



# RumeliDE

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

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

2148-7782 (Print) & 2148-9599 (online)

Uluslararası Hakemli / International Refereed

**Yıl/Year 2023.32 (Şubat/February)**

## Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

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

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Social Sciences University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN İstanbul Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor İbrahim GÜLTEKİN İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi ( <b>Ukrayna</b> )	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi ( <b>İran</b> )	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DRELJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ( <b>Letonya</b> )	Assoc. Prof. Guntars DRELJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi ( <b>Çin</b> )	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi ( <b>Bulgaristan</b> )	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Tarık DURAN Belgrad Üniversitesi ( <b>Sırbistan</b> )	Assoc. Prof. Tarık DURAN Belgrad University (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK Kıbrıs Üniversitesi ( <b>Kıbrıs</b> )	Dr. Ahmet YIKIK University of Cyprus (Cyprus)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov Devlet Üniversitesi ( <b>Rusya Federasyonu</b> )	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Iryna DRYGA	Dr. Iryna DRYGA

Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi ( <b>Ukrayna</b> )	Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi ( <b>Lübnan</b> )	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Linda TORRESİN	Dr. Linda TORRESİN
Padova Üniversitesi ( <b>İtalya</b> )	Università degli Studi di Padova (Italy)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi ( <b>Yeni Zelanda</b> )	Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi ( <b>İran</b> )	İslamic Azad University of Tabriz (Iran)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Kırklareli University (Turkey)
<b>YAYIN YÖNETMENİ</b>	<b>PUBLISHING DIRECTOR</b>
Yasemin GÜVENİLİR	Yasemin GÜVENİLİR
<b>DİL VE DİZİN UZMANLARI</b>	<b>REVIEWS AND INDEX EDITORS</b>
<b>İngilizce Redaksiyon</b>	<b>English</b>
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
<b>Türkçe Redaksiyon</b>	<b>Turkish</b>
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU	Research Asst. Serpil KOYUNCU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER	Research Asst. Mehmet TUNCER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
<b>Dizin</b>	<b>Index</b>
Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
<b>DIŞ TEMSİLCİLER</b>	<b>FOREIGN REPRESENTATORS</b>
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)

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

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

Doç. Dr. Eudmila MEŠKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Eudmila MEŠKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Doç. Dr. Tarık DURAN (Srbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Montenegro)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
<b>DANIŞMA KURULU</b>	<b>ADVISORY BOARD</b>
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)



HAKEMLER	REFEREES
Prof. Dr. Abdullah EREN Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Professor Abdullah EREN Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet AKÇATAŞ Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet ÇAPKU Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ahmet GÜNEYLİ European University of Lefke (Cyprus)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet YİĞİT Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Alev BULUT Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Alpaslan OKUR Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Asuman AKAY AHMED Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Atabey KILIÇ Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Professor Aymil DOĞAN Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahadır GÜCÜYETER Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Prof. Dr. Berna Ayça ÜLKER ERKAN İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Berna Ayça ÜLKER ERKAN İzmir Demokrasi University (Turkey)
Prof. Dr. Birsen KARACA Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Birsen KARACA Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Cengiz ALYILMAZ Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Prof. Dr. Ece KORKUT Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emel ÖZKAYA Cumhuriyet University (Turkey)

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

Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESİN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ	Professor Mehmet ÇERİBAŞ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Meryem AYAN	Professor Meryem AYAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mine DEMİRTAŞ	Professor Mine DEMİRTAŞ
Beykent Üniversitesi (Türkiye)	Beykent University (Turkey)
Prof. Dr. Mine YAZICI	Professor Mine YAZICI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)

**Adres**

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

**Address**

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

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

Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Seval ŞAHİN	Professor Seval ŞAHİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar University (Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO
Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (Italy)
Prof. Dr. Suat UNGAN	Professor Suat UNGAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE	Professor Suna TİMUR AĞILDERE
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR	Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Şaban SAĞLIK	Professor Şaban SAĞLIK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Prof. Dr. Şüreddin MEMMEDLİ	Professor Şüreddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Professor Yusuf TEPELİ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir ATICI	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BALCI	Assoc. Prof. Ahmet BALCI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Gökhan BİÇER	Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)

Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Aitkanyim KALİEVA Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Assoc. Prof. Aitkanyim KALİEVA Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Amjad ALSYOUF Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF Al-Balqa Applied University (Jordan)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Assoc. Prof. Ayfer KARA Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA

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

**Adres**

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

**Address**

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

Doç. Dr. Ersen ERSOY Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğ CAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğ CAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (İtalya)	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fettah KUZU Gaziantep University (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Feyza TOKAT Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Filiz METE Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Filiz METE Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN



Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞL	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim SONA	Assoc. Prof. İbrahim SONA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim USTA	Assoc. Prof. İbrahim USTA
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Kürşat CESUR	Assoc. Prof. Kürşat CESUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)

**Adres**

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

**Address**

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

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mazhar BAL Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet ELBAN Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melek ALPAR Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut GÜN Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Mevlüde ZENGİN Sivas Cumhuriyet (Türkiye)	Assoc. Prof. Mevlüde ZENGİN Sivas Cumhuriyet (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ÖĞÜTCÜ	Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Assoc. Prof. Mustafa KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet TOZLU	Assoc. Prof. Necdet TOZLU
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nizamettin KASAP	Assoc. Prof. Nizamettin KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Özlem KASAP	Assoc. Prof. Özlem KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN

Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Assoc. Prof. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf POLAT	Assoc. Prof. Yusuf POLAT
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah UÇAR	Dr. Abdullah UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÜNAL	Dr. Abdulkadir ÜNAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU	Dr. Abidin KARASU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmed Hassan ALI	Dr. Ahmed Hassan ALI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)

Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Ahmet AKGÜL
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta University of Applied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet AYKAN	Dr. Ahmet AYKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL	Dr. Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet Hamdi CAN	Dr. Ahmet Hamdi CAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ	Dr. Ahmet KARAKUŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali SERİNKÖZ	Dr. Ali SERİNKÖZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Alper GÜNAYDIN	Dr. Alper GÜNAYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR	Dr. Alper TULGAR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Ajda BASTAN	Dr. Ajda BASTAN

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



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

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

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

Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Caner SOLAK	Dr. Caner SOLAK
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Teknik University (Turkey)
Dr. Carl Jeffrey BOON	Dr. Carl Jeffrey BOON
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren ÖZGÜLER	Dr. Ceren ÖZGÜLER
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Ceren SELVİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI	Dr. Cevdet AVCI
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceyda ADIYAMAN	Dr. Ceyda ADIYAMAN
Dr. Ceyda ELGÜL	Dr. Ceyda ELGÜL
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ceyhun YÜKSELİR	Dr. Ceyhun YÜKSELİR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Cihan ALAN	Dr. Cihan ALAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Cihan TUNCER	Dr. Cihan TUNCER
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
(Dr. Cihat Burak KORKMAZ	Dr. Cihat Burak KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR	Dr. Cihat ATAR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR	Dr. Çağlar DEMİR

Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çare TUFANER	Dr. Çare TUFANER
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin ARSLAN	Dr. Çetin ARSLAN
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of National Education (Turkey)
Dr. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Çınara RZAYEVA	Dr. Çınara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)	r. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN	Dr. Dilek HERKMEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)

**Adres**

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

**Address**

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

Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	Dr. Dimitris ZEPPOS National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dinçer APAYDIN Gazi University (Turkey)
Dr. Doğanay ERYILMAZ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Doğanay ERYILMAZ Ankara University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Döne ARSLAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Dursun ŞAHİN Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun ŞAHİN Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu ALTINOLUK Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru BALAMİR Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk University (Turkey)
Dr. Ebubekir ERASLAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir ERASLAN Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Eda BAYRAKCI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda BAYRAKCI Selçuk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda TOK Düzce University (Turkey)
Dr. Edip Serdar GÜNER	Dr. Edip Serdar GÜNER

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Elif AKTÜRK
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif ERMAĞAN	Dr. Elif ERMAĞAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif İLHAN	Dr. Elif İLHAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI	Dr. Elif TABAK AVCI
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO	Dr. Elif PALIÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emin CENGİZ	Dr. Emin CENGİZ
Şırnak Üniversitesi (Türkiye)	Şırnak University (Turkey)
Dr. Emine AKYÜZ	Dr. Emine AKYÜZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIĞİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIĞİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
İzmir Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Yaşar University (Turkey)

