütülmesi,

Diplomatik hizmette çalışan diplomatların kullanılması,

İstihbarat kullanımı, nazik bir dil kullanımı,

Profesyonel diplomatların sahip olduğu yetenek veya beceriler (Marshall, 1990; Yetkin Karakoç, 2015, s. 15).

Diplomasi kavramı bir çatı kavram olarak kabul edilirse, bu çatı altında farklı başlıkların yer aldığını görmek mümkündür. Örneğin, kamu diplomasisi, ikili diplomasi, çok taraflı diplomasi, sivil diplomasi, arabuluculuk diplomasisi, zirve diplomasisi, insani diplomasi, kültürel diplomasi, enerji diplomasisi, dijital diplomasi ve çevre diplomasisi³ gibi. Mevcut çalışma kapsamında, bu kavramlar arasından en günceli ve yenilikçisi olarak kabul edilebilecek olan dijital diplomasi seçilmiştir. Bu düzlemde, dijital diplomasi alanında ve çevirinin yeri sorgulanmış ve dijital diplomasi konulu doktora tezlerinde çeviri ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir.

Dijital diplomasi kavramı, “ağ/sosyal ağ diplomasisi”, “e-diplomasi”, “çevrimiçi diplomasi”, “siber diplomasi”, “Twitter diplomasisi” gibi ifadelerle de ifade edilebilir (Göksu ve Özkan, 2021, s. 48-49). Dijital diplomasi, diplomatik ilişkileri güçlendirme aracı olarak interneti, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) ve sosyal medyayı kullanan bir yapı olarak tanımlanabilir (Chakraborty, 2013). Klasik kamu diplomasisinden ayrıldığı temel farklılıklar ise bilgiye daha fazla erişim imkânı olması, bireyler ve kuruluşlar arasında daha fazla etkileşim ve daha fazla şeffaflık olması şeklinde belirtilebilmektedir. Dijital diplomasi hedefleri bilgi yönetimi, kamu diplomasisi sağlama, konsolosluk iletişimi ve yanıtları sağlama, doğal afet ve felaket durumlarında iletişim sağlama, internet özgürlüğü, dış kaynaklara erişim ve politika planlaması şeklinde tanımlanabilir (Rashica, 2018, s. 77).

Uluslararası diplomatik ilişkilerin yürütülmesi elbette yazılı ve sözlü iletişim sayesinde olmaktadır. Yazılı diplomatik metinleri nota, muhtıra, memorandum, gayri resmî belgeler, güven mektubu, geri çağırma mektubu, atama belgesi, buyrultu, nihai senet, anlaşmalar, sözleşmeler, protokoller, ultimatolar, davet, kutlama ve taziye mektupları gibi başlıklar altında sınıflandırmak mümkünken, sözlü diplomatik metinleri özel, ikili ya da çoklu görüşmeler, beyanlar, söylemler, basın açıklamaları, karşılama ve veda konuşmaları, açılış ve kapanış konuşmalarıyla sınıflandırmak mümkün olmaktadır (Ünsal, 2019, s. 30-31).

² TDK, <https://sozluk.gov.tr/>, diplomasi sözcüğü tanımları, erişim tarihi: 21.08.2022.

³ Diplomasi türleri: <https://www.iienstitu.com/blog/diplomasi-nedir>, erişim tarihi: 21.08.2022.

Aslında insan etkileşimleriyle ilgili bir uygulama olarak, diplomasinin her zaman karmaşık kültürel müzakereleri ve farklı dillerin ve kodların çevirilerini gerektirdiği tamamen anlaşılabilir ve kabul edilebilir bir durumdur. Bununla beraber, bir üst bakışla bakıldığında, diplomasinin din, siyaset, dilbilim gibi farklı türlerde çeviri eylemi olarak köprü kurduğunu söylemek mümkündür (Osborne, 2018, s. 1-6). Diplomasini dili kullanılırken ve diplomatik metinlerin çevirileri yapılırken kalıp ifadeler, eğretilmeler ve benzetmeler, alana ait terimler, günlük dilden daha üst düzey sözcüklerin kullanımına dikkat edilmeli ve özellikle yazılı diplomatik metinlerin çevirileri yapılırken uzun ve karmaşık cümle yapılarından uzak durulmalı (Vural Kara, 2007, s. 54). Diğer bir açıdan, diplomatik söylem diplomasie aktif ve iletişimsel bir şekilde verilen insani bir tepki olarak tanımlanmaktadır ve diplomatik söylemde hitabet, sözcük seçimi ve diplomatın düşünsel düzeyde net olması önemlidir (Doğan, 2018, s. 91-92).

Yetkin Karakoç, Çeviri ve Diplomasie başlıklı eserinde diplomatik metinlere yönelik çeviri ilkelerini 4 ana madde altında toparlayan Yang'dan (2012) aşağıdaki şekilde bir bilgi aktarımı sağlamıştır:

“Konuşmacının siyasi bağlamlarını tam olarak anlayarak, diplomatik dilde o dönemdeki yan anlamları karşı tarafa aktarmak,

Alıcıya siyasi tutumu yansıtmak, bunu yaparken çeviride siyasi bilgiyi orijinaldeki etkiyi yansıtacak biçimde popüler bir biçimde yapmak,

Dildeki dinamizme göre değişiklikler yapmak,

Konuşmacı ya da izleyicinin birine taraf olarak, çeviri yapmamak” (Yang, 2012; Yetkin Karakoç, 2015, s. 57-58).

Aynı düzlemde ilerlendiğinde, diplomasie ait metinlerin çevirilerinde elbette sadece içerik aktarımı yapmak yeterli olmayacaktır. İçerik aktarımının yanı sıra metnin işlevselliğine de dikkat edilmelidir. Metin içeriği ve işlevselliği açısından kaynak odaklı olmak ön plana çıkarken, dil kullanımı açısından erek odaklı çeviriler yapılması önem taşımaktadır (Vural Kara, 2007, s. 65).

Türkiye’de Yayınlanan Dijital Diplomasie Konulu Doktora Tezleri

Türkiye’deki üniversitelerde yürütülen lisansüstü tezler kapsamında, dijital diplomasie konulu doktora tezleri incelenmiştir. Bu başlık altında Tablo 1’de Türkiye’de dijital diplomasie konulu doktora tezleri verilmiştir. Tabloların devamında ise tüm tezlerin içerikleri hakkında genel bilgiler sunulmuştur. Değerlendirmeler ve sonuçlar başlığı altında ise bahse konu tezler hakkında çeviri ve diplomasie bağlamında genel çıkarımlar ve Çeviribilim alanına dair muhtemel faydalar ve ilişkilendirmeler verilmiştir.

“Dijital diplomasie” ve “digital diplomacy” anahtar kelimeleriyle, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi⁴ sayfasından elde edilen veriler doğrultusunda, Tablo 1’de 5 tane doktora tezine erişilmiştir. Mevcut tezlerin 2015 ve 2021 yılları arasında yazıldığı görülmektedir. Bu durum elbette dijital diplomasie konusunun oldukça güncel bir çalışma alanı

⁴ <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> dijital diplomasie konulu tezlerin listelerine erişmek için bkz., Erişim tarihi: 25.01.2022.

olduğunu göstermektedir. Tezlerin yazıldığı üniversiteler alfabetik sıraya göre incelendiğinde şu üniversite isimleri görülmektedir: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Galatasaray Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Ufuk Üniversitesi. Bahse konu lisansüstü tezlerin yürütüldüğü ilgili bölümler ise şu şekilde olduğu görülmektedir: Halkla İlişkiler, Uluslararası İlişkiler, İletişim Bilimleri, Radyo-Televizyon, Siyasal Bilimler, Gazetecilik.

Tablo 1: Türkiye’de Dijital Diplomasi Konulu Doktora Tezleri Tablosu

Yazar	Tez Yılı	Üniversite	Tez Türü	Tez Konusu	Tez Adı
Bahadır Avşar	2021	Gazi Üniversitesi	Doktora	Halkla İlişkiler	Diyalojik Halkla İlişkiler Bağlamında Dijital Diplomasi: Zeytin Dalı Operasyonu
Nurullah Zafer Kartal	2021	Süleyman Demirel Üniversitesi	Doktora	Halkla İlişkiler	Dijital Diplomasinin Bir İdeolojik Aygıt Olarak Küresel Halkla İlişkilerde Kullanımı: ABD, Rusya ve Çin’in Türkiye’deki Uygulamalarına Bir Bakış
Özden Özlü	2019	Maltepe Üniversitesi	Doktora	Halkla İlişkiler, Uluslararası İlişkiler, İletişim Bilimleri	Kamu Diplomasisi Oluşturulmasında Dijital Diplomasinin Etkisi: Türkiye’de Bulunan Büyükelçiliklerin Twitter Kullanımı
Gözde Kurt	2016	Galatasaray Üniversitesi	Doktora	Radyo-Televizyon, Siyasal Bilimler, Uluslararası İlişkiler	Türkiye’de Dijital Diplomasi Uygulamalarının Kamusal İletişim Bağlamında Analizi: Gezi Parkı Örneği
Akın Emre Karagülle	2015	Marmara Üniversitesi	Doktora	Gazetecilik, Uluslararası İlişkiler, İletişim Bilimleri	Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Dijital Medya & Dijital Diplomasi

Tablo 1’de yer alan dijital diplomasi konulu doktora tezleri incelendiğinde, yazılan ilk çalışmanın 2015 yılında tamamlandığı görülmektedir. Bilimsel araştırmalar açısından oldukça güncel konular arasında yer alan dijital diplomasi konusunun kamu diplomasisi üst başlığı altında yer aldığı bilinmektedir. Bu bağlamda dijital diplomasi bağlamında yazılan doktora tezlerinin kamu diplomasisi konusuyla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Yürütülen doktora tezlerinin başlıkları şu şekildedir: Diyalojik Halkla İlişkiler Bağlamında Dijital Diplomasi: Zeytin Dalı Operasyonu, Dijital Diplomasinin Bir İdeolojik Aygıt Olarak Küresel Halkla İlişkilerde Kullanımı: ABD, Rusya ve Çin’in Türkiye’deki Uygulamalarına Bir Bakış, Kamu

Diplomasisi Oluşturulmasında Dijital Diplomasinin Etkisi: Türkiye'de Bulunan Büyükelçiliklerin Twitter Kullanımı, Türkiye'de Dijital Diplomasinin Uygulamalarının Kamusal İletişim Bağlamında Analizi: Gezi Parkı Örneği, Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Dijital Medya & Dijital Diplomasisi.

Dijital diplomasinin bağlamında yürütülen doktora tezleri kronolojik sırayla incelendiğinde, ilk olarak 2015 yılında Akın Emre Karagülle tarafından yazılan Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Dijital Medya & Dijital Diplomasisi ele alınmıştır. Bu tez kapsamında, genel olarak kamu diplomasisi ve alt alanları, dijital diplomasinin ve alt alanları, propaganda, yumuşak güç, dijital medya araçları, sosyal medya, vaka incelemesi olarak Türk dizileri incelenmiştir. Dijital kamu diplomasisi ve dijital diplomasinin arasındaki farkları ortaya koyacak bir araştırmaya ihtiyaç vardır. Dijital diplomasinin hakkında daha fazla akademik çalışma yapmaya ihtiyaç vardır. Diplomasinin diplomatların işi olduğu gerekçesiyle, Dışişleri Bakanlıkları içinde daha etkin dijital diplomasinin yapılması olmalıdır. Dijital medya ürünleri olan Türk dizilerinin Türk Kamu diplomasisi adına büyük etkisi olduğundan, Türk dizilerine yapılacak olan yatırımlar sayesinde daha etkin bir kamu diplomasisi yürütmek mümkün olacaktır (Karagülle, 2015, s. 2). Dünya çapında oldukça büyük bir yere sahip olan dizi sektörü içinde Türk dizileri de büyük bir paya sahiptir. Türk dizilerinin diğer ülkelerde yaşayan kişiler için altyazı çevirileri aracılığıyla Türkiye'yi tanıma ve Türkiye hakkında olumlu fikirlere sahip olmaları üzerine etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Karagülle'nin önerileri arasında ise, dijital platformlar için hazırlanan Türkiye konulu filmlerin Türkiye'nin doğal ve tarihi güzelliklerini görüntülerde yansıtılabilmeleri amacıyla maddi ve manevi teşviklerin ilgili birimler tarafından sağlanması bulunmaktadır. Ayrıca, Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın Türk film yapımcı ve yönetmenlerine uluslararası film festivalleri gibi çeşitli organizasyonların yanı sıra, dijital platformlara da Türkiye'nin itibarını artırmak/düzeltilmek adına en çok çeviriye ihtiyaç duyulan dillerde altyazı hazırlanması hususunda maddi destek vermesi yer almaktadır. Diğer bir yandan, yine bahse konu Bakanlık ve Yunus Emre Enstitüsü'nün altyazı hazırlama konusunda iş birliği içinde olacağı bir 'dijital birim' kurulması önerisi yer almaktadır (2015, s. 183-186).

Gözde Kurt, 2016 yılında 'Türkiye'de Dijital Diplomasinin Uygulamalarının Kamusal İletişim Bağlamında Analizi: Gezi Parkı Örneği' başlıklı doktora tezini yazmıştır. Türkiye'de dijital diplomasinin uygulamaları ve dijital diplomaside devlet kurumları ve faaliyetlerini incelemiş ve örneklem olarak Türkiye'de Gezi Parkı Olayları Sürecinde Dijital Diplomasinin süreci ve ardından, Türkiye'de Gezi Parkı Olaylarında Geleneksel ve Yeni Medyanın rollerini incelemiştir. Daha sonra ise, Türkiye'deki devlet kurum ve kuruluşlarının ve siyasetçilerin, siyasi aktörlerin, bürokratların ve mülki idari amirlerin Twitter'da verdikleri mesajlar ve paylaşımların söylem analizleri yapılmıştır. Kurt, Türkiye'de uygulanan dijital diplomasinin faaliyetlerinin dönemin gereklerini yakalayamadığını vurgularken, diğer taraftan Türkiye'de sosyal medya ve kamu diplomasisinin yapısına ters bir şekilde siyasi aktörler ve kamu kurumlarının İki Yönlü Asimetrik Model bağlamında yalnızca, "Government to People" yönteminin kullanıldığını ve dijital kamu diplomasisinin gereği olan "People to Government" yönteminin kullanılmadığını (2016, s. xxi-xxiv).

Özden Özlü'nün 2019 yılında yazdığı 'Kamu Diplomasisi Oluşturulmasında Dijital Diplomasinin Etkisi: Türkiye'de Bulunan Büyükelçiliklerin Twitter Kullanımı' başlıklı doktora

tezi ise yine dijital diplomasi konulu güncel kaynaklar arasında yer almaktadır. Sosyal medya araçlarının dijital diplomasideki etkileri gündem belirleme, bilgi yayma ve diyalog kurma sınıflandırması incelenmiştir. Aynı bir başlık altında ise dijital diplomasi kavramı içinde yer alan ve çok yeni bir kavram olan Twiplomacy kavramı ve büyükelçilik diplomasinin incelendiği görülmektedir. Twiplomacy ve büyükelçilik diplomasisi kavramlarının ilişkilendirilmesinde Amerika ve Rus Büyükelçiliklerinin Twitter kullanımı hareketleri üzerinden belirli alt başlıklar kapsamında incelemeler yapıldığı görülmektedir. (2019, s. vii-ix). Sonuç bölümünde vurgulandığına göre, Amerika ve Rus Büyükelçiliklerinin büyük oranda Ortadoğu ve buradaki iç savaş ve kadın ve kız çocukların istismarı ve erken yaşta evlendirilmeleri hakkında Twitter iletileri olduğu görülmüştür (2019, s. 289).

2021 yılında yürütülen bu çalışmanın başlığı “Dijital Diplomasinin Bir İdeolojik Aygıt Olarak Küresel Halkla İlişkilerde Kullanımı: ABD, Rusya ve Çin’in Türkiye’deki Uygulamalarına Bir Bakış” başlıklı doktora tezi Nurullah Zafer Kartal tarafından yürütülmüştür. Tez kapsamında, Amerika’nın Sesi, Sputnik Türkiye, Çin Uluslararası Radyosu verileri incelenmiştir. Bahse konu dijital kanalların kurumsal web siteleri, Facebook, Twitter, YouTube ve Instagram hesapları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Adı geçen hesaplarda ülkelerin kendi kültürleri ve tarihleri hakkındaki paylaşımların incelendiği belirtilmektedir. Yürütülen incelemeler ve betimsel analizler sonucunda, bahse konu oluşumların dijital diplomasiyi küresel halkla ilişkiler açısından ideolojik aygıt olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır (Kartal, 2021, s. iv). Dijital diplomasi, dijital platformlarda yabancı halkları etkileme, kendi tarafına çekme ve farklı konularda ikna etme gibi işlevleri yerine getiren ilgili kurum ya da kuruluşların kurumsal web sitesi, Facebook, Twitter, YouTube, Instagram gibi sosyal medya platformları aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu bağlamda, küresel halkla ilişkiler ve dijital diplomasinin birbirini tamamladığı ve çok sayıda ortak özelliğe sahip olduklarını söylemek mümkündür. Adı geçen araçlar arasında dijital diplomasi ve küresel halkla ilişkiler ile kamu diplomasinin iç içe geçtiği ISA (Devletin İdeolojik Aygıtları) yer almaktadır. Eldeki verilere dayanarak VOA (Amerika’nın Sesi), CRI (Çin Uluslararası Radyosu) ve ST’nin (Sputnik Türkiye) dijital diplomasi ve ISA araçları olarak işlev gördüğü söylenebilir (2021, s. 362- 370).

Son olarak Dijital Diplomasi bağlamında 2021 yılında ele alınan bir diğer doktora çalışması ise Bahadır Avşar’ın yazdığı ‘Diyalojik Halkla İlişkiler Bağlamında Dijital Diplomasi: Zeytin Dalı Operasyonu’ başlıklı doktora tezidir. Araştırmanın kuramsal altyapısı Kent ve Taylor tarafından geliştirilen diyaloji kuramına dayanmaktadır. Çalışma içinde ulaşılmaya hedeflenen amaçların şu şekilde olduğu belirtilmektedir: sosyal medyanın dijital diplomasi aktörleri tarafından iki yönlü olarak mesaj üretmelerini ve bu aktörlerin diyalojik iletişim denklemindeki konumlarını incelemek ve belirlemek. Bu bağlamda ele alınan dijital diplomasi aktörlerinin Zeytin Dalı Harekâtı boyunca Twitter paylaşımları incelenmiş ve içerik analizleri yapılmıştır (Avşar, 2021, s. iv). Avşar’a göre, bugün dijital diplomasi kavramı, yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla uluslararası düzeyde bir halkla ilişkiler pratiği geliştirme odağında ilerlediği söylenebilir. Bu bağlamda, doktora tezi araştırmasında yanıt aranan sorular şu şekilde sıralanmaktadır: 1) Belirlenmiş kriterlere göre diyalojik olan ile olmayan arasındaki fark nedir? 2) Diyalojik uygulamaların çeşitleri nelerdir? Dijital diplomasi açısından hangileri hangi durumlarda daha etkili/geçerlidir? ZDH’de durum ne olmuştur, Neden? 3) ZDH dijital

diplomasi aktörlerinin ZDH süresince twitter’ı diyalojik prensipler doğrultusunda kullanmışlar mıdır? (2021, s. 245-257).

Dijital Diplomasi Konulu Doktora Tezlerinde Çevirinin Yeri

Mevcut araştırma kapsamında, dijital diplomasi konulu doktora tezlerinin incelenmesi sürecinde, bahse konu tezlerde çeviri uygulamaları ve çeviri metinlere yer verilip verilmediği ve çevirinin önemine ne denli vurgu yapıldığı incelenmiştir. Bu incelemeler kapsamında, doktora tezleri içinde yer alan çeviri uygulamaları ve kullanımları ile ilgili bölümler ve başlıklar incelenmiştir. Bu sayede, Türkiye’de tamamlanan dijital diplomasi anahtar kelime ve ana temalı doktora tezleri kapsamında çeviri ve yabancı dil bilme ve kullanmanın önemini vurgulayan kısımlar incelenmiş ve aslında doğrudan Çeviribilimle bağlantılı olarak yürütülmeyen bahse konu çalışmalarda, çeviri ve dijital diplomasi bağlamında yer verilebilecek hususlar ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir sonraki bölüm olan Çeviri ve Dijital Diplomasi İlişkisi adlı başlık kapsamında ise birbirinden farklı iki araştırma alanı olan Çeviribilim ve Dijital diplomasi arasında ne gibi bağlantılar olduğu ve ilgili akademik araştırmalar sunulacak ve ileriki çalışmalarda yer alabilecek muhtemel araştırma başlıkları ve dijital diplomasi konulu araştırmalarda çevirinin ve yabancı dilbilgisinin önemi hakkında ilişkilendirmeler sunulacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Kartal’ın çalışmasındaki yorumlar ve değerlendirmeler incelendiğinde, kamu diplomasisi kavramı için farklı dillerdeki karşılıkların karşılaştırıldığı görülmektedir. Yabancı dillerde İngilizce’de “public diplomacy”, Fransızca’da “diplomatie publique” ve İspanyolca’da “diplomacia pública” olarak terim haliyle kullanılan “kamu diplomasisi” şeklinde dilimize dahil edilmiştir (Kartal, 2021, s. 128). Bu bağlamda, Özlü’nün yorumladığı ve aktardığına göre, “*kamu diplomasisi bir devletin, ulusunun fikirleri ve idealleri, kurumları ve kültürü, ulusal hedef ve politikalarının anlaşılması için yabancı kamuoyuyla iletişim kurma süreci*” olarak tanımlanmaktadır (Tuch,1990, s. 3; Özlü 2019, s. 30). Yine Özlü’nün Waller’den aktardığına göre, “*kamu diplomasisi uluslararası alguları, tutumları ve politikaları etkilemek için yabancı topluluklarla iletişim kurma sanatı*” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Waller, 2007, s. 23; Özlü 2019, s. 30).

Emre Karagülle’nin tezinde ‘Kosova’nın Dışişleri Bakan Yardımcısı ve dijital diplomasi öncülerinden olan Petrit Selimi’nin genç öğrenciler için temel araştırma tekniklerini öğrenmeleri amacıyla ve Kosova kültürü veya sporu gibi özel konularda araştırma makaleleri yazabilecekleri ‘Wikipedia kampları’nı kurduğunu belirtmektedir. Bahsekonu kamplarda Kosova odağında içeriklerin üretilmesi ve web teknolojilerini kullanmaya yatkın genç programcıların yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu eğitimi tamamlayan gençlerin sokak modası, turizm rehberleri, çeviri programları gibi uygulamalar geliştirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla, geliştirilen uygulamalar aracılığıyla Kosova’nın sanal ortamlardaki prestijinin artırılması ve Facebook, Twitter ve LinkedIn gibi platformları da Kosova’nın bağımsız bir ülke olduğu konusunda ikna etmeyi başarmışlardır (Karagülle, 2015, s. 42; Avşar, 2021, s. 77).

Kurt’un aktarımıyla, Ahmet Şık’ın Twitter iletileri hakkında yaptığı bir açıklama şu şekilde yorumlanmıştır: “*Twitter, eğer doğru şekilde ve gerçeği tahrif etmeden kullanılıyorsa,*

uluslararası alanda da kullanacağınız bir araçtır” (2016, s. 629). Bu bağlamda, aslında sosyal medya kanalı olan Twitter’ın pek çok alanda olduğu gibi uluslararası diplomasi ve siyaset alanında da verimli ve doğru bir şekilde kullanılacağını söylemek mümkün olacaktır. Yine bu paralelde, Gezi Parkı hakkındaki haberlerin “Translate for Justice” gibi web siteleri aracılığıyla ve gönüllü çevirmenler tarafından çevirisi yapılmış, böylece uluslararası düzlemde dil engelleri aşılarak haberlerin anında dünyanın her yerinde takip edilebilmesi sağlanmıştır (Kurt, 2016, s. 344; Doğan, 2013, s. 381).

Öte yandan, Avşar’ın aktarımıyla, 'Digital 2020' raporunda yer alan verilere göre dünya ortalaması incelendiğinde, internet kullanan kişilerin internette günlük sürenin 6 saat 43 dakika zaman geçirdikleri olduğu görülmekte ve Türkiye'deki günlük ortalama internet kullanım süresi 7 saat 29 dakika olarak belirlenmiştir⁵ (Avşar, 2021, s. 77). Dolayısıyla, Türkiye’de internet ve dijital platformları aktif bir şekilde kullanan kişilerin, Türkiye’nin bilgi toplumuna dönüşümü sürecinde, devletin pek çok hizmetini sanal ortamlara taşıyarak vatandaşlarıyla etkileşim sağlaması söz konusudur (2021, s. 77).

Hepimizin yaşadığı ve tecrübe ettiği gibi, günümüz teknolojileri ve dijital platformlarından uzak kalmanın çok mümkün olmadığı bir dönemdeyiz. Kosova’da olduğu gibi, dijital platformları aktif bir şekilde kullanan genç nüfusun, daha bilinçli bir şekilde hareket etmesini sağlayarak dijital diplomasi içinde yer almalarını sağlayarak ülkelerin tanınırlıklarını artırma ve uluslararası ilişkiler konusunda ileri adımlar atılmasını teşvik etmek mümkün hale gelebilmektedir. İlgili doktora tezleri incelendiğinde, genel olarak kamu diplomasisi ve dijital diplomasi kavramlarının karşılıklarının verildiği ve yabancı dildeki karşılıklarının ne olduğuna yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, gönüllü olarak dijital platformlarda yürütülen dijital diplomasi faaliyetleri hakkında örnekler verildiği, farklı ülkelerde genç nüfusun dijital diplomasi hakkında bilinçlendirilmesi ve ülkelerini uluslararası dijital platformlarda doğru ve etkili şekilde temsil edecek şekilde paylaşımlar yapabilmeleri hakkında çeşitli uygulamalar yapıldığı görülmüştür. Bu hususta, anadil ve yabancı dil edinci ve içerikleri çeviri yoluyla aktarmak büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, çeviri yoluyla diplomatik içeriklerin aktarılması esnasında çeviri edinçleri kapsamında yer alan dil, kültür, metin üretimi, araştırma, teknoloji ve dijital medya edinçlerine⁶ hâkim olmak gereklidir. Dolayısıyla, yumuşak güç olarak dijital diplomasinin kullanımında, uluslararası platformlarda çeviriyi etkin bir araç ve güç olarak bilinçli bir şekilde kullanmak mümkün olacaktır.

Sonuç

Dijital diplomasi konulu doktora tezlerinin çeviri ve diplomasi bağlamında yürütülen bu dedüktif analiz aracılığıyla, alana bir üst bakış sağlamak ve çeviriyle ilişkili olarak eksikliklerin belirlenmesiyle alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Sonuç olarak, diplomasi dili ve çeviri sürecinde bu dilin özelliklerinin ve içeriğinin korunarak kaynak dilden ve kültürden erek dile ve kültüre aktarımı söz konusudur. Bahse konu aktarım yapılırken, yazılı ve sözlü iletişim kurallarına uyulması beklenmektedir. Diplomasi dili denildiğinde, ilk zamanlarda akla sadece

⁵ [bbc.com/turkce/haberler-turkiye](https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye) ET: Mayıs 2020

⁶ Krş., Neubert, 2000; Schäffner, 2000; Yazıcı, 2007; Eser, 2013; Türkmen, 2019.

yazılı diplomatik belgelerin ve sözlü diplomatik çeviri sürecinin gelmesi bekleniyordu. Günümüzde dijital diplomasi konulu doktora tezlerinde de vurgulandığı gibi, artık diplomasi dilinin sadece zirveler, özel toplantılar ve kurullar gibi ortamlarda sözlü çeviri yoluyla kullanılması ve diplomatik evrakların ve belgelerin yazılı olarak çevrilmesinin yanında artık dijital platformların da kullanıldığı ve belki de daha çok kullanılacağı vurgusu yapılmaktadır. Buna bağlı olarak, çevirmenlerden dijital diplomasi kullanımını bağlamında gelişmekte olan teknoloji ürünlerine, kanallarına, sosyal medya ağlarına, dijital haber ve bilgi paylaşım platformlarına aşına olmaları ve bunları kullanmaları beklenmektedir.

Mevcut çalışmaya konu olan dijital diplomasi hakkında yazılan doktora tezlerinde çeviriye ne kadar yer verildiği ve yabancı dil bilmenin önemi incelendiğinde, bu temalara derin ve detaylı şekilde yer verilmediği gözlemlenmiştir. Dijital diplomasi, Türkiye’de de pek çok alanda kullanılmaya başlansa da kurum ve kuruluşların sosyal medya hesapları ve dijital platformlardaki aktiflikleri gelişmeye devam etmektedir. Çağımızın gereği teknoloji ve dijital medya kullanımının bireysel kullanımdan ötede, artık kurumsal, özel ve kamu kuruluşlarınca kullanımı teşvik edilmeye başlamıştır. Günümüz gereksinimleri doğrultusunda, güncelliğini artarak korumaya devam eden dijital diplomaside çevirinin ve çeviri teknolojilerinin kullanımı teşvik edilmelidir. Web sayfaları üzerinde aktif şekilde çalışan çeviri özellikleri çoğu zaman bağlam dışı çeviriler yapmaktadır. Diplomasi alanında, özellikle dijital diplomasi kullanımında profesyonel çeviri destekleri, dil uzmanları ve çevirmen destekleri kullanılmalı ve bu kullanımlar daha fazla teşvik edilmelidir. Burada amaç, ülkenin yurtdışına açılan dijital yüzlerinin ülke hayrına daha etkili ve doğru kullanımı olmalıdır.

Dijital diplomasi ve çeviri bağlamında ileride yapılabilecek çalışmalar için şu alternatifler düşünülebilir: Üniversitelerde verilen Hukuk Çevirisi, Çeviri ve Diplomasi, Medya Çevirisi gibi dersler içinde sosyal medyada ve dijital platformlarda dijital diplomasi konusunda eğilmek mümkün olabilir. Ders içeriklerinde birkaç haftalık güncellemelere gidilerek, uluslararası platformlarda ülkemiz adına etkili ve doğru iletilerin üretilebilmesi ve yorumlanabilmesi konusunda bilgilendirmeler ve örnek iletilerin incelenmesi eklenebilir. Özellikle genç kullanıcılar ve konuyla ilgilenenlere yönelik internet tabanlı, uzaktan eğitimler, seminerler ya da yüz yüze eğitim programları aracılığıyla dijital diplomasi ve çeviri uygulamaları hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.