Dr. Emin YAŞ	Dr. Emin YAŞ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN	Dr. Emrah BİLGİN
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emrah ÖZBAY	Dr. Emrah ÖZBAY
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Emrah SEFEROĞLU	Dr. Emrah SEFEROĞLU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL	Dr. Emre VURAL
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL	Dr. Enes BAL
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR	Dr. Enes YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma Onyeddi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyeddi Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN	Dr. Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Enser YILMAZ	Dr. Enser YILMAZ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ	Dr. Ercan KAÇMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM	Dr. Erdal YILDIRIM
Kartal Belediye Tiyatrosu	Kartal Belediye Tiyatrosu
Dr. Erdem AKBAŞ	Dr. Erdem AKBAŞ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)



Dr. Erdem AYYILDIZ	Dr. Erdem AYYILDIZ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ	Dr. Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA	Dr. Erdem SARIKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erden EL	Dr. Erden EL
Dr. Erdoğan DOĞRU	Dr. Erdoğan DOĞRU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN	Dr. Erçin AYHAN
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Eren BOLAT	Dr. Eren BOLAT
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Erhan AKDAĞ	Dr. Erhan AKDAĞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Erhan YEŞİLYURT	Dr. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN	Dr. Erkan AYDIN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erol KUYMA	Dr. Erol KUYMA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esin ÖZER	Dr. Esin ÖZER

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

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

Dr. Filiz DUMAN	Dr. Filiz DUMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Fuat DAŞ	Dr. Fuat DAŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda Efe BULUT	Dr. Funda Efe BULUT
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN	Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Funda YEŞİL	Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamzehan BİNİCİ	Dr. Gamzehan BİNİCİ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ŞENTÜRK	Dr. Gamze ŞENTÜRK
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Gizem BARRETO MARTİNS	Dr. Gizem BARRETO MARTİNS
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)

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

Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ	Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL	Dr. Halil İbrahim BALKUL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ	Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Halil KÜÇÜKLER	Dr. Halil KÜÇÜKLER
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER	Dr. Halis BENZER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Halit AŞLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk GÜNGÖR	Dr. Haluk GÜNGÖR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hamza KOLUKISA	Dr. Hamza KOLUKISA
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Handan BELLİ	Dr. Handan BELLİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)

Dr. Hanife SARAÇ	Dr. Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan Ali YILMAZ	Dr. Hasan Ali YILMAZ
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Hasan ATMACA	Dr. Hasan ATMACA
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hasan CUŞA	Dr. Hasan CUŞA
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan HARMANCI	Dr. Hasan HARMANCI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR	Dr. Hasan UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ	Dr. Hatice GENÇ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR	Dr. Hatice Kübra UYGUR
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice PARLAK	Dr. Hatice PARLAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ	Dr. Hatice YILDIZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL

**Adres**

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

**Address**

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

Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hayriye DURKAYA	Dr. Hayriye DURKAYA
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Huri Deniz KARCI	Dr. Huri Deniz KARCI
Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Medipol University (Turkey)
Dr. Hülya ÜRKMEZ	Dr. Hülya ÜRKMEZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Iğın AKTENER	Dr. Iğın AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜNGÖR	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)



Dr. İbrahim KOÇ Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İbrahim KOÇ Ordu University (Turkey)
Dr. İbrahim ÖZEN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İbrahim ÖZEN İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. İclal ARSLAN Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İclal ARSLAN Hitit University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İclal ŞAN KTO Karatay University (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İdris SÖYLEMEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlknur BAYTAR Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlsever RAMİ İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. İlyas KAYAOKAY Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlyas KAYAOKAY Munzur University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCI Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlyas SUVAĞCI Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnci ARAS Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnönü KORKMAZ Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrem ATASOY İstanbul University (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrem BAYRAKTAR Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrfan Cenk YAY İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	Dr. İryna DRYGA National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR MEB (Türkiye)	Dr. İsa AKPINAR MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsa IŞIK Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI

Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail DEMİR	Dr. İsmail DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALİYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN	Dr. Kadir KAPLAN
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Kadriye BOZKURT	Dr. Kadriye BOZKURT
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kamile ÇETİN	Dr. Kamile ÇETİN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kayhan İNAN	Dr. Kayhan İNAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)

Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kerim SARIGÜL Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kevser TETİK Anadolu University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kuğu TEKİN Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kutay UZUN Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat EFE Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşad KARA Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM MEB (Türkiye)	Dr. Latif YARDIM MONE (Turkey)
Dr. Loyal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Loyal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Dr. Lena Akram KHEDER Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN

Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Memet ABUKAN	Dr. Memet ABUKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA	Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Mehmet AKKAYA	Dr. Mehmet AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BAKİ	Dr. Mehmet BAKİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet BARS	Dr. Mehmet BARS
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet CİHANGİR	Dr. Mehmet CİHANGİR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)

Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet DOĞAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet DOĞAN Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet Emin TUĞLUK Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK Batman University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet FİDAN Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet GÜNEŞ Harran Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet GÜNEŞ Harran University (Turkey)
Dr. Mehmet Halit ATLI Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Halit ATLI Fırat University (Turkey)
Dr. Mehmet KAHRAMAN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet KAHRAMAN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Mustafa KARACA Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZBERK Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZCAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZCAN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZDEMİR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZDEMİR Sakarya University (Turkey)
Dr. Mehmet SARAÇ Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet SARAÇ Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet TOYRAN Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)	Dr. Mehmet TOYRAN London Education Consultancy (Great Britain)
Dr. Mehmet ÜNAL Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÜNAL Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ Koç Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ Koç University (Turkey)
Dr. Melih LEVİ Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melih LEVİ Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melike SOMUNCU Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA

Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Merve KARABULUT	Dr. Merve KARABULUT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Merve MENTEŞE	Dr. Merve MENTEŞE
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Meryem ODABAŞI	Dr. Meryem ODABAŞI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mesut KOÇAK	Dr. Mesut KOÇAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Mevlüt CEYLAN	Dr. Mevlüt CEYLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ	Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mikail UĞUŞ	Dr. Mikail UĞUŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH	Dr. Mohammadreza VALİZADEH
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)

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

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



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

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilay Kınay CİVELEK	Dr. Nilay Kınay CİVELEK
Hakkâri Üniversitesi (Türkiye)	Hakkâri University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Nilüfer DENİSSOVA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nilüfer SERİN	Dr. Nilüfer SERİN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK	Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nur Gülümser İLKER	Dr. Nur Gülümser İLKER
TED Üniversitesi (Türkiye)	TED University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ	Dr. Nuray DÖNMEZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY	Dr. Nurcan ANKAY
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurdan BESLİ	Dr. Nurdan BESLİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Nurdan KABAN	Dr. Nurdan KABAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Nurel CENGİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)

Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Okan KOÇ	Dr. Okan KOÇ
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Onur AYKAÇ	Dr. Onur AYKAÇ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Onur DÖLEK	Dr. Onur DÖLEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orhan VAROL	Dr. Orhan VAROL
Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKARCI	Dr. Orhun BÜYÜKKARCI
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)

Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman Kürşat YORGANCI	Dr. Osman Kürşat YORGANCI
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ozan Erdem GÜZEL	Dr. Ozan Erdem GÜZEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK	Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER	Dr. Ömer ÖZER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömür ERBAY	Dr. Ömür ERBAY
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özge SÖNMEZ	Dr. Özge SÖNMEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özgür ŞEN BARTAN	Dr. Özgür ŞEN BARTAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem BATĞI AKMAN	Dr. Özlem BATĞI AKMAN

Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Özlem YILMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zeland)
Dr. Radmila LAZAREVİC	Dr. Radmila LAZAREVİC
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU

Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Rana SAĞIROĞLU	Dr. Rana SAĞIROĞLU
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Recep YÜRÜMEZ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Renata AKTAŞ	Dr. Renata AKTAŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rifat GÜRGENDERELİ	Dr. Rifat GÜRGENDERELİ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Rifat IŞIK	Dr. Rifat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPİ	Dr. Roberta NEPİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZİ	Dr. Rosanna POZZİ
Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Ruken KARADUMAN	Dr. Ruken KARADUMAN
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri BALTA	Dr. Sabri BALTA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV	Dr. Sabri Can SANNAV
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sadriye GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)

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

Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selin TEKELİ	Dr. Selin TEKELİ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semahat AYSU	Dr. Semahat AYSU
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Semih ÇAYAK	Dr. Semih ÇAYAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Semra BATURAY MERAL	Dr. Semra BATURAY MERAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU	Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serdar KARAOĞLU	Dr. Serdar KARAOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Serhat ARSLAN	Serhat ARSLAN
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Serkan DEMİREL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)



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

Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sıla GEN KAYA	Dr. Sıla GEN KAYA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ	Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University (Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinan ERDİM	Dr. Sinan ERDİM
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Sinan GUL	Dr. Sinan GUL
Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)	Milli Savunma University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Songül ERDOĞAN	Dr. Songül ERDOĞAN
Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ	Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)	Sağlık Bilimleri University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)

Dr. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÇELİKKAYA	Dr. Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER	Dr. Şerife ÖZER
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN	Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Şeyda KINCAL	Dr. Şeyda KINCAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Şeyda YEŞİLYURT	Dr. Şeyda YEŞİLYURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Şirin TUFAN	Dr. Şirin TUFAN
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Şule GÜMÜŞ	Dr. Şule GÜMÜŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAŞAR	Dr. Tahir YAŞAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Talat Fatih ULUÇ	Dr. Talat Fatih ULUÇ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Tarık DEMİR	Dr. Tarık DEMİR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Taşkın SOYSAL	Dr. Taşkın SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)

Dr. Tuba AYIK AKÇA	Dr. Tuba AYIK AKÇA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN	Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER	Dr. Tuba LİVBERBER
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN	Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK
İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Tuğba ŞİMŞEK	Dr. Tuğba ŞİMŞEK
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRK BEN	Dr. Tuncay TÜRK BEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ	Dr. Tuncer YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ	Dr. Turgay KABAK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK	Dr. Turgay KABAK
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Tülünay DALAK	Dr. Tülünay DALAK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ufuk GÜNDOĞAN	Dr. Ufuk GÜNDOĞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur ÖZGÜR	Dr. Uğur ÖZGÜR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Uluhan ÖZALAN	Dr. Uluhan ÖZALAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Umut BAŞAR	Dr. Umut BAŞAR
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN	Dr. Ülkü KÖLEMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ	Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN	Dr. Vasfiye GEÇKİN
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Veli KILIÇARSLAN	Dr. Veli KILIÇARSLAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Veysel BAŞÇI	Dr. Veysel BAŞÇI
Dr. Vildan ÖNCÜL	Dr. Vildan ÖNCÜL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya AYDIN	Dr. Yahya AYDIN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Yağız YALÇINKAYA	Dr. Yağız YALÇINKAYA
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Yakup ALAN	Dr. Yakup ALAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yakup GÖÇEMEN	Dr. Yakup GÖÇEMEN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK	Dr. Yasemin ÇÜRÜK
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin Güniz SERTEL	Dr. Yasemin Güniz SERTEL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)

Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yeşim ÇAĞLAR	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yeşim TÜKEL KANRA	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yıldray BULUT	Dr. Yıldray BULUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Yıldray ÇEVİK	Dr. Yıldray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)

**Adres**

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

**Address**

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

Dr. Yüksel GİRGİN	Dr. Yüksel GİRGİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zehra KAPLAN	Dr. Zehra KAPLAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynel ÖDEMİŞ	Dr. Zeynel ÖDEMİŞ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN	Dr. Zeynep ARKAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN	Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

**Adres**

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

**Address**

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



**RumeliDE 2023.32 (Şubat/February) HAKEMLERİ / REFEREES**

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

Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Deniz Yeşim TALUĞ
Dr. Dr. Abdullah UÇAR	Dr. Bahadır GÜLDEN	Dr. Derya KARACA
Dr. Abdulmuttalip İŞİDAN	Dr. Begüm Aylin ÖNDER	Dr. Devrim HÖL
Dr. Ahmed Nureddin KATTAN	Dr. Begüm EKEN	Dr. Didem KOBAN KOÇ
Dr. Ahmet ÇAPKU	Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Dilek ÇETİNDAS
Dr. Ahmet GEZEK	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Dilek MOĞULBAY
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Belde AKA	Dr. Eda ÇORBACIOĞLU
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL	Dr. Elif ERDOĞAN
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Berker KESKİN	Dr. Emin CENGİZ
Dr. Ali AKYAR	Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Emine GÜLER
Dr. Ali SERİNKOZ	Dr. Bilal ÜSTÜN	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Dr. Ali TÖLÜ	Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Dr. Emre YOLCU
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Emrullah YAKUT
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Burcu AYDIN	Dr. Engin ASLAN
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Engin YILMAZ
Dr. Armağan ZÖHRE	Dr. Bülent ŞİĞVA	Dr. Ercan KAÇMAZ
Dr. Arzu ÇEVİK	Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Dr. Ash SOYSAL EŞİTTİ	Dr. Büşra SÜRGİT	Dr. Erdal KURTÇU
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Cem GÖKMEN	Dr. Erdal YILDIRIM
Dr. Ayça BAKINER	Dr. Cengiz KESİK	Dr. Erdem DÖNMEZ
Dr. Ayse LAHUR KIRTUNÇ	Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Erdem SARIKAYA
Dr. Ayşe AYHAN	Dr. Cumhuri COŞKUNMNR	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Dr. Ayşe KORKMAZ	Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Dr. Erhan AKDAĞ

Dr. Erhan ŞEN	Dr. Gül ŞENYAMAN	Dr. İclal ARSLAN
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Gülru BAYRAKTAR	Dr. İlker TOSUN
Dr. Ertuğrul KARAKUŞ	Dr. Gülsün NAKIBOĞLU	Dr. İlknur SAVAŞKAN
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Gülşah ÖZDEMİR	Dr. İlyas KAYAOKAY
Dr. Eyüp ZENGİN	Dr. Gülşah ŞİŞMAN	Dr. İrfan Cenk YAY
Dr. Faik ÖMÜR	Dr. Gürkan İLTER	Dr. İryna DRYGA
Dr. Faruk KALAY	Dr. Hadi BAK	Dr. İsmail ABALI
Dr. Fatih KURTCU	Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. İsmail ÇOBAN
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Haktan KAPLAN	Dr. İsmail DEMİR
Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK	Dr. Halil İbrahim KOCABIYIK	Dr. İzzet ESER
Dr. Fatma KALPAKLI	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Kadir SARIASLAN
Dr. Fatma KİMSESİZ	Dr. Halit AŞLAR	Dr. Kadir Vefa TEZEL
Dr. Fatma KOÇ	Dr. Haluk ÖNER	Dr. Kadir YILMAZ
Dr. Faysal Okan ATASOY	Dr. Hamza KOLUKISA	Dr. Kerim Emre ÖZERDEN
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Kuğu TEKİN
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Hamza ÜSTÜN	Dr. Kübra ÇELİK
Dr. Feyza TOKAT	Dr. Hanife SARAÇ	Dr. Kürşad KARA
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Hayriye DURKAYA	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Dr. Filiz METE	Dr. Hülya SAVRAN	Dr. Lale ÖZCAN
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Hüseyin KÖSE	Dr. Levent DOĞAN
Dr. Filiz TOKALAK BALTACI	Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Mahmut AKAR
Dr. Funda CİVELEKOĞLU	Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA
Dr. Funda ÖRGE YAŞAR	Dr. Hüseyin Ekrem ULUS	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Dr. GERİ ÇEKTİ	Dr. İbrahim BOZ	Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU
Dr. Gizem BARRETO MARTİNS	Dr. İbrahim SONA	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU

Dr. Mehmet CİHANGİR	Dr. Neslihan KARACAN	Dr. Pınar KARAHAN
Dr. Mehmet Oğuzhan KUŞOĞLU	Dr. Neticeyi Tayyibe ATEŞ	Dr. Rana SAĞIROĞLU
Dr. Melek ALPAR	Dr. Nihayet ARSLAN	Dr. Recep ÇELİK
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK	Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Recep ÖZBAY
Dr. Merve KARABULUT	Dr. Nilüfer İLHAN	Dr. Sait YILTER
Dr. Merve SUROĞLU SOFU	Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Dr. Mevlüde ZENGİN	Dr. Niymet BAŞI	Dr. Seda AKSÜT ÇOBANOĞLU
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Nuran BAŞOĞLU	Dr. Seda ENSARİOĞLU
Dr. Mısra UĞURLU	Dr. Oğuz BAYKARA	Dr. Selenay KOŞUMCU
Dr. Mikail UĞUŞ	Dr. Oğuz DOĞAN	Dr. Semra ALYILMAZ
Dr. Muammer ŞEHİTOĞLU	Dr. Onur ER	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Dr. Muhammed Ali İsmail FAKİRULLAHOĞLU	Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Serdar KARAOĞLU
Dr. Muhammet KAYA	Dr. Ozan ALEVLİ	Dr. Serkan DEMİREL
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Ömer SOLAK	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Dr. Murat TAN	Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Sevda EMLAK
Dr. Mustafa KÖROĞLU	Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Önder POTUR	Dr. Sevgi ILICA
Dr. Mustafa Sarper ALAP	Dr. Özal KARADENİZ	Dr. Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK
Dr. Mustafa Volkan COŞKUN	Dr. Özgür ŞEN BARTAN	Dr. Sezin Seda ALTUN
Dr. Mutlu DEVECİ	Dr. Özlem BAŞ	Dr. Sibel AKOVA
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Sinan GUL
Dr. Nazmi ŞEN	Dr. Özlem MURAZ	Dr. Srood Kanaan SHAKİR
Dr. Neriman NÜZKET ÖZEN	Dr. Özlem ÜNSAL	Dr. Suat ÖZER
Dr. Neslihan Huri YİĞİT	Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Suna ÖZCAN

Dr. Sümeyra ALAN

Dr. Ulaş BİNGÖL

Dr. Yusuf SEN

Dr. Sümeyye Beyza ABAY  
ALYÜZ

Dr. Uluhan ÖZALAN

Dr. Zafer SARI

Dr. Şahin BÜTÜNER

Dr. Üzeyir ASLAN

Dr. Zehra KAPLAN

Dr. Şenay TANRIVERMİŞ

Dr. Vildan ÖNCÜL

Dr. Zehra ÖZTÜRK

Dr. Taner TURAN

Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU

Dr. Zennure KÖSEMAN

Dr. Taner ULUÇAY

Dr. Yakup YILMAZ

Dr. Zeynep Asya ALTUĞ

Dr. Tuba AYIK AKÇA

Dr. Yasin BEYAZ

Dr. Zümre Gizem YILMAZ  
KARAHAN

Dr. Tuncer YILMAZ

Dr. Yasin YAYLA

Dr. Yaşar ŞİMŞEK

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>EDİTÖRDEN</b> .....	LXXVI
<b>EDITOR'S NOTE</b> .....	LXXVII
2023.32.001. <b>Üstün, H.</b> Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi / The effect of children's songs in teaching Turkish to foreign students .....	1
2023.32.002. <b>Kara, K.</b> Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç öğretimine dair bir değerlendirme / An evaluation of contractual teaching in secondary school Turkish textbooks.....	15
2023.32.003. <b>Kaya Özgül, B. &amp; Ateş, S.</b> Sınıf öğretmenlerine yönelik metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi / The development of the self-efficacy beliefs scale for teaching text writing for classroom teachers .....	27
2023.32.004. <b>Uysal, Z. E. &amp; Coşkun, M. V.</b> Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaratıcı Okuma Becerisi Ölçeği'nin (YOBÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması / Developing the Creative Reading Skills Scale for Teacher Candidates (YOBÖ): validity and reliability study .....	45
2023.32.005. <b>Özcan, S.</b> Minik dedektiflerin büyüteçlerinden sorular: Bir karma araştırma örneği / Questions from the little detectives' magnifiers: An example of mixed research .....	65
2023.32.006. <b>Aykırı, K.</b> Şehrimiz ve Atatürk: Hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yansımaları / Our city and Atatürk: Reflections of museum education based on service learning on social studies pre-service teachers.....	79
2023.32.007. <b>Geben, A. Y. &amp; Kan, M. O.</b> Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının incelenmesi / Investigation of Turkish education studies carried out through distance and online education .....	100
2023.32.008. <b>Çevik, A. &amp; Ayana, H. &amp; Ayana, M.</b> Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi / Examination of the relationship between secondary school students' intrinsic motivation for reading, academic achievement and reading attitudes and habits .....	117
2023.32.009. <b>Erbaş, Y. H. &amp; Özbaşı, D. &amp; Genç, S. Z.</b> Küresel vatandaş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması / The adaptation of the global citizen scale into Turkish: A validity and reliability study .....	131
2023.32.010. <b>Ateş, N. T.</b> Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi / Evaluation of reading texts in secondary school Turkish textbooks in terms of reading outcomes.....	147
2023.32.011. <b>Aktaş, M. E. &amp; Yurdakal, İ. H.</b> Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlere yönelik açılan okuma yazma kurs programlarının incelenmesi / Investigation of literature course programs opened for adults in public education centers .....	164
2023.32.012. <b>Korkmaz, C. B.</b> Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde tartışılmayan bir konu: -(I)k eki / An undiscussed issue in teaching Turkish grammar as a foreign language: -(I)k suffix.....	180
2023.32.013. <b>Sarı, H. &amp; Karakoç, B. &amp; Karamuklu, E. S.</b> Rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi / Examination of teachers' opinions on the identification of students diagnosed with inclusion in guidance research centers (RAM) .....	196
2023.32.014. <b>Bahşi, N. &amp; Sis, N.</b> Dijital hikâye anlatımının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerisine etkisi / The effect of digital storytelling on listening skills of students with visually deficiency .....	212

- 2023.32.015. **Kara, E.** Türk atasözlerinde “Umut” kavramına psikolojik bir bakış / A psychological overview on the concept of "Hope" in Turkish proverbs ..... 228
- 2023.32.016. **Güneş, İ.** Eski Anadolu Türkçesinde -dUK sıfat-fiil ekinin -mA isim-fiil eki işlevi üzerine / On the suffix -mA gerund function of suffix -dUk participle in Old Anatolian Turkish .....239
- 2023.32.017. **Çelik, N.** Kuanşi im Puser’da isim tamlamalarına dair bir değerlendirme / An evaluation of noun phrases in Kuanşi im Puser .....256
- 2023.32.018. **Şen, N.** *Kuanşi im Puser*’da çokluk kategorisi / The plural category in *Kuanşi im Puser* .....270
- 2023.32.019. **Turan, T. & Doğan, M.** Gösterge-biçembilim ve Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi / Semio-stylistics and Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi ..... 291
- 2023.32.020. **Akyıldız Ay, D.** Yansıma sözcüklerde çokanlamlılık-eşadlılık meselesi / The problem of polysemy and homonymy in onomatopoeic words..... 316
- 2023.32.021. **Koşumcu, S.** Batı Grubu Ağzlarında görünüş işaretleyicileri / Aspect markers in Western Group Dialects.....328
- 2023.32.022. **Atasoy, F. O.** Türkçede yabancı kelime, ıstılah ve özel isimlerin imlası / Spelling of foreign words, terms and proper names in Turkish .....343
- 2023.32.023. **Parlar, Z.** Türkçe denizcilik terimleri / Turkish nautical terms .....358
- 2023.32.024. **Duman, G. B.** Ötebay Turmanjanov’un şiirlerinde “emek” teması / The subject of “labor” in Utebay Turmanzhanov’s poems..... 381
- 2023.32.025. **Dalkıran, A. N.** Çağdaş Türkçe’nin sahiplik/aitlik kullanımını ifade eden formları üzerine Japonca ilgi hâl eki (-no) ile karşılaştırmalı bir çalışma / On the forms of contemporary Turkish, express the use of ownership/belonging A comparative study with the genitive case suffix (-no).....395
- 2023.32.026. **Öz, S. & Özcan, O.** Türk Dil Kurumu’nun Süreli Yayınlar Veri Tabanı’ndaki sinema terimlerinin oluşturulma yöntemleri üzerine bir inceleme / An examination on the formation methods of cinema terms in the Periodical Database of the Turkish Language Association ..... 420
- 2023.32.027. **Sönmez, Ö.** Çoktürlü bir söylem olarak “Dünya Şiir Günü” bildirileri / Communiques of World Poetry Day as a multimodal discourse .....432
- 2023.32.028. **Aylılmaz, C. & Aylılmaz, S.** Çanakkale’den İnegöl’e, Hüseyin Suat’tan Mehmed Sabri’ye / From Çanakkale to İnegöl, from Hüseyin Suat to Mehmed Sabri .....456
- 2023.32.029. **Bulut, B.** İşlev ve mahiyeti açısından Türk şiiri antolojileri (1928-1940) / Turkish poetry anthologies in terms of function and nature (1928-1940).....472
- 2023.32.030. **Soysal Eşitti, A.** Ayfer Tunç’un *Gençlik Sabah Çiyidir* adlı hikâyesinde yaşlılığın temsili / The representation of aging in Ayfer Tunç’s story entitled *Youth is the Morning Dew* .....496
- 2023.32.031. **Şen Sönmez, Ü.** Metin Altıok şiirinde trajik izler / Tragic tragic in Metin Altıok’s poetry ..... 508
- 2023.32.032. **Apaydın, H. N.** Günümüz Türk romanında ekokurgu örnekleri üzerine bir değerlendirme / An evaluation on ecofiction examples in today's Turkish novel ..... 541
- 2023.32.033. **Yolcu, E.** Leyla Erbil’in *Üç Başlı Ejderha* adlı romanına mitoloji özelinde bir bakış / A mythological approach to the novel *Three-Headed Dragon* By Leyla Erbil .....559
- 2023.32.034. **Yonar Şişman, G.** Abdülhak Hâmit Tarhan’ın şiirlerinde mitolojiden gelen sevgili imajları / Depictions of beloved from mythology in Abdülhak Hâmit Tarhan’s poems.....570
- 2023.32.035. **Dönmez, E.** Halil Hamid’in romanları üzerine bir inceleme / A review on Halil Hamid's novels .....586