Yürütülen bu araştırma dolayısıyla, bahse konu başlıklar hakkında alanda boşluk olduğu görülmüştür. Çeviribilim alanında yazılacak doktora ve yüksek lisans tezlerinde, dijital diplomaside, kamu diplomasisinde ve kültürel diplomaside Çeviribilim (özellikle çeviri ve diplomasi) bağlantılı araştırma konularına yer verilebilir. Yine bu paralelde, hukuk çevirisi ve çeviri ve diplomasi konulu araştırmalarda sosyal medya platformlarında yer alan kültürel, siyasi ve dini içerikli iletilerin ve çevirilerinin incelenmesi mümkündür. Ayrıca, bahsi geçen çevirilerin incelenmesi yürütülürken, web sitelerindeki otomatik çeviri özellikleri ve eksikliklerin giderilmesi hususunda raporlar oluşturmak ve ilgili birimlere bu raporları sunarak iletilerin çevirilerinin iyileştirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Avşar, B. (2021). *Diyalojik Halkla İlişkiler Bağlamında Dijital Diplomasi: Zeytin Dalı Operasyonu*, (Erişim) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, (15.02.2022).
- Baranyai, T. (2015). *The Role of Translation And Interpretation In The Diplomatic Communication*. SKASE Journal of Translation and Interpretation, 5 (2), 2-13.
- Bjola, C. & Holmes, M (2015). *Digital Diplomacy Theory and Practice*. C. Bjola and M. Holmes (Ed.). Routledge.
- Chakraborty, K. Ed. (2013). *Cultural Diplomacy Dictionary*. Berlin: Academy for Cultural Diplomacy.
- Doğan, S. (2013). *Gezi, İsyân, Özgürlük Sokağın Şenlikli Muhalefeti*, Editör: Kemal İnal, İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Doğan, A. (2018). *Sözlü Çeviride Diplomatik Söylem Parametreleri, Türkiye’de Sözlü Çeviri Eğitim, Uygulama ve Araştırmalar*, Ed. Diriker, E., Scala Yayıncılık.
- Eroğlu G. (2012). *Akl Yürütme Formlarının Mantık ve Bilimlerde Yeri ve Değeri. Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 183-196.
- Eser, O. (2013). *Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Göksu, O.; Özkan, A. (2021). *Digital Diplomacy: An Evaluation of The Means And Opportunities That Digitalization Brings To Diplomacy*, Digital Siege, Ed. Karadoğan Doruk, E.; Mengü, S.; Ulusoy, E., E-ISBN: 978-605-07-0764-9, DOI: 10.26650/B/SS07.2021.002, İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Gulati, P. M. (2009). *Research Management: Fundamental and Applied Research*, Global India Publications, India, s. 42.
- Güç: (Erişim) <https://www.merriam-webster.com/dictionary/power>, (07.05.2022).
- Güç: (Erişim) <https://www.thefreedictionary.com/power>, (07.05.2022).
- Güç: (Erişim) <https://www.dictionary.com/browse/power>, Erişim tarihi (07.05.2022).
- Hanson, F. (2012). *Revolution @State: The Spread of E-diplomacy*. (Erişim) https://cdn.mashreghnews.ir/old/files/fa/news/1391/1/14/150548_539.pdf, (10.05.2020).
- İskit, T. (2007). *Diplomasi Tarihi [History of Diplomacy]*. İstanbul, Turkey: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Joseph S. N. (2004). *Soft Power: The Means to Succeed in World Politics*, New York, Public Affairs.
- Kalın, İ. (2011). *Soft Power and Public Diplomacy in Turkey, Perceptions*, 16 (3), 5-23.

- Karagülle, A. E. (2015). *Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Dijital Medya, & Dijital Diplomasi*, (Erişim) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, (15.02.2022).
- Kartal, N. Z. (2021). *Dijital Diplomasi'nin Bir İdeolojik Aygıt Olarak Küresel Halkla İlişkilerde Kullanımı: ABD, Rusya ve Çin'in Türkiye'deki Uygulamalarına Bir Bakış*, (Erişim) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, (15.02.2022).
- Kurt, G. (2016). *Türkiye'de Dijital Diplomasi Uygulamalarının Kamusal İletişim Bağlamında Analizi: Gezi Parkı Örneği*, (Erişim) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, (15.02.2022).
- Kömür, G. (2020). *Yumuşak Güç Unsuru Olarak Kamu Diplomasisi*. International Journal of Politics and Security (IJPS), 2 (3), 89-115.
- Marshall, S. P. (1990). *The Dynamics of Diplomacy*. Londra: The Diplomatic Academy of London.
- Neubert, A. (2000). *Competence in Language, in Languages and in Translation, Developing Translation Competence*, Ed. Shaffner, C. ve Adab, B., Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins, 3-18.
- Nye, J. S. (2005). *Dünya Siyasetinde Başarının Yolu: Yumuşak Güç*. Çeviren: Rayhan İnan Aydın. Ankara: Elips Kitabevi.
- Osborne, T. (2018). 'Translation, International Relations and Diplomacy', in the Routledge Handbook of Translation and Culture. Abingdon, Oxon: Routledge, 517-532. Routledge Handbooks in Translation and Interpreting Studies.
- Özkan, A. (2014). *21. Yüzyılın Etkili İletişim Yöntemi Kamu Diplomasisinde Yumuşak Güç Unsuru Olarak Medyanın Stratejik Kullanımı* (The Strategic Use Of Media As A Soft Power Element In 21st Century's Effective Communication Method Public Diplomacy). Presented At The International Communication Science And Media Studies Congress (12-15 May 2014). Kocaeli, Turkey: Kocaeli University Faculty of Communication.
- Özkan, A. (2016). *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Bir Halkla İlişkiler Etkinliği Olarak Kamu Diplomasisi (International Public Relations And Public Diplomacy As A Public Relations Activity)*. In B. Kılınç (Ed.), *Kamu Diplomasisi ve Uluslararası Halkla İlişkiler* [Public diplomacy and international public relations] (s. 3-27). Eskişehir, Turkey: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özlü, Ö. (2019). *Kamu Diplomasisi Oluşturulmasında Dijital Diplomasi'nin Etkisi: Türkiye'de Bulunan Büyükelçiliklerin Twitter Kullanımı*, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 15.02.2022
- Rashica, V. (2018). *The Benefits and Risks of Digital Diplomacy*, SEEU Review, 13 (1), 75-89.
- Schäffner, C. (2000). *Running Before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level, Developing Translation Competence*, Ed. Shaffner, C. ve Adab, B. Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins, 143-156.



- Tanyeri Mazıcı, E. (2020). *Covid-19 Pandemi Sürecinde Dijital Diplomasi: T.C. Dışişleri Bakanlığı Üzerine Bir Araştırma*. *Turkish Studies*, 15 (4), 1087-1104. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44438>.
- Türkmen, B. (2019). *Çeviri Eğitiminde Teknoloji ve Dijital Medya Edinci*, Gece Akademi.
- Ünsal, G. (2019). *Diplomasi Dili ve Çevirisi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 22-39. DOI: 10.29000/rumelide.656595.
- Vural Kara, S. (2007). *Diplomasi Metinleri Çevirisi Örneğinde Kaynak Metin – Erek Metin Bağlantısı*, *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics And Literature* 4 (1), 49-67.
- Waller, J. M. (2007). *The Public Diplomacy Reader*. The Institute of World Politics Press, Washington DC, 23.
- Wilson, J. (2010). *Essentials of Business Research: A Guide To Doing Your Research Project* SAGE Publications, 7.
- Yang, M. (2012). *The Principles and Tactics On Diplomatic Translation. A Chinese Perspective*. *Babel*, 58 (1), 1-18.
- Yazıcı, M. (2007). *Yazılı Çeviri Edinci*, Multilingual.
- Yetkin Karakoç, N. (2015). *Çeviri ve Diplomasi*, Çeviribilim Yayınları.



Çatışma beyanı: Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

ÇOCUKLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN UHİBBU'L-ARABIYYE ADLI DİL ÖĞRETİM SETİNİN İNCELENMESİ


INVESTIGATION OF THE TEACHING SET NAMED AS 'UHİBBU'L-ARABIYYA' IN TERMS OF TEACHING ARABIC TO CHILDREN

Halil İbrahim ŞANVERDİ*

MAKALE BİLGİSİ	ÖZET
<p> Geliş: 17.10.2022</p> <p> Kabul: 05.12.2022</p>	<p>Dünya şartlarının ülkeler arası iletişimi artıracak şekilde değişimi ve gelişen siyasi, sosyal, ticari ve kültürel ilişkiler günümüzde yabancı dil öğreniminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Yabancı dil öğreniminin erken yaşlarda başladığında daha etkili olduğu düşünülmektedir. Günümüzde çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik onların gelişimi dikkate alınarak çeşitli kitaplar hazırlanmaktadır. Çalışmanın amacı yurtdışında hazırlanmış olan anadili Arapça olmayan çocuklara yönelik Arapçanın öğretiminde kullanılan materyallerin incelenmesidir. <i>Uhibbu'l-Arabiyye</i> adlı öğretim seti, çocukların yabancı dil olarak Arapçayı öğrenmesini hedefleyerek ve gelişimlerini dikkate alarak hazırlanmıştır. Bu setin incelenmesindeki amaç yurtdışında çocuklara Arapça öğretimine yönelik hazırlanan setin içeriğinin ortaya konulmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen Arapça öğretim seti, görsellerle zenginleştirilmiş, her kitap ders kitabı, etkinlik kitabı ve öğretmen kitabından oluşturulmuştur. Çocuklara temel dil becerilerini kazandırmayı hedefleyen öğretim seti detaylı bir program şeklinde her seviyede toplam ders saati planlanarak hazırlanmıştır. Kitapların birbirini tamamlanması hedeflenerek okul öncesi dönemden 12. sınıfa kadarki süreçte Arap dilinin etkin bir şekilde kazandırılması amaçlanmıştır. Görsel olarak zengin olan bu kitaplarda özellikle ilkököl çağı için her konu resimlerle desteklenmiş genelde dört temel becerinin, özellikle de konuşma-dinleme becerisinin kazandırılmasına ağırlık veren bir içerik oluşturulmuştur. Arapça öğretim setinin, çocuklara yabancı dil olarak Arap dilinin öğretiminde hazırlanacak öğretim setleri için bir örnek olabileceği düşünülmüştür.</p>
<p>Anahtar Kelimeler: <i>Arapça öğretimi, Çocuklara yabancı dil öğretimi, Uhibbu'l-Arabiyye öğretim seti.</i></p>	
<p>Araştırma Makalesi</p>	

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p> Received: 17.10.2022</p> <p> Accepted: 05.12.2022</p>	<p>The change of world conditions to increase communication between countries and the developing political, social, commercial and cultural relations reveal the importance of foreign language learning today. It is thought that language learning can be more effective when it starts at an early age. Today, various books are prepared for foreign language teaching to children, taking into account their development. The aim of the study is to examine the materials used in the teaching of Arabic to children whose mother tongue is not Arabic. The teaching set which is called as <i>Uhibbu'l-Arabiyya</i> has been prepared to target children to learn Arabic as a foreign language and take into account their development. The purpose of examining this set is to reveal the content of the set prepared for teaching Arabic to children abroad. In the research, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The examined Arabic teaching set was enriched with visuals, and each book was composed of a textbook, activity book, and teacher's book. The teaching set is aimed to teach the Arabic language effectively in the period from the pre-school period to the 12th grade by aiming to complement each other. In these visually rich books, especially for primary school age, each subject is supported with pictures and content that focuses on the acquisition of four basic skills, especially speaking-listening skills, has been created. It is thought that the Arabic teaching set can be an example for the teaching sets to be prepared in teaching the Arabic language to children as a foreign language.</p>
<p>Keywords: <i>Teaching Arabic, Teaching children a foreign language, Uhibbu'l-Arabiyya teaching set.</i></p>	
<p>Research Article</p>	

* Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta / Türkiye, E-mail: halilibrahimsanverdi@gmail.com

ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-7093-7099>.

Bu makaleyi şu şekilde kaynak gösterebilirsiniz / To cite this article (APA):

Şanverdi, H. İ. (2022). Çocuklara Arapça Öğretimi Açısından 'Uhibbu'l-Arabiyye' Adlı Öğretim Setinin İncelenmesi. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 5 (2), s. 119-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.37999/udekad.1190417>.

Extended Abstract

The existence of various languages in the world provides foreign language teaching and learning to have an important position. People learn foreign languages in order to communicate with various societies socially, culturally and economically. One of the most important sources of foreign language teaching is textbooks. Textbooks are course materials that are prepared according to the curriculum during the planning of any lesson, and that enable the instructor and students to follow the lesson in a systematic way.

In this study, the content of the language teaching set called Uhibbu'l-Arabiyya, which was prepared for foreigners, was examined. The Uhibbu'l-Arabiyya set was published by 'Arab Bureau of Education for the Gulf States' for the purpose of teaching Arabic to foreigners. This language teaching set is a course material prepared for the purpose of teaching Arabic to foreigners from kindergarten age to 12th grade. The sample of the study consists of preschool books and books prepared for 1st, 2nd and 3rd grades.

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated. Document analysis allows the interpretation and interpretation of the data reached. The examined books of the set in the study are as follows:

1. الروضة مرحلة 4-5 سنوات (Kindergarten Age 4-5 years old)
2. التمهيد مرحلة 5-6 سنوات (Beginner 5-6 years old)
3. التلميذ كتاب 1 (Student Book 1)
4. التلميذ كتاب 2 (Student Book 2)
5. التلميذ كتاب 3 (Student Book 3)

The aim of the study is to reveal the general content and physical characteristics of the Arabic language teaching set prepared for non-Arab children. In addition, it is aimed that the study will enable comparison with Arabic books prepared for children in Türkiye and give an idea for the books to be prepared.

In the examples in the examined book set, it is understood that the formal and content features of the book are given importance. It is noteworthy that the books are generally of high-quality printing and at the same time, they are rich in visual design. The books in the Uhibbu'l-Arabiyya teaching set are generally similar in form. The outer cover is colored, and the inner cover contains information about the name of the book, the names of the authors, the number of editions, the year and the place of publication of the book. The first stage of this language teaching set has been prepared for young children. It can be stated that the examined language teaching set is visually rich. In addition to the picture dictionary at the end of the student book at each level, the words are given with the pictures in the book.

When the books were examined in terms of content, it was seen that a purpose was aimed firstly to gain the students speaking and listening skills, and then it was aimed to gain reading and writing skills. It is seen that in the books examined, the dialogues that are likely to be experienced by the students are included. In this way, it is aimed that the student will use the language he has learned communicatively. Care was taken to ensure that the activities were fun activities for the children. In the books, in which the communicative approach and the auditory-linguistic method are combined, it is aimed to provide students four basic skills. Visual materials were used intensively in the teaching set. It has been observed that there are similar children's stories in the books in the students' own cultures. It can be stated that the books have been prepared to teach four basic language skills.

Since teaching a foreign language to children is important, textbooks prepared for this field are also important. In the books prepared for foreign language teaching of children, opinions should be obtained from education and developmental psychology experts as well as field experts. The suitability of the prepared textbooks for the development of children should be considered, and the topics and activities in the book should be determined accordingly. Public and private institutions that attach importance to foreign language teaching should prepare a curriculum and textbooks, taking into account modern language teaching methods. In addition, textbooks should be prepared as a result of detailed studies on preschool and primary school level Arabic teaching.

Giriş

Yabancı dil öğreniminin erken yaşlarda başladığında daha etkili olduğuna dair düşünceler ve bilimsel çalışmalar, ülkeleri eğitim politikalarında yabancı dil öğrenmeye yönelik öğretim programları hazırlamaya yönlendirmiştir. Çocuklara yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretimi alanında ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü çocukların yetişkinlere göre farklı öğretim metotlarıyla yabancı dil öğrenmesi gerekmektedir. Genel olarak ilk aşamada çocuklar resimler çizerek ya da yabancı oldukları dile dair çeşitli etkinliklerle boyama yaparak basit düzeyde bir öğrenim edinmektedir. Ayrıca çocukların seviyelerine uygun olarak basit düzeyde şarkılarla dil öğretiminin etkinliği artırılmaktadır. Bu düzeyde hazırlanan ders kitaplarında da genellikle çocukların gelişimi göz önünde bulundurulmaktadır.

Eğitim-öğretim süresince derslere göre hedeflenen kazanımlara ulaşmak için çeşitli eğitim materyallerinden yararlanılmaktadır. Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel kaynaklardan biridir (Ünsal & Güneş, 2002, s. 110). Ders kitapları, toplumda resmen kabul görmüş bilgilerin geleceğin kuşakları olan çocuklara aktarılmasını sağlayan bir kaynak niteliğini taşımaktadır (Tutsak & Batur, 2011, s. 356). Planlı ve programlı olmayan hiçbir öğrenme etkinliği eğitim programının kapsamına giremez. Planlı, programlı eğitim çalışmalarında en belirleyici ve yol gösterici araçlardan birisi de ders kitaplarıdır (Demirel & Kıroğlu, 2021, s. 4). Kılıç ve Seven (2011, s. 34), dünyanın çeşitli ülkelerindeki araştırmalarda ders kitaplarının dünya genelinde hâlâ okullarda kullanılan başlıca materyallerden biri olarak görüldüğü sonucunun ortaya çıktığını ifade eder. Küçükahmet (2008, s. 144) de ders kitaplarının öğrenciye öğretmenin anlattıklarını istediği zaman istediği yerde ve tempoda tekrar etme imkânı veren tamamlayıcı bir öğretim materyali olmasından dolayı önemli olduğunu vurgular. Eğitim-öğretim alanında bu denli önemli olan ders kitapları, yabancı dil öğreniminde de hâlâ en önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de yabancı dil öğretiminin temel kaynağı ders kitaplarıdır (Şen Yaman, 2021, s. 774). Richards (2001, ss.1-2; akt. Kara, 2021, s.28), ders kitaplarının dil öğretiminde kullanılmasının yararları arasında, kitapların sistematik bir müfredat alt yapısı sağladığını, öğretim sürecinin kalitesini koruduğunu, öğretmen ve öğrencilere görsel zenginlik sunarak dikkat çektiğini vurgular. Ders kitapları öğrencinin öğrendiği bilgileri tekrar etmesini ve çeşitli etkinliklerle pekiştirmesini sağlamaktadır. Ayrıca dersin içeriğine ve kazanımlarına göre hazırlanmış olan ders kitapları, bilgilerin sistematik bir şekilde öğrenciye sunulmasını sağlayan önemli bir araçtır. Yurt ve Arslan (2014, s. 318), ders kitaplarının dil öğretiminde en yaygın, en sık ve en kolay ulaşılabilir araçlardan olduğunu ifade eder. Ders kitaplarının bu özelliğinden dolayı amacına uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Çünkü ders sonunda edinilmesi gereken kazanımlara göre organize edilmiş bir ders kitabı hem öğretici hem de öğrenci açısından önemli bir kaynak konumundadır. Özdemir ve Durmuş (2022, s. 127), dil öğretiminde sınıfta öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesinin, kaynak kitabın niteliği ile yakından ilgili olduğunu ve bunun öğrenmeyi etkileyen unsurlardan biri olduğunun altını çizer. Söz konusu çocuklara yabancı dil öğretimi olduğunda bu durum daha da önem arz etmektedir. Çocukların yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan kitaplarda alan

uzmanlarının yanı sıra eğitim ve gelişim psikolojisi uzmanlarından da görüş alınması gerekmektedir. Hazırlanan ders kitaplarının çocukların gelişimine uygunluğu göz önünde bulundurulmalı, kitapta yer alan konular ve etkinlikler buna göre belirlenmelidir. Kitapların öğretim programının içeriğine uygun olmasının yanı sıra hitap edeceği kesimin yaşına yönelik olarak bazı ölçütler de dikkate alınmalıdır. Günümüzde okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrenciler için hazırlanan bir ders kitabı görsellerle zenginleştirilmekte, daha ileri seviyedeki öğrenciler için hazırlanan kitaplarda ise yazılı bilgiler daha çok yer almaktadır.

Türkiye’de ilköğretim 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi öğretim programında zorunlu ders olarak yer almaktadır. Ayrıca Arapça da ilköğretim 2. sınıftan itibaren seçmeli yabancı diller arasında yerini almıştır. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından 2. ile 8. sınıflar arası için hazırlanmış olan İlköğretim Arapça dersi öğretim programında Arapçanın, iletişimsel yaklaşımla ve sarmal metot temel alınarak öğretilmesi belirtilmektedir (*Arapça Öğretim Programı*, 2016, s. 2). Ders kitabı olarak hazırlanan kitapların kalıp ifade öğretimi ve çeşitli diyalog öğretimi ile 4. sınıfa kadar okuma becerisinin görsel okuma ve görselle eşleştirme şeklinde olacağı, yazma becerisinin ise yazıyı boyama ve harflerin üzerinden çizme şeklinde olacağı ifade edilmiştir (*Arapça Öğretim Programı*, 2016, s. 12). Çalışmada incelenen öğretim setinde de benzer yöntemler uygulanarak okul öncesi dönemden itibaren harf boyama ve kelime boyama şeklinde etkinliklerin kitaplarda yer aldığı görülmektedir (Sâlih vd., 2013, 2016b). Çalışmada yabancı dil öğretiminin bir hayli önemli olduğu günümüzde yabancılara yönelik olarak hazırlanmış olan *Uhibbu'l-Arabiyye* adlı Arapça öğretim setinin biçim ve içerik olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Son yıllarda Türkiye’de yabancı dil öğretimine yönelik çeşitli metotlar ve yabancı menşeli kaynaklar kullanılmaktadır. Çalışmada incelenmiş olan Arapça öğretim setinin özellikle Körfez ülkelerindeki uluslararası okullarda ve Batı ülkelerindeki bazı okul ve dil merkezlerinde kullanılmakta olduğu belirtilmektedir. Öğretim setinin incelenmesindeki amaç, okul öncesi çağından 12. sınıfa kadar hazırlanmış olan setin biçim ve içerik olarak neleri dikkate alınarak hazırlandığını ortaya koymaktır. Çalışmada erken çocukluk dönemi olan okul öncesi, 1, 2 ve 3. sınıflar için hazırlanan ders kitapları incelenmiştir. Çalışmanın Türkiye’de çocuklara Arapça öğretimine dair hazırlanan kitaplarla karşılaştırma imkânı sunacağı düşünülmektedir.

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde çocuklar ve yetişkinler ayrı kategorilerde değerlendirilmektedir. Çocuğun dil edinimi ile yetişkinin yabancı dil edinimi birbirinden farklıdır. Çocuklar iletişimsel bir öğrenim anlayışıyla hareket ederken yetişkinler uzun yıllardır yabancı dildeki kurallar üzerine odaklanarak dil öğrenmeye çalışmaktadır. Ancak iletişimsel yaklaşım gibi yabancı dil öğretim yöntemlerinin kabul görmesiyle yabancı dil öğreniminde değişiklikler yaşandığı bir gerçektir. MEB tarafından hazırlanan Arapça öğretim programında (2016, s. 5), çocukların görsel araç-gereçlerle, jest-mimiklerle ve gösterme yoluyla bir konuyu daha iyi kavradıklarının göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca MEB, yabancı dil öğretiminde iletişimsel metodun kullanılmasının gerekliliğini öğretim programlarında vurgulamaktadır.

Çocukların erken dönemde yabancı dil öğrenmelerinin çeşitli yararları bulunmaktadır. Anşin (2006, ss. 9-10), çocuklara yabancı dil öğretiminin çocukta düşünmeye yönelik kıvraklık

ve esnekliği, dinleme yetisini ve hassasiyetini geliştirdiğini aynı zamanda anadilinde anlama kabiliyetini ileri boyuta taşıdığını ifade eder. Çocukların doğru öğretim metodu tercih edildiği takdirde yabancı bir dili daha hızlı ve sorunsuz öğrendiğine dair birtakım değerlendirmeler yapılmaktadır. Anşin (2006, s. 13), Hagege ve Duverger gibi araştırmacıların çocukların 3-13 yaşları arası dil öğrenimi için en uygun yaşlar olduğunu iddia ettiklerini belirtir. Özellikle çocuklara yönelik yabancı dil eğitiminde öğretilecek konular basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir anlayışla öğretilmelidir. Görsel ve işitsel araçlar öğretimin daha etkili olmasını sağlamaktadır (Baran & Halıcı, 2006, s. 48). Buna bağlı olarak özellikle çocuklara yönelik hazırlanan yabancı dil öğretimi kitaplarında görselliğe dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocuklara yönelik hazırlanan dil kitaplarında öğretimi daha etkin hâle getirebilmek için çeşitli resim ve karikatürlerden yararlanmak önem arz etmektedir. Çocuk kitaplarının görsel açıdan çekici olması gerektiğini vurgulayan Çer (2020, s. 170), içerik ve anlatım tekniklerinin uyumu nasıl gerekliyse içeriğin anlaşılması için resimlerle anlatımın desteklenmesinin ve kitabın kapağından başlayarak çekiciliğin kitabın bütününe sindirilmesinin gerekli olduğunu belirtir. Baran ve Halıcı (2006, s. 49) da çocuklara yabancı dil öğretiminde çocukların beğenisine uygun düşen, renkli, içinde çizgi film kahramanlarının olduğu kitapların kullanılmasının uygun olacağını, salt yazılı metinlerden kaçınılmasını gerektiğini ayrıca ilk aşama olan dinleme aşamasının dil öğretiminde kullanılmasının önemli olduğunu belirtir. Çocukların dile maruz kalmasını sağlayan dinleme becerisinin ağırlıkta olduğu bir program, çocuğun yabancı dile karşı ilgisini ve merakını artırabilir. Yabancı dil öğretim sürecinde bireylerin görsel, işitsel ve kinestetik becerilerinin tamamına uygun bir eğitim ortamı oluşturmak yararlı olabilir. Öğrenme stillerine göre oluşturulmuş öğretim malzemeleri hedef dil gelişimine katkı sağlayacaktır (Kalaycı & Durukan, 2019, s. 2163). Gönen vd. (2011, s. 264), çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitaplarda bilimsel komisyonlar oluşturularak çocuk gelişimi, psikolog gibi eğitim uzmanlarının ve görselleri kalitesi açısından inceleyecek olan grafikerlerin komisyonda yer alması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Buna bağlı olarak çocukların gelişiminin dikkate alarak yabancı dil öğretiminde önemli bir konuma sahip olan ders kitaplarının titizlikle hazırlanması önem arz etmektedir. Çocuklara yönelik kitaplar, çocukların yetişkinlerden farklı bir zihinsel yapıları ve gelişimleri olduğu gerçeği dikkate alınarak hazırlanmalıdır (Gönen vd., 2013, s. 2). Çocukların, yetişkinler için hazırlanan ve salt yazıdan oluşan kitaplardan sıkılacağı aşikârdır. Çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda özellikle görsel tasarım asla göz ardı edilmemelidir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 189). Doküman analizi, ulaşılan verilerin anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına olanak tanır. Çalışmada okul öncesi ve ilkökul seviyesine yönelik olarak hazırlanmış olan kitapların bir kısmı incelenmiştir. Öğretim setinin ilk aşamasındaki kitapların yabancı dil olarak çocuklara Arapça öğretimine dair nelere dikkat ettiği ortaya konulmuştur. Ders kitapları genel olarak fiziksel özellikler, görsel tasarım ve eğitsel içerik olarak incelenebilir. Bu çerçevede örnekleme ele alınan kitaplar, bu açılarından ele alınarak eleştirel bir yaklaşım ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, yurtdışında Arap olmayan çocuklara yönelik olarak hazırlanmış Arapça öğretim setinin genel olarak içeriğini ve fiziki özelliklerini ortaya koymaktır. Arapça dersi, Türkiye’de 2.sınıftan itibaren seçmeli ders olarak öğretim programında yer almaktadır. Buna yönelik olarak hazırlanan ders ve çalışma kitapları MEB tarafından yayımlanmıştır. Çalışmada anaokulu çağından başlayarak çocuklara Arapça öğretimi üzerine hazırlanmış olan *Uhibbu'l-Arabiyye* adlı setin dil öğretimi açısından neleri dikkate alarak hazırlandığı ortaya konulmuştur. Çalışmanın Türkiye’de çocuklara yönelik olarak hazırlanan Arapça kitaplarıyla kıyaslama yapılmasına imkân tanınması ve hazırlanacak olan kitaplara fikir vermesi hedeflenmektedir. Çocuklara yönelik olarak hazırlanacak kitaplarda yurtdışında hazırlanmış kitapların da incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmada alt amaçlara yönelik olarak şu soruların cevabı aranmıştır:

1. Kitaplar biçimsel olarak çocukların ilgisini çekecek şekilde hazırlanmış mıdır?
2. Kitapların baskısı kaliteli midir?
3. Kitapların içeriği okul öncesi ve ilkokul seviyesindeki öğrenciler için uygun mudur?
4. Kitaplar hangi becerileri dikkate alarak hazırlanmıştır?
5. Kitapların görsel olarak genel yapısı nasıldır?
6. Kitaplarda yer alan alıştırmalar çocuklara uygun mu hazırlanmıştır?
7. Hangi dil becerisinin kazanımına ağırlık verilmiştir?
8. Hangi tür alıştırmalar sıklıkla kullanılmıştır?

Sınırlılıklar

Setin tamamı 14 kitaptan oluşmaktadır. Çalışmada öğretim setinin tümü ele alınmamış okul öncesi ve ilkokul çağıının ilk üç kitabı incelenmiştir. Çalışmada *أحب العربية* setinin incelenen kitapları şu şekildedir:

1. مرحلة الروضة 4-5 سنوات (Anaokulu Çağı 4-5 yaş)
2. مرحلة التمهيدي 5-6 سنوات (Başlangıç Seviyesi 5-6 yaş)
3. كتاب التلميذ 1 (Öğrenci Kitabı 1)
4. كتاب التلميذ 2 (Öğrenci Kitabı 2)
5. كتاب التلميذ 3 (Öğrenci Kitabı 3)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada yer alan verilerin toplanması amacıyla doküman analizi yöntemi uygulanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen yazılı materyallerin detaylı incelemesini kapsar. Ders kitapları biçim ve içerik açısından incelenebilir. Ömeroğlu (2016, ss. 5-6), biçimsel olarak kitapların baskı, kâğıt, cilt özellikleri, görsel tasarımı ve konu ile uyumu, metin seçimi gibi özellikleri bakımından değerlendirilebileceğini; içerik özelliğinde ise kitapların eğitim-öğretim, dil anlatım, noktalama gibi özelliklerin incelenebileceğini ifade eder. Çalışmada örnekleme yer alan kitapların biçimsel özellikleri, eğitsel ve görsel tasarımı incelenerek Arapça öğretimine dair yaklaşımı ele alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ders kitabı olarak kullanılmak için hazırlanmış olan *Uhibbu'l-Arabiyye* adlı set, Arap olmayanlara Arapça öğretmek amacıyla anaokulu çağından 12. sınıfa kadar hazırlanmış bir yabancı dil öğretim setidir. İncelenen kitap setindeki örneklerde kitabın biçimsel ve içerik

özelliklerine önem verildiği anlaşılmaktadır. Kitapların genel olarak kaliteli basım olmasına aynı zamanda görsel tasarım bakımından da zengin olmasına dikkat edildiği göze çarpmaktadır. *Uhibbu'l-Arabiyye* öğretim setindeki kitaplar biçimsel olarak genellikle birbirine benzemektedir. Dış kapak renkli, iç kapakta kitap adı, yazar isimleri, baskı sayısı, yılı ve kitabın basım yerine dair bilgiler yer almaktadır. Ardından jenerik sayfası, bir tam sayfada Besmele ve ön söz ile devam etmektedir. Kitabın içindekiler sayfası öncesinde sadece okul öncesi kitaplarda kitabı tanıtan ve kitabın işlenişine dair özet bilgi sayfası yer almaktadır. 1, 2 ve 3. sınıf kitaplarında yer alan ve genelde öğretim setinin hazırlanışı, içeriği gibi bilgileri içeren ön söz kitapların tümünde mevcuttur.

Çalışmada öncelikle setin hazırlanışına yönelik olarak bilgi verilmiş ve örneklem olarak seçilen setin kitapları tarama yöntemiyle incelenmiştir. İncelenen kitaplarda öğrencilerin çevresinde yaşaması muhtemel olan diyaloglara yer verildiği görülmektedir. Böylelikle öğrencinin iletişimsel olarak öğrenmiş olduğu dili kullanması hedeflenmiştir. Kitaplarda verilmek istenen dilsel yapıların diyalog, metin ya da çeşitli etkinlikler içerisinde verilmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin çocukların eğlenerek yapabileceği etkinlikler olmasına özen gösterilmiştir. İletişimsel yaklaşımla birlikte işitsel-dilsel metodun bir arada olduğu kitaplarda dört temel becerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir.