- 2023.32.036. **Şişman, G.** Çam sakızı ozan armağanı kırk türkü: Yaşar Miraç'ın Trabzonlu Delikanlı adlı şiir kitabı üzerine inceleme / Forty poems as small gift from a poet: a review on Yaşar Miraç's poetry book named Trabzonlu Delikanlı ..... 604
- 2023.32.037. **Altın Tellioglu, D. & Arslan, N.** Yaşar Nabi Nayır'ın *Varlık* dergisindeki edebiyat meseleleri üzerine yazıları (1933-1946) / Literary articles published by Yaşar Nabi Nayır in *Varlık* journal (1933-1946) .....624
- 2023.32.038. **Şener, R.** *Kırmızı Saçlı Kadın* romanı üzerine bir tahlil denemesi / An analysis essay on the novel *The Red-Haired Woman* .....650
- 2023.32.039. **Sevimli, E.** Fâni (Ali Şir Nevâyî) Divanı'nda aşk ve rintlik bağlamında Hâfızî izler / Traces in Hafiz in the context of love and rind in the Divan of Fâni (Ali Şir Nevâyî) .....663
- 2023.32.040. **Güler, Ö. F. & Yıldız, M.** Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'ndaki dinî tipler üzerine bir değerlendirme / An evaluation on religious types in "Eşrefoğlu Rumi"s Divan .....695
- 2023.32.041. **Özyurt, S.** Hikâyet-i Nuşirevân: Yeni bir mensur nasihatnâme örneği / Hikâyet-i Nuşirevân: An example of new prosaic advisroy ..... 723
- 2023.32.042. **Geyik, N. & Aktan, M. F.** Yahudi mitolojisi ve Tevrat'ın Divan şiirine yansımaları: İsrailiyat / Jewish mythology and the reflections of the Torah on Divan poetry: İsrailiyat .....740
- 2023.32.043. **Özbektaş, Ş.** Haşmet Dîvânı'nda kozmik âlem / Cosmic realm in the Divan of Haşmet ..... 761
- 2023.32.044. **Durkaya, H.** Esrâr Dede Dîvânı'nda Hurufilikle ilgili unsurlar / Elements of Hurufism in Esrar Dede's Diwan ..... 772
- 2023.32.045. **Zöhre, A.** Klasik Türk şiirinde "perçem" redifli gazeller üzerine / On ghazals with "perçem" redif in classical Turkish poetry .....782
- 2023.32.046. **Şen Akdemir, F.** Savunma metni olarak menakıbnameler: *Menâkıbu'l-Kudsiyye Fî Menâsibi'l-Ünsiyye* ve Sınavna Kadıoğlu Şeyh Bedreddin ve *Manâkıbı* / Menâkıbname as defense text: *Menâkıbu'l-Kudsiyye Fî Menâsibi'l-Ünsiyye* and Sınavna Kadıoğlu Şeyh Bedreddin ve *Manâkıbı* ..... 800
- 2023.32.047. **Kıstırak, S.** Eski Türkiye Türkçesi ile yazılmış müellifi bilinmeyen manzum bir kısas-ı enbiyâ nüshası: *Enbiyâ-nâme* / A copy of a verse kısas-i anbiya (a poetic tale of the prophets ) written in old Türkiye Turkish, with an unknown author: *Enbiyâ-nâme* ..... 821
- 2023.32.048. **Çelik, A.** Klarnet çalgısında staccato tekniğini çalıştıracak eser örnekleri / Examples of works to practice staccato technique in clarinet instrument ..... 831
- 2023.32.049. **Coşkun, C.** Sanat müzelerinde marka kimliği; Amsterdam Rijksmuseum üzerine bir inceleme / Brand identity for art museums; A study on Amsterdam Rijksmuseum .....845
- 2023.32.050. **Karışman, F. Z. & Turabi, A. H.** Türkiye'deki üniversitelerde 1982-2020 yılları arasında Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalları'nda hazırlanan lisansüstü tezlerin konularına göre analizi / Analysis of postgraduate thesis prepared in Turkish religious music departments between 1982-2020 at universities in Turkey according to their topics ..... 855
- 2023.32.051. **Bal, M.** Heidegger'in ekstatik varlık yorumu / Heidegger's interpretation of ecstatic being ..... 882
- 2023.32.052. **Yıldırım, M.** Hannah Arendt'te düşünme etkinliği ve düşünsel yaşam eleştirisi / Thinking activity and criticism of contemplativa way of life in Hannah Arendt .....895
- 2023.32.053. **Taluğ Demiriz, D. Y.** İletişim aracı olarak ambalaj tasarımında etkileşimli ve sürdürülebilir yaklaşımlar / Interactive and sustainable approaches in packaging design as a communication tool ..... 921



- 2023.32.054. **Göksun, Y.** Türkiye’de Covid-19 pandemisi sürecinde yaşlıların haberlerde temsili / Representation of the elderly in the news during Covid-19 pandemic in Turkey .....943
- 2023.32.055. **Eken, B.** Ergodik edebiyat ve tasarımda aktif katılımlı ergodik yaklaşımlar / Active participatory ergodic approaches in ergodic literature and design ..... 961
- 2023.32.056. **Doğaner, S. K.** Eski ve yeni toplumsal hareketlerin psikolojik etkileriyle ilgili iki film: *Kar Küreyici* ve *Dövüş Kulübü* / Two films about the psychological impacts of old and new social movements: *The Snowpiercer* and *The Fight Club* .....978
- 2023.32.057. **Çakır, E.** Taşıt folkloru: Gelin arabası yazılarında mizah / Vehicle folklore: Humor in bridal carriage writing .....992
- 2023.32.058. **Özdemir, G.** Resim sanatında kahramanlık anlayışı ve yüceltilmiş kahraman imgeleri / Heroism conception and sublimated hero images in painting art ..... 1016
- 2023.32.059. **Aydın, F.** Türk cilt sanatında ebrûnun kullanım alanları ve örnekler / Uses of marbling in Turkish bookbinding art and examples.....1030
- 2023.32.060. **Kalpakkı, F.** The story of “an immigrant girl along the Danube river”: a Turkish song (Göçmen kızı türküsü) / “Ben bir göçmen kızı gördüm Tuna boyunda” adlı Türkünün hikayesi ..... 1047
- 2023.32.061. **Nerkiz, M. & Karabağ, A.** Özbek folklorunda ölüm anlayışı ve ruh tasarımı / Conception of death and spirit design in Uzbek folklore..... 1059
- 2023.32.062. **Çam, E.** Harezmi bölgesi halfe ve bahşilerinin çıraklıktan ustalığa geçiş ritüelleri: *Fatiha alma* / Rituals held to celebrate the transition of halfes and bahşis from apprenticeship to mastership in the Khwarazm region: *Receiving Fatiha* .....1069
- 2023.32.063. **Arkan, Y. & Bahner, S. M.** Paepcke übersetzungsorientierte Hermeneutik in Bezug auf die Leibhaftigkeit des Übersetzers / Paepcke’nin çeviri odaklı hermenötik yaklaşımında çevirmenin varlık kazanması / Translator’s presence in Paepcke’s translation-oriented hermeneutic approach 1086
- 2023.32.064. **Erdoğan, E.** Türk ve Alman reklam dilinde kültür yansımaları: Kültürdilbilimsel bir inceleme / Cultural reflections in Turkish and German advertising language: A cultural linguistic study ..... 1101
- 2023.32.065. **Akbaş, Y. F.** İştikâkın aslı üzerine yapılan tartışmaların analizi / Analysis of the discussions on the original derivative..... 1113
- 2023.32.066. **Adıgüzel, A.** Arapçada bulunan Türkçe verimler / Turkish datas which find in Arabic ..... 1126
- 2023.32.067. **Bezci, R.** Siyasi yaklaşımın edebiyata yansımaları örneği, Emevîlerde kasidede Atlâl olgusu / The reflection of the political approach in the Umayyads to literature, the case of ruins in the ode 1138
- 2023.32.068. **İyişenyürek, O.** Hasan el-Bedrî el-Ĥicâzî’nin şiirinde hiciv ve tarihi olaylar / Satire and historical events in Ĥasan al-Badrî al-Ĥijâzî’s poetry .....1159
- 2023.32.069. **Kocabıyık, H. İ.** Arap dilinde siyak (bağlam): Dil dışı bağlam örneği / Siyak (context) in Arabic language: A sample of non-linguistic context ..... 1181
- 2023.32.070. **Uygur, M. İ.** Abdülhakîm Kâsım’ın Muhâvele li’l-hurûc adlı eserinde tasvirli anlatım / Descriptive expression in Abdel Hakim Qasem’s work called *Muhawala le’l-khurooj*.....1197
- 2023.32.071. **Gezek, A.** Bazı modern Arap belâğati kitaplarında istiareye yönelik tanımların ve tasniflerin değerlendirilmesi / The evaluation of definitions and classifications for isti’âra in some modern Arabic rhetoric books..... 1216
- 2023.32.072. **Arslan, İ.** *Kitâbu’l-‘Ayn* ve *Kitâbu’l-‘Cîm*’de *n-f-s* (ن ف س) kökü ve türevleri / The root and derivatives of *n-f-s* (ن ف س) in *Kitâbu’l-‘Ayn* and *Kitâbu’l-‘Cîm*..... 1232
- 2023.32.073. **Tokalak Baltacı, F.** Album de littérature jeunesse servant de traduction dans l’enseignement précoce du Français en Turquie: exemple de Tevfik Fikret / Türkiye’de erken dönem

- Fransızca öğretiminde çeviri işlevi gören resimli çocuk kitabı: Tevfik Fikret örneği / Picture books for children as a translation in French teaching at an early stage in Turkey: example of Tevfik Fikret .. 1256
- 2023.32.074. **Aygün, H.** La Nausée : un air nouveau avant même l'ère du Nouveau Roman / Bulantı (La Nausée): Yeni Roman döneminden önce yeni bir esinti / La Nausée: A new air even before the era of the New Novel ..... 1279
- 2023.32.075. **Ulus, H. E.** Polysemy and suspense as literary and political style: Parabolic narratives of "Jackals and Arabs" and "The Silence of the Sirens" / Edebi ve politik üslup olarak çok anlamlılık ve askıda bırakma: "Jackals and Arabs" ve "Silence of the Sirens" meselsi anlatıları ..... 1290
- 2023.32.076. **Bardaş, G. & Şahin Gültür, I.** "Native and indued Unto that element": A material feminist approach to Ophelia's death in William Shakespeare's *Hamlet* / "Sularda yaşamak için yaratılmış gibi": William Shakepeare'in *Hamlet* adlı oyununda Ophelia'nın ölümüne maddeci feminist bir yaklaşım ..... 1305
- 2023.32.077. **Ekizer, F. N. & Akıncı, B.** The effect of humour strategies on speaking anxiety in EFL classes / Mizah stratejilerinin İngilizce yabancı dil sınıflarında konuşma kaygısına etkisi ..... 1317
- 2023.32.078. **Akman, E. & Karahan, P.** Hedges and boosters in academic texts: a comparative study on English language teaching and physiotherapy research articles / Akademik metinlerde kaçınma ve güçlendirme ifadeleri: İngiliz dili eğitimi ve fizyoterapi araştırma makaleleri üzerine karşılaştırmalı çalışma ..... 1335
- 2023.32.079. **Güniz Sertel, Y.** A political reading of *The Piano Lesson*: Survival strategies of black people in white culture / *Piano Lesson*'ın politik okuması: Siyahların beyaz kültürde hayatta kalma stratejileri ..... 1350
- 2023.32.080. **Yenidünya, D.** Black deaths matter in *The Trees* by Percival Everett / Percival Everett'in yazdığı *The Trees*'te siyahların ölümü meselesi ..... 1359
- 2023.32.081. **Güzel, S.** Semiotic analysis of *Fresh* movie poster / *Fresh* film afişinin göstergebilimsel analizi ..... 1367
- 2023.32.082. **Denizarısları, Y.** Rule of *solus ipse* in a Decaying World: Defying character of the American South in William Faulkner's *The Tall Men* / Çürüyen Bir Dünyada *solus ipse* Kuralı: William Faulkner'in *The Tall Men*' öyküsündeki Amerikan Güneyi'nin Başkaldırın Karakteri ..... 1374
- 2023.32.083. **Bilki, Z.** Developing a reading course model for pre-service English language teachers within the framework of critical pedagogy / Eleştirel pedagoji yaklaşımı çerçevesinde hizmetiçi İngilizce öğretmenleri için okuma dersi modeli geliştirilmesi ..... 1387
- 2023.32.084. **Ertem, Z. S.** Ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki işlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerinin değerlendirilmesi / Evaluation the cognitive levels of functions and learning outcomes in secondary education English curricula ..... 1402
- 2023.32.085. **İpek, Ö.** Gilles Deleuze'ün göçebe felsefesi ve Flanör düşünce ekseninde *Only Lovers Left Alive* filmi kavramak / To understand the film *Only Lovers Left Alive* in the context of Gilles Deleuze's Nomadic philosophy and Flaneur thought ..... 1419
- 2023.32.086. **Bakır, A. & Özdemir, O.** A guide to the science of language: Ferdinand de Saussure's central concepts in linguistics / Ferdinand de Saussure'ün dilbilimdeki temel kavramları ..... 1429
- 2023.32.087. **Civelekoğlu, F.** In between Classicism and Romanticism: A study on "The Outside" of Guillermo Del Toro's *Cabinet of Curiosities* / Klasisizm ve Romantizm arasında: Guillermo Del Toro'nun *Tuhaftıklar Dolabı*'ndan "Dış Güzellik" üzerine bir çalışma ..... 1436
- 2023.32.088. **Gül Yılmaz, V. & Çöker, B.** Does context matter? Vocabulary learning strategy use in second and foreign language contexts / Bağlam önemli midir? Sözcük öğrenme stratejilerinin ikinci dil ve yabancı dil bağlamlarında kullanımı ..... 1446