Uhibbu'l-Arabiyye Öğretim Seti

Uhibbu'l-Arabiyye seti, Körfez Ülkeleri Arap Eğitim Ajansı tarafından yabancılara Arapça öğretimi amacıyla yayımlanmıştır. Kitabın tanıtım kılavuzunda setin amacı, Arap olmayanlara fasih Arapçanın öğretilmesi olarak belirtilmektedir. Bunun yanında kitabın amacının sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak fasih Arapçayı kullanabilme yetisini yabancı öğrencilere kazandırmak olduğu vurgulanmıştır. Bu kitap seti, anaokulu çağından 12.sınıfa kadar Arapça öğretimini hedefleyen bir set olarak hazırlanmıştır. Öğretim seti dört temel dil becerisini kazandırmayı hedeflemiştir. Kitabın başta Arap ülkeleri olmak üzere Arapça öğretiminin yer aldığı tüm ülkelerde kullanılması amaçlanmıştır. Öğretim setinin ilk basımdan itibaren özellikle Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde bulunan uluslararası okullar tarafından kabul gördüğü, Amerika ve Avrupa'daki Arapça öğretiminin yer aldığı okullarda da kullanıldığı ifade edilmektedir (*Silsiletu Uhibbu'l-Arabiyye*, 2016, s. 7).

Öğretim setinde yoğun bir şekilde görsel materyal kullanılarak öğrencinin ara dile gerek duymadan konuyu anlayabilmesi amaçlanmış, kitapların sonunda resimli sözlük kısmı oluşturularak kelimelerin öğrencilerin zihninde kalıcılığı hedeflenmiştir. Kitaplarda çocuklara yönelik eğlenceli etkinliklerin yer aldığı ve çocukların ilgilerini çekecek konuların yer almasına özen gösterildiği vurgulanmıştır (*Silsiletu Uhibbu'l-Arabiyye*, 2016, s. 10). Bu kitap serisinin öğrencilerin Arapçayı iletişimsel olarak verimli kullanmalarını sağlamak amacıyla hazırlandığı ifade edilmiştir. Diyaloglarda ve dilsel yapıların öğretiminde bu hedefe yönelik etkinliklerin çok sayıda yer alması bu amaca dair hareket edildiğini göstermektedir.

Öğretim seti, her aşama için 3'er kitaptan oluşmaktadır. Bunlar öğrenci kitabı, alıştırmaya kitabı ve öğretmen kitabı şeklindedir. Kitaplara yönelik ses kayıtlarının da mevcut olduğu bildirilmiştir. Kitapların konuları arasında hobiler ve oyunlar, okul ve ev hayatı, meşhur masal ve hikâyeler yer almıştır. Çocukların ilgisini çekmek adına kitaplarda görsel bir zenginlik oluşturulmaya çalışılmış, boyama, şarkı, hikâye ve dil oyunlarından yararlanılmıştır. Dağbaşı ve Özcan (2021, s. 13), yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının artmakta

olduğunu ve bu oyunların sınıfın ortamını ve dersleri eğlenceli hâle getirerek öğrencilere kendilerini daha rahat ifade etme şansı verdiğini ifade eder. Kitabın okul öncesi aşamadan başlayarak çeşitli etkinliklerle öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmış olması dikkat çekmektedir.

Kitap setinde yer alan kitapların her aşamasının ne kadar ders saati içerisinde işleneceği setin kılavuz kitabında ifade edilmiştir. İlkokul seviyesi için yani 1 ile 4. sınıflar arası kitaplar 45'er dakikalık 100 ders saatinde işlenecek şekilde planlanmıştır. 1. ve 2. sınıflarda bunun 75 saatinin öğrenci kitabı ve 25 ders saatinin alıştırmaya kitabı için; 3. ve 4. sınıflarda 60 ders saatinin öğrenci kitabı, 40 saatinin alıştırmaya kitabı için planlandığı belirtilmiştir. (*Silsiletu Uhibbu'l-Arabiyye*, 2016, s. 17). Türkiye'de MEB tarafından hazırlanan öğretim programında ise 2-8. sınıflar arası için ders saatlerinin her sınıf düzeyi için 72 saat olarak hazırlandığı görülmektedir (*Arapça Öğretim Programı*, 2016, s. 15).

Öğretim Setinin İçeriği

1. مرحلة الروضة 4-5 سنوات (Anaokulu Çağı 4-5)
2. مرحلة التمهيدي 5-6 سنوات (Başlangıç Seviyesi 5-6)



Anaokulu çağı için hazırlanan ilk iki kitabın görsel olarak zengin bir kitap olması ve çocuğun ilgisini çekecek etkinliklerin kitapta yer alması hedeflenmiştir. Okul öncesi olarak adlandırabileceğimiz bu iki kitap için kılavuzda yaklaşık 35'er dakikalık ders saati üzerinden öğrenci kitabı için 64 ders saati ve alıştırmaya kitabı için 32 ders saati olmak üzere toplam 96 ders saati süresinin sonunda bu iki ders kitabının işlenebilmesi öngörülmektedir (*Silsiletu Uhibbu'l-Arabiyye*, 2016, s. 15; Sâlih vd., 2013, s. ج، ب).

1. مرحلة الروضة 4-5 سنوات (Anaokulu Çağı 4-5)

Kitap biçimsel olarak çocukların dikkatini çekecek şekilde renkli ve görsel açıdan zengin bir kitap olarak hazırlanmıştır. Kitap, 1.hamur kuşe kâğıda bastırılmıştır. İç kapakta yazar bilgileri, baskı bilgisi, basım yeri ve yılına dair bilgiler yer almaktadır. Ardından bir tam sayfanın ortasında hat yazısıyla Besmele bulunmaktadır. Kitaplarda ön söz, kitabın tanıtımı, kitabın işlenişine dair özet bilgi ve içindekiler sayfaları mevcuttur (Sâlih vd., 2016b, s. أ-و). Renklerin görsel olarak çocukların dikkatini çekmesine ve uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Kitap 99 sayfadan oluşmaktadır. Ancak kitabın 1.hamur kuşe parlak kâğıttan olması kaliteli görünmesini sağlasa da kurşun kalemle etkinlik yapacak öğrencilerin herhangi bir hatada hatayı silmesini zorlaştıracaktır. Bu yüzden kâğıdın mat olanının tercih edilmesi bu yaştaki öğrenciler için daha doğru bir seçim olabilir.

Bu kitabın başlangıcında kitapta 96 etkinliğin yer aldığı, her bir derste iki etkinliğin yapılabileceği ve böylelikle 35'er dakikalık 48 ders saatinde kitabın tamamlanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci kitabından sonra etkinlik kitabının da yapılması gerekliliği vurgulanmıştır (Sâlih vd., 2016b, s. ج).

Kitabın etkinlikleri incelediğinde başlangıç seviyesine uygun olarak bazı kalıp ifadelerin öğretimine dair alıştırmaların olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencinin ders kitabı dışında etkinlik kitabından da benzer alıştırmaları yapmasını sağlamak için sayfaların alt kısmında etkinlik kitabındaki geçtiği sayfa numarası da verilmiştir. Kitapta yer alan ve görsel olarak zenginleştirilmiş, öğrencilere bolca tekrar ettirilmesi gereken kalıp ifadelerin ve soru kalıplarının bazıları şu şekildedir:

Tablo 1: Okulöncesi kitabı-1 etkinliklerde yer alan bazı kalıp ifade ve soru kalıpları.

من هذا؟ / من هذه؟	السلام عليكم / وعليكم السلام
من تُحِبُّ؟ / من تُحِبُّين؟	ما اسمك؟ / ما اسمك؟
ماذا تأكل؟ / ماذا تأكلين؟	كيف حالك؟ / كيف حالك؟
ماذا تشرب؟ / ماذا تشربين؟	كم عمرك؟ / كم عمرك؟
ماذا تريد؟ / ماذا تريدین؟	ما هذا؟ / ما هذه؟
	ماذا يَطْلُبُ الأب؟ ماذا تَطْلُبُ الأم؟

Bu ifadelerin yer aldığı sayfalardan küçültülmüş olarak bazı sayfa örnekleri şu şekildedir (Sâlih vd., 2016b, ss. 10-13):



Setin bu kitabında harflerin öğretime dair hedeflenen her harf için boyama etkinliği yer aldığı göze çarpmaktadır. Harfler kelime içerisinde verilerek kelimeyi tekrar ettirip öğrenciden harflerin içini boyanması istenmektedir. Örneğin; "د" harfinin öğretiminde "ديك" kelimesi verilerek horoz resminin altında çeşitli harfler verilerek kelimenin başlangıcındaki benzer harfi boyaması öğrenciden istenmektedir (Sâlih vd., 2016b, s. 27).



Sayıların öğretimine dair bu kitap 1-6 arası sayıların öğretimini hedeflemiştir. Önceki sayfalarda 1-4 arası sayılar verilmiş ve daha sonraki sayfalarda 1-6 arası sayıları öğretme yoluna gidilmiştir. Sarmal bir öğretim yaklaşımının uygulandığı görülmektedir. Burada sayıları görüp tanınması ve sayıyı söylenmesi istenmiştir. Ayrıca resme göre öğrenciden doğru rakamı boyaması istenmiştir (Sâlih vd., 2016b, s. 50).



sessel olarak öğretilmesi amaçlanmış ve buna yönelik çeşitli etkinlikler yer almıştır. Bu kitapta öğretilmesi hedeflenen harfler şu şekildedir: "د، ز، ب، ت، ث، و، ف، ق، ن، س، ش".

Türkiye’de MEB tarafından 2.sınıfa yönelik olarak hazırlanmış Arapça kitabının, bu öğretim setinin okul öncesi kitabıyla benzer düşünceyle hazırlandığı ve birbirine yakın etkinliklerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Seçmeli Arapça dersi için hazırlanan kitapta öğrencilere basit düzey kalıp ifade ve kelimelerin öğretimi hedeflenmekte ve kitapta yer alan etkinliklerin çoğunluğunda boyama etkinliği yer almaktadır. Ayrıca duyduğunu tekrar etme, eşleştirme gibi etkinliklerin aktif olarak derste yapılmasının hedeflendiği dikkat çekmektedir (Demirci, Işık, vd., 2019).

2. مرحلة التمهيدي 5-6 سنوات (Başlangıç Seviyesi 5-6)

Okul öncesi için hazırlanmış olan 2.kitap, 4-5 yaş aralığı için hazırlanmış olan kitabın devamı niteliğinde olup harf öğretimini tamamlamayı hedeflemiştir. Bu kitapta yer alan harfler şunlardır: "ص، ض، ط، ظ، ج، ح، خ، ع، غ، أ، ل، ك، م، ه، ي". Öğretim setinin ilk iki kitabında Arapça harflerin alışılmışın dışında sırayla öğretildiği göze çarpmaktadır. Bu 2.kitapta öğretilen harflerin öğretimine dair ilk kitapta yer alan metot ve tekniklerin benzeri kullanılmıştır. Harfin yer aldığı bir kelime görseliyle verilmiş ve ardından harfler arasında öğretilmesi hedeflenen harfi öğrenciden bulup boyaması istenmiştir. Bu kitapta da belirli başlı kalıp ifade ve soru kalıplarının öğretilmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak öğretilmesi hedeflenen ifadeler çeşitli diyaloglarla desteklenerek verilmiştir.

Tablo 2: Okul öncesi kitabı-2 etkinliklerinde yer alan bazı kalıp ifade ve soru kalıpları (Sâlih vd., 2013, ss. 2-27).

هل هذا كتابك؟	من هذا؟ / من هذه؟
ماذا تقول الأم؟ / ماذا تقول المعلمة؟	ما اسمه؟ / ما اسمها؟
اجلس يا عمي / اجلسي يا عمتي	ماذا تريد؟ / ماذا تريدین؟
هل تريد موزة؟ هل تريدین موزة؟	هل الباب مفتوح؟ هل الباب مغلق؟
ماذا فعلت؟ / ماذا فعلت؟	من تُحب؟ / من تُحبین؟
أين العصفور؟	إلى أين أنت ذاهب؟ / إلى أين أنت ذاهبة؟

Bu kitapta bazı kalıp ifadelerin öğretiminde ilk kitapta yer alan ifadelerin tekrarı yapılmıştır. Böylelikle sarmal öğretim yaklaşımı uygulanarak ifadelerin pekişmesinin sağlandığı görülmektedir. ماذا "إشرب الحليب / اشربي العصير" sorusuna "ماذا تقول الأم؟" şeklinde cevaplar yazılmış olması çocukların iletişimsel olarak bu ifadeleri kullanarak emir fiilleri öğrenmesine ön hazırlık olarak dikkat çekmektedir (Sâlih vd., 2013, ss. 14-15).



İkinci kitapta sayıların 4'ten başlayarak 10'a kadar öğretilmesi ilk kitabın devamı olarak sarmal yaklaşımın tercih edildiğinin bir göstergesidir (Sâlih vd., 2013, s. 36,54).



Bazı etkinliklerde oluşturulmuş olan çeşitli hayvan ya da oyuncak resimlerinin noktalarla oluşturulması ve öğrenciden noktalar üzerinden kalemle giderek resmi boyaması istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin harfleri yazmaya hazır hâle gelmeleri amaçlanmış olabilir (Sâlih vd., 2013, s. 62).



Harf öğretiminin yer aldığı sayfalarda her kelime görsel olarak desteklenerek genellikle üç kelime verilmiş ve harflerin kelimeler üzerinde başta-ortada-sonra yazılışlarının görülmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu kelimelerde harfler ayrı ve bitişik olarak dikkat çekecek şekilde yer almış harflerin hemen altında boşluk bırakılarak öğrenciden harfleri aynı şekilde yazmaları istenmiştir (Sâlih vd., 2013, ss. 70-71).



Bu iki ders kitabında yer alan etkinliklerin ders öğretmeni tarafından aktif olarak sınıf ortamında yapılması ve tüm öğrencilere tekrar ettirilerek kavratılması gerekmektedir. Bu yüzden öğretim sırasında öğretmene büyük görev düşmektedir. Ayrıca öğrencilerin alıştırmaları da aktif olarak yapmaları hedeflenen kazanımların edinilmesi açısından önemlidir. Bunun yanında kitaplarda yer alan etkinliklerin çocukların yaşı itibarıyla daha eğlenceli hâle getirilerek yapılmasının öğrenim ortamını daha aktif hâle getireceği açıktır. Kitaplar genel olarak çocukların yaşı düşünülerek görsel olarak zengin ve çok sayıda etkinliklerle hazırlanmıştır. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenimine önem veren resmi ve özel kuruluşlarda bu ve buna benzer kitapların yer alması öğrencinin yabancı dile karşı önyargısı mevcut ise bunu kırmayı sağlayabilir.

3. كتاب التلميذ (Öğrenci Kitabı 1)

Birinci sınıflar için hazırlanmış olan kitapta öğrencilerin yaşına uygun olarak görsel bir zenginlik olduğu dikkat çekmektedir. Bu kitabın ön sözünde öğretim setinin amacının ana dili Arapça olmayanlara Arapçayı dört temel beceriyle öğretimin yanında özellikle sözlü iletişim ve yazabilme becerisini kazandırmak olduğu belirtilmiştir (Sâlih vd., 2016a, s. 1). Kitap, 5 üniteye bölünmüş olup her ünitenin içerisinde yaklaşık 5 sayfadan oluşan 5 başlıkta dersler yer almaktadır. Yaklaşık olarak her ünite 25 sayfadan oluşmaktadır. Birinci sınıfa yönelik olarak hazırlanmış bu ders kitabı, kitap sonunda yer alan resimli sözlük, konuşma becerisine yönelik etkinlikler ve dinleme becerisine dair çocuk şarkılarıyla 200 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta yer alan ünite ve bölüm isimleri şu şekildedir:

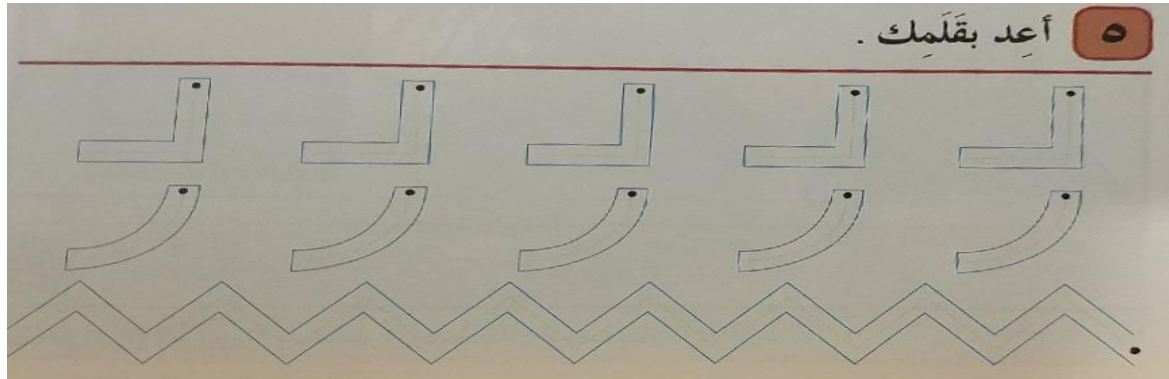
Tablo 3: Öğrenci kitabı 1’de yer alan konu başlıkları (Sâlih vd., 2016a).

Ünitelerde Yer Alan Dersler	Üniteler ve Başlıkları
في الفصل / في غرفة الرسم / في غرفة اللعب / في الحظيرة / في الاستراحة	الوحدة الأولى: المدرسة
الأماكن / في غرفة النشاط / في الملعب / في حديقة المدرسة / في غرفة الموسيقى	الوحدة الثانية: النشاط المدرسي
بيت أمل / أسرة طارق / غرفة الطعام / غرفة الجلوس / المطبخ	الوحدة الثالثة: البيت والأسرة
حديقة الحيوان / شاطئ البحر / السيرك / هيا نلعب في الحديقة / القرية	الوحدة الرابعة: الزيارات والرحلات
عند المكتبة / عند الفاكهي / دكان الحيوانات والطيور / السوق المركزي / دكان الملابس	الوحدة الخامسة: السوق

Kitabın ünite başlıkları “okul, okul faaliyeti, ev ve aile, ziyaretler ve geziler, çarşı” şeklindedir. Her ünitenin içerisinde belirlenmiş başlıklarda bölümler yer almaktadır. Bu konular da genel olarak öğrencinin sosyal hayatında ve çevresinde karşılaşılabileceği konulardan seçilmiştir. Kitapta yer alan sınıf etkinliklerinin yanında etkinlik kitabında da öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi amacıyla çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Ders kitabının sonunda konuşma ve dinleme becerisini geliştirmek üzere çeşitli çocuk şarkıları ve görsellerle zenginleştirilmiş konuşma konuları yer almaktadır.

Birinci sınıf kitabının genel olarak dinleme ve konuşma becerisine ağırlık verilerek hazırlandığı dikkat çekmektedir. Kitap içerisinde resimlerle kelimeleri duyma ve tekrar etme etkinliklerinin çok sayıda yer alması bunu desteklemektedir. Dinle ve söyle (Dinle ve söyle) etkinliği hemen hemen her bölümde yer almaktadır. Ayrıca kitapta yazma becerisini kazandırmaya yönelik basit alıştırmalar da 3. üniteye kadar yer almaktadır. Arapça harflere benzetilen bazı içi boş kalın çizgilerden öğrencinin nokta ile belirtilen yönden diğer yöne çizgi çizmesi

istenmektedir. Bu da öğrencinin yazı yazma becerisinde hazırbulunuşluğunu destekleyecek olan bir etkinlik türüdür. İlerleyen ünite ve bölümlerde de Arapça harfler, kalın punto ile yazılmış ve içi boş bir şekilde bırakılmıştır. Öğrenciden bunları belirtilen noktadan başlayarak çizmesi istenmiştir. Bu da öğrencinin Arapça harfleri yazma alışkanlığı kazanmasına yönelik bir etkinlik örneğidir. Örneğin Türk öğrencilere Arapça öğretildiği varsayıldığında daha önce hiçbir şekilde sağdan sola bir çizgi bile çizmemiş bir öğrencinin doğrudan harf yazmaya çalışması zorlanmasına sebep olmaktadır. Ancak buna benzer etkinlikleri bolca yapan öğrencilerin harf yazımına daha kolay alışacağı düşünülmektedir. Öğrencilerden çizgi çizmesine yönelik olarak istenilen bir etkinlik görseli şu şekildedir (Sâlih vd., 2016a, s. 11):



Kitapta üçüncü üniteden itibaren yazma becerisine yönelik etkinliklerin mevcut olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerden gördükleri kelimeyi hemen altına yazmaları istenmiştir. 4.üniteden itibaren yazma becerisine yönelik etkinlik sayısı daha fazladır. Böylelikle okul öncesi eğitiminde de Arapça dersi almış bir öğrencinin 1. sınıftan itibaren bir yabancı dile yönelik olarak dört temel dil becerisini kazandırmaya yönelik bir ders planı hazırlandığı göze çarpmaktadır. Kitapta her ünitenin sonunda ünite boyunca öğrencinin öğrendiklerini değerlendirmesi bakımından değerlendirme sınavı olarak adlandırılabilir bir sınav vardır. Burada öğrencinin ünite boyunca öğrendiklerini örnekler üzerinde uygulanması istenmektedir. Ayrıca kitabın sonunda alfabetik sırayla resimli bir sözlüğün bulunması öğrencilerin derslerde öğrenmiş oldukları kelimeleri pekiştirmesi açısından önemlidir. Kitabın sonunda yer alan sözlükten örnek bir sayfa şu şekildedir (Sâlih vd., 2016a, ss. 202-203):



Kitap genel olarak dört temel dil becerisini kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Ancak konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verildiği gözden kaçmamaktadır. Kitap tek başına incelendiğinde yazma becerisinin 1. sınıf öğrencisi için zor bir beceri olarak yer aldığı düşünülse de öğretim setinin birbirini tamamlayıcı olarak hazırlandığı düşünüldüğünde ve okul öncesi öğretim setinden başladığı varsayıldığında sarmal bir öğretim yaklaşımıyla uygulanabilir olduğu sonucuna varılabilir.

4. كتاب التلميذ (Öğrenci Kitabı 2)

İletişimsel yaklaşım ve işitsel-dilsel yöntemlerle hazırlanmış olan 2.sınıflara yönelik kitapta yeni dilsel yapılar yer almaktadır. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik etkinliklerin yoğun olduğu kitapta yazma becerisine dair alıştırmaların da var olduğu dikkat çekmektedir. Emir fiil, tam saatler, olumlu cümle yapıları gibi yapıların öğretimine yönelik oluşturulan alıştırmaların tekrarlı ve bol örneklerle yer alması bu yapıların pekiştirilmesini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca dünyanın birçok bölgesinde bilinen 'Alaaddin ve Sihirli Lambası' (Sâlih vd., 2017a, s. 139) gibi masalların kitapta yer alması Arapçanın öğretimi sırasında öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kitabın hazırlandığı düşüncesini desteklemektedir. Kitap aynı şekilde 1.sınıf kitabında olduğu gibi 5 bölümden oluşan 5 ana ünite şeklinde hazırlanmıştır. Her üniteye yer alan beş bölümün her biri yaklaşık 6-7 sayfadan oluşmaktadır. Ders olarak adlandırılan bölümlerin her birinde belli başlı dilsel yapıların öğretilmesi ve bunları öğrencilerin dinleyip tekrar etmesi istenmektedir. Bu kitabın sonunda da resimli sözlük yer almaktadır. Ayrıca kitabın içerisinde geçen kelimelerin yer aldığı bir kelime listesi harf sırasına göre kitabın sonunda verilmiştir. Her derste öğrencinin eğlenmesini sağlamak için çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Aşağıdaki görsellerde yer alan etkinliklerde öğrenciler için derse hazırlık niteliğinde basit cümleler, yeni öğrenilecek kelimeler ve görselleri, basit dilsel yapılar, duydukları kelimedeki geçen sesleri ayırt etme, resim ve cümle eşleştirmesi gibi etkinlikler bulunmaktadır (Sâlih vd., 2017a, ss. 14-15;22-23).



Tablo 4: Öğrenci kitabı 2'de yer alan konu başlıkları (Sâlih vd., 2017a).

Ünitelerde Yer Alan Bölümler	Üniteler
في البيت / في المقصف / في الفصل / تعالوا ونلعب / على شاطئ البحر	الوحدة الأولى
إلى المدرسة / في الغابة / تعالوا نُمثل / تعالوا لنتسابق / في الحديقة	الوحدة الثانية
في المدينة / في جزيرة الكنز / في بيت الجدة / تعالوا لنتسلى / في المطعم	الوحدة الثالثة
كيف تعبر الشارع؟ / الأسد الهارب / اليوم الرياضي / حول الخليج / أحب فصل الربيع	الوحدة الرابعة
علاء الدين والبحر / الراعي والذئب / العملاق والأولاد / القرد والغليم / افتح يا سمس	الوحدة الخامسة

Ünitelere başlıklar verilmeyerek sadece 1. ünite, 2. ünite şeklinde isimlendirmeye gidilmiştir. Ünitelerin içerisinde öğrencinin günlük hayatında karşı karşıya kalacağı konular tercih edilmiş ve bazı bilinen hikâye, masal gibi edebi türlerden yararlanarak okuma becerisine yönelik metinler kitapta yer almıştır. Her derste öğrencinin günlük hayatta yaşayabileceği yerler ya da durumlarla ilgili bir başlık belirlenerek çeşitli etkinlikler organize edilmiştir. Örneğin kitapta bazı kültürlerde ortak olarak yer alan “Yalancı Çoban” adıyla bilinen bir hikâyeye yer verilmiştir (Sâlih vd., 2017a, s. 146).



Kitapta örnek olarak verilen hikâye eğer öğrencinin de kültüründe yer alıyorsa hem öğrencinin dikkatini çekecek hem de buradan çıkarılacak dersi almalarını sağlayacaktır. Çünkü buradan yalan söyleyen bir çobanın başına gelen kötü bir son anlatılmaktadır. Bu yaştaki öğrencilere bazı toplumsal ve ahlaki değerlerin masal ve hikâye gibi türler aracılığıyla verilmesi öğrencinin bu değerleri kazanmasını sağlayacaktır. Öztürk ve Özkan (2018, s. 173), ulusal ve evrensel değerlerin eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktarılmasında ders kitaplarının etkisinin oldukça büyük olduğunu ifade eder. Buna bağlı olarak özellikle değerlerin kişilik özelliklerine dönüştüğü erken yaşlarda çocuğa kazandırılması açısından ders kitapları bir araç olarak görülmektedir.

5. التلميذ (Öğrenci Kitabı 3)

Üçüncü sınıflara yönelik olarak hazırlanmış bu kitap, 1 ve 2. sınıf kitaplarından farklı olarak 4 ünite ve her üniteye 5 dersin yer aldığı bölümlerden oluşmaktadır. Ünitelerde yer alan her bölüm yaklaşık 8 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitapta her ne kadar dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çeşitli etkinlikler olsa da okuma ve yazmaya yönelik etkinliklerin diğerlerine göre ağırlıkta olduğu dikkat çekmektedir. Okuma parçaları genel olarak o yaştaki öğrencilerin dikkatini çekeceği varsayılan çeşitli hayvan hikâyelerinden ve masal kahramanlarından oluşturulmuştur. Kitaptaki ünitelerde yer alan dersler şu şekildedir.

Tablo 5: Öğrenci kitabı 3’de yer alan konu başlıkları (Sâlih vd., 2017b).

Ünitelerde Yer Alan Bölümler	Üniteler
فأر القرية وفأر المدينة / هل تحب العصافير؟ / الحمامة والنحلة / الأعمال والمهن / الرجل والأشجار	الوحدة الأولى
الأسد والفأر / ثقافة لأربعة / القاضي الذكي / السيارة / حمار جحا	الوحدة الثانية

الوحدة الثالثة	النملة والجرادة / الزهرية المكسورة / القط والجرس / الطيران / أربع لعب لأغوية
الوحدة الرابعة	الوعد / الإنسان والبيئة / السنديباد البحري / الهوايات / العصفور والإنسان

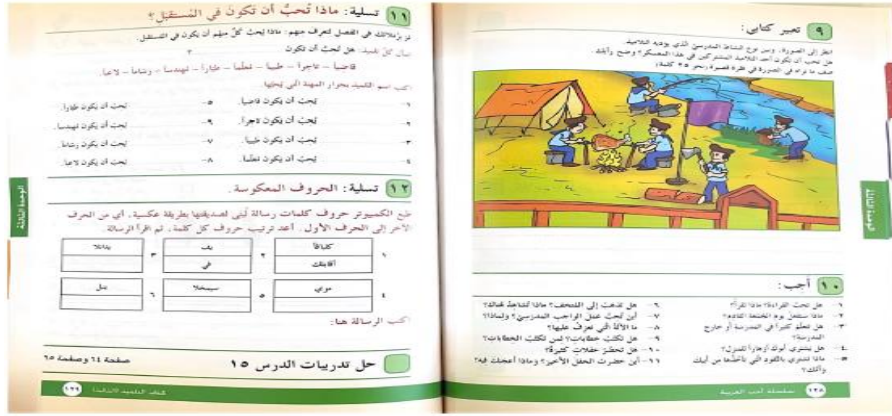
Bu kitabın dört üniteden oluşturulmasının sebebi kitapta mevcut olan okuma metinlerinin biraz daha yoğun olması ve bundan dolayı ünitelerde yer alan bölümlerin daha fazla zaman alabileceği düşüncesidir. Çünkü kılavuz kitapta bu kitap ve çalışma kitabı için 100 ders saatinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca 3. sınıftan itibaren 9. sınıfa kadar basılmış olan kitaplar, dört üniteden ve her üniteye beş ders şeklinde oluşturulmuştur.

Okuma becerisine yönelik 1. ünitenin 1. dersinde bir okuma metniyle başlayan bu kitapta, okumaya başlamadan önce derse hazırlığa yönelik olarak ve öğrencilerin basit cümlelerle konuşmasını sağlayacak olan başlangıç soruları yer almaktadır. Okuma metninden sonra metinde geçen kelimelere yönelik olarak yeni kelimeler başlığı altında resimli kelime sözlüğü ve kalıp ifadelerin verildiği dikkat çekmektedir. Ardından okuduğunu anlamaya yönelik olarak sorular ve yazma becerisine yönelik etkinlikler mevcuttur. Ayrıca öğrencinin konuşma becerisini kazanmasına yönelik olarak diyalog kurma, resimde gördüklerini anlatmaya yönelik etkinlikler de vardır. 1. dersin sonunda öğrencinin eğlenceli etkinliklerle hem yazma hem de belirli ifadeleri tekrar etmesine yönelik alıştırmalar yer almaktadır (Sâlih vd., 2017b, ss. 2-9).



Sarmal yaklaşımla hazırlanmış öğretim setinin incelenmiş olan ilk dört kitabında metinlerin yazı boyutunun 3. sınıf ders kitabına göre daha büyük olduğu dikkat çekmektedir. Her ne kadar 3. sınıftaki öğrencinin yabancı dil olarak öğretilen Arapçada okuma becerisini kazandığı varsayılsa da bu seviyede de yazı boyutunun bir punto daha büyük olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında kitapta yer alan hikâye ve masal türü metinlerin daha özet şekliyle yer alması, öğrencinin okuma metnini daha istekli okumasına sebep olabileceği tahmin edilmektedir.

Yazma becerisine yönelik çeşitli alıştırmaların yer aldığı bu kitapta öğrencilerin eğlenerek yapacağı düşünülen bazı etkinlikler yer almaktadır (Sâlih vd., 2017b, s. 129). Öncelikle öğrenciden verilen resme bakıp 25 kelimelik bir paragraf oluşturarak resmi anlatması istenmiştir. Sonrasında hem yazma hem konuşma becerisine yönelik yararlı olacağı düşünülen bazı sorulara öğrenciden cevap vermesi istenmiştir. Son olarak da öğrencinin eğlenmesini sağlayacak olan 'ters kelime' başlığı altında ters olarak verilen kelimeleri öğrenciden düz hâliyle yazması istenmektedir.