- 2023.32.089. **Çakır, E.** An Unseen Invasion: Vampirism as Contagion in Bram Stoker's *Dracula* / Görünmez İşgal: Bram Stoker'ın *Dracula* romanında salgın olarak Vampirizm.....1460
- 2023.32.090. **Akyar, A.** Rus dilbilimcilerin Rusça sözcük türlerine bakış açısı ve zamirlerin sözcük türleri bağlamında statü problemi / Russian linguists' perspective on part of speech and the status problem of pronouns in the context of part of speech in Russian language..... 1469
- 2023.32.091. **Kongaz, İ. D.** N.V. Gogol'un "Taras Bulba" adlı eserinde vatansever ve savaşçı Kozaklar / In the work of N.V. Gogol's "Taras Bulba" patriotic and warrior Cossacks ..... 1479
- 2023.32.092. **Ilıca, S. L. N.** Tolstoy'un dinî- ahlaki felsefesinde kötülüğe karşı koymama ilkesi: *Diriliş* romanı örneğiyle / The principle of nonresistance to Evil in L. N. Tolstoy's Religious- moral philosophy: The case of the novel *Resurrection* ..... 1491
- 2023.32.093. **Aly, E. A. A. & Doğru, İ.** انعكاسات من شعير أحمد شوقي ومحمد عاكف أرسوي: والصفحات والشواقيات / Ahmed Şevkî ve Mehmet Âkif Ersoy'un şiirinde sürgün: eş-Şevkiyyât ve Safahat'tan yansımalar / Exile in the Poetry of Ahmad Shawqî and Mehmet Âkif Ersoy: Reflections from al-Shawqîyyat and Safahat .....1505
- 2023.32.094. **Tezcan, H.** Almanca Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde verilen derslerin çeviri edinçlerine yönelik sınıflandırılması – Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi örneği / Classification of courses in German translation and interpreting departments in terms of translation competences ..... 1522
- 2023.32.095. **Ersöz, E. & Okyayuz, A. Ş.** Görsel-işitsel çeviri eğitiminde mizah modülü önerisi / A suggestion for a module on humor in audio visual translation training ..... 1538
- 2023.32.096. **Doğan, C.** Toplum çevirmenliğinin kültürel değişim araçlarıyla ilişkisi / The relationship of social translation with tools of cultural change ..... 1558
- 2023.32.097. **Özsöz, B.** Göstergelerarası çeviri bağlamında sözlü çevirmenin rolü / The interpreter's role in the context of intersemiotic translation .....1571
- 2023.32.098. **Ünal, F. & Çoban Oda, F.** Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Sözlü Çeviri Edinci Ölçeğinin Geliştirilmesi (SÖZÇE) ve katılımcıların sözlü çeviri edincine ilişkin görüşleri ..... 1583
- 2023.32.099. **Özbay, R.** Avrupa Birliği ikincil hukuk tasarruflarının çevirisinde Almanca-Türkçe çözümlemeli çeviri yöntemi / German-Turkish analytical translation method for the translation of European Union legal acts.....1609
- 2023.32.100. **Şevik, N.** Haber metinleri çevirilerinde paralel metinlerle çalışmanın önemi / Significance of studying with parallel texts on translation of news texts ..... 1633
- 2023.32.101. **Yalçınkaya Akçit, B.** Sanatsal ürünlerin farklı bir dile aktarımında dikkat edilecek hususlar: Wilhelm Busch'un klasiği *Max ve Moritz* / Special features to be considered when translating artistic products into another language: Wilhelm Busch's classic *Max and Moritz*..... 1656
- 2023.32.102. **Kökcü, Ş.** Authenticity of the speech acts in coursebooks: A study on requests and refusals / Ders kitaplarındaki söz edimlerinin özgünlüğü: İstek ve ret üzerine bir çalışma.....1673
- 2023.32.Ç1. **Budu, M.** Sarayshyk'ta bulunan kil testi üzerinde Orta Asya-Türkçe yazıları / Central Asian-Turkish inscriptions on the clay pot found at Sarayshyq..... 1695
- 2023.32.T1. **Lahur Kırtunç, A.** / Denizarslanı, Y. (2022). *Çağdaş Amerikan Edebiyatında Kendiliğın Anlatıları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No. 218..... 1703
- 2023.32.T2. **Tuğ, C.** / Bitov, A. (2020). *Harfler Ülkesine Yolculuk*. Çev. S. Gürses. İstanbul: Aras 1706



RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi

ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*'nin **32. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

**2023.33.** sayısı (**21 Nisan 2023**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Mart 2023**'tür.

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

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

6 Şubat 2023 ve sonrasında meydana gelen depremlerde hayatını kaybedenlere ve özellikle bilim insanlarına Allah'tan rahmet, deprem sebebiyle yaralananlara da acil şifalar dilerim.

**RumeliDE 2023.32 (Şubat/February)** sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

**Başarı ve mutluluk dileklerimizle...**

***RumeliDE* Yayın Editörleri**



RumeliDE Journal of Language  
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

## EDITOR'S NOTE

**Dear readers,**

**RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 32<sup>nd</sup>** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

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

Acceptance process of articles for the issue **(21 April 2023)** numbered **2023.33** has started. The deadline for submission is **21 March 2023**.

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

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2023.32 (Şubat/February)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

**We wish you success and happiness.**

**RumeliDE General Editors**



## 001. Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi<sup>1</sup>

Hamza ÜSTÜN<sup>2</sup>

**APA:** Üstün, H. (2023). Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1-14. DOI: 10.29000/rumelide.1252757.

### Öz

İnsanlar ilk olarak aileleri ile sonrasında yakın çevreleri ile etkileşime geçerek dil gelişimini tamamlarlar. Farklı medeniyetlerde yaşayan toplumlar ile iletişim kurmak isteyen bireyler ikinci bir yabancı dil öğrenmek zorundadır. Bu çalışmada, ülkemize eğitim görmek için dünyanın dört bir yanından gelen yabancı uyruklu öğrencilere verilen Türkçe öğretiminde, şarkı ile öğretme yönteminin etkileri araştırılmıştır. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneme modeli son test kontrol gruplu model belirlenmiştir. Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayınlanan, yabancılara Türkçe öğretim programında yer alan A1 düzeyinde beş kazanım belirlenmiştir. Belirlenen bu kazanımlara ilişkin hayvanlar ne ister, ellerim parmaklarım, sağ sol, 23 Nisan ve bakkal tekerlemesi isimli çocuk şarkıları belirlenmiştir. Çalışma kapsamında 80 kişilik yabancı öğrenci iki eşit parçaya bölünerek kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Kontrol grubu normal öğretim modelinde eğitimlerine devam ederken, deney grubu öğrencileri çocuk şarkıları eşliğinde eğitimini sürdürmüştür. Belirlenen yöntem ve teknik ile öğretilen program sonucunda, katılımcıların tamamına son test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde, deney grubu sonuçları ile kontrol grubu sonuçları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Çocuk şarkıları ile öğretimini sürdüren grubun puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamdan hareket ile, çocuk şarkılarının yabancılara Türkçe öğretiminde eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Müzik eğitimi, çocuk şarkıları, yabancılara Türkçe öğretimi, şarkı öğretimi

### The effect of children's songs in teaching Turkish to foreign students

#### Abstract

People complete their language development first in the family environment and then by interacting with their environment. Individuals who want to communicate with societies living in different civilizations have to learn a second foreign language. In this study, the effect of teaching with songs on the education of international students receiving Turkish education was investigated. The post-test control group model, a real experimental model from quantitative research methods, was used as the research method. Five acquisitions were determined at the A1 level in the Turkish language teaching program for foreigners published by the Turkish Maarif Foundation. The following songs were determined for the objectives: what do animals want, my hands my fingers, right-left, April 23rd, and grocery rhyme. Within the scope of the study, a group of 80 international students was divided into two equal parts, and control and experimental groups were formed. While the control group continued their education in the regular teaching model, the experimental group students

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Devlet Konservatuvarı Müdürlüğünün 01.06.2022 tarih ve 168854 sayılı yazısına oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD, (Tokat, Türkiye), ustunhamza@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8084-7946 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252757]

continued their education accompanied by children's songs. At the end of the process, a post-test was applied to all participants. As a result of the results obtained, there was a significant difference between the experimental and control groups' results. It was concluded that the scores of the group that continued teaching children's songs were higher. Based on this context, children's songs will contribute to the education and training processes in teaching Turkish to foreigners.