Görsel araçların eğitim-öğretim sırasında önemli etkilerinin olduğu kabul gören bir gerçektir. Öğretim sırasında öğrencinin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenmenin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda bireyler sabit zaman tutulmak üzere okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını, hatırlamaktadırlar (Yanpar, 2004, s. 110). Bu açıdan değerlendirildiğinde incelenmiş olan ders kitaplarının ilkökul çağındaki öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde çok sayıda görsel materyallerle oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Özellikle kelime öğretiminde kitap içerisinde ve sonunda kelime anlamlarının resimlerle anlatılması buna örnek teşkil edebilir. Ayrıca işitsel olarak öğrencilerin kitap içerisindeki etkinlikleri hem ders öğretmeninden hem de ses kayıtlarından dinleme imkânı olması ve bunları tekrar etmesini sağlayıp konuşma becerisini geliştirmesine yönelik etkinliklerin bir hayli fazla olması gözden kaçmamaktadır. Son olarak incelenen son kitap olan 3. sınıf kitabının diğer becerilerin yanında yazma becerisine dair etkinlikleri artırması, kitabın ilkökul seviyesinde öğrencilere dört temel dil becerisinin kazandırılmasının hedeflendiğini ortaya koymaktadır.

MEB tarafından 3. sınıflara yönelik hazırlanan Arapça kitabı incelendiğinde 2.sınıf Arapça kitabını devamı niteliğinde olup belirli başlı dilsel yapıların öğretiminin hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca 3. sınıftan itibaren harflerin yazılışına dair etkinliklerin yer aldığı da görülmektedir. Kitap sekiz üniteden oluşmakta ve kitabın sonunda çocuk şarkılarının yanı sıra kes-yapıştır etkinlikleri yer almaktadır (Demirci, Rızvanoğlu, vd., 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde MEB tarafından yayımlanan Arapça kitabında, incelenmiş olan Arapça öğretim setinde yer alan benzer etkinliklerin ve dilsel yapıların daha az sayıda var olduğu söylenebilir. Ancak incelenen Arapça öğretim setinin görsel olarak daha zengin ve daha çeşitli etkinliklerle hazırlanmış olduğu dikkat çekmektedir.

Sonuç

Arapça dil öğretim setinin ilk beş kitabının görsel olarak zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Her seviyede öğrenci kitabının sonunda resimli sözlük bulunmasının yanında kitap içerisinde de kelimeler resimlerle birlikte verilmiştir. Kitaplarda birebir dilbilgisi öğretimi asla tercih edilmemiştir. Bunun aksine öğretilmesi düşünülen yapılarla ilgili öğrencilerin bolca cümleler görmesi sağlanmıştır. Örneğin, muzari ve emir fiil gibi yapılar yönelik olarak öğrencinin iletişimde kullanacağı yapılar göz önüne alınarak cümle içerisinde bu yapıları duyması, söylemesi, okuması ve yazması sağlanmıştır. İşitsel-dilsel ve iletişimsel yöntemin

ağırlıkta olduğu bu öğretim setinde yer alan etkinlikler de öğrencilerin iletişimlerini geliştirmeleri bağlamında hazırlanmıştır. İşitsel-dilsel yöntem, dilin öğreniminin dinleme ile başladığını ardından konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini savunmaktadır. İletişimsel yaklaşımda da öğretmen, öğrencilerin öğrendikleri kalıp ifadelerle kendisiyle ve arkadaşlarıyla iletişime girmelerinde yönlendirici olmaktadır. Bu iki yaklaşımın ağırlıkta olduğu öğretim setinde dil öğreticisinin kitabın içeriğine uygun olarak etkinlikleri sınıf ortamında aktif ve eğlenceli bir şekilde yaptırması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretim setinin etkinlik kitaplarının da ders kitabının hazırlanışı ve baskısıyla aynı derecede kaliteli olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle okul öncesi dönem için hazırlanan etkinlik kitaplarında öğrencileri yazma becerisine hazırlamak için çok sayıda şekilleri noktalarla birleştirme alıştırmaları yer almaktadır. Öğretmen kitabında da her ders ve etkinlik için ayrıntılı bir açıklama yapıldığı görülmüştür.

Kitapların dört temel dil becerisini kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmış olduğu ifade edilebilir. Okul öncesi dönemde o yaştaki öğrenciye uygun olarak dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilerek kelime öğretimi ve basit kalıp ifadeleri önceleyen bir tutum içerisinde bulunduğu açıktır. 1. sınıf kitabından itibaren çeşitli etkinliklerle öğrencilere temel becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. 3. sınıf kitabından itibaren okuma ve yazma becerilerinin diğer becerilerin yanında kazandırılmasına ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. 3. sınıf kitaplarında yer alan okuma metinleri ilk bakışta yabancılara ağır gelebilecek şekilde değerlendirilse de okul öncesi eğitimden itibaren buna benzer kitaplarla öğretmen desteğiyle eğitime devam eden öğrencilerin gelişimlerine bağlı olarak uygun olabileceği düşünülmektedir. Özenle hazırlanmış olan öğretim setinin aktif olarak kullanılmasının özellikle bir yabancı dil öğrenmenin yararına dair bilgi sahibi olan öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Setin incelemesi sonucunda bazı genel ve özel önerilerde bulunulabilir.

Öğretim setinin aktif bir şekilde öğretim materyali olarak kullanılmasının en önemli adımlarından biri ders öğretmeninin kitapların etkin işlenişine dair bir çaba içerisinde olması gerekliliğidir. Bu yüzden çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik çalışan öğretmenlerin bunun bilincinde olarak hareket etmeleri gerekmektedir. Uzun yıllar sadece yetişkinlere dil öğreten öğretmenlerin, çocuklara yabancı dil öğretimi alanında çalışacak olurlarsa, alan uzmanlarından buna yönelik eğitim alması gerekmektedir. Aksi takdirde dil öğretirken öğrencilere yetişkinmiş gibi davranmak dil öğretiminde istenilen hedefe ulaşmasına engel olabilir.

Özellikle Arap harflerine yabancı olan öğrencilerin bu dile karşı olan ön yargılarını kırmanın çeşitli eğlenceli etkinlikler gerektirdiği unutulmaması gereken bir durumdur. Buna yönelik olarak çocuklara yabancı dil öğretimine önem veren resmi ve özel eğitim kuruluşlarının ders materyali olarak kullanılacak olan ders kitapları seçiminde dikkatli davranması gerekmektedir.

İncelenen kitaplarda ünite sonlarında yer alan (1, 2 ve 3. sınıf ders kitapları) değerlendirme etkinlikleri öğrencinin öğrendiklerini ne denli öğrendiğini görmesi açısından önemlidir. Değerlendirme etkinliklerinin yanında 'yapamadı isen şu sayfaya dön' ifadesine benzer bir ifadenin yer alması, öğrencinin sorunu kendi kendine çözme becerisi kazanmasına yol açacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaşına uygun olarak kesme ve yapıştırma etkinliklerinin çocuklara yabancı dil öğretim kitaplarında yer alması yararlı olabilir. Ayrıca incelenen kitapların sonunda resimli olarak verilen kelime anlamlarının kitap içerisinde kenarlarda küçük resimli sözlük yöntemiyle verilmesi de mümkündür.

Çocuklara yabancı dil öğretiminin önemine binaen bu seviyelerde derse giren öğretmenlerin çocuklara yönelik etkinliklerle öğretimi zenginleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ilkökul seviyelerine yönelik hazırlanan ders kitaplarının öğrencinin öğrendiği yabancı dili anlamlandırması açısından görsel olarak zengin olması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminin yetişkinlere öğretir gibi dilbilgisi kuralları ile çocuklara öğretilmesi, yabancı dil öğretiminin kurullarla sınırlı kalmasına sebep olacağı unutulmamalıdır.

Çocukların yabancı dil derslerine girecek öğretmenlere yönelik olarak modern öğretim metotlarının dil öğretiminde kullanımına dair eğitimler düzenlenmelidir. Çocukların yabancı dil öğrenimine ağırlık veren okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Bunu gerçek anlamda öğretmek isteyen kurumların alan uzmanlarından destek alarak öğretim programını planlaması gerekmektedir. Ayrıca buna bağlı olarak okul öncesi ve ilkökul düzeyi Arapça öğretimine dair detaylı çalışmalar sonucu kitaplar hazırlanmalıdır. Bunun yanında çocukların dikkatini çekmesi için Arapçanın öğretimine dair görsel materyaller hazırlanarak bu materyallerin sınıflarda yer alması sağlanmalıdır. Çocuklara yabancı dil öğretimine dair yurtdışından ve yurtiçinden alan uzmanlarının katılacağı kapsamlı çalıştaylar düzenlenerek sonuç raporu uygulanabilecek şekilde MEB'e sunulmalıdır. İncelenmiş olan yabancılara Arapça öğretim setinin tüm kitaplarının daha kapsamlı bir çalışmada incelenmesinin yeniden hazırlanacak kitaplara yönelik farklı fikirler vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Baran, G., & Halıcı, P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 44-52.
- Çer, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 168-186. <https://doi.org/10.31464/jlere.611644>
- Dağbaşı, G., & Özcan, M. (2021). *Oyunlarla Kelime Öğretimi* (A. Irgatoğlu, Ed.; 1. bs). Akdem.
- Demirci, S., Işık, İ., Altuntaş, S., Rızvanoğlu, A. H., Tan, H. N., & Kurt, M. (2019). *Arapça 2 (Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı)* (1. bs). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirci, S., Rızvanoğlu, A. H., Yerli, L., Altuntaş, S., Kurt, M., & Dağhan, Ö. (2019). *Arapça 3 (Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı)* (1. bs). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Demirel, Ö., & Kıroğlu, K. (2021). Eğitim ve ders kitapları. İçinde Ö. Demirel & K. Kıroğlu (Ed.), *Ders kitabı incelemesi* (5. bs). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370058>
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C., & Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-14.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 249-265.
- İlköğretim Arapça dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar) öğretim programı.* (2016). MEB.
- Kalaycı, D., & Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2162-2177.
- Kara, F. (2021). *İtalya’da okutulan “corso di lingua Turca” adlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (8. bs). Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (22. bs). Nobel.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S., & Durmuş, D. (2022). Anadolu imam-hatip lisesi 10.sınıf Arapça ders kitabının değerlendirilmesi. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 22(54), 123-166. <https://doi.org/10.32330/nusha.1075699>
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m>
- Sâlih, M. İ., Abdulaziz, N. M., & Hüseyin, M. T. (2013). *Uhibbu’l-Arabiyye (Merhalatu’t-Temhîdî 5-6)* (2. bs). Mektebu’t-Terbiyyeti’l-Arabî li-Duvel’il-Halîc.
- Sâlih, M. İ., Abdulaziz, N. M., & Hüseyin, M. T. (2016a). *Uhibbu’l-Arabiyye (Kitâbu’t-Tilmîz 1)* (5. bs). Mektebu’t-Terbiyyeti’l-Arabî li-Duveli’l-Halîc.
- Sâlih, M. İ., Abdulaziz, N. M., & Hüseyin, M. T. (2016b). *Uhibbu’l-Arabiyye (Merhalatu’r-Ravda 4-5)* (2. bs). Mektebu’t-Terbiyyeti’l-Arabî li-Duveli’l-Halîc.
- Sâlih, M. İ., Abdulaziz, N. M., & Hüseyin, M. T. (2017a). *Uhibbu’l-Arabiyye (Kitâbu’t-Tilmîz 2)* (5. bs). Mektebu’t-Terbiyyeti’l-Arabî li-Duveli’l-Halîc.
- Sâlih, M. İ., Abdulaziz, N. M., & Hüseyin, M. T. (2017b). *Uhibbu’l-Arabiyye (Kitâbu’t-Tilmîz 3)* (5. bs). Mektebu’t-Terbiyyeti’l-Arabî li-Duveli’l-Halîc.
- Silsiletu Uhibbu’l-Arabiyye.* (2016). Mektebu’t-Terbiyyeti’l-Arabî li-Duvel Halîc.



- Şen Yaman, G. (2021). Türkiye’de yabancı dil olarak Arapça öğretimi kitaplarında kültür aktarımı: Miftâhu’l-Arabiyye Arapça öğretim seti örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 772-785. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032531>
- Tutsak, S., & Batur, Z. (2011). Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sisteminde ders kitabı: İki örneğin karşılaştırılması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 355-389.
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4.sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 109-120.
- Yanpar, T. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. bs). Seçkin.
- Yurt, G., & Arslan, M. (2014). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve pasifik yayınları örneği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.



Çatışma beyanı: Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

ULUSLARARASI DİL, EDEBİYAT VE KÜLTÜR ARAŞTIRMALARI DERGİSİ	<i>Cilt: 5, Sayı: 2, 2022</i>
UDEKAD	<i>Vol: 5, Issue: 2, 2022</i>
INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE RESEARCHES	<i>Sayfa – Page: 141-154</i>
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	<i>E-ISSN: 2667-4262</i>
	

NÂSİR-I HÜSREV'İN DİVANI'NDA ŞİÎ-İSMÂİLÎ UNSURLAR SHIITE-ISMAILI ELEMENTS IN THE DIVAN OF NASER KHOSROW

Mahmut CADUK*

MAKALE BİLGİSİ	ÖZET
<p> Geliş: 17.10.2022</p> <p> Kabul: 20.12.2022</p> <hr/> <p>Anahtar Kelimeler: <i>Nâsır-ı Hüsrev, Divan, Mezhep, İsmâîlîlik, Fatimîler.</i></p> <hr/> <p>Araştırma Makalesi</p>	<p>Horasan'ın Belh şehrinin Kubâdiyân kasabasında 1004 yılında dünyaya gelen Nâsır-ı Hüsrev, Fâtımîler Devleti'ne bağlı bir "Daî" olarak Horasan bölgesinde faaliyet yürütmüştür. Onun genç yaşta din ilimlerinin yanında, tabîî ilimler, felsefe ve matematik sahalarında da yetkin olduğu, Arap ve Fars şiirinde derin vukufiyet kesbettiği eserlerinden anlaşılmaktadır. İsmâîlî mezhebinin mutaassıp bir taraftarı olan Nâsır-ı Hüsrev, hem mensur eserlerinde hem de yaklaşık olarak on bin beyitten oluşan divanında İsmâîlîlik savunusu yapmıştır. Nâsır-ı Hüsrev, İsmâîlî mezhebinin inanç esaslarının savunusu ile yetinmemiş, ayrıca divanın pek çok yerinde bu mezhebin siyasi temsilcisi konumundaki Fatimî Devleti'ni ve o zaman diliminde bu devletin halifesi olan Mustansır Billâh'a bağlılığını bildirerek onu övgüyle anmıştır. Bu çalışmada <i>Nâsır-ı Hüsrev Divanı</i>'nda İsmâîlî mezhebinin akıl ve dine yüklediği misyon, yine İsmâîlî literatür açısından önem arz eden Ehl-i Beyt, tenzil (vahiy), te'vil (hermenotik yorum), batin (ezoterik), zahir (egzoterik) gibi kavramların ele alınma biçimi incelenmektedir. Ayrıca bu çalışmada divanda İsmâîlî mezhebinin siyasi temsilcisi konumundaki Fatimî halifesi Mustansır Billâh'ın nasıl bir bakışla değerlendirildiği ortaya konulmaya çalışılmaktadır.</p>

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p> Received: 17.10.2022</p> <p> Accepted: 20.12.2022</p> <hr/> <p>Keywords: <i>Naser Khosrow, Divan, Sect, Ismailism, Fatimids.</i></p> <hr/> <p>Research Article</p>	<p>Naser Khosrow, who was born in 1004 in the town of Qubadiyan in the city of Balkh in Khorasan, carried out activities in the Khorasan region as a "Dai" of the Fatimids State. As it is understood from his works, he became competent in the fields of natural sciences, philosophy, mathematics, as well as religious sciences at a young age, and became familiar with Arabic and Persian poetry. Naser Khosrow, who exhibited a fanatical attitude in his sect, defended the Ismaili sect both in his prose works and in his divan consisting of approximately ten thousand couplets. Naser not only defended the principles of belief of the Ismaili sect, but also in many parts of his divan respectfully mentioned the Fatimid State, which was the political representative of this sect, and Mustansir Billâh, who was the caliph of this state at that time. In this study, the mission attributed by Ismaili sect to mind and religion in the Divan of Naser Khosrov, and the way of handling the concepts, which are also significant in terms of Ismaili literature, such as Ahl al Beyt, tanzil (revelation), tawil (hermeneutic), batin (esoteric), zahir (exoteric) are examined. In this study it is also revealed how the Fatimi caliph Mustansir Billâh, who was the representative of the Ismaili sect at that time, is evaluated in the divan.</p>

* Arş. Gör. Dr. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara / Türkiye, E-mail: firaset5711@hotmail.com.

ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-3470-0510>.

Bu makaleyi şu şekilde kaynak gösterebilirsiniz / To cite this article (APA):

Caduk, M. (2022). Nâsır-ı Hüsrev'in Divanı'nda Şîî-İsmâîlî Unsurlar. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 5 (1), s. 141-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.37999/udekad.1190615>.

Extended Abstract

Naser Khosrow is one of the most important Ismaili philosophers of the 11th century. He became competent in religious sciences in his early youth, also had an impact in fields such as natural sciences, philosophy, and mathematics. Naser embarked on a journey that can be called as the search for truth. One of the stops on these journeys was Egypt, where the Fatimids ruled. Naser joined the Ismaili sect here. After comprehending the teachings of this sect, Naser returned to the Khorasan region by undertaking the duty of dai, and as a result of the dai activities he carried out there, he left Balkh and went to the Taberistan region upon the pressure he faced by the Seljuk administration. Naser, who brought many people to Ismailism in the regions on the Caspian coast, returned to Balkh. When he was accused of being an aberrant, Qarmati and Rafizi by the Sunni ulama in Balkh and his house was burned down, he spent his life in Yumgan under the patronage of the Ameer of Badakhshan, Ali b. Es'ad el-Haris who was known as a Shiite.

Naser wrote most of his works in Yumgan. It is seen that the thoughts he emphasized in his prose works such as Gushayish va Rahayish, Wajh-i Din, Zaad al-Musafirin, Jami al-Hikmatayn, Khan al-Ikhvan were completely in compliance with Ismaili thought. Naser is a wise personality, but also a prominent figure with his poetry. He did not include thoughts that contradicted the Ismaili sect in his divan, which consists of approximately 10.000 couplets. Naser also saw his ability to write poetry as an occasion to defend the ideas of the Ismaili sect. The emphasis on the mind in the poet's divan draws attention. Naser, who also examines the relationship between reason and religion, emphasizes many times in his poems that reason is compatible with religion, so people with intelligence will turn to religion, and those who do not use their minds are no different from animals.

The poet's divan, like his prose works, is very rich in Ismaili concepts such as tanzil (revelation) and tawil (hermeneutic interpretation), zahir (exoteric) and batin (esoteric). The concepts of tanzil and tawil are among the most important concepts of Ismaili thought. According to this thought, tanzil finds its meaning only with interpretation. In other words, it is necessary to resort to interpretation in order to understand the true meaning of the messages that Allah sent down through the prophet. The poet also defended Ismaili thought by emphasizing that deduction is a necessary phenomenon many times in his poems, which he wrote in parallel with Ismaili thought, but an interpretation process is also necessary in addition to deduction.

While Naser defended the Ismaili sect, he also praised the Fatimid dynasty, which was the representative of this sect. For the poet, the Fatimids are the representatives of the truth. Therefore, the Fatimid caliph is a religious figure who must be obeyed. For this reason, in many of his poems, the poet respectfully honored the Fatimid caliph Mustansır Billâh who was contemporary with him.

In this study, within the framework of the above-mentioned data, the poet's poems will be examined in terms of how he presents issues such as Ahl al-Bayt, tanzil and tawil, zahir and batin with reference to both his poems and Turkish translations of them. The point of view of Naser, who is also a fanatic Ismaili, on different views will be evaluated.

Giriş

İsmâîlîlik, İsmâîl b. Cafer es-Sadık'a nispet edilen, varlığını günümüze kadar devam ettiren bir Şîî mezhebidir. Ancak İsmâîl'in babasından üç yıl önce vefat ettiğine dair rivayet, bu mezhebin doğuşunu ona nispet etmeyi zorlaştırmaktadır. İsmâîl'in imamlığını iddia edenler için onun ölüp ölmediği hususu tartışmalıdır. Bir grup İsmâîl'in, babası Ca'fer es-Sadık'tan önce öldüğünü, kendisi için belirlenen imamet görevinin çocuklarına geçtiğini savunmuştur. Bu grup, ilk dönemde İsmâîl'in kölesi Mübarek'in çevresinde toplandıkları için Mübârekiyye diye anılır olmuştur. İsmâîl b. Ca'fer adına kurulan bu topluluk, daha sonra oğlu Muhammed b. İsmâîl el-Mektûm ile devam ettirilmiştir. Muhammed, Abbâsî Halifesi Hârûnürreşîd döneminde düşmanlarının baskısından güvende olmak için Medine'den Rey yahut Deylem'e

gitmiş, sonrasında Nîşâbur'a yerleşmiştir. İsmâiliyye imamları, Ca'fer es-Sâdık'ın vefatıyla birlikte Ubeydullah el-Mehdî'nin Kuzey Afrika'da zuhuruna dek (296/908) gizlenmeye devam etmişlerdir. Bu gizlenme dolayısıyla bu döneme setr devresi denmiştir. Mezhep müntesipleri, Muhammed el-Mektûm'dan sonra pek çok ismin imamlık görevini yerine getirdiğini söyleseler de bu imamların tarihi şahsiyetler mi, hareketin müessisleri tarafından uydurulmuş hayali kimseler mi olduğu kesin değildir. Uzun süren setr (gizlenme) döneminin oluşturduğu belirsizlik nedeniyle Fâtîmî halifelerinin soylarının Hz. Peygamber'e ulaşip ulaşmadığı hususunda çeşitli şüpheler oluşmuştur (Daftary, 2002, s.141-167).

Setr döneminde dailer tarafından yönetilen mezhep, büyük bir gelişim kaydetmiştir. İsmâîlîlik tarihsel süreç içerisinde farklı isimlerle anılmıştır. Hamdân Karmat, 877-78 yılında İsmâîlî mezhebini Kûfe'de yayınca mezhep mensupları, Karmatîler olarak anılmışlardır. Rey şehrinde Halef adlı bir dâî tarafından başlatılan hareketin mensupları ise Halefiyye olarak anılmışlardır. İlerleyen süreçte Horasan, Maveraünnehir, Merverrûz şehirleri, İsmâîlî hareketin önemli merkezleri haline gelmiştir. Yemen bölgesinde mezhebi yaymakla görevlendirilen ve 881 yılında buraya gelen İbn Havşeb, daveti neticesinde Yemen bölgesinde yerel İsmâîlî devletler kurmayı başarmıştır. Faaliyetlerine devam eden İbn Havşeb, Ebû Abdullah eş-Şî'i'yi yetiştirip Kuzey Afrika'da İsmâîlî mezhebini yaymakla görevlendirmiştir. Ebû Abdullah'ın bu bölgedeki faaliyetleri, Fatîmî hakimiyetinin temelini atmıştır. Sonraki yıllarda Mısır'ı ele geçirme hedefine odaklanan Fâtîmîler'in ilk genişleme teşebbüsleri, veba ve kıtlık gibi hadiseler sebebiyle gecikti. Fâtîmîler'in Mısır'ı ele geçirme hedefi, 969 yılında Muiz-Lidinillah döneminde gerçekleşebildi. Fâtîmîler'in Mısır hakimiyetinden sonraki süreçte en önemli halifelerinden biri, Halife Mustansır-Billâh'tır. Onun hilafeti döneminde (1036-1094) Abdülmelik b. Attâş'ın liderliğinde Orta İran, Yemen ve Hindistân'da İsmâîlîlik yaygınlık kazandı (Öz, eş-Şak'a, 2001: 128-133 ; Tan, Teber, 2021: 108-124).

Mustansır-Billâh döneminin önemli şahsiyetlerden biri de 394 (1004) yılında Horasan'ın Belh şehrinin Kubadiyân kasabasında doğmuş olan Nâsır-ı Hüsrev'dir. Selçuklu sarayı divanında görevli olan Nâsır, bir süre sonra saraydaki işini terkedip hakikat yolculuğuna çıkmış, bu yolculuktaki duraklarından biri olan Mısır'da İsmâîlî mezhebine intisap etmiştir (Zerrînkûb, 1371hş., s. 41). Nâsır'ın eserlerinden yola çıkan araştırmacılar, onun en önemli yönünün Şî'i-İsmâîlî mezhebine bağlı bir mütefekkir, yine bu mezhebin temsilcisi konumundaki Fatîmî Devleti'ne biatli bir dai olduğu hususunda ittifak etmişlerdir (Ay, 2012, s. 49 ; Şemîsâ, 1394hş, s. 59). Mısır'da bu mezhebin düşüncelerini öğrenen Nâsır, daîlik görevi için Horasan bölgesine dönmüş ve burada İsmâîlî düşünceleri yaymaya çalışmıştır. Onun bu faaliyetlerinden rahatsız olan Selçuklu yönetiminin baskısı üzerine Nâsır, Taberistan bölgesine gitmiştir. Orada yaptığı çalışmalar neticesinde pek çok kişiyi İsmâîlî mezhebine kazandırmıştır. Ömrünün son demlerinde Şî'i olarak bilinen Bedehşân emiri Ali b. Es'ad el-Haris'in kontrolü altında bulunan Yumgân bölgesine dönmüştür. Eserlerinin çoğunu Yumgân'da kaleme alan Nâsır, *Sefernâme*, *Zâdu'l-Müsafirîn*, *Câmiu'l-Hikmeteyn*, *Vech-i Dîn*, *Hânu'l-İhvân*, *Güşâyîş u Rehâyîş* isimli mensur eserlerinde, ayrıca *Rûşenâînâme* adlı manzum eserinde ve takriben 10.000 beyit içeren divanında İsmâîlî mezhebini ve onun siyasal temsilcisi konumundaki Fâtîmîleri savunan bir tutum sergilemiştir (Azamat, 2006: 395-397 ; Tan, 2012: 111-145).

1. Divan'da Din ve Akıl İlişkisi

Nâsır-ı Hüsrev, dini andığı pek çok yerde aklı da anar. Onun bu tutumu İsmâîlîliğin akla yüklediği anlamla ilişkilidir. İsmâîlî düşünceye göre Allah, her çeşit idrak, sıfat, isim, varlık ve yokluktan aşkın olarak mutlak varlık olarak nitelendirilmiştir. Allah, emriyle ilk önce yaratılma özelliğini haiz olan aklı yaratmıştır. Allah, her türlü sıfattan münezzehe olduğu için kemal sıfatların tümünün O'nun yarattığı ilk varlık olan akılda bulunması gerekir (Corbin, 1986, s. 90-93). Akıl, her harekete geçen muharriki yani hareket ettiricisi, Allah'tan başkasının varlığının nedeni olup fiilinde Allah'tan başkasına ihtiyaç duymaz. Akıldan sudur yoluyla nefis ortaya çıkmış, nefsin aklın olgunluğuna duyduğu istek sebebiyle harekete geçmesi neticesinde felekler, yıldızlar oluşmuştur. Feleklerin nefis ile gerçekleştirdikleri hareketinden elementler, rutubet, kuruluk, sıcaklık, soğukluk gibi özelliklerin birbirine karışmasından hava, su, ateş, toprak gibi mürekkep cisimler meydana gelmiştir. Madenler, bitkiler, hayvanlar bu cisimlerden. Cüz'i nefislerin bedenlerle birleşmesi neticesinde insan meydana gelmiş, insan diğer varlıklar arasında özel bir kabiliyetle temayüz etmiştir. Özel bir aleme sahip olan insan da akıl ve nefis yönüyle tebarüz etmiştir (Öz, eş-Şak'a, 2001, s. 128-133).

Nâsır-ı Hüsrev de yazdığı şiirinde varlığın meydana geliş silsilesini yukarıda belirttiğimiz İsmâîlî düşünce çerçevesinde ele alır. Şair, felsefi bir mesele sayılan varoluş sürecini şiirsel bir dille ifade ettiği için detaylara girmeden tek beyit içerisinde önce ilk aklın sonra nefsin sonrasında ise sırasıyla cismin, bitki ve canlı çeşitlerinin ortaya çıktığını belirtir. Nâsır, varlık aleminde son olarak akleden, konuşan canlı anlamına gelen "cânver-i gûyâ"nın yani insanın ortaya çıktığını ifade eder:

خرد دان اولین موجود، زان پس نفس و جسم آنکه نبات و گونه حیوان و آنکه جانور گویا

Aklı ilk varlık olarak bil! Ondandır sonra nefsi, cismi, bitkiyi ve canlı çeşitlerini sonra da konuşan canlıyı¹ (Hüsrev, 1407, s. 2).

Yukarıdaki beyitte insanı alemde ortaya çıkan son varlık olarak zikreden Nâsır, bu düşüncesini *Zadu'l-Musâfirin* adlı mensur eserinde de belirtir. Şaire göre insan, alemin ortaya çıkarılmasında temel sebeptir ve tüm alem ona hizmetkar kılınmıştır (Hüsrev, 1385hş., s. 265).

İsmâîlî düşüncenin aklı ilk varlık olarak kabul etmesiyle birlikte akıl sahibi bir varlık olan insanı alemde ortaya çıkan varlıkların son aşaması ve en mükemmel hali olarak görmesi aklı öncelendiğinin bir göstergesidir. Akıl sahibi insanın, Allah'ı sıfatlarıyla birlikte bütüncül bilmesi gerektiğini ifade eden şair, feleğin hareketinin ilk akılla meydana geldiğini, ancak bundan yola çıkarak insanın ilk aklı ilah olarak bilmemesi gerektiğini ifade ederek İsmâîlî düşüncenin tevhid anlayışını ortaya koyar:

بپرست خدای را و تو بشناس از با صفت و ز بی صفت تنها
وان را که فلک به امر او گردد ایزدش مگوی خیره، ای شیدا
کان بنده ایزد است و فرمان بر مولای خدای را مدان مولا
وز راز خدای اگر نه ای آگه بر حجت دین چرا کنی صفر!

¹ Bu ve bundan sonraki çeviriler makale yazarı tarafından yapılmıştır.

Allah'a ibadet et ve onu sıfatlı ve sıfatsız olarak tek bil!
 Feleğin onun emri ile döndüğünü şaşkınlıkla ilah bilme ey aşık!
 Çünkü o, Allah'ın kulu ve emir eridir. Allah'ın hizmetkarını ilah sanma!
 Allah'ın sırrından haberdar değilsen dinin hüccetine kızma! (Hüsrev, 1407, s. 183).

Akla değer veren Nâsır, *Hanu'l-İhvân* adlı mensur eserinde peygamberlerin getirdiği mesajın akıl ile uyumlu olduğunu ifade eder (Hüsrev, 1384hş., s. 49). O, dinden söz ettiği şiirlerinin birçoğunda akıldan da söz eder. Şair, zamanın zorlukları ve çağın tehlikeleri karşısında kendisine dinin ve aklın yeter olduğunu söyleyerek savunduğu İsmâîlî mezhebinin öğretilerine vurgu yapar:

با لشکر زمانه و با تیغ تیز دهر
 دین و خرد بس است سپاه و سپر مرا

Zamane ordusuna ve çağın keskin kılıcına karşı ordu ve siper olarak din ve akıl yeter bana! (Hüsrev, 1407hş., s. 12).

Nâsır, insan ve hayvanı ayırt eden yönün de akıl olduğunu ifade eder. Şaire göre hayvanın ipek kumaşa değer vermemesi, tatlı yiyeceklerden zevk almaması, akıldan yoksun olmasıyla ilgilidir. Bir şeyin değerine akılla erişilebileceğini belirten şaire göre insanın da canını akılla değerli kılması gerekir:

دییاست تو را نکو و خوش حلوا	نیکوی تو چیست و خوش چه، ای برنا؟
آن است نکو و خوش سوی دانا	بنگر که مر این دو را چه می‌داند
دییبا نبود به گاو بر زیبا	حلوا نخورد چو جو بیابد خر
هنگام خورو بطر خوشی زینها	جز مردم با خرد نمی‌یابد
قیمت به خرد همی دهد لذت	حلوا به خرد همی دهد لذت
تا مرد خرد نگویدت رعنا	جان را به خرد نکو چو دیبا کن

Ey genç! Senin için iyi ve hoş olan nedir? Senin için iyi olan ipek, hoş olansa tatlıdır.

Bak bakalım bilge, iyi ve hoş olan bu ikisini nasıl bilir!

Eşek, arpa bulduğunda tatlı yemez. İpek de öküzün üzerinde güzel durmaz.

Akıllı insanlar dışında hiç kimse yeme içme esnasında bunlardan lezzet almaz.

Tatlı olan, akılla lezzet verir. İpek, akılla değer kazanır.

Akıllı kimselerin sana "ahmak" dememesi için canı, akıl ile ipek gibi değerli kıl! (Hüsrev, 1407, s. 181).

Aklı tek başına da ele alan şair, her türlü zorluktan çıkış için aklın bir vesile olduğunu ifade eder. Dini anlamak için aklın bir rehber ve asa olduğunu ifade eden şaire göre akıllı kimseler özgür, cahil kimseler ise ümmet için salgın hastalık gibi tehlikeli kimselerdir:

خرد از بیم امان است و ز هر درد شفاست	خرد از هر خللی پشت و ز هر غم فرج است
خرد اندر ره دین نیک دلیل است و عصاست	خرد اندر ره دنیا سره یار است و سلاح

با خرد گرچه بود بسته چنان دان که رهاست
تا ببینی که بر این امت نادان چه وباست

بی خرد گرچه رها باشد در بند بود
ای خردمند نگه کن به ره چشم خرد

Akıl, her sıkıntıda destek, her üzüntüde kurtuluştur. Akıl her korkuda güven, her dertte şifadır.

Akıl, dünya yolunda tam bir yardımcı ve silahtır. Akıl, din yolunda iyi bir rehber ve asadır.

Akılsız, özgür olsa da zincirli, akıllı zincirli olsa da bil ki özgürdür.

Ey akıllı akıl gözüyle bakar isen cahilin bu ümmet için nasıl bir veba olduğunu görürsün (Hüsrev, 1407, s. 181).

Nâsır-ı Hüsrev, canlı olma bakımından insan ile hayvan olma arasında herhangi bir fark görmez. Şaire göre insan canı, ilim ve şariat olmaksızın dört ayaklılarla aynı seviyededir. Din, insanı altına dönüştüren kimya ilmi gibidir. Onurun ve sonsuzluğun ancak şariat ile kazanılabileceğini belirten şair, aklın ilahî bir ikram olduğunu, dine yönelmeyen kimsenin aklını kullanmadığı için merkepten farksız olduğunu, aklın da kişiye din yolunu gösterdiğini ifade eder:

علم تو را آب و شریعت چراست
دین کندی زر که دین کیمیاست
آرزو ایرا که یکی ازدهاست
کاین دو بهائی و شریعت بهاست
بر تن تو واجب دین زین عطاست
گرچه مر او را به ستوری رضاست
از پس دین رو که مبارک عصاست
طاعت خوش نعمت و نیکو رداست

جان تو بی علم خری لاغر است
جان تو بی علم چه باشد؟ سرب
زارزوی حسی پرهیز کن
عز و بقا را به شریعت بخر
عقل عطای است تو را از خدای
آنکه به دین اندر ناپد خر است
راه سوی دینت نماید خرد
در ره دین جامه طاعت بپوش

Senin canın ilimsiz zayıf bir eşektir. İlim senin için su, şariat ise otlaktır.

Senin canın, ilimsiz ne olur? Dört ayaklı! Din, seni altına dönüştürür çünkü din, kimyadır.

Hissi arzularından uzak dur! Arzu, bunun (bu amaç) için bir ejderhadır.

Onuru ve sonsuzluğu şariat ile kazan! Çünkü bu ikisi kazanılması gereken, şariat ise kazandırandır.

Akıl, sana Allah'tan bir ikramdır. Dinin gerekleri senin bedeninin için bu bağıştandır.

Dine yönelmeyen kimse eşektir. Aslında onun dört ayaklı olmaya rızası vardır.

Akıl, sana din yolunu gösterir. Dinin peşinden git çünkü (din) kutlu asadır.

Din yolunda itaat elbisesini giy! İtaat hoş bir nimet, iyi bir elbisedir (Hüsrev, 1407, s. 100-101).

Nâsır-ı Hüsrev'e göre akıl için en iyi zinet ilimdir. Aklın kalbe padişah olması durumunda insanlar karşısında da itibarlı olunacağını belirten şair, bir kişiye yapılabilecek en iyi dualardan birinin o kimsenin aklının olgunlaşmasını istemek olduğunu ifade eder:

این پور پدر، هیچ توتیا نیست	مر چشم خرد را، ز علم بهتر،
مهتر ز تو در خلق پادشا نیست	گر بر دل تو عقل پادشاه است
زین طیره مشو کاین سخن جفانیست	ایزد بفرایاد عقل و هوش

Babasının oğlu! Akıl gözü için ilimden daha güzel bir sürme yoktur.

Kalbinin padişahı akıl ise halk içerisinde senden daha üstün bir padişah yoktur.

Allah senin aklını ve zekanı arttırsın! Bundan (duamdan) alınma çünkü bu sözüm eziyet değildir (Hüsrev, 1407, s. 116).

Şair, aklın kendisini dine yönelttiğini, dininse kendisini sabırlı bir şahsiyet kıldığını, ebedi ateş ve azaptan din ve akıl sayesinde kurtulduğunu dile getirir:

دین هنری کرد و بردبار مرا	بر سر من تاج دین نهاد خرد
دین و خرد کرد در حصار مرا	از خطر آتش و عذاب ابد
هین به دل پاک بر نگار مرا	دین چو دلم پاک دید گفت هلا

Akıl, benim başıma din tacını kondurdu, din ise hünerini gösterip beni sabırlı kıldı.

Ebedi ateş ve azabın tehlikesinden din ve akıl beni kalesine (sığınağına) aldı.

Din, kalbimi temiz görünce dedi ki: "Beni temiz kalbine yerleştir!" (Hüsrev, 1407, s. 126).

2. Divanda İsmâilî Unsurlar

Nâsır-ı Hüsrev Divanı, İsmâilî literatür bakımından oldukça zengindir. Bu kavramlar, çoğunlukla İslam kültürünün ortak kavramları olsa da şairin kavramlara yüklediği anlamlar İsmâilî düşünce ile uyum içerisindedir. O, şiiri, üstlendiği dâlik misyonu için halka ulaşmanın bir vesilesi olarak görmüştür.

Ehl-i Beyt:

Ehl-i Beyt kavramı, İslam'ın ilk yıllarından itibaren kullanılan kavramlardandır. Bu kavrama dair farklı görüşler söz konusu olsa da şairin bu kavramdan kast ettiği kimseler, başta Hz. Muhammed olmak üzere Hz. Ali, Hz. Fatıma, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'dir. Bununla birlikte şair, dinde söz sahibi olmayı, Ehl-i Beyt soyundan gelme şartına bağlayarak İsmâilî imamet anlayışını savunur:

کس ملک کس نبرد در اسلام بی‌نسب	زیرا که دین سرای رسول است و ملک اوست
--------------------------------	--------------------------------------

Din, Resûl'un sarayı ve onun mülkü olduğu için İslam'da soy bağı olmaksızın hiç kimse başkasının mülkünü alamaz (Hüsrev, 1407, s. 209).

Arûz ilmini kapalı bir kaleye benzeten Nâsır, bu kalenin kilidinin kendisinin konuşan nefsi olduğunu, kendisinin söz sanatlarından anlayan tabiatının şiir ve ilim bineği için bir kamçı hükmünde olduğunu, bu yeteneğini Ehl-i Beyt'i övmek için kullandığını söyler:

علم عروض از قیاس بسته حصاری است
نفس سخن گوی من کلید حصار است
مرکب شعر و هیون علم و ادب را
طبع سخن سنج من عنان و مهار است
تا سخنمدح خاندان رسول است
نابغه طبع مرا متابع و یار است

Arüz ilmi kapalı bir kale misali gibidir, benim konuşan nefsim ise kalenin kilididir.

Benim sözü tartan tabiatım, şiir bineği, ilim ve edep devesi için yular ve kamçıdır.

Benim sözüm Resul'ün hanedanına övgü oldukça, deha mizacım bana dost ve yardımcıdır (Hüsrev, 1407, s. 49).

Nâsır, Ehl-i Beyti fazilet bakımından diğer sahabelerden üstün görmüştür. Aşağıdaki beyitte şair, Hz. Ali'nin Haydar lakabından hareketle kendisinin Haydar'a bağlı anlamında Haydarî olduğunu belirtir. Şair, Hz. Ali'nin Hz. Ömer'e üstünlüğünü vurgularken bu düşüncenin karşısında olanları Batınî düşünceye karşıt anlamında zahirî olarak vasıflandırır. Bir diğer şiirinde ise şair, Ehl-i Beyti hak hanedan olarak niteler:

لاجرم آن روز به پیش خدای
تو عمری باشی و من حیدری
فاطمیم فاطمیم فاطمی
تا تو بدری ز غم ای ظاهری

Elbette o gün (mahşer gününde) Allah'ın huzurunda sen Ömerî ol, ben ise Haydarî.

Fatımîyim, Fatımîyim, Fâtımî! Sen üzüntünden ölünceye dek, ey zahiri! (Hüsrev, 1407, s. 55)

شکر آن خدای را که سوی علم و دین خود
ره داد و سوی رحمت بگشاد در مرا
اندر جهان به دوستی خاندان حق
چون آفتاب کرد چنین مشتهر مرا

O Allah'a şükürler olsun ki ilme ve dinine yöneltti ve rahmetin kapısını açtı bana.

Dünyada hak hanedanın sevgisiyle (Allah), beni güneş gibi görünür kıldı (Hüsrev, 1407, s. 12).

Nâsır, yaşadığı zorluklardan olsa gerek Allah'ın dinini canıyla satın aldığını söyleyerek aslında üstlendiği dailik görevinin zorluğunu ima eder. Kendisine karşı duran kimseleri merkeplere benzeten şair, zorluklar karşısında dünyanın geçiciliğini, kendisinin dönüşünün yalnızca Allah'a doğru olduğunu söyler. Kasidesinin devamında ise şair, hak hanedandan uzak kalmamak için dua eder:

ای آنکه دین تو بخریدم به جان خویش
از جور این گروه خران بازخر مرا
دانم که نیست جز که به سوی توای خدا
روز حساب و حشر مفر و وزر مرا
گر جز رضای توست غرض مر مرا ز عمر
بر چیزها مده به دو عالم ظفر مرا
واندر رضای خویش تو، یارب، به دو جهان
از خاندان حق مکن راستر مرا

Ey senin dinini canımla satın aldığım! Bu merkepler topluluğunun zulmünden beni tekrar satın al (kurtar)!

Ya İlahi! Bilirim ki hesap ve mahşer gününde benim için sana doğru kaçış ve dönüşten başka bir yer yok!

Senden başkasının rızasını kazanmak için ömür tüketiyorsam her iki alemde de beni arzularıma nail kılma!

Ya Rabbi! Kendi hoşnutluğunla her iki cihanda da beni hak hanedandan uzak kılma! (Hüsrev, 1407, s. 13).

Hız. Muhammed ve Hız. Ali'yi birlikte anan şair, Hız. Peygamber'i güneşe Hız. Ali'yi ise ışığa benzeter. Güneş ve ışığın birbiriyle olan münasebetinden yola çıkan şair, şunları dile getirir:

احمد مختار شمس و حيدر كرار نور
آن بی این موجود نی و این بی آن انوار نیست

Ahmed-i Muhtâr güneş, Haydar-ı Kerrâr ise nurdur. O, bu olmaksızın yoktur, bunun ise o olmaksızın ışığı yoktur (Hüsrev, 1407, s. 313).

Zahir ve Batın

İsmâîlîliğin en temel düşüncesi zahir ve batın ayrımıdır. Te'vil metodu ile batınî mananın ortaya çıkarılması hedeflendiği için İsmâîlîlik, Batınîlik olarak da anılmıştır. Bu düşünceye göre dinî nasların zahirî yönü olmakla birlikte bir de batınî yönü vardır. Asıl ulaşılması gereken batınî yöndür. Peygamberlerin getirdiği şariat ve kitaplar değişse de batinî özellikler değişmeyen aslî gerçeklerdir. Zahir kabuk, batın ise öz hükmündedir. Nâsır, bu düşüncesini savunmak için birçok ayeti ve dinî vecibeleri te'vil yöntemiyle açıklayan *Vech-i Dîn* adında bir eser kaleme almıştır (Hüsrev, 1384, s. 104 ; Hüsrev, 1380hş., s. 94 ; Gulâmrızâyî, 1387hş., s. 24). Şair, divanında peygamberler aracılığıyla indirilen mesaj anlamındaki tenzilin, Allah'ın sözleri olduğunu, bu sözlerin görüntüsünün deniz gibi güzel olduğunu, ancak inci mücevher gibi değerli şeylere ulaşmak için denizin derinliğine inilmesi gerektiğini ifade ederek te'vil ile batına ulaşılması gerektiğini ifade eder:

دریای سخن‌ها سخن خوب خدای است
پر گوهر با قیمت و پر لؤلؤ لالا
شور است چو دریا به مثل صورت تنزیل
تاویل چو لؤلؤست سوی مردم دانا
اندر بن شوراب ز بهر چه نهاده است
چندین گهر و لوء، دارنده دنیا؟
از بهر پیمبر که بدین صنع ورا گفت
«تاویل به دانا ده و تنزیل به غوغا»

Sözler deryasında güzel söz Allah'ındır; değerli mücevherler ve parlayan incilerdir.

Tenzilin görünümü, deniz misali dalgalıdır. Te'vil ise bilge insanlar için inci gibidir.

Dünyanın sahibi, tuzlu suyun derinliğine bunca mücevher ve inciyi neden yerleştirmiştir?

Peygamber için (yerleştirdi) ve ona şöyle buyurdu: "Te'vili bilgeye, tenzili ise avama bırak!" (Hüsrev, 1407, s. 5).

Bir başka şiirinde dinî amellerin önemine değinen şair, Allah'ın vahiy gönderme gayesinin amel olduğunu, amel olmaksızın ilme ulaşamayacağını ifade ettikten sonra

zincirlerden kurtuluşun ancak ilimle mümkün olduğunu, ilmin ise tenzil ile örtü altında saklı olduğunu belirterek ilme ulaşmanın te'vil ile mümkün olduğunu söyler:

ایزد از بهر عمل کرد تو را وعده ثواب	قول را نیست ثوابی چو عمل نیست برو
با تو از بهر عمل کرد به آیات خطاب	عملت کو؟ به عمل فخر کن ایرا که خدای
جمله آسان شود، ای پور پدر، بر تو صعاب	گرچه صعاب است عمل، از قبل بوی بهشت
نکند مرد سواری چو نباشدش رکاب	چون نباشدت عمل راه نیابی سوی علم
کان نهفته است به تنزیل درون زیر حجاب	جز به علمی نرهد مردم از این بند عظیم

Amel yok ise sözün hiçbir sevabı yoktur. Allah, sana amel karşılığında sevap sözü verdi.

Amelin nerede? Amel ile övün çünkü Allah, amel etmen için sana ayetlerle hitap etti.

Amel zor olsa da cennet kokusunu almak için sana zor gelen her şey kolaylaşır, ey babasının oğlu!

Amelin olmadığında ilme gidecek yolu bulamazsın. Binici adam, üzengisi olmadan yapamaz.

İnsanlar, ilim olmaksızın bu büyük zincirden kurtulamaz. Çünkü o, örtü altında tenzille saklanmıştır (Hüsrev, 1407, s. 189).

Şair, te'vil olmaksızın tenzile ulaşmak isteyen kimsenin bir gözünün kör olduğunu söyler. Lafzı, miske benzeten şair, kokusu olmaksızın miskin kül değerinde olması gibi tenzilin de te'vil olmaksızın asıl kıymetinin anlaşılamayacağını belirterek batınî anlamın önemine değinir:

او به چشم راست در دین اعور است	هر که بر تنزیل بی تاویل رفت
مشک بی بوی ای پسر خاکستر است	مشک باشد لفظ و معنی بوی او

Te'vilsiz tenzile gidenin dinde sağ gözü kördür.

Lafız misk, mana ise onun kokusu olur. Kokusu olmayan misk küldür, ey oğul! (Hüsrev, 1407, s. 34-35).

3. Fatımîler ve Fatımî Halifesi

Fâtımîler ya da Fâtımî Devleti (909-1171), İsmâilî Şiîliğinin en başarılı ve uzun süreli siyasal başarısını sağlamakla ün kazanmıştır. Fatımîler soylarının Ehl-i Beyt'e dayandığını iddia etmişler, Hz. Peygamber'in kızı Hz. Fatıma'ya nispetle Fatımî olarak anılmışlardır. Fâtımî Devleti, halife Mustansır Billâh (ö. 1094) döneminde gücünün zirvesine ulaşmıştır (Bosworth, 2005, s. 108-109). Nâsır, pek çok şiirinde Fatımîler'den ve o dönem halife olan Mustansır'dan övgüyle söz eder. Kasidelerinde kendisini Mustansır'ın halifesi olarak tanıtan şair, muhataplarına düşünsel olarak sağa sola savrulmalarını söyledikten sonra kendisinin Mustansır'ın hücceti olduğunu, daha önce hakikat arayışında şaşkın bir halde iken doğru yola eriştiğini, hakikate ulaşmak isteyenlerin kendisinin sözlerine kulak vermesi gerektiğini dile getirir:

با باد مچم زین سو و زان سو که نه نالی	بر راه حقیقت رو و منگر به چپ و راست
---------------------------------------	-------------------------------------

از حجت مستنصر بشنو سخن حق
 حق است سخنهایش، اگر زی تو محال است
 ای آنکه همی جوئی ره سوی حقیقت
 من دی چو تو بودهستم، دانم که تو امروز

روشن چو شباهنگ سحرگاه مجالی
 بی‌شک تو خریدار خرافات و محالی
 وز «اخیرنا» سیری و با رنج و ملالی
 از رنج محالات شنودن به چه حالی

Hakikat yolunda yürü, sağına soluna bakma! Rüzgar ile oraya buraya savrulma çünkü kamış değilsin.

Sabah vaktinde seher yıldızı gibi apaçık olan hak sözü Mustansır'ın hüccetinden dinle!

Onun sözleri haktır, eğer sana göre muhal ise sen, kesinlikle hurafe ve boş şeylerin alıcısıydın!

Ey hakikate (giden) yol arayan ve “biz duyduk” tan bıkmış olan, dert ve ıstırap içerisinde olan!

Ben dün senin gibiydim, senin de bugün boş şeyler işitmekten ne halde olduğunu biliyorum

(Hüsrev, 1407, s. 44).

Nâsır-ı Hüsrev, Fâtımîler'in din için nasıl bir önemi haiz olduklarını da belirtir. Şaire göre dinin bir ceset hükmünde olduğu düşünüldüğünde bu cesedin başının Fâtımîler olduğu kabul edilmelidir:

ای پسر دین محمد به مثل چون جسدی است
 چون شب دین سیه و تیره شود، فاطمیان
 که بر آن شهره جسد فاطمیان همچو سرند
 صبح صادق، مه و پروین و ستاره سحرند

Ey oğul! Muhammed'in dini, bir beden örneği gibidir. O meşhur beden için Fâtımîler, baş gibidir.

Din, gece gibi zifiri karanlık olduğunda Fâtımîler, fecr-i sadık, ay, süreyya ve seher yıldızıdır (Hüsrev, 1407, s. 66).

Şair, Mustansır'ı övdüğü kasidelerinden birinde onu, zafer ve yardımın kaynağı olarak vasıflandırır. Mustansır'ı yırtıcı aslana, diğer padişahları tilkiye benzeten şair, onun ilmi sayesinde kendisinin güçlü olduğunu ifade eder. Şair, Mustansır'ın, Hz. Ali'nin meşhur Zulfikar kılıcının sahibi olduğunu belirterek memduhunun Hz. Ali'yi temsil ettiği imasında bulunur:

ای معدن فتح و نصر مستنصر
 من بنده توانگرم به علم تو
 شاهان همه روبه و تو ضرغامی
 زیرا تو توانگر از جهان تامی
 تو عالم حس را سرانجامی
 تو صاحب ذوالفقار و صمصامی
 هر کاری را بود سرانجامی
 من بر سر دشمنانت صمصام

Ey fetih ve nusretin madeni Mustansır! Padişahların tümü tilki, sen ise yırtıcı bir aslansın! Senin ilmin sayesinde ben, güçlü bir kulum çünkü sen dünyanın tam güçlüsüsün.

Her işin bir neticesi bulunur. Sen duyu aleminin neticesisin.

Ben senin düşmanlarının başına keskin bir kılıcım. Sen Zülfikar ve keskin kılıcın sahibisin (Hüsrev, 1407, s. 38).

Nâsır, dailik görevinin bilincinde bir şair olarak divanının birçok yerinde insanları Fâtımî halifesine itaat etmeye çağırır. Kendisini halifenin hücceti olarak tanıtan şair, zorlu dinî meselelerin çözümünü Ehl-i Beyt'in halifesi olarak andığı Mustansır sayesinde bulduğunu, birçok bilge kimsenin de ilim için onun kapısına vardığını ifade eder. Bir başka şiirinde ise şair, dünyayı karanlık geceye, Mustansır'ı parlayan aya benzetir:

داروی دل گمراه و افسون محیر	وز حجت او جوی به رفق، ای متحیر،
اندر ره دین عاجز و بی‌توشه و رهبر	وز من بشنو نیک که من همچو تو بودم
دعوی‌ها چون کوه و معانیش کم از زر	بسیار گشادند به پیشم در دعوی
مانندۀ مرغی است که او را نبود پر	بی برهان دعوی به سوی مرد خردمند
بی‌بوی یکی باشد خاکستر و عنبر	با بانگ یکی باشد بی‌معنی گفتار
نگشاد دلم گوش و نه دستم سر محبر	تقلید نپذیرفتم و بر «اخبرنا» هیچ
از احمد و از حیدر و شبیر و ز شبر	رفتم به در آنکه بدیل است جهان را
امروز به جمع حکما نیست مشجر	آن کس که زمینی به جز از درگه عالیش

Yolunu kaybetmiş gönlün ilacını ve harika sihri onun hüccetinde ara, ey şaşkın!

Beni iyice dinle çünkü ben de (önceden) senin gibi din yolunda çaresiz, azıksız ve rehbersiz idim.

Münazarada manalarının zerreden da önemsiz olduğu dağ gibi meseleleri önüme serdiler.

Akıllı insana yönelik kanıtsız münazaraya girmek, kanadı olmayan bir kuş (uçması) gibidir.

Anlamsız konuşma, bağırma ile eşdeğer olur. Kokusu olmayan misk, toprak ile eşdeğer olur.

Taklidi kabul etmedim ve kalbim “bize bildirildi” ye hiç kulak asmadı, elim de ona uzanmadı.

Dünya için Ahmed, Haydar, Şeber (Hasan), Şübeyr (Hüseyin)'in halifesinin kapısına gittim.

O kimse, yüce sarayından başka bir yerin bugün bilge topluluklar için otağ olmadığı kimsedir (Hüsrev, 1407, s. 133).

ماه منیر است و، این جهان شب تار است	طلعت «مستنصر از خدای» جهان را
-------------------------------------	-------------------------------

Mustansır Billâh'ın yüzü dünya için nur saçan ay, bu dünya ise karanlık bir gecedir (Hüsrev, 1407, s. 49).

Sonuç

Nâsır-ı Hüsrev Divânı, İsmâilî kavramlar bakımından oldukça zengin bir divandır. Şair, mensur eserlerinde olduğu gibi divanında da yer yer İsmâilî düşüncüyü savunur. Divanında dinî ve felsefî pek çok konuyu ele alan şairin sıklıkla ele aldığı konulardan biri de akıldır. O, aklı andığı pek çok yerde dini de anar. Şairin akıl ve din konusunu birlikte ele alması, din ile akıl arasında bir uyum oluşturma gayretinden ötürüdür. Şairin akla yüklediği görevin, İsmâilî düşüncenin akla yüklediği görevle bir uyum oluşturduğu görülmektedir. Nâsır Hüsrev, divanında Ehl-i Beyt, tenzil, te'vil, zahir ve batın gibi temel İsmâilî kavramlara da sıklıkla yer verir. Şairin bunu yapmaktaki amacı, nazmın etkili diliyle muhatabı ikna etmektir.

Nâsır-ı Hüsrev, Fâtımîlere bağlı bir dai olarak hem Fâtımî hanedanını hem yaşadığı dönemin Fâtımî halifesi Mustansır Billâh'ı saygıyla yad eder; Fâtımîlere bağlı olmakla kıvanç duyar. Bu bakımdan Nâsır-ı Hüsrev'in şair bir dai olduğunu, hikemi bir tarzda kaleme aldığı divanının ise bir yönüyle İsmâilî düşüncenin manzum bir savunusu olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Ay, Z., (2012). *Alamut Sonrası Nizârî İsmailîliği*. İstanbul: Önsöz Yayıncılık.
- Azamat, N., (2006). *Nâsır-ı Hüsrev*. 32. Cilt, İstanbul: DİA.
- Bosworth, C. (2005). *Doğuşundan Günümüze İslam Devletleri*. çev. Hande Canlı, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Corbin, H. (1986). *İslâm Felsefesi Tarihi*. Çev. Hüseyin Hatemi, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Daftary, F. (2002). *İsmaililer Tarihleri ve Öğretileri*. çev. Erdal Toprak, Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Gulâmrızâyî, M. (1387hş.). *Sî Kasîde-i Nâsır-ı Hüsrev*. Tahran: Çâp-ı Dîbâ.
- Nâsır-ı Hüsrev-i Kubâdiyânî, (1380hş.). *Guşâyîş ve Rehâyîş*. Tsh. Said-i Nefisî, Tahran: İntişârât-ı Esâtîr.
- Nâsır-ı Hüsrev-i Kubâdiyânî. (1384hş.). *Hânu'l-İhvân*. Tsh. A. Kavîm, Tahran: İntişârât-ı Esâtîr.
- Nâsır-ı Hüsrev-i Kubâdiyânî. (1384hş.). *Vech-i Dîn*. Tahran: İntişârât-ı Esâtîr.
- Nâsır-ı Hüsrev-i Kubâdiyânî. (1385hş.). *Zâdu'l-Musâfirîn*. Tsh. Muhammed Bezlurrahman, Tahran: İntişârât-ı Esâtîr.
- Nâsır-ı Hüsrev-i Kubâdiyânî. (1407hş.). *Divan-ı Eş'ar-ı Hakîm Nâsır-ı Hüsrev-i Kubâdiyânî*. tsh. Muctebâ Mînovî, Mehdî Muhakkik, Tahran: İntişârât-ı Danişgâh-ı Tahran.
- Öz, M., eş-Şak'a, M. (2001). *İsmâiliyye*. 23. Cilt, İstanbul: DİA.
- Şemîsa, S. (1394hş.). *Sebkşinâsî-i Şi'r*. Tahran: Neşr-i Mîtrâ.
- Tan, M. (2012). Tarihsel Süreçte İsmaililik ve Yaşadığı Farklılaşmalar. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 17, Sayı 2.

Tan, M., Teber, Ö. F. (2021). Gelenekselden Moderne Geçiş Sürecinde İsmaililik: Ağa Hanlar Dönemi . Turkish Academic Research Review, Özel Sayı.

Zerrînkûb, A. (1371hş.). *Seyrî Der Şi'r-i Fârsî*. İntişârât-ı İlmî.

Çatışma beyanı: Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

<p>ULUSLARARASI DİL, EDEBİYAT VE KÜLTÜR ARAŞTIRMALARI DERGİSİ</p>  <p>INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE RESEARCHES</p> <p>МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ</p>	Cilt: 5, Sayı: 2, 2022
	Vol: 5, Issue: 2, 2022
	Sayfa – Page: 155-175
	E-ISSN: 2667-4262
	

SEBK-İ HİNDİ ÇAĞINDA FARS ŞİİRİNDE YENİ BİR KAVRAM: TÜFEK

MUSKET: A NEW CONCEPT IN PERSIAN POETRY IN THE AGE OF INDIAN STYLE

Güneş Muhip ÖZYURT*

MAKALE BİLGİSİ	ÖZET
<p>✉ Geliş: 02.11.2022</p> <p>✓ Kabul: 22.12.2022</p>	<p>Bu çalışmada tüfek kavramının klasik Fars şiirindeki seyri üzerinde durulmuştur. Daha önce herhangi bir araştırmada ele alınmamış bu konu, maddi kültürün ve edebi normların etkileşimini anlamak adına faydalı bir örnektir. Çalışma kapsamında öncelikle barutun yaygınlaşmasından evvel tüfek sözcüğünün manası ve Fars şiirinde kullanımı ele alınmıştır. Ardından barutlu tüfeğin İslam coğrafyasına gelişi ve Fars şairlerinin tüfeği ateşli silah manasıyla şiirlerinde zikretmeye başlamaları üzerinde durulmuş; tüfek sözcüğü etrafında şairlerin vücuda getirdiği farklı düşünce ve ifadeler örnekleriyle açıklanarak bu düşünce ve ifadelerin zaman içindeki tekamülü ortaya konmuştur. Yapılan araştırma neticesinde barutlu tüfeğin 16. yüzyılda İran ve Hindistan’da ateşli silahların yaygınlaşmasının ardından Fars şiirinde bir kavram olarak yer almaya başladığı görülmüştür. Tüfekte alakalı teşbih ve istiareler; yeni mazmunlar bulmaya büyük önem verilen sebk-i hindî akımının revaçta olduğu 17. yüzyılda çeşitlenerek artmıştır. Bilhassa Abdülkâdir-i Bîdil’in şiirlerinde tüfek tam manasıyla bir metafora dönüşmüştür. 18. yüzyılda Fars şiirinde sebk-i hindî etkisi sona erdikten sonra tüfek uzun bir süre şiirde neredeyse hiç anılmamıştır. Bu açıdan tüfeğin yeni bir kavram olarak şiire girişi sebk-i hindî çerçevesinde gerçekleşmiş bir olgudur. Maddî kültürdeki değişimlerin şiirin muhtevasını edebiyat çevrelerinde hâkim olan anlayışların süzgecinden geçerek etkilediği anlaşılmaktadır.</p>
<p>Anahtar Kelimeler: Sebk-i hindî, Hint üslubu, Klasik Fars şiiri, Mazmunlar, Tüfek.</p>	
<p>Araştırma Makalesi</p>	

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p>✉ Received: 02.11.2022</p> <p>✓ Accepted: 22.12.2022</p>	<p>This paper deals with the way “musket” as a concept was mentioned in classical Persian poetry. This topic has not been discussed in any work of research before, provides a propitious sample for understanding the interaction between material culture and literary norms. To this end, first, the meaning of the word “musket” before the introduction of gunpowder and its use in Persian poetry was reviewed. Next, the arrival of the gunpowder musket in the Islamic world and how Persian poets began to mention it in their poems was discussed. Also, sample distichs were analyzed to demonstrate the way the poets’ ideas and expressions developed over time. The research conducted revealed that the concept of musket started to appear in Persian poetry in the 16th century after firearms became prevalent in Iran and India. The similes and metaphors about musket flourished in the 17th century, coinciding with the heyday of Indian Style, which gave much priority to find new imagery. Especially in the poetry of ‘Abd al-Qādir Bīdil, the musket became a full-blown metaphor. Following the demise of the Indian Style in the 18th century, the musket was not mentioned in poetry for a long time. In this sense, introduction of the musket into poetry as a new concept is a phenomenon that occurred within the framework of Indian Style. It is understood that the changes in material culture affect the content of poetry after being filtered by the existing set of literary notions.</p>
<p>Keywords: Sabk-e hindi, Indian style, Classical Persian poetry, Imagery, Musket.</p>	
<p>Research Article</p>	

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara / Türkiye, E-mail: gmozyurt@ybu.edu.tr.