**Keywords:** Music education, children songs, teaching Turkish to foreigners, song teaching

## 1. Giriş

Dil, insanların birbirleri arasında iletişim kurmayı sağlayan, belirli kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişimini devamlı sürdüren, seslerle üretilmiş toplumsal bir olgudur. İnsanların kendi aralarında anlaşabilmeleri için en temel araçtır. Toplumların bir arada kalmasını sağlayan, yaşayışlarını, geleneklerini ve inanış biçimlerini bir sonraki kuşağa aktarmadaki en önemli unsurdur (Ergin, 1989, s. 3; Barın, 2004, s. 19). İnsanlar doğdukları yer neresi olursa olsun ilk olarak aileden, daha sonra da çevreden öğrendikleri ile dil gelişimini tamamlarlar. Öğrenilen ana dil, kendi toplumu içerisinde insanların etkileşimli yaşaması için yeterli olurken, sınırların dışına çıktığında etkinliğini yitirir. Dünya üzerinde kullanılmakta olan dil sayısının 7000' in üstünde olduğunu düşündüğümüzde (Uzun, 2012, s. 116) insanların dil bağlamında sınırlıklara sahip olduğunu ancak yaşayan dillerin sınırlarının olmadığını anlamak mümkündür.

Farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar birbirleri ile etkileşime geçmek için ikinci bir yabancı dil öğrenmek durumundadır. Bilinen ilk örneğine M. Ö. 2225' te Akad'lar (Biçer, 2012, s. 107) da görülen yabancı dil eğitimi, günümüzde tüm ülkelere uygulanan ve öğretim programlarında yer alan bir unsur olmuştur. Dil öğretimi artık ana dil ve yabancı dil üzerine gerçekleşmektedir. 20. yy' m beraberinde getirdiği teknolojik gelişmelerde yaşanan hız, ilişkilerinde artmasını beraberinde getirmiştir. Etkileşimin yayılım hızının bu nedenle artması, sonuç olarak belirli dillerin hızlıca yayılması sonucunu doğurmuştur (Özbay, 2010, s. 11). Bu dillerin arasında Türkçede yerini almaktadır. Gerek jeopolitik konumu gerekse zengin kültür coğrafyası Türkçenin kullanım alanlarını genişletmiştir. Son zamanlarda popüler kültürün evrensel boyutlarda geniş yankıları düşünüldüğünde özellikle yakın coğrafyamızda bulunan farklı dil gruplarından milletler Türk sineması aracılığı ile Türkçeye yakın ilgi duymuşlardır. Bu dizi ve filmler yayınlandıkları ülkelerde Türkçenin yayılmasına katkı sunmuştur (Aktürk ve Yağbasan, 2020; Arbatlı ve Kurar, 2015).

Türkçe günümüzde olduğu gibi geçmiş dönemlerde de farklı sebepler dolayısıyla etkileşime geçen milletler tarafından öğrenilmekteydi. İlk başlarda sistematik bir öğrenme modeli olmasa da Türkçenin farklı milletler tarafından öğrenildiği ve kullanıldığı görülmektedir (Biçer, 2012, s. 109). Uluslararası alanda yaşanan hızlı etkileşim Türkçenin de tanınırlığının artmasına sebep olmuştur. Bu tanınırlığın bir sonucu da özellikle eğitim alanında uluslararası öğrencilerin üniversitelerimizde eğitim görmeye gelmeleridir. Yabancı uyruklu öğrenciler öğrenim görmeye geldikleri üniversitelerimizde derslerin Türkçe yürütülmesi sebebi ile Türkçe öğrenmek zorundadır. Bu öğretim de devlet aracılığı ile sağlanan öğretim kurumları tarafından verilmektedir. Bir milletin dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi devletin kontrolünde ve bir politikaya bağlı olarak yürütülmelidir (Tosun, 2005). Ülkemizde Türkçe öğretimi yurt içinde yer alan üniversiteler aracılığı ile genellikle Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) ve Eğitim Fakültelerinin Türkçe bölümleri aracılığı ile öğretilmektedir (Alyılmaz, 2010, s. 729). Araştırma kapsamında da Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretim programı içerisinde belirlenen A1 düzeyindeki kazanımlar incelenmiştir.



Çalışma yabancılara Türkçe öğretiminde farklı bir öğretim metodu olan şarkı ile öğretim yönteminin Türkçe öğretimindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğretim programında yer alan A1 düzeyindeki kazanımlar, çocuk şarkıları ile aktarılmaya çalışılmıştır. Sayıları her yıl artmakta olan yabancı uyruklu öğrencilere verilen eğitim sürecine, şarkı ile öğretim yöntemi ile kazanımların kazandırılması ve bu öğretim sürecinin kalıcılığının artırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamlardan hareket ile araştırmanın problem cümlesi “Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

### 1. 1. Yabancılara Türkçe öğretimi

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) yayınladığı raporda, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören öğrenci sayısını 260.151 kişi olarak belirlemiştir (YBYS, 2022). Dünyanın farklı yerlerinden ülkemize gelen yabancı öğrenciler, üniversite öğrenimi görmek istedikleri programlarda eğitim öğretime başlayabilmek için Türkçe yeterlik sınavından başarılı olmak zorundadırlar. İngilizce dilinde eğitim veren yükseköğretim kurumları bu genellemenin dışındadır. Bu sınavlardan başarı ile geçemeyen öğrenciler için 1 yıllık Türkçe öğretim programı uygulanır.

Uygulanacak bu programın uygulayıcısı ise, üniversite bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleridir (TÖMER). İlk olarak Ankara Üniversitesi tarafından 1984 yılında açılan öğretim merkezi yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe eğitimi vererek, Türk dilinde öğrenim görmelerini sağlamıştır. Boylu ve Başar (2016) çeşitli isimlendirmeler ile Türkiye ‘de 85 adet Türkçe öğretim merkezi bulunduğunu tespit etmişlerdir. Günümüzde ise bu sayının 145’ e ulaştığı görülmektedir (Kafalı, 2022, s. 6).

Türkçe’ nin yabancı dil olarak öğretilmesinde Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” ülke genelinde referans olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak tüm kademelere ait sınıflandırmalar bu programda mevcuttur (Türkiye Maari Vakfı, 2020). Belirlenen bu program doğrultusunda ilgili kuruluşlar kendi öğretim programını oluştururlar. Program A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş düzeyden oluşmaktadır. Düzeyler, sözlü etkileşim becerisi, okuma becerisi, sözlü üretim becerisi, dinleme/izleme becerisi ve yazma becerisi alanlarında kazanımlardan oluşturulmuştur. A1 düzeyinde 214 kazanım, A2 düzeyinde 298 kazanım, B1 düzeyinde 300 kazanım, B2 düzeyinde 267 kazanım ve C1 düzeyinde 239 toplam 1318 kazanımdan oluşmaktadır.

### 1. 2. Çocuk Şarkıları

Dil, ırk, köken, renk ne olursa olsun insanoğlu daha dünyaya gözlerini açmadan, anne karnında duymaya başlar müziksel ezgileri. Birçok kültürde annelerin bebeklerini şarkılar eşliğinde büyüttüğü bilinmektedir (Bingöl, 2006, s. 216). Büyürken izlenen çizgi filmlerden, sokakta oynadığı oyunlarda kullanılan ezgilere her yerde müziğe ve dolaylı olarak çocuk şarkılarına maruz kalmaktadır (Sonsel, 2019, s. 53). Öğrenim hayatına başladığında ise, okul öncesi dönemden lise öğretiminin sonuna kadar çocuk şarkıları Türk eğitim sistemi içerisinde kullanılmaktadır (Albuz & Demirel, 2019, s.148).

Çocuk şarkıları, söz bütünlüğünün ve ezgisel oluşumun çocuklara uygunluğu göz ardı edilerek yazılan eserlerdir. Konuşma dilinin gücü ve etkinliği nasıl güçlü ise, müziksel dilde o derecede güçlüdür. Üretilen çocuk şarkıları, bu iki gücü de barındıran, engel tanımayan, herhangi bir ayırım gözetmeden tüm çocuklara ithaf edilmiş, iyilik barından eserlerdir (Aydoğan, 2007, s