ORCID  <https://orcid.org/0000-0001-9636-9424>

Bu makaleyi şu şekilde kaynak gösterebilirsiniz / To cite this article (APA):

Özyurt, G. M. (2022). Sebk-i Hindî Çağında Fars Şiirinde Yeni Bir Kavram: Tüfek. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 5 (2), s. 155-175. DOI: <https://doi.org/10.37999/udekad.1198445> .

Extended Abstract

The purpose of this paper is to analyze the classical Persian poets' use of the word "musket" in their poems to obtain insight into how the changes in material culture influence the content of poetry.

The Persian word for musket has two variations: "tufak" and "tufang". "Tufak" is first attested in the 11th-century Turkish dictionary known as *Dīwān Lughāt al-Turk* so the possibility of a Turkic origin must be considered. In *Dīwān Lughāt al-Turk*, "tufak" means a blowgun. Sūzanī (d. 1173) and Ibn-i Yamīn (d. 1368) are two Persian poets who mentioned the word with this meaning before the introduction of firearms. Their distichs tell us that the blowgun tufak was an effective weapon for hunting small birds and that its use persisted for centuries.

The gunpowder musket became widespread in the Ottoman realm in the early 15th century and in Iran and India in the early 16th century. It is in the mid-16th century that the earliest use of the words "tufak" and "tufang" in Persian poetry in reference to a firearm is seen in the distichs of Vaḥshī Bafqī (d. 1583) and Muḥtasham Kāshānī (d. 1588). Muḥtasham began forming the first similes associated with the musket by likening it to a snake, an idea that was repeated by Naẓīrī Nīshābūrī (d. 1612). Naẓīrī also introduced the idea of comparing the discharge of the musket to a sneeze.

The musket was most frequently mentioned in Persian poetry during the 17th century. The poets of this era built on the foundation established in the previous century to expand the variety and strength of the metaphors connected to the musket. In the early 17th century, three poets associated with the court of the Mughal king Shāh Jahān (ruled between 1628 and 1658) stood out in this regard: Kalīm Kāshānī (d. 1651), Qudsī Mashhadī (d. 1646) and Selīm Tehrānī (d. 1647). Kalīm composed several stanzas praising the king's musket while Qudsī centered on descriptions of battles. Selīm was especially enthusiastic about using muskets in similes. He repeated and bolstered the snake and the sneeze similes invented by Muḥtasham and Naẓīrī. He also introduced new ideas by noting that the musket stops working after heavy rain and comparing the musket's gunpowder chamber to a treasure chamber. His path was not continued by later poets, though. Şā'ib Tabrīzī (d. 1676?), the grandmaster of Indian style poetry, did not pay much attention to the concept of the musket and mentioned it only two times in his colossal diwan.

In late the 17th century, Jūyā Tabrīzī (d. 1706) revived the concept of the musket in his poetry. Although he mentioned the musket very few times in his diwan, he treated it as a metaphor rather than a real object. In Jūyā's poems, the musket was the symbol of a person with repressed negative emotions that wait to be released. It was 'Abd al-Qādir Bīdīl (ö. 1720), the last great representative of the Indian Style, who mentioned musket the greatest number of times and completed the process of turning it into a full-fledged metaphor. Bīdīl imagined the musket as a symbol for human beings with adverse feelings or ill intentions and the smoke from it as all kinds of evil caused by men. He also searched for further meanings and ideas related to the musket.

After Bīdīl, the concept of the musket abruptly disappeared from Persian poetry, despite the musket's ever-growing importance and visibility in daily life. This sudden change coincides with the literary return movement, which took center stage in the 18th century and rejected the innovations introduced by the Indian style. Thus, one can infer that the popularity of the musket as a new concept in 17th-century Persian poetry was a result of the prevalence of the Indian style. When the Indian style vanished, so did the concept of the musket. The case of the concept of the musket demonstrates that both the changes in material culture and the dominant literary norms play a role in deciding the content of poetry. If an item or concept is to be mentioned by poets, it must be deemed worthy of the poetic language of the time in addition to being widely known in society.

Giriş

Bin yılı aşan bir geçmişi olan klasik Fars şiirinin hususiyetlerinden birisi nazmedildiği çağın maddi kültürüne ait ipuçları ihtiva etmesidir. Asırlar boyunca şairler yaşadıkları çevrede gördükleri yiyecek, giysi, eşya, bina ve elbette silahları beyitlerinde zikretmişler, bunların biçim ve fonksiyonları hakkında bilgilere yer vermişlerdir. Fars şiirinin ilk devirlerinde teknolojikteki

gelişme nispeten yavaş olduğu için söz konusu maddi kültür unsurları pek değişmemiş ve şiirde bahsedilecek eşya ve nesnelere aşağı yukarı aynı kalmıştır. Ancak, 15. yüzyıldan itibaren dünyanın hızlı bir dönüşüm vetiresine girmesiyle önceden bilinmeyen nesne ve mamuller insan hayatına girmeye başlamıştır. Tarih biliminin Yeniçağ diye adlandırdığı bu devrenin en mühim icatlarından birisi şüphesiz tüfektir. Dünyanın her yerinde sosyal ve siyasi muvazeneleri alt üst eden bu silah; onu gören insanların zihninde de birçok hissiyat ve çağrışımları tahrik etmiş olmalıdır. Zira kendine has biçimi, ateşlendiğinde yarattığı ateş, gürültü, duman gibi etkiler ve sebep olduğu korkunç yıkım düşünülürse modernite öncesinin en dikkat çekici nesnelere birinin tüfek olduğu ortaya çıkmaktadır. 16. yüzyılda İslam coğrafyasında ateşli silahların yaygınlaşmasının ardından, Fars şairleri de tüfeği fark ederek beyitlerinde zikretmişlerdir.

Barutlu tüfek kavramının Fars şiirinde görülmeye başlaması yeni mazmunlar bulmaya büyük ehemmiyet veren sebk-i hindî (Hint üslubu) adlı şiir akımının doğuşunun hemen öncesine denk gelmiştir. Şairlerin yeni bir nesne olan tüfeği şiire dahil etmesinde sebk-i hindî de hızlandırıcı bir rol oynamış olmalıdır. Nitekim, tüfek sözcüğü klasik Fars şiirinde en çok sebk-i hindînin güçlü olduğu 17. yüzyılda zikredilmiş, sebk-i hindînin etkisini kaybetmesiyle ise şiirlerde görülmez olmuştur. Bu açıdan şiirde tüfek kavramı sebk-i hindî ekseninde düşünülmelidir.

Tüfek sözcüğünün Fars şiirindeki sergüzeştî maddi kültürdeki ve edebi normlardaki değişimlerin etkileşim halinde şiirin muhtevasını nasıl belirlediğini incelemek adına yerinde bir örnek teşkil etmektedir. Ne var ki bu mevzu bugüne kadar Türkiye’de veya dünyada herhangi bir araştırma dahilinde ele alınmamıştır. Buna binaen mevcut çalışmada tüfeğin bir kavram olarak klasik Fars şiirindeki yeri sebk-i hindî bağlamında incelenecektir. İlk olarak tüfek sözcüğünün menşei ve barutlu tüfek icat edilmeden önce bu sözcüğün Fars şiirinde hangi manada kullanıldığından bahsedilecektir. Ardından, ateşli silahların İslam coğrafyasında yaygınlaşmasıyla Fars şairlerinin barutlu tüfeğe şiirlerinde yer vermeye başlaması üzerinde durulacaktır. Çalışmanın sonraki kısımlarında ise sebk-i hindî hâkim edebi anlayış haline geldiği 17. yüzyılda şiirde tüfeğin ele alınışı ve tüfikle alakalı mazmunlar tahlil edilecektir.

Tüfek Sözcüğünün Menşei

“Tüfeng” biçimi de görülen “tüfek” sözcüğünün Farsça menşeli olduğu öne sürülmüştür (Doerfer, 1965, s. 447, Türk Dil Kurumu, b.t.). Ancak, ilk olarak, Kâşgarlı Mahmud’un 1074’te tamamladığı *Dîvânü Lugâti’t-Türk*’te “tüvek” (tüvek) biçimiyle geçmesi Türkçe olma ihtimalini güçlendirmektedir. Kâşgarlı’ya göre tüvek; yaş söğüt ağacı kabuğunu boru şekline getirerek yapılan, içine konulan ufak taş gibi cisimleri üfleyerek fırlatmaya yarayan ve küçük kuşları vurmaya kullanılan bir tür silahtır (Kâşgarlı Mahmûd, 2005, s. 611). Tüfek sözcüğünün üfleme sesi “tüf” veya “töv”den onomapoeti (sesten kelime yapma) yoluyla türetilmiş olduğu düşünülmektedir (Doerfer, 1965, s. 447, Türk Dil Kurumu, b.t.). Türkçe ve Farsça’da birbirine yakın zamanlarda görülmeye başlayan tüfek sözcüğü, ateşli silahlar yaygınlaşana kadar her iki dilde üfleme av silahı anlamını korumuştur. Nişanyan’a göre ateşli silahın manası ise 14. yüzyılda görülmeye başlamıştır (Nişanyan, 2019).

İlk Devir Fars Şiirinde Üflemeli Tüfek

Barutlu tüfek yaygınlaşmadan evvel, üflemeli tüfek Fars şiirinde nadiren de olsa zikredilmiştir. Bu bize tüfeğin sadece sözlükte zikredilen bir kelimenin ötesinde; gerçekten günlük hayatta kullanılan ve şairlerin müşahede ettiği bir eşya olduğunu göstermektedir. Şiirde tüfek sözcüğüne yer veren ilk şair muhtemelen Sûzenî-yi Semerqandî'dir (ö. 1173):

هر جنتی که گفت بدو رد کنی و باز اندر دهان نهیش چو گلمهره در تفک

(Sûzenî-yi Semerqandî, 1338, s. 234)

*Söylediği her savı ona iade edersin,
Ve tüfeğe kil misketi (koyar) gibi (sözü) geri onun ağzına yerleştirirsin,¹*

İbn Yemîn (ö. 1368) de Sûzenî'den iki yüz yıl sonra üç beytinde üflemeli tüfekten bahsetmiştir:

بطل رافتش ار فی المثل رود گنجشک شود موافق طبعش چو دانه سنگ تفک

(İbn-i Yemîn, 1344, s. 121)

*Mesela onun merhametinin gölgesine sığınsa serçe,
Onun huyuna uyararak (serçenin yiyeceği tahıl) tanesi gibi olur tüfek taşı*

دل شد بدست غم زبون و زدل بر آمد موج خون دل را غم او هست چون گنجشک را سنگ تفک

(İbn-i Yemîn, 1344, s. 257)

Gönül hüznün elinde aciz kaldı ve gönülden kan dalgası çıktı.

Gönül için onun hüznü, serçe için tüfek taşı neyse odur.

همچو سیمرخ که از جا نبرد طوفانش نی چو گنجشک که افتد ز دم باد تفک

(İbn-i Yemîn, 1344, s. 452)

(Sebatkâr insan) tufanın bile yerinden kıpırdatamadığı Sîmurg gibidir,

Tüfek rüzgarının önünde düşüp (ölen) serçe gibi değil,

Yukarıdaki beyitler üflemeli tüfek hakkındaki bazı kayda değer bilgiler vermektedir. İlk olarak, İbn Yemîn'in Kaşgarlı'dan üç yüz yıl sonra üflemeli tüfeği şiirlerinde anması bu basit silahın yüzyıllar boyunca kullanılmaya devam ettiğini ortaya koymaktadır. İkincisi, nefes gücüyle işlediği için zayıf bir silah olduğu düşünülebilecek tüfeğin aslında küçük kuşlara karşı şaşırtıcı derecede etkili bir av aleti olduğu anlaşılmaktadır. Zira İbn Yemîn, tüfekten fırlatılan ufak taşın serçeyi kolayca öldürdüğünü beyitlerinde vurgulamıştır. Son olarak 14. yüzyılda İbn-i Yemîn'in tüfeği üflemeli silah manasıyla kullanması da başlı başına kayda değer bir husustur çünkü Nişanyan'a göre 14. yüzyılda Anadolu'da tüfek sözcüğü artık ateşli silah manasını kazanmış bulunmaktadır (Nişanyan, 2019). İbn-i Yemîn'in ömrünün çoğunu Horasan'da

¹ Aksi belirtilmedikçe tüm beyit çevirileri makale yazarına aittir.

geçirdiği ve kısa süreliğine Tebriz’de bulunduğu göz önüne alınırsa bu devirde İran’ın ateşli silah teknolojisinde Anadolu’nun gerisinde olduğu çıkarımı yapılabilir. Buna göre tüfek sözcüğünün ateşli silah manasının da ilk defa Türkçe’de ortaya çıktığı ve daha sonra Farsça’ya geçtiği sonucuna varmak mümkündür.

Barutlu Tüfeğin İslam Coğrafyasına Gelişi

Metalden yapılmış, barutla çalışan top ve tüfeklerin ilk örnekleri 13. yüzyılda Çin’de ortaya çıkmış (Andrade, 2016, s. 54) ve çok geçmeden İslam dünyasına ve Avrupa’ya ulaşmıştır. Bununla beraber, bu yeni silah teknolojisinin gelişerek savaşlarda sonucu belirleyici faktör haline gelmesi için yaklaşık iki yüzyıllık bir müddet gerekmiştir. 15. yüzyıldan itibaren İslam dünyasında Osmanlılar ateşli silahlardan istifade noktasında başı çekmiştir (Ágoston, 2005, s. 192, Needham, 1986, s. 443). İran’da ve Hindistan’da ise top ve tüfek ancak 16. yüzyılda yaygınlık kazanmıştır.

1514’teki Çaldıran Muharebesi’nde Osmanlı’nın kahir üstünlüğünü gören Şah İsmâil (ö. 1524), Safevî ordusunun da ateşli silahlarla donatılması için çalışmıştır. Bu devirde İran’la irtibat halinde olan Batılıların verdikleri bilgilere bakılırsa Çaldıran’ı takip eden on yıl içinde Safevî ordusunda tüfekli asker sayısı en az on bine ulaşmıştır (Matthee, 1999). Safevîler kendileri barut ve ateşli silah imal etmeyi başarmışlar ama Osmanlı’nın teknik seviyesine yetişemedikleri için Avrupa’dan silah ve mütehasşıs getirme yoluna da birçok defa başvurmuşlardır (Matthee, 1999).

Hindistan’da top ve tüfeği savaşta belirgin avantaj sağlayacak şekilde ilk defa kullanan Bâbürlüler Devleti’nin kurucusu Bâbür Şah (ö. 1530) olmuştur (Gommans, 2002, s. 147-148, Khan, 1991, s. 380-382). Bâbür’ün torunu Ekber Şah’ın (ö. 1605) devrinde Bâbürlü tüfeklerinin sağlamlık ve hedefi vurma bakımından Avrupa menşeli tüfekleri bile geride bırakmış olması ihtimal dahilindedir. (Gommans, 2002, s. 154-155). Ne var ki bu üstünlük kısa sürmüş, Bâbürlüler 17. yüzyılda Osmanlı Devleti ve Avrupa’da yaygınlaşan çakmaklı tüfeklere geçiş yapmakta yavaş davrandıkları için silah teknolojisinde zamanla diğer dünya güçlerinin gerisinde kalmışlardır (Gommans, 2002, s. 155, Khan, 1991, s. 384).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, barutlu tüfeğin Fars dili ve edebiyatının yayıldığı İran ve Hindistan sahasında 16. yüzyıl başlarından itibaren hususen devlet idarecilerine yakın zümrelerce tanınan bir nesne haline geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim, şairlerin eserlerinde tüfeği ateşli silah manasıyla anmaya başlamaları da bu devirde vuku bulmuştur.

16. Yüzyıl: Barutlu Tüfek Kavramının Fars Şiirine Girişi

16. yüzyılda İran ve Hindistan’da ateşli silahların yaygınlaşmasından bir müddet sonra barutlu tüfek kavramı Fars şiirinde görülmeye başlamıştır. Vaḥşî-i Bâfkî’nin (ö. 1583) Nâzır û Menzûr adlı mesnevisinde Mısır ordusu ile Rûm ordusu arasındaki hayali bir muharebeyi anlattığı beyitler bu hususta ilk örneklerdendir:

یلان را مانده در دل سد گره بیش

ز بیداد تفنگ خصم بد کیش

(Vaḥşî-i Bâfkî, 1374, s. 383)

Dini bozuk düşmanın zalim tüfeğinden

Cesur savaşçıların yüreğinde yüz düğüm oldu

تفنگ از غصه بر خود می زد آتش
به فوت گردن افرازان سرکش

(Vaḥṣî-i Bâfḳî, 1374, s. 384)

*Yiğit cengaverlerin ölümü karşısında,
Tüfek kederden kendi kendini ateşliyordu,*

Vaḥṣî, yukarıdaki beyitlerinden ilkinde tüfeği sadece bir savaş aleti olarak zikretmiş, hakkında pek bir detay vermemiştir. İkinci beyitte ise ateşli silah manası çok daha açıktır. Ayrıca şair, ikinci beyitte tüfeğin ateşlenmesini savaşta ölenler için duyduğu hüznü bağlamak suretiyle hüsn-i ta'îl sanatına başvurmuştur. Böylece, tüfeğin ayırt edici bir vasfını da söz sanatlarına konu etmiştir.

Barutlu tüfeği ilk zikreden şairlerden biri de Muḥteşem-i Kâşânî'dir (ö. 1588). Şairin aşağıdaki beytinde barış kutlaması için helva pişirmekte kullanılacak odunun tüfek haline gelmesi, toplulukta hâkim olan barış havasının değişerek yerini savaş hazırlığına bırakması demektir. Muḥteşem, tüfeğin gövdesinin tahtadan yapılmasına temas etmenin yanında tüfeği şekli ve öldürücü vasfı açısından yılanı benzetmiştir:

تمام هیزم حلواى آشتى گردید
تفک که بود جبال جدال را ثعبان

(Muḥteşem-i Kâşânî, 1380, s. 499)

*Barış helvasını (pişirmekte kullanılacak) odunun hepsi,
Savaş dağının yılanı olan tüfeğe dönüştü.*

Muḥteşem-i Kâşânî, havanın soğukluğunu anlattığı bir diğer beytinde ise tüfekten büyük bir sıcaklık ve hızla fırlayan merminin bile üşüyüp namluya geri döndüğünü söyleyerek mübalâğa sanatı yapmıştır. Bu örnekteki tüfek müşahhas bir nesneden ziyade bir hayal unsurudur ve savaşla alakalı olmayan bir mevzu kapsamında ele alınmıştır:

به مقر خود از آسیب هوا گردد باز
مهره ای کاتش داروش جهانند ز تفک

(Muḥteşem-i Kâşânî, 1380, s. 304)

*Barut ateşinin tüfekten fırlattığı msket (bile),
(Soğuk) havanın şiddetinden (tüfeğin içindeki) yerine geri döner.*

Naẓîrî-i Nîşâbûrî (ö. 1612) şiirlerinde bazı yeni teşbih ve istiarelere yer vermekle beraber Mekteb-i Vukû akımından da tam olarak kopmamış bir şair olduğundan (Losensky, 2004) 16. yüzyıl şairleriyle birlikte incelenmesi uygun olacaktır. Naẓîrî, Babürlü hükümdarı Cihangir'in (ö.1627) ava gitmesini konu alan bir kasidesinde tüfeğin patlamasını şöyle tarif etmiştir:

در مغز تفک زور کند عطسه سودا
آتش ز دهان جوش زند مار دمان را

(Nazîrî, 1379, s. 332)

Tüfeğin beyninde baskı yapar kara hapşırık.

Kükreyen yılanın ağzından fıskırır ateş.

Daha önce Muhteşem-i Kâşânî’de görülen tüfeğin yılanı teşbihini Nazîrî’nin tekrar etmesi bu mazmunun şiirde yerleşmeye başladığına işarettir. Şair, tüfeğin patlamasını hapşırığa benzetmek suretiyle kendisi de bu noktada yeni bir fikir ortaya atmaktan geri kalmamıştır. Nazîrî, aynı kasidedeki başka bir beytinde ise tüfeğin gürültüsüne temas etmiştir:

از هول صدای تفک و نعره گردان سکان سماوات گذارند مکان را

(Nazîrî, 1379, s. 332)

Tüfek sesinin ve yiğitlerin haykırmasının dehşetinden

Göklerin sakinleri yerlerini terk ettiler.

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde 16. yüzyıl Fars şiirinde tüfeğin nadiren anıldığı ama tüfekle alakalı ilk mazmunların da bu devirde olduğu görülmektedir. Bu açıdan 16. yüzyıl şairlerinin 17. yüzyılda tüfeğin şiirde çok daha yaygın ve çeşitli hayaller dahilinde ele alınması için gerekli zemini hazırladığı söylenebilir.

17. Yüzyıl: Sebki Hindî Çağında Şiirde Tüfek Kavramı

Tüfek, klasik Fars şiirinde en yoğun şekilde 17. yüzyılda zikredilmiştir. Bunun bir sebebi ateşli silahların önceki yüzyıla göre daha da gelişerek yayılması olabilir. Ancak, 17. yüzyılın hakîm şiir anlayışı olan sebk-i hindî de mutlaka mühim bir amildir. Sebki hindînin temel hususiyetlerinden birisi şiirde daha önce görülmemiş farklı ve şaşırtıcı hayallere yer vermektir. Şairlerin tuhaf ve yeni bir nesne olan tüfeğe alakasının artmasını işte bu orijinallik arayışı çerçevesinde değerlendirmek gereklidir.

17. yüzyılın ilk yarısında Hindistan’da edebiyat alanında faaliyet göstermiş Kelîm-i Kâşânî (ö. 1651), Sebki Hindî’nin önde gelen şairlerinden biri olarak bilinmektedir (Meneghini, 2010). Kelîm, şiirlerinde Bâbürlü hükümdarı Şah Cihan’ı (hükümdarlığı 1628-1658, ö. 1666) övmüş olup sultanın tüfeğinden de bahsetmiştir (Kopuz Çetinkaya, 2017). Şairin divanında Şah Cihan’ın tüfeğini konu alan kıta türünde toplam altı şiir mevcuttur. Bu kıtalardaki ifadeler bakılırsa sultan tüfeği bizzat kullandığı gibi çok da iyi nişan almaktadır:

درد آن عزت تفنگ ثانی صاحبقران کز شرف خاقان اگر باشد بدوشش می برد
هیبتی دارد که با آن اختلاط دائمی ماشه می لرزد به خود تا سر بگوشش می برد

(Kelîm-i Kâşânî, 1369, s. 74)

İkinci Sâhipkırân’ın o tüfeği,

Hakanın şerefiyle kıymetlenir (Hakan) onu omzuna alırsa,

(Sultanın) azametinden o bitmeyen buluşmanın etkisiyle,

Tetik kendi kendine titrer başını onun kulağına götürünce,

بی نظیر این تفنگ شاه جهان
همچو تیر قضا خطا نکند
می تواند سیاهی از مو برد
کز بدن موی را جدا نکند

(Kelîm-i Kâşânî, 1369, s. 74)
*Şah Cihan 'ın bu benzersiz tüfeği,
Hedeften şaşmaz tıpkı kaza oku gibi,
Bedenden ayırmadan saçtı,
Alabilir saçtan siyahlığı,*

Kıtılardan birinde Kelîm, Şah Cihan'ın tüfeği avlanmak için kullandığını belirtmiştir:

تفنگ بیخطای شاه جهان
نقطه از روی حرف بردارد
راست رو موشکاف و صیدافکن
در یک انگشت صد هنر دارد

(Kelîm-i Kâşânî, 1369, s. 74)
*Şah Cihan 'ın şaşmaz tüfeği,
Harfin üstündeki noktayı ortadan kaldırabilir,
Düz gider, kıldan ince hedefi vurur, avları yere serer,
Bir parmağında yüz hüner vardır,*

Ancak, şairin şu iki kıtasına bakılırsa sultanın tüfeği gerektiğinde düşmana karşı da işe yarayabilmektedir:

تفنگ عدو سوز شاه جهان
کزو عمر دشمن شود کاسته
رگ تیره ابریست پررعد و برق
زرعد کف شاه برخاسته

(Kelîm-i Kâşânî, 1369, s. 74)
*Şah Cihan 'ın düşman yakan tüfeğinden ötürü,
Düşmanın ömrü eksilir,
Kara bir bulut damarıdır, şimşek ve yıldırımla dolu,
Şah 'ın elindeki yıldırımdan neşet etmiştir,*

بیقرینه تفنگ شاه جهان
که عدو سوزیش زیاده شود
چون کشد دشمن شهنشہ را
گرهی از دلش گشاده شود

(Kelîm-i Kâşânî, 1369, s. 74)
*Düşmanı acımadan yakan
Şah Cihan 'ın eşsiz tüfeği,*

*Şehinşah'ın düşmanını öldürünce,
Gönlündeki düğüm çözülür,*

Kelîm'in Şah Cihan'ın tüfeğini vassettiği kıtaların sonuncusunda farklı teşbihler ve karmaşık ifadeler göze çarpmaktadır. Şair, tüfeğin ağzını bir güzelin dudağı olarak hayal etmiştir. Tüfeğin içindeki siyah mermi ise güzelin dudağındaki bendir:

تفنگ شاه جهان دلبريست تنگ دهان که کس دریغ ازو جان و سر نمی دارد
بلب فزا دل زيباش دلنشين خاليست که دیده باتش ازو چشم بر نمی دارد
(Kelîm-i Kâşânî, 1369, s. 74)

Kimse'nin ondan canını ve başını kurtaramadığı

Ufak ağızlı bir dilberdir, Şah Cihan'ın tüfeği.

Gönlü coşturan dudağının kalbinde

Muhafızın gözünü ondan ayırmadığı bir ben durmaktadır.

Kelîm-i Kâşânî bir rubaisinde de Şâh Cihân'ın tüfekle avlanırken gösterdiği mahareti övmüştür:

چون شاه جهان پادشه شیر شکار گردید بدولت پی نخجیر سوار
روزی بتفنگ خاصیان چل آهو افکند و نیفکند بیک صید دو بار
(Kelîm-i Kâşânî, 1369, s. 417)

Av aslanı padişah Şâh Cihân

Ululukla avın peşine düşünce at sırtında,

Seçme bir tüfekle bir günde kırk ceylan vurdu,

Ve hiçbir ava ikinci defa ateş etmedi.

Kelîm, başka bir rubaide daha tüfekten bahsetmiştir ama bu seferki tüfek, Şâh Cihân'a ait değildir. Şair, umumi anlamda tüfeğin muharebede çok etkili bir silah olduğu dile getirmiştir:

در معركة این تفنگ فریادرس است خصم افکن و گرم خوی و آتش نفس است
موقوف اشاره ایست در کشتن خصم سویش نگهی ز گوشه چشم بسست
(Kelîm-i Kâşânî, 1369, s. 411)

Cenk meydanında bu tüfek imdada koşandır.

Düşmanı bozar; huyu hararetli, nefesi ise ateştendir.

Düşmanı öldürmesi bir işarete bakar.

Gözünün ucuyla onun tarafına bir bakış yeterlidir.

Ḳudsî-yi Meşhedî (ö. 1646) ömrünün çoğunu Meşhed'de geçirmiş, 1632'de elli yaşındayken Hindistan'a göç ederek Şâh Cihân'ın hizmetine girmiş bir şairdir. Sebki Hindî'nin öncülerinden Kelîm-i Kâşânî ile arası iyi olan Ḳudsî, şiirde yeniliğe açık bir sima olarak kabul

edilmiştir (Losensky, 2006). Bununla beraber Kudsî; tüfek sözcüğünü yalın ifadeler içinde zikretmiş, tüfekte alakalı anlaşılması zor teşbih veya istiarelere yer vermemiştir. Şair, Şâh Cihân'ın avlanmasını vasfettiği bir şiirinde sultanın usta bir nişancı olduğunu belirtmiştir:

ز دنبال هم بی خطا و درنگ
بسی صید افکند با یک تفنگ
(Kudsî-yi Meşhedî, 1375, s. 811)

*Birbiri ardına iskalamadan ve ara vermeden,
Birçok av vurmaktadır bir tüfekte,*

Kudsî, tüfeğin savaşta büyük bir gürültüyle durmadan ateş etmesini ise bir tür cünun haline benzetmiştir:

تفک نارسیده ز جوش و خروش
که داروی بی‌هوشی‌اش داده هوش
(Kudsî-yi Meşhedî, 1375, s. 867)

*Öfkeden ve kükremekten kendine gelemedi tüfek,
Çünkü ona şuarsuzluk ilacı vermişti ölüm,*

Şairin aşağıdaki beyti ise ateşli silahların korkunç yaralayıcı etkisini tasvir eden nadir bir örnektir:

ز خشم تفک داغ‌ها بر جگر
بر آن داغ‌ها پنبه از مغز سر
(Kudsî-yi Meşhedî, 1375, s. 867)

*Tüfeğin hiddetinden ciğerde yanıklar var,
O yanıkların üzerinde pamuk olarak baştaki beyin var,*

Kudsî-yi Meşhedî, bir mesnevisinde Hindistan'daki Devletâbâd kalesinin sağlamlığı ve ihtişamını övmüştür. Şair, kalenin istihkamları karşısında top ve tüfeğin dahi etkisiz kalacağını, taştan surlara ateş etmenin kıvılcım çıkarmaktan başka sonuç vermeyeceğini öne sürmüştür:

به سختی همه سنگش آهن‌وش است
ز توپ و تفک منقل آتش است
(Kudsî-yi Meşhedî, 1375, s. 877)

*Sertlikte bütün taşları demir gibidir,
Top ve tüfeğin (tesiriyle) ateş mangalına döner,*

نشاید گرفتن به توپ و تفنگ
جهد آتش از جنگ فولاد و سنگ
(Kudsî-yi Meşhedî, 1375, s. 879)

*Top ve tüfekte ele geçirilemez,
Çelik ve taşın dövüşünden ateş sıçramaktadır,*

Şah Cihan zamanında Hindistan'a göç etmiş İranlı şairlerden olan Selîm-i Tehrânî (ö. 1647) tüfek kavramını şiirde kullanma noktasında Kelîm-i Kâşânî ve Kudsî-yi Meşhedî'yi

geride bırakmıştır. Şiirlerinde sebk-i hindî etkisi görülen (Selîm-i Tehrânî, 1349, s. sî) Selîm, beyitlerinde tüfekte alakalı önceki şairlerin ortaya koyduğu teşbih ve fikirleri pekiştirdiği gibi tüfeğin daha önce şiirde anılmamış hususiyetlerinden de söz etmiştir. Mesela, Bengal'e yapılan bir seferi anlattığı bir mesnevisinde şiddetli yağmur neticesinde içine su giren tüfeğin geçici olarak işlemez hale gelmesine dikkat çekmiştir:

ز نم افتاد دیگ توپ از جوش تفک شد همچو شمع کشته خاموش

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 568)

Islaklıktan topun kazanı kaynamaz oldu.

Tüfek mum gibi söndü kaldı.

تفک را از نم ابر جهان تاب خزینه گشت چون حمام پرآب

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 568)

Alemi aydınlatan o bulutun neminden,

Tüfeğin haznesi hamam gibi suyla doldu.

Selîm-i Tehrânî, daha evvel Nazîrî-i Nîşâbûrî'nin kullandığı hapşırık benzetmesine de aynı mesnevide yer vermiştir:

تفک کو در جهانسوزی بنامست ز جوش عطسه گفتی در ز کامست

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 574)

Dünyayı ateşe vermekle nam salmış tüfeği

Hapşırığının şiddetinden nezle olmuş zannedersin

Selîm'in tüfeği en çok benzettiği varlık ise yılanıdır. Bu gayet uygun, güçlü ve çok yönlü bir teşbihtir. Zira, tüfek de yılan gibi ince uzun, ölümcül ve korkunç bir nesnedir. Selîm, önceki şairlerin ortaya koyduğu yılan benzetmesini aynen tekrar etmek yerine yeni unsurlar katarak zenginleştirmiştir. Mesela, düşmanın nişan almak için omzuna dayadığı tüfeği İran mitolojisinin kötü karakterlerinden Zahhâk'ın omzundaki yılan olarak hayal etmiştir. Mağlup düşman tüfeğini yere atınca Zahhâk'ın yılanları da kopmuş olmaktadır:

تفک از هر طرف افتاده بر خاک جدا از دوش کشته مار ضحاک

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 574)

Her tarafta tüfek(ler) yere düştü,

Zahhâk'ın yılanı omuzdan koptu,

Yine savaş sonunda yerlerde bırakılmış tüfekleri şair, ölü yılanı benzetmiştir:

تفک افتاده در هرسو فسرده مهیب اما همان چون مار مرده

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 576)

Bezgin tüfekler düşmüş her yere,

Korkunç ama ölü yilandan farksız,

Selîm'e göre düşmandan ele geçirilen tüfeklerin oluşturduğu yığın ise Keşmir'deki Yılanlar Dağı'nı (Dihhudâ, 1377b, s. 18765) andırmaktadır:

تفک خود بر سر هم تل هزاران جهان کشمیر و آن تل کوه ماران

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 578)

Binlerce tüfek üst üste tepe (gibi yığılmış),

Dünya Keşmir ve o tepe de Yılanlar Dağı,

Barut ve merminin yerleştirildiği hazne, Selîm-i Tehrânî divanında tüfekte alakalı görülen yeni bir mevzudur. Şair, Farsça'daki "hezâne" sözcüğünün hem tüfek haznesi hem de para konulan hazine odası anlamına gelmesinden yola çıkarak kelime oyunları yapmıştır. Söz gelimi, aşağıdaki iki beyitte tüfeğin barutla doldurulup ateşlenmesini hazinenin para ile dolup boşalmasına benzetmiştir:

تفک را گشت آتش دزد خانه تهی کرد آنچه بودش در خزانه

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 570)

Ateş tüfeğin evine hırsız olup (girdi)

Haznede ne varsa boşalttı

تفک را هر نفس از نقد کینه تهی می گشت و پر می شد خزینه

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 574)

Tüfeğin haznesi kin akçesiyle

Her nefeste boşalıp tekrar doluyordu

Selîm'in aşağıdaki rubaisinde ise tüfek bir istiarenden ibarettir. Asıl mevzu kendisine hitap edilen kişiden başış beklentisidir. Hazineden para çıkarıp ita etmeyi şair, tüfeğin haznesindeki barutun ateşlenmesi olarak hayal etmiştir:

ای از کرم تو بخل دایم در تنگ کجواج رود براه عذر تو چو لنگ

تا کی به خزانه ام دهی وعده زر آتش به خزانه تو افتد چو تفنگ

(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 630)

Ey cömertliğiyle cimriliği daima darda koyan!

Senin bahanen topal gibi aksayarak yürümektedir.

Ne zamana kadar hazineme altın vadedeceksin?

Tüfek misali haznene ateş düşsün!

Selîm-i Tehrânî'nin tüfek hakkında dile getirdiği bir başka husus ise yol açtığı gürültüdür. Şairin dağlık arazide tüfeğin sesinin yankılanarak artmasından bahsetmesi tüfeğin farklı muhitlerde ateşlenmesini gerçekten gözlemlemiş olduğunu düşündürmektedir:

بناله همچو صدای تفنگ در کهسار بآن کنایه که آرد دل بزرگان را
(Selîm-i Tehrânî, 1349, s. 451)

*Uluların gönlünü tüfeğin dağlık arazideki sesi gibi
Feryada getiren o üstü kapalı söz için,*

Üçü de 17. yüzyılın ortalarına doğru Hindistan'da bulunmuş Kudûsî-yi Meşhedî, Selîm-i Tehrânî ve Kelîm-i Kâşânî'nin şiirlerinde tüfek kelimesinin birçok defa geçtiği görülmektedir. Bunlardan hususen Selîm-i Tehrânî tüfeği yılan, tüfek patlamasını hapşırığa benzetmiş; barut haznesini ise kelime benzerliğine binaen hazine ile ilişkilendirerek tüfekte alakalı mazmunların gelişmesine katkı sağlamıştır. Hindistan'daki şiir mahfillerinde tüfek kavramı revaç kazanırken devrin en büyük şairi Şâib-i Tebrîzî (ö. 1676?) ise beklenmedik bir şekilde şiirlerinde tüfeğe pek bir alaka göstermemiştir. Şâib, Kandahar'ın fethini anlattığı bir kasidesinde tüfek sözcüğünü iki beytinde anmıştır:

گردان به مهره تفک اصحاب فیل را کردند همچو مرغ ابابیل سنگسار
(Şâib-i Tebrîzî, 1370, s. 3568)

*Yiğitler tüfek misketiyle fil sahiplerini,
Ebâbil kuşları gibi taş yağmuruna tuttular,*

گردید از تردد زنبورک و تفک پر رخنه همچو شان عسل حصن قندهار
(Şâib-i Tebrîzî, 1370, s. 3569)

*Zemberek ve tüfek (mermilerinin) gelip geçmesinden,
Kandahar kalesi bal peteği gibi delik deşik oldu.*

Şâib'in yukarıdaki ilk beytinde tüfek misketlerini ebabil kuşlarının attığı taşlara benzetmesi orijinal bir fikirdir. Söz konusu beytin gerçek bir gözleme dayandığı kabul edilirse Kandahar'ı müdafaa eden Bâbürlü ordusunun halen fillerden istifade ettiği anlaşılmaktadır.

Tüfek mazmununun gelişmesinde önemli bir dönüm noktasını temsil eden Cûyâ-yı Tebrîzî (ö. 1706) ataları İranlı olup kendisi Keşmir'de yaşamış bir şairdir. Sebki Hindî'yi benimsemiş ve hususen Şâib-i Tebrîzî'den etkilenmiştir (Cûyâ-yı Tebrîzî, 1337, s. y-v). Ancak, tüfekte alakalı kurduğu mazmunlar hem Şâib'inkilerden hem de yukarıda incelenen diğer şairlerden farklıdır. Cûyâ'nın şiirlerindeki tüfek gerçek bir nesne olmayıp başka kavram ve durumları anlatmak için kullanılmış bir istiarenden ibarettir. Ayrıca, eski şairlere ait yılan, hapşırık ve hazine gibi teşbihlerin yerine Cûyâ, kendine has bazı hayaller üretmiştir. Söz gelimi, bir gazelinde temiz kalpli mazlumların âhını tüfeğe benzetmesi yeni bir fikirdir:

صاف باطن را نباشد بی اثر آه سحر کج رود تیر تفنگ گر از درون هموار نیست

(Cûyâ-yı Tebrîzî, 1337, s. 412)

Kalbi temizlerin seher vakti çektiği âh tesirsiz olmaz,

Tüfek eğer içten düzgün değilse mermi yamuk gider,

Yukarıdaki beyitteki iki birbirinden müstakil ifade aslında birbirine paralel değil zıttır. İlk kısımda şair içi yani manevi dünyası düzgün insanlardan bahsetmiş, ikinci kısımda ise namlusunun içi bozuk olduğu için hedefi tutturamayan bir tüfeği misal vermiştir. Şairin mesajı anlaşılabilir olmakla beraber bu beytin Sebki Hindî’de yer yer görülen zayıf ifadelerin bir örneği olduğu da söylenebilir.

Cûyâ-yı Tebrîzî’nin divanında Hz. Ali’yi ve diğer Şîa imamlarını öven birçok kaside mevcuttur. Şair, bu kasidelerinden birinde dokuzuncu imam Muhammed el-Cevâd’ın muhaliflerini tüfeğe benzetmiştir:

پردلان را بخموشی چو کند امر سزد گر ز باروت بریزد به گلو سر مه تفنگ

(Cûyâ-yı Tebrîzî, 1337, s. 142)

Küstahlara susmayı emrettiğinde,

Tüfek, barutu sürme niyetine boğazına dökse uyar,

Babası Ali er-Rızâ vefat ettiğinde Muhammed el-Cevâd henüz yedi yaşında olduğundan onun imamlık için uygun olmadığını düşünen kişiler dini konularda sorular sorarak onu imtihan etmek istemişlerdir (Öz, 2020, s. 514-515). Cûyâ, yukarıdaki beyitte Muhammed el-Cevâd’ın bu tür sınamalar karşısında verdiği cevaplarla kendisinden şüphe edenleri haksız çıkarmasını kastetmiş olmalıdır. Şaire göre İmam, tüfek gibi şiddetli ve yaygaracı muhalifleri bile susturabilecek ilme sahiptir. Boğaza sürme dökmek ise konuşma yetisini kaybedip sessiz kalmak demektir çünkü eski devirlerde insanlar, sürme tozunu yutmanın ses kaybına yol açtığına inanmışlardır (Dihhudâ, 1377a, s. 13624). Sürme tozu da barut gibi siyah olduğu için Cûyâ, ikisi arasında bir benzerlik kurmuştur. Şair, Muhammed el-Cevâd’ın imametini karşı çıkanların onun cevapları karşısında barut gibi olan olumsuz duygu ve düşüncelerini yutarak susmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

Cûyâ, diğer bir kasidesinde ihlissız kimselerin Hz. Ali’nin azameti karşısında suspus olmasını yine tüfeği sürmeyle susturma hayaline başvurarak anlatmıştır:

ببند آنرا که درون تیره بی اخلاصی سرب ریزد بگلو شحنة حکمت چو تفک

(Cûyâ-yı Tebrîzî, 1337, s. 66)

O içi karanlık ihlissız görünce,

Hükümünün şahnesi, tüfek misali (onun) boğazına kurşun döker,

Şair, yukarıdaki beytinde kurşun sözcüğünü sürme anlamında kullanmıştır. Zira kurşun, sürme tozunu yapmakta kullanılan malzemelerden biridir. İhlissız kimseyi ise içinin barut gibi karanlık olması ve insanlara zarar vermesi bakımından tüfeğe benzetmiştir.

Cûyâ-yı Tebrîzî, şiirlerinde tüfeği mağdur insanların âhı ve kötü insanların yaygara ve isyanıyla ilişkilendirmiştir. Bu iki mana özde birbiriyle bağlantılıdır. Her iki manada da tüfek, içinde olumsuz duygular biriktirmiş insanı temsil eder. Bu duygular barut olarak tasavvur edilmiştir. Tüfeğin patlaması ise kişinin içindeki olumsuzlukları dışa vurmasıdır. Cûyâ, tüfeği tamamen mücerret bir mefhuma ve insanın manevi hallerini ifade eden bir metafora dönüştürme yolunda mühim bir adım atmıştır.

Sebk-i Hindî'nin son büyük temsilcisi Abdülkâdir-i Bîdil (ö. 1720) muhtemelen tüfeği en çok zikretmiş klasik Fars şairidir. Bilhassa, gazellerinde tüfek kavramına yer vermesi önceki şairlerde pek az görülen ve mühim bir noktadır. Bîdil; gazellerinde sık sık insan, cemiyet, kâinat ve ahlak gibi mevzular üzerinde durmuş, düşüncelerini ifade etmekte girift teşbih ve misallerden yoğun olarak yararlanmışır. Tüfeğin onun gazellerinde geçmesi, eşya formundan sıyrılarak bir metafor olarak tekâmül etmesini sağlamıştır. Bîdil'in tüfek mazmunu konusunda bir bakıma Cûyâ-yı Tebrîzî'nin açtığı yolda yürüdüğü söylenebilir. Nitekim, Bîdil'in aşağıdaki beytinde mazlum kimselerin âhını tüfeğe benzetmesi daha önce Cûyâ'nın şiirinde de görülmüş bir fikirdir:

کسی نبرد سلامت ز آه سوخته جانان ز خود سری سر این کوچه تفنگ نگیری

(Bîdil, 1341, s. 1188)

Canı yanmışların âhından kimse selametle kurtulamadı.

Sen sen ol, bu tüfeğin yolunda durma!

Cûyâ gibi Bîdil de tüfeği insanın içindeki yıkıcı hislerin ve bu tür hisler besleyen kişilerin sembolü olarak ele almıştır. Şaire göre kin ve gazez sahiplerinin gıybeti tüfeğin tüten dumanı gibidir:

از حدیث کینه جو ایمن نباید زیستن هر کجا دم می زند دود دگر دارد تفنگ

(Bîdil, 1341, s. 800)

Kindarın dedikodusundan emanda yaşamak yoktur.

Nerede ağzını açsa başka bir duman çıkarır tüfek.

ز طعن تیره درونان خدا نگهدارد نفس جنون زده می آید از تفنگ برون

(Bîdil, 1341, s. 1055)

İçi kararmışların çekiştirmesinden Allah korusun!

Tüfekten azgın bir nefes çıkar dışarı!

Bîdil, diğer bir beytinde ise cahillerin söz ve davranışlarının cemiyet üzerindeki etkisini kılıç ve tüfeğe teşbih etmiştir. Bu şiddetli ve zararlı etki karşısında barışın kılıç çekmesi ise cemiyetin çatışmaya ve kargaşaya sürüklenmesi demektir:

زین تفنگ و تیر پرخاشی که دارد جهل خلق نیست ممکن تا نیارد در میان شمشیر صلح

(Bîdil, 1341, s. 380)

*Halkın cehaletinin sahip olduğu hiddetli tüfek ve ok karşısında,
Barışın kılıç çekmemesi mümkün değildir.*

Kin tutan kişinin tüfeğe benzetilmesi fikri aşağıdaki iki beyitte de aynen mevcuttur. Ancak şair, tüfeğin nişan alınırken dik değil yatık tutulmasını ve bir destek üzerine yaslanmasını riyakâr bir düşmanın diz çökmesi gibi tasavvur ederek mazmunu detaylandırmış ve pekiştirmiştir:

چو عدو زند دو زانو نخوری فریب عجزش که بقصد جان تفنگی به سر دو پا نشسته

(Bîdil, 1341, s. 1105)

*Hasım iki dizi üzerine çökünce aciz olduğunu zannetme,
Çünkü cana kastettiği vakit iki ayağı üzerine oturur tüfek.*

زانو زدن ز خصم میندار عاجزیست پیداست این ادا دم کین از تفنگ هم

(Bîdil, 1341, s. 834)

*Düşmanın diz çökmesini çaresizlikten zannetme.
Bu tavır gazez zamanı tüfekte de görülür.*

Bîdil'in şiirlerinde tüfek kimi zaman umumi manada bela ve fitnenin sembolüdür. Mesela şair, haset besleyenlerin maruz kalacakları hiç bitmeyen felaketleri ok ve tüfek mermisi yağmuruna benzetmiştir:

زیس بکشت حسد خرمن است آفتها دمی که تیر نبارد تفنگ می بارد

(Bîdil, 1341, s. 435)

*Kıskançlık ekmekten alınan hasat fazlasıyla felakettir.
Ok yağmadığı zaman tüfek (mermisi) yağar.*

Bîdil; son derece bedbin bir tavır takındığı diğer iki beytinde ise fenalık ve musibet tüfeğinin dumanını, dünya değirmenini döndüren yel ve alemin nefes almasını sağlayan hava olarak tahayyül etmiştir. Şair, insanları hayata bağlayan ve dünyanın işleyişini sağlayan amilin kötülük ve fesattan ibaret olduğu kanaatindedir:

سعی روزی با بلای بی امان جوشیدن است بیشتر درگردش از باد تفنگ است آسیا

(Bîdil, 1341, s. 60)

*Rızık koşuşturmacası amansız belayla körüklenmektedir.
Çoklukla tüfek dumanından dönmektedir (dünya) değirmeni.*

درین جنون زار فتنه سامان به شعله کاران کذب و بهتان مجوش چندان که عالمی را نفس به دود تفنگ گیرد

(Bîdil, 1341, s. 405)

*Temelinde fitne olan bu delilik mekânında yalan ve iftirayı ateşleyenlere,
O kadar kızma çünkü (bütün) bir alem tüfek dumanından nefes almaktadır,*

Bîdil'in tüfeğe nispeten daha olumlu denebilecek manalar yüklediği de olmuştur. Söz gelimi şairin bazı beyitlerinde tüfek, sözün sahip olması temenni edilen tesirdir. Şair, sitem ve ikazlarını kale almayan dostlarından şikayetçidir ve sözlerinin etkili olması için sert konuşmayı, gerekirse dostlarını kırmayı düşünmektedir:

دعا نشنید کس نفرین مگر خار د بن گوشى ز نومیدی تفنگی چند بر دوش اثر بستم

(Bîdil, 1341, s. 899)

Duayı duyan yok. Acaba beddua kulakları tırmalar mı?

Ümitsizlikten (sözün) etkisinin omzuna birkaç tüfek astım.

نالۀ ما گوش کردن صرفۀ یاران نکرد در نفس با این ضعیفها تفنگی داشتیم

(Bîdil, 1341, s. 1003)

Çılgılığımızı duymak dostlara fayda etmedi,

Bu zayıflığımıza rağmen nefesimize tüfek tutturduk,

هشدار که بر گوش عزیزان نتوان خورد گرنیست سخن را اثر تیر و تفنگی

(Bîdil, 1341, s. 1158)

Sözde ok ve tüfek etkisi olmadıkça,

Dostların kulağı tembihe tıkalıdır.

Kendilerini nefislerine teslim etmiş, hırs yolunda gözünü karartmış insanlar için ise sözün tüfek gibi güçlü ve tesirli olması dahi bir şeyi değiştirmeyecektir:

طمع به هر جا فشرد دندان ز آفتش باک نیست چندان باشتهای غرض پسندان زبان ندارد تفنگ خوردن

(Bîdil, 1341, s. 1041)

Tamah her yanı dişlemiş. Felaket korkusu yoktur onda!

Hırslıların iştahına tüfekte vurmakla bile söz geçirilmez!

Bîdil, yukarıda incelediğimiz beyitlerinde tüfeğe kin, gıybet, mazlumların âhı, sert söz, bela gibi manalar vermiştir. Bu manaların umumuna bakıldığında tüfeğin insan kaynaklı kötülüklerin sembolü olduğu görülmektedir. Bîdil'in bu sembolizmi yaratırken Cûyâ-yı Tebrîzî'den ilham aldığı söylenebilir. Nitekim, bazı beyitlerinde Cûyâ etkisi açıktır. Elbette, Bîdil'in hayalleri Cûyâ'ninkilerden çok daha rafine, çeşitli ve güçlüdür. Birkaç beytinde ise tüfeği yukarıdakilere hiç benzemeyen mazmunlar içinde zikretmiş olması, Bîdil'in yeni mazmun arayışının hiç bitmediğini göstermektedir. Söz gelimi bir beytinde zamanın hızla geçişi karşısında insanın aczini tüfek benzetmesiyle ifade etmiştir:

کسی با برق بی زنهار فرصت برنمی آید با افسون نفس تا چند در باد تفنگ آید
(Bîdil, 1341, s. 1170)

*Kimse zamanın amansız yıldırımıyla yarışamaz,
Üfürük efsunuyla tüfek rüzgarına nasıl yetişirsin?*

Başkalarına yük olmakta sakınca görmeyen insanın durumunu ise şair, tüfeğin nişan alırken boyna yaslanmasına teşbih etmiştir:

وبال دوش کسان بودن از حیا دور است نیسته است کسی پا بگردنت چو تفنگ
(Bîdil, 1341, s. 802)

*İnsanların omuzunda yük olmak edepten uzak bir iştir.
Kimse senin boynuna ayak dayamamıştır tüfek gibi.*

Aşağıdaki örnekte ise tüfek, kendini koruma dürtüsü manasında bir istiaredir:

عطسه غنچه گر همه طرب است احترازت تفنگ می گیرد
(Bîdil, 1342, s. 35)

*Goncanın hapsirîği daima harika bir şey olsa da
Çekingenliğin tüfeğe sarılmaktadır*

Sebk-i Hindî Sonrası Şiirde Tüfek

Abdülkâdir-i Bîdil'den sonra Fars şiirinde tüfek kavramı adeta ortadan kaybolmuştur. Sebk-i Hindî'yi reddeden ve Fars şiirinin ilk asırlarındaki üsluba geri dönmeyi amaçlayan Bâzgeşt-i Edebî akımının doğduğu 18. yüzyılda Muştâk-ı İşfahânî (ö. 1757), Hâzîn-i Lâhîcî (ö. 1766), Âzer-i Bîgdilî (ö. 1781) ve Hâtuf-ı İşfahânî (ö. 1784) gibi önde gelen şairlerin divanlarında tüfek sözcüğü geçmemektedir. Sosyal hayat içinde tüfeğin önemi ve görünürlüğü zamanla daha da arttığına göre şairlerin tüfekten bahsetmeyi bırakması üslupla alakalı bir tercih olmalıdır. Demek ki tüfeğin Fars şiirinde zikredilmesi sadece yeni bir eşya olarak maddî kültüre dahil olmasının değil, aynı zamanda şairlerde 16. yüzyılda hız kazanıp 17. yüzyılda sebk-i hindî ile doruğa çıkan yeni mazmun arayışlarının bir neticesidir. Bir başka deyişle tüfek, sebk-i hindî çağına ait bir mazmundur.

Bîdil'in vefatından bir buçuk asır sonra tüfek sözcüğü Fars şiirinde yeniden belirmiştir. Ancak, bu devrin şairleri tüfekten bahsederken sebk-i hindî çağıının istiare ve hayallerini devam ettirmemişlerdir. Tüfek kavramının şiire geri dönmesi de üsluptan ziyade dünyadaki değişimin şairleri ister istemez yeni mevzuları ele almaya zorlayacak raddeye varmasının sonucudur. Artık, modern çağ başlamıştır ve tüfek de bu yeni çağın konuları kapsamında şiirde zikredilmektedir. 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında yaşamış iki şair olan Hâcib-i Şîrâzî (ö. 1915-1916) ve Edîbu'l-Memâlik-i Ferâhânî'nin (ö. 1917) aşağıdaki beyitleri mevzubahis durumu örneklemektedir:

توپ شنیدر است و تفنگ ورندل است کز این دو شد بنای عدالت بری ز خواب
(Hâcib-i Şîrâzî, 1372, s. 48)

*Top “Schneider”dır, tüfek ise “Werndl”.*²

Bu ikisi sayesinde uykudan kurtuldu adaletin binası.

بروز رزم رحمت از یمن تیغت ز هند آید تفنگ از آلمان تیر و کمان از ترکمان بادت
(Edîbu'l-Memâlik-i Ferâhânî, 1312, s. 108)

Savaş günü mızrağın Yemen'den, kılıcın Hint'ten gelsin,

Tüfeğin Almanya'dan, ok ve yayın Türkistan'dan olsun.

Sonuç

Tüfek sözcüğü klasik Fars şiirinin ilk yüzyıllarında çok nadiren ve üflemeli av silahı anlamında şairlerce zikredilmiştir. 16. yüzyıldan itibaren ateşli silah anlamıyla manzum eserlerde görülmeye başlayan tüfek sözcüğünün şiirdeki kullanım sıklığı sebk-i hindînin revaçta olduğu 17. yüzyılda zirveye çıkmıştır. Bilhassa son büyük sebk-i hindî şairi Abdülkâdir-i Bîdil, tüfeği gazellerinde tam manasıyla bir metafora dönüşmüş ve bu sözcüğe tabiri caizse şiirdeki altın çağını yaşatmıştır. Bîdil'den sonra sebk-i hindînin etkisini kaybetmesiyle eş zamanlı olarak tüfek sözcüğü de şiirde görülmez olmuştur. Bu açıdan, tüfeğin bir sebk-i hindî mazmunu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Sebk-i hindî şairleri umumiyetle tüfek kavramına alaka göstermiş olmakla beraber, bu sözcüğü kullanma sıklığı ve biçimi açısından kendi aralarında da belirgin farklar söz konusudur. Mesela, sebk-i hindînin önde gelen isimlerinden Şâib-i Tebrîzî'nin Fars edebiyatı tarihinin en çok beyit söyleyen şairlerinden biri olmasına rağmen tüfeği fazla anmaması dikkat çekicidir. Oysa Şâib'in çağdaşı olan Hindistan'da mukim Kudsî-yi Meşhedî, Selîm-i Tehrânî ve Kelîm-i Kâşânî tüfek sözcüğünü defalarca zikretmişler ve çeşitli teşbihler içerisinde kullanmışlardır. Bunun sebebi hakkında farklı nazariyeler ortaya atılabilir. Şâib, devlet erkanıyla belli bir mesafeyi korumuş ve İsfahan'ın saray dışındaki eşraf kesimiyle irtibatı güçlü bir şairdir (Losensky, 2003). Belki de sarayda yaşamadığı için savaşta ve avda kullanılan tüfeği Hindistan'daki şairler kadar müşahede etmemiştir. Ancak, şairlerin birbirinden etkilenmesi de bir amil olmalıdır. Zira, Kudsî-yi Meşhedî, Selîm-i Tehrânî ve Kelîm-i Kâşânî'nin Şah Cihan'a yakın konumlanmış üç şair olarak mazmunlar hakkında devamlı fikir alışverişi yaptıklarını tahmin etmek olasıdır. Şâib, bu mahfilin dışında olduğundan tüfek mazmunu dikkatinden kaçmış olabilir.

Tüfek kavramının Fars şiirindeki sergüzeştinden çıkan umumi sonuç yeni mazmunların zuhuruyla alakalıdır. Bir eşya ya da mefhumun şiire girmesi için ön şart şüphesiz onun insanlar tarafından yaygın olarak bilinmesidir. Ancak, bu tek başına yeterli olmamaktadır. O eşya ya da

² Schneider, ağır silah üreticisi bir Fransız şirkettir. Werndl, 19. yüzyıl sonlarında Avurturya-Macaristan ordusunun kullandığı tüfek modelidir.

mefhumun şiirde bahsedilmeye layık olduğuna dair şiir mahfillerinde bir kanaatin oluşması da zaruridir. Hülâsa, şiirlerde ele alınan mevzular şairin çevresinde gözlemlediği dış âlem kadar şairlerin kendi aralarında yarattıkları şiir âleminin de tesiri altında şekillenmiştir.

Kaynakça

- Ágoston, G. (2005). *Guns for the Sultan: Military Power and the Weapons Industry in the Ottoman Empire*. Cambridge University Press.
- Andrade, T. (2016). *The Gunpowder Age: China, Military Innovation, and the Rise of the West in World History*. Princeton University Press.
- Bîdil, M. 'A. (1341). *Kulliyât-ı Ebû El-Me'ânî 'Abdulkâdir-i Bîdil* (H. Hâlîlî, Ed., Cild-i Evvel Gazeliyyât). Dıpuhane Vizâret Dıdâru't-tâlîf Riyâset.
- Bîdil, M. 'A. (1342). *Kulliyât-ı Ebû El-Me'ânî 'Abdulkâdir-i Bîdil* (H. Hâlîlî, Ed., Cild-i Duvvum Terkîb-i Bend, Tercî-i Bend, Kaşâ'id, Kıta'ât, Rubâ'iyât). Dıpuhane Vizâret Dıdâru't-tâlîf Riyâset.
- Cûyâ-yı Tebrîzî. (1337). *Kulliyât-ı Cûyâ-yı Tebrîzî* (M. Bâkır, Ed.). İntişârât-ı Dânişgâh-ı Pencâb.
- Dihhudâ, 'A. A. (1377a). *Lugatnâme-i Dihhudâ* (Çâp-ı Duvvum, Cild-i Nuhum) Mu'essese-i İntişârât ve Çâp-ı Dânişgâh-ı Tehrân.
- Dihhudâ, 'A. A. (1377b). *Lugatnâme-i Dihhudâ* (Çâp-ı Duvvum, Cild-i Devâzdehum) Mu'essese-i İntişârât ve Çâp-ı Dânişgâh-ı Tehrân.
- Doerfer, G. (1965). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen* (Band II). Franz Steiner Verlag.
- Edîbu'l-Memâlik-i Ferâhânî. (1312). *Dîvân-ı Edîbu'l-Memâlik-i Ferâhânî* (V. Destgerdî, Ed.). Matba'a-ı Armağân.
- Gommans, J. (2002). *Mughal Warfare: Indian Frontiers and High Roads to Empire, 1500-1700*. Routledge.
- Hâcib-i Şîrâzî, M. H. 'A. (1372). *Dîvân-ı Mîrzâ Haydar 'Alî Hâcib-i Şîrâzî* (M. Âşîfî, Ed.). İntişârât-ı Cumhûrî-Esedî.
- İbn-i Yemîn. (1344). *Dîvân-ı Eş'âr-ı İbn-i Yemîn-i Feryûmedî* (H. 'Â. Bâstânî-Râd, Ed.). Kitâbhane-i Senâyî.
- Kâşgarlı Mahmûd, (2005). *Divânü Lugâti't-Türk* (S. Erdi & S.T. Yurtsever Ed.). Kabcacı Yayınevi.
- Kelîm-i Kâşânî, E. (1369). *Dîvân-ı Ebû Tâlib Kelîm-i Kâşânî* (P. Beyzâyî, Ed.). Kitâbfurûşî-i Hayyâm.
- Khan, I.A. (1991). The Nature of the Handguns in Mughal India: 16th and 17th Centuries. *Proceedings of the Indian History Congress*. 52. 378-389.
- Kopuz Çetinkaya, F. (2017). Şiirle Aktarılan Tarihi Bilgi; Kelîm-i Kâşânî. *Nüşa*. 17 (45), 23-34.
- Qudsî-yi Meşhedî, M.C. (1375). *Dîvân-ı Hâcî Muhammed Cân Qudsî-yi Meşhedî* (M. Kahramân, Ed.). İntişârât-ı Dânişgâh-ı Firdevsî-yi Meşhed.

- Ling, W. (1947). On the Invention and Use of Gunpowder and Firearms in China. *Isis*, 37 (3/4), 160-178.
- Losensky, P. (2003). Şā'eb Tabrızı. *Encyclopædia Iranica*. Erişim iranicaonline.org/articles/saeb-tabrizi
- Losensky, P. (2004). Naziri Nişāpuri. *Encyclopædia Iranica*. Erişim iranicaonline.org/articles/naziri-of-nishapur
- Losensky, P. (2006). Qodsi Maşhadi. *Encyclopædia Iranica*. Erişim iranicaonline.org/articles/qodsi-mashadi
- Matthee, R. (1999). Firearms i. History. *Encyclopædia Iranica*. Erişim iranicaonline.org/articles/firearms-i-history
- Meneghini, D. (2010). Kalim Kāşāni. *Encyclopædia Iranica*. Erişim iranicaonline.org/articles/kalim-kasani
- Muhteşem-i Kāşānî, K. (1380). *Heft Dîvân-ı Muhteşem-i Kāşānî* ('A. Nevâyî & M. Şadrî Ed., Cild-i Evvel). Mîrâş-ı Mektûb.
- Nazîrî, M.H. (1379). *Dîvân-ı Nazîrî-i Nişâbûrî* (M.R. Tâhirî, Ed.). Mu'essese-i İntişârât-ı Nigâh.
- Needham, J. (1986). *Science and Civilisation in China* (Volume 5: Chemistry and Chemical Technology Part 7: Military Technology; The Gunpowder Epic). Cambridge University Press.
- Nişanyan, S. (2019). tüfek. *Nişanyan Sözlük*. Erişim nisanyansozluk.com/kelime/tufek
- Öz, M. (2020). Muhammed El-Cevâd. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde. (Cilt 30, ss. 514-515). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Şâib-i Tebrîzî, M. 'A. (1370). *Dîvân-ı Şâib-i Tebrîzî* (M. Kâhramân, Ed., Cild-i Şeşum). Şirket-i İntişârât-ı 'İlmî ve Ferhengî.
- Selîm-i Tehrânî, M. K. (1349). *Dîvân-ı Kâmil-i Muhammed Kûlî Selîm-i Tehrânî* (R. Rızâ, Ed.). İntişârât-ı İbn Sînâ.
- Sûzenî-yi Semerkandî. (1338). *Dîvân-ı Hakîm Sûzenî-yi Semerkandî* (N. Şâhhusaynî, Ed.). Mu'essese-i Çâp ve İntişârât-ı Emîr Kebîr.
- Türk Dil Kurumu. (b.t.). tüfek. *Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Erişim sozluk.gov.tr
- Vahşî-i Bâfkî, K. (1374). *Dîvân-ı Vahşî -i Bâfkî* (P. Bâbâ'î, Ed.). Mu'essese-i İntişârât-ı Nigâh.



Çatışma beyanı: Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.



<p>ULUSLARARASI DİL, EDEBİYAT VE KÜLTÜR ARAŞTIRMALARI DERGİSİ</p>  <p>INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE RESEARCHES</p> <p>МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ</p>	Cilt: 5, Sayı: 2, 2022
	Vol: 5, Issue: 2, 2022
	Sayfa – Page: 176-185
	E-ISSN: 2667-4262
	

INITIATION, RACE RELATIONS AND OTHERNESS IN TONI MORRISON’S “RECITATIF”


TONİ MORRİSON’UN “RECİTATİF” İSİMLİ ÖYKÜSÜNDE İNİSİYASYON, İRK İLİŞKİLERİ VE
ÖTEKİLİK

Şemsettin TABUR*

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p> Received: 15.11.2022</p> <p> Accepted: 27.12.2022</p> <p>Keywords: <i>Initiation, Initiation story, African American Literature, Race, Otherness.</i></p> <p>Research Article</p>	<p>The moments of change marking transformation from childhood to adulthood, from innocence to experience and gaining knowledge about the self and the world in general have been seen as of significance across cultures. Correspondingly, literature, art in general, has engaged closely with this ritualistic, threshold experience. Foregrounding a moment of change and centering its plot around at least one young adolescent or child, initiation stories, or more commonly known as stories of coming of age, narrativize the theme of growing up or at least one, major character’s realization of a truth about him/herself as well as the life and the world condition. Despite the prevalence of initiation theme in literature and the significant attempts made by literary studies scholars to theorize what constitutes an initiation story especially until a few decades ago, more recent scholarship, Anglophone literary studies at least, has dealt less considerably with initiation as a frame of reference in the analysis and interpretation of literary texts. The present study reconsiders the theme of initiation in literature through Toni Morrison’s “Recitatif” and examines how the short story deviates from the patterns of traditional initiation stories. It is argued that Morrison interestingly brings together the issue of initiation with concepts such as race relations and otherness, which calls for a more dynamic, relational and intersubjective understanding of the term.</p>

MAKALE BİLGİSİ	ÖZET
<p> Geliş: 15.11.2022</p> <p> Kabul: 27.12.2022</p> <p>Anahtar Kelimeler: <i>İnisiasyon, Erginlenme, Afrikan Amerikan Edebiyatı, İrk, Ötekilik.</i></p> <p>Araştırma Makalesi</p>	<p>Çocukluktan yetişkinliğe, masumiyetten tecrübeye geçişe, kişinin kendisi ve yaşadığı dünya hakkında bilgi edinmesine işaret eden değişim ya da inisiasyon (erginlenme) ritüellerine tarih boyunca farklı kültürlerde büyük önem atfedilmiştir. Bu duruma bağlı olarak, edebiyat, genel olarak sanat, insanın bir halden diğerine geçişindeki bu ritüelle yakından ilgilenmiştir. Özellikle bir değişim anını ön plana çıkararak olay örgüsünün en az bir ergen ya da çocuk karakter etrafında temerküz eden inisiasyon öyküleri ya da daha yaygın adıyla reşit olma öyküleri (ing. <i>coming of age</i>), erginlenme temasını ya da kişinin kendisi veya yaşadığı hayat ve dünyaya dair önemli bir gerçeği fark etmesini konu edinir. Edebi eserlerde erginlenme temasının yaygınlığına ve özellikle yakın bir zamana kadar bu türü kuramsallaştırmak için edebiyat araştırmacılarının yaptığı önemli çalışmalara rağmen, son dönem edebiyat çalışmalarında, bilhassa Anglofon edebiyat araştırmalarında, bir analitik kavram olarak inisiasyon temasının daha az ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma, edebiyattaki inisiasyon temasını Toni Morrison’ın “Recitatif” isimli kısa hikayesi üzerinden ele almakta ve belirtilen eserin geleneksel inisiasyon öykülerindeki kalıp ve ortak özelliklerden ne şekilde farklılıklar arz ettiğini incelemektedir. Morrison’un inisiasyon temasını ırk ilişkileri ve ötekilik gibi kavramlarla nasıl bir araya getirdiği ve bunu yaparken de kavrama dair daha dinamik, ilişkisel ve öznelarası bir bakış açısı getirdiği ortaya konmaktadır.</p>

* Asst. Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Translation and Interpretation, Ankara / Türkiye. E-mail: stabur@ybu.edu.tr.

ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-8648-8558>

Bu makaleyi şu şekilde kaynak gösterebilirsiniz / To cite this article (APA):

Tabur, Ş. (2022). Initiation, Race Relations and Otherness in Toni Morrison’s “Recitatif”. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 5 (2): 176-185. DOI: <https://doi.org/10.37999/udekad.1205047>.

An initiation story usually centers around its young protagonist's life-changing experiences, especially those marking the transition from childhood to adulthood. Toni Morrison's "Recitatif" (1983), in this regard, can be considered an initiation story, for it telescopes its plot on a pivotal event happening to a seemingly minor, disabled character called Maggie and thereby explores a wide spectrum of processes participating actively in the major characters' transforming experiences. To investigate how this theme is foregrounded in "Recitatif," I will first delineate the definitions of initiation in literature and "initiation story" by referring to Mordecai Marcus and Elaine Ginsberg's theoretical writings, and examine the ways in which Morrison narrativizes this concept and relates her protagonists' initiatory experience to larger social relations such as race and otherness. The article will demonstrate how "Recitatif," tracing Roberta and Twyla's contested initiation into the world of experience and their subsequent disagreements over their childhood memory of what happens to the subaltern character Maggie in the orchard of St. Bonnie orphanage deviates from traditional initiation stories and calls for a more complex understanding of the concept. Morrison's dealing with the theme of initiation as a simultaneously individual and social, processual and not necessarily heroic phenomenon also urges the reader to acknowledge the significance and relevance of a whole set of social, cultural, economic processes in remembering the past and maintaining individual relations with others.

Although it is difficult to provide a cook-book definition of initiation story, there are some common characteristics which can serve as the point of departure for discussing the term. In his conceptualization of initiation as a literary theme and a frame of reference in the analysis of literary works, Mordecai Marcus begins by referring to anthropology and explains how initiation rites "center[ing] around the passage from childhood or adolescence to maturity and full membership in adult society" (1960, p. 221) have become part of social and cultural lives in many societies. Such rites of passage, imbued with rituals of various sorts, functioned as trials for the young initiate to prove him/herself to the community and thereby signified physical and spiritual maturity. To Marcus, while anthropological accounts suggest that the young's test or his/her indoctrination to get mature is done deliberately by the adult society, the majority of initiation stories do not "show adult testing or teaching the young" (1960, p. 222). Thus, the new awareness that the young reaches during his/her initiation is caused by the experience itself rather than the social indoctrination s/he receives. Furthermore, Marcus refers to the two kinds initiation stories are usually grouped into: "The first group describes initiation as a passage of the young from ignorance about the external world to some vital knowledge. The second describes initiation as an important self-discovery and a resulting adjustment to life or society" (1960, p. 222). Despite variations in the sequence and status of discovery, the critical definitions of initiation story, according to Marcus, highlights the centrality of "self-understanding" (1960, p. 222), for gaining some knowledge about the world outside requires certain analytical skills which are, in turn, enhanced by the initiatory realization. Referring briefly to the definitional variations and challenges in regard of what "true initiation story," he suggests a definition, which is worth of being quoted here because of its relevance to my literary analysis in the present study:

An initiation story may be said to show its young protagonist experiencing a significant change of knowledge about the world or himself, or a change of character, or of both, and this change must point or lead him towards an adult world. It may or may not contain

some form of ritual, but it should give some evidence that the change is at least likely to have permanent effects. (1960, p. 222)

Thus, the element of change with the likelihood of some permanent effects is Marcus, referring to a broad spectrum of short stories, suggests grouping initiations into three types depending on "their power and effect" and names them "tentative, uncompleted, and decisive" (1960, p. 223). More precisely, while a protagonist does not cross the threshold of maturity of various sorts in some stories, s/he may go across this threshold only to find him/herself in uncertainty or embrace maturity with more firm sense of self-understanding in the end. This motif of uncertainty is pivotal in "Recitatif" as well, yet what is even more significant is to understand how Morrison strategically employs it to explore a whole other set of relations affecting the characters' initiatory experiences. Before delineating this in greater detail however, a brief plot summary will be given below to demonstrate how "Recitatif" foregrounds one single, partly ritualistic childhood incident as catalytic event in the characters' later lives, especially in shaping their conceptions of the self and the other. As much as the incident itself however, the seemingly simple act of remembering it by leaving all biases, socio-political engagements and prejudices aside is equally significant, an issue that Morrison investigates by bringing the personal together with the public.

Toni Morrison (1931-2019), the first African American recipient of Nobel Prize for Literature in 1993, established herself as a major voice in American literature. Her fictional and nonfictional writing has "avert[ed] the critical gaze from the racial object to the racial subject; from the described and imagined to the describers and imaginers; from the serving to the served" (Morrison, 1992, p. 90). Interrogating canon-formation and engaging closely with the experience of African Americans in the United States, her work is predominantly about the black American community and thus has been labeled as political in the sense that it "bear[s] witness" (Morrison, 1994, p. 183) to the lived experiences and otherwise untold stories of black people. "Recitatif" is Morrison's first and only published short story. Having appeared first in Amiri and Amina Baraka's *Confirmation: An Anthology of African American Women* (1983), it narrates Roberta and Twyla's conflictual friendship through five encounters in different places, starting when they, both eight years old, first meet in an orphanage named "St. Bonny's or St. Bonaventure" in the early 1950s and tracing until the early 1980s when the two become mothers and reside in the same gentrified town named Newburgh. From the very beginning, Twyla, as the homodiegetic narrator, makes it clear that one of them is white and the other is black: "it was something else to be stuck in a strange place with a girl from a whole other race" (Morrison, 1983, p. 243), yet Morrison is too careful not to disclose which one is which at any point in the story. Despite their mothers' objection however, Roberta and Twyla build a rapport with one another in the shelter especially because they are different from the other, big girls: the two protagonists are not true orphans but only "dumped" (Morrison, 1983, p. 244) by their parents. Roberta's mother, who is described as wearing a big cross and carrying a Bible, is sick, and Twyla's "danced all night" (Morrison, 1983, p. 243), which is why Roberta and Twyla have to stay at St. Bonny. Their second encounter, possibly in the late 1960s, takes place at the Howard Johnson's, where Twyla works as a waitress and comes across Roberta, who, along with her two male friends, is on their way to see Jimi Hendrix, the famous Black, rock musician who enjoyed short-term popularity until his untimely death in 1970. To Twyla's

disappointment, Roberta is unfriendly toward her, and the earlier, after talking about their mothers briefly, leaves the restaurant without saying even good-bye. The two meet once again twelve years later after their second encounter. Twyla is now married and has begun living in a town named Newburgh with her working-class husband and stepchildren. Likewise, Roberta, with “[s]hoes, dress, everything lovely and summery and rich” (Morrison, 1983, p. 252) is now “Mrs. Benson” after marrying a well-off IBM executive. This time, Roberta is more friendly and both, unlike the previous meeting, are glad to see each other: “Now we were behaving like sisters separated for much too long” (Morrison, 1983, p. 253). Interestingly, they begin discussing about Maggie, the disabled cook, at the St. Bonny. Roberta, remembering that Maggie fell down and the big girls laughed at her, disagrees with Twyla who argues that Maggie was in fact pushed and her dresses were tore down by the girls. Roberta and Twyla encounter for the fourth time in fall when the protests over the compulsory busing of white and black students in the name of desegregation is up in the air in Newburgh. Twyla’s son, Joseph, is among the students forced to visit another school in a different area, and when she takes him there, Twyla sees Roberta protesting against compulsory, desegregation busing. Once threatened by other protesters, Twyla requests Roberta to help, but she dismisses her. With the police’s help, Twyla gets out of the crowd but hears Roberta calling her “the same little state kid who kicked a poor old black lady when she was down on the ground” (Morrison, 1983, p. 257). Upon this remark, Roberta and Twyla dispute once again over what actually happened to Maggie in the orchard. To Twyla, Maggie was not even black. Roberta, however, accuses her of lying and admits that they both kicked Maggie with the other girls. As the first-person narrator, Twyla admits that she keeps thinking about Roberta’s remarks especially in regard of Maggie’s complexion even after this encounter: “But I was puzzled by her telling me Maggie was black. When I thought about it I actually couldn’t be certain. She wasn’t pitch-black, I knew, or I would have remembered that” (Morrison, 1983, p. 259). Twyla remembers that she did not kick her, yet she admits that she, associating the deaf, silent Maggie with her dancing mother, wanted to do so. Finally, Roberta and Twyla encounter for the fifth and last time at Christmas in the downtown. Referring to what she called her in their fourth encounter during the protests, Roberta tells Twyla that they did not in fact kick Maggie but adds that she actually remembered Maggie to be black: “I really did think she was black. I didn’t make that up. I really thought so. But now I can’t be sure” (Morrison, 1983, p. 261). Like Twyla, Roberta confesses that she, too, wanted Maggie to be hurt by the big girls on that day. The two seem to settle the issue for a moment, but Roberta begins crying and utters the concluding sentence reiterating the main conflict in the narrative: “Oh shit, Twyla. Shit, shit, shit. What the hell happened to Maggie?” (Morrison, 1983, p. 261).

As this brief plot overview may already suggest, what happens to Maggie in the orchard and the two protagonists’ dynamic, competing memories of their involvement in this seemingly simple incident are of pivotal significance for not only their transformation but also Morrison’s project of re-considering a number of issues, including race relations and otherness in the story. Correspondingly, “Recitatif” has been interpreted from a wide spectrum of perspectives by a solid number of critics and has established itself as a canonical text already.¹⁰ Regarding the

¹⁰ See, for instance, S. K. Sanders’ “Maggie in Toni Morrison’s ‘Recitatif’: The Africanist Presence and Disability Studies” for the questions of African experience and disability; Benjamin S. Greene’s “The Space that Race Creates” for a spatially oriented analysis; and Susana M. Morris’ “Sisters separated for much too long”: Women’s

characters' preoccupation with the incident happening to Maggie in the orchard, the story lends itself to a reading from the initiation perspective as well, a research question which has not yet been explored comprehensively. As I argue, Morrison puts her eight-years old protagonists into a life-changing situation by involving them in Maggie's victimization in the orchard. Their ambivalent experience of either just watching how Maggie is kicked by the big girls or taking part actively in this act of violence turns out to be catalytic in their later lives.

As mentioned above, the initiatory event is considered to be a painful yet enriching experience for the young in both initiation rites and their literary representations. Likewise, Roberta and Twyla's witnessing or involvement in Maggie's victimization in the orchard clearly highlights the loss of innocence motif which is identifiable in many initiation stories. Moreover, the orchard, which is described as 2-4 acres large and filled "with little apple trees" (Morrison, 1983, p. 244) can be compared to the Biblical Garden of Eden where Eve is tempted by a serpent and thus she, along with Adam, transforms from the state of innocence and bliss to knowledge and experience. This misleadingly trivial incident in the orchard turns into a psychological drama as Roberta and Twyla begin thinking more about it especially against the background of race relations in the later years. More precisely, their remembering of what has happened to Maggie is not independent of the larger social and political issues such as the racial strife of the 1970s. Power structures both in the orphanage and in the society at large are causally linked to Roberta and Twyla's initiatory experience and their subsequent development as adults. Such wise, in "Recitatif", the female characters' initiation is not something to be celebrated as in most of traditional male initiation stories, such as Nathaniel Hawthorne's "Young Goodman Brown" and Ernest Hemingway's work centering around his recurring character named Nick Adams. Concerning the different status of male and female initiatory experiences in literature, Elaine Ginsberg refers to the following five patterns:

First, unlike some of their male counterparts, the young girls are always introduced to a heterosexual world, a world in which relationships between men and women, males and females, are the most important, if not the only, relationships which need to be understood. Second, whereas to the young men their newfound roles in the world may mean many different things, the young girls seem to see their future roles as women almost always in relation to men. Third, though the seduction-punishment pattern changes considerably in the twentieth century, the initiation process for females is still more often than not seen in terms of sexual experience either explicitly or implicitly. Fourth, there is an interesting anomaly in the fact that so many of the young girls depicted in these initiation stories are, at first, dressed in boys' clothing or bear boys' names, attributes they drop as the stories progress. They begin, it would seem, as little androgynous creatures, changing their names and their clothing only as they become more aware of their approaching womanhood. Fifth, whereas the young male initiates often have a male companion or mentor to aid or guide them [...], the young girls seem never

Friendship and Power in Toni Morrison's 'Recitatif'" for the issues of power and women's coalition building. Considering such works and the existing scholarship on the short story, "Recitatif" has not been examined from the perspective of initiation. One 1981 article entitled "Failures of Love: Female Initiation in the Novels of Toni Morrison" by Jane S. Bakerman explores her three novels on the grounds of initiation theme, but it predates the publication of "Recitatif".

to be aided or guided by an older female who serves as a teacher. More commonly they are accompanied or even initiated by a boy or a man (1975, p. 31).

Indeed, these points raised by Ginsberg are applicable to many female initiation stories, such as Katherine Mansfield's "The Garden Party" and Higuchi Ichiyo "Child's Play",¹¹ and they offer significant insights into the different ways male and female initiation stories are traditionally organized.¹² Once "Recitatif" is considered in light of Ginsberg's discussion of female initiation story however, it corresponds to the patterns quoted above only partly. In accordance with Ginsberg's explications, the initiates in "Recitatif" do not have to accomplish heroic deeds and prove their courage as in most of male initiation stories. Furthermore, Roberta and Twyla are not necessarily initiated into the heterosexual world either voluntarily or involuntarily. Instead, the world that they are initiated into can be characterized with racial discrimination, class segregation and socio-spatial injustices. Likewise, Roberta and Twyla are not guided by a male companion or guide at any point in the narrative. They are not setting out a journey as usually the case, and Roberta and Twyla are not represented as pathetic, female victims of patriarchal social order. Gender is surely at stake in "Recitatif", yet it is not as profound as in most of the female initiation stories, such as "The Garden Party". More importantly, "Recitatif" does not render initiation as a one-time event that happens to the young in either successful or regrettable way. Clearly, something important occurs both to Maggie and the young protagonists in the orchard, but the audacity of remembering what really happens along with their ambiguous role in her victimization is introduced as a catalytic event that revisits their adult life repeatedly. To put it differently, Roberta and Twyla go through the same initiatory experience every single time they meet and remember what has actually happened in the orchard, which proves to be a challenge for both due to the nation-wide discourse fueling othering and racial stereotyping among different social groups. Morrison's representation of the initiatory experience as a non-linear, open-ended one is significant here because it, I argue, conjure up her conceptions of race and otherness. Morrison, in many of her novels such as *The*

¹¹ Laura, in Mansfield's "The Garden Party," for instance, is supposed to be initiated from a childish girl into the manners of womanhood thanks to the party that her mother, Mrs. Sheridan, hosts in their high-class mansion on a perfect, "ideal" day. However, she gets informed about the death of Mr. Scott, a working-class neighbor, and insists that the party should be cancelled, a suggestion which does not find acceptance among her mother and her sister. To distract and seduce her into the aristocratic manners of womanhood, Mrs. Sheridan gives her hat to Laura who actually changes her mind and focuses on the garden party. At the end of the party, Mr. Sheridan mentions the Mr. Scott's death once again to his wife's dislike, and Mrs. Sheridan suggests sending the leftovers to the dead man's house. Wearing her hat as a symbol of her new status, Laura takes the leftovers to the Scotts herself. On her way to the funeral house, Laura feels intimidated and almost decides to go back to their Edenic family house up on the hill but knocks on the door in the end. The widow's sister insists that Laura should come in, and she walks through the room where the dead body is lying. There, Laura confronts both the dead man and death itself, feels ashamed of her hat as a result of her greater understanding of issues such as death and class differences. She leaves the funeral house, and comes across Laurie, her brother, on her way back to home. The story ends with Laura's sobbing and telling her brother: "'Isn't life, she stammered, 'isn't life'" (Mansfield, 1995, p.491). Thanks to its quest plot conjuring up Demeter and Persephone, the female protagonist's planned initiation to a heterosexual world, the hat symbolizing Laura's new ascribed self and Laurie appearance as a mentor figure in the end, "The Garden Party" conjures up the characteristics Ginsberg lists regarding female initiation story.

¹² For an insightful critique of Ginsberg's discussion of female initiation story however, see Ina Bergman's "Stories of Female Initiation: Two 19th Century Examples of Female Professional Success". Bergman argues that Ginsberg is indeed "biased and only looks for texts that emphasize one of the key issues of feminist criticism, oppression and (sexual) victimization of the female" (2001, para. 4). Bergman's article examines two literary texts that "are successful initiation stories centered around young girls who are not passive victims of patriarchy but take action which leads them to a life of independence and self-realization, contrary to the accepted role models of their times" (Bergman, 2001, para. 4).

Bluest Eye and *A Mercy*, contests the notion that the United States is now a post-racial nation and cautions the reader against the human infallibility under certain conditions. To her, human beings can incline towards vicious practices such as racial discrimination, othering and bias in remembering the past, and the protagonists' initiatory experience in the orchard at St. Bonnie reflects this project of Morrison. More precisely, "Recitatif" relates a subaltern character's victimization not only to the protagonists' but also to the whole society's maturity and the issues, such as class differences, gentrification, racial tensions and othering that surface every time Roberta and Twyla meets over years underlines the fact that such an initiation is always open-ended and under construction.

Accordingly, Roberta and Twyla's experience in the orchard is far too complex and defies easy characterization as being a traditional or female initiation story in the way Elaine Ginsberg formulates, and Morrison's situating the subaltern character Maggie as being central to their transformation makes "Recitatif" particularly significant in thinking more openly and critically about the concept of initiation. Maggie is an intriguingly inactive yet pivotal character who requires a more thorough examination here. Working at the orphanage's kitchen, Maggie is mute, old, "sandy-colored" (Morrison, 1983, p. 244) and bowlegged, and thus she lies at the bottom in terms of power hierarchy at St. Bonnie. Roberta and Twyla's attitude toward her is ambivalent. On the one hand, they sympathize with her especially on the face of the so-called "gar girls" who pose threat both to Maggie and themselves. To put it differently, these big, stronger girls are situated on a higher position in terms of power than Roberta, Twyla and Maggie, which is one reason why the two protagonists sympathize with her. On the other hand, they, as the later encounters between Roberta and Twyla reveal, develop a sense of anger at Maggie as well. They, coalescing with one another and being able to speak and shout back, are definitely more powerful than the speechless, wretched Maggie, a fact which interestingly gets them closer to the gar girls as revealed in Roberta and Twyla's later encounters. They even identify Maggie with whichever weakness they find with themselves. As Twyla confesses, Maggie reminds them of their mothers:

I didn't kick her; I didn't join in with the gar girls and kick that lady, but I sure did want to. We watched and never tried to help her and never called for help. Maggie was my dancing mother. Deaf, I thought, and dumb. Nobody inside. Nobody who would hear you if you cried in the night. Nobody who could tell you anything important that you could use. Rocking, dancing, swaying as she walked. And when the gar girls pushed her down and started rough-housing, I knew she wouldn't scream, couldn't—just like me—and I was glad about that. (Morrison, 1983, pp. 259-60)

This ambivalent attitude towards Maggie and her victimization in the orchard suggest that she occupies a physically insignificant yet symbolically powerful presence in the story. Correspondingly, Sarah Madsen Hardy interprets Maggie "as a metaphor—a figure that represents not only the conflicts within and between the two main characters, but the broader social dynamics that these conflicts reflect" (Morrison, 1983, p. 250). To Hardy, "[o]ne thorny issue that Maggie raises is how confusing the distinction between victims and victimizers can become" (Morrison, 1983, p. 250), a trial that Twyla and Roberta undergo not only when they witness Maggie's humiliation for the first time in the orchard, but also each time they attempt

to remember what really happens there. “Recitatif” clearly demonstrates how one’s memories of a seemingly trivial incident happened to someone else in the past can be distorted and censured even by the self depending on the social and political facts that s/he sides with. Despite their different complexion and their parents’ warnings, Twyla and Roberta can actually form a friendship at St. Bonny’s, but the social and political discourse force them to view each other differently. Their strong identification with each other is disrupted and the friend at St. Bonny’s becomes the other for the self to the extent that one cannot remember the past unbiased without distorting it. It can thus be argued that Morrison’s story of initiation examines the simultaneous processes of othering while finding the self.

In line with the political status of Morrison’s art, “Recitatif” is itself an initiation for the reader as well. It is a challenging, enigmatic and disturbing narrative, and it invites the reader to think about the processes which cause Roberta and Twyla to turn against each other and questions what it means to show a decent attitude toward an act of violence. As in most of Morrison’s writing, the reader is required to occupy a dynamic position and take part actively in the reading process. While doing so, the reader is asked to question his/her own pre-conceptions. More precisely, the short story consists of Roberta and Twyla’s five encounters over years, and there are narrative gaps between these encounters. This narrative structure opens more space for the reader to fill in the gaps using his or her own imagination. Besides, Morrison is too careful to disclose which character is white and which one is black. Instead, there are a good number of stereotypical clues which might imply the characters’ racial identities, yet each of these clues might be interpreted otherwise as well. For instance, Roberta’s “big and wild” (Morrison, 1983, p. 249) hair as well as her visit of Jimi Hendrix might suggest that she is the black one. Yet, a closer examination would demonstrate that white American teenagers also preferred Afro hairstyle and Jimi Hendrix’s popularity was by no means limited to the African Americans during the late 1960s. With such ambiguous clues, the reader is provoked to assume the characters’ racial identities only to fail in reaching a firm conclusion ultimately. Thus, “Recitatif” urges the reader to realize that such stereotypical characteristics related to one’s racial identity are not stable, and they matter as long as people ascribe any significance to them. Instead, it highlights that the socio-economic processes and political discourses separate Roberta and Twyla despite their initial friendship and confuse their mind once they attempt to remember the initiatory experience happened in the orchard of the St. Bonny’s. The reader, too, is encouraged to challenge his/her own assumptions by contemplating what may have happened to Maggie, which is a form of initiation for him/her as well.

In conclusion, “Recitatif” explores the initiation experiences of its female protagonists, and thus it lends itself to a reading from the perspective of initiation story. However, “Recitatif” deviates from the conventions to be found in traditional male and female initiation stories and narrates the maturation of Roberta and Twyla in different ways. Morrison’s protagonists are to prove neither their physical strength nor their readiness be initiated into the heterosexual world. Instead, Roberta and Twyla’s initiation begins with the silenced, minor character Maggie’s victimization in the orchard of St. Bonnie orphanage, and the narrative explores the reasons these two characters cannot learn from this initiatory experience even when they become adults with their own families. “Recitatif” points toward the social, political and economic discourses along with a set of other complex processes which situate Roberta and Twyla as being “other” to one another, and this proves to be of utmost significance even when the two characters

attempt remembering the pivotal event that happened to Maggie years ago. More precisely, the fact that Roberta and Twyla look "like salt and pepper" (Morrison, 1983, p. 244) cannot withhold them from establishing a friendship in the orphanage, yet their difference matters only with the racial discourse and the social strife between white and black communities. Therefore, it can be argued that the initiatory experience in "Recitatif" is not necessarily individual, instantaneous and heroic but it is simultaneously communal and personal, processual and tragic. Such discourses and group alignment can indeed shackle one's memory of a past event and blur distinctions to be made between the victim and perpetrator, and the black and the white. The challenge for Roberta and Twyla is to leave such discursive, unstable categories aside and reach maturity and objectivity. The reader gets confronted with a similar challenge as well: the textual clues concerning the protagonists' racial identity are unstable, and they matter as long as one ascribes any meaning to them with the futile task of concluding which one is white and which one is black. The question "what the hell has happened to Maggie" in the story's open ending initiates the reader to question her/himself and think more critically about remembering the past and understanding the intersecting processes rendering the self and other, the right and wrong in particular ways.

References

- Bakerman, J. S. (1981). Failures of Love: Female Initiation in the Novels of Toni Morrison. *American Literature*, 52 (4), 541-563. <https://doi.org/10.2307/2925450>
- Benjamin, S. G. (2013). The Space that Race Creates: An Interstitial Analysis of Toni Morrison's "Recitatif". *Studies in American Fiction*, 40 (1), 87-106, 155. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/space-that-race-creates-interstitial-analysis/docview/1399970555/se-2>
- Bergman, I. (2001). Stories of Female Initiation: Two 19th Century Examples of Female Professional Success. *Current Objectives of Postgraduate American Studies*, 2 (1), <https://copas.uni-regensburg.de/article/view/65/81>
- Ginsberg, E. (1975). The Female Initiation Theme in American Fiction. *Studies in American Fiction*, 3 (1), 27-37. doi:10.1353/saf.1975.0013.
- Hardy, S. M. (1999). Recitatif. In Tim Akers and Jerry Moore (Eds.), *Short Stories for Students*. (1st ed. pp. 249-52). The Gale Group.
- Mansfield, K. (1995). Recitatif. In Ann Charters (Ed.), *The Story and Its Writer: An Introduction to Short Fiction*. (4th ed., pp. 480-91). Bedford Books. Originally published in 1922.
- Marcus, M. (1960). What Is an Initiation Story? *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 19(2), 221–228. <https://doi.org/10.2307/428289>
- Morris, S. M. (2013). "Sisters separated for much too long": Women's Friendship and Power in Toni Morrison's Recitatif. *Tulsa Studies in Women's Literature*, 32(1), 159. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/sisters-separated-much-too-long-womens-friendship/docview/1497279468/se-2>

- Morrison, T. (1983). Recitatif. In Amiri Baraka and Amina Baraka (Eds.), *Confirmation: An Anthology of African American Women*. (1st ed., pp. 243-61). Quill.
- Morrison, T. (1994). *Conversations with Toni Morrison*. Danille Kathleen Taylor-Guthrie (Ed.), University Press of Mississippi.
- Stanley, S. K. (2011). Maggie in Toni Morrison's "Recitatif": The Africanist Presence and Disability Studies. *Melus*, 36 (2), 71-88, 215. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/maggie-toni-morrison-recitatif-africanist/docview/874155099/se-2>

Conflict statement: The author of the article declares that he does not have ant person or financial relationship that may be a party to this study, therefore there is no conflict of interest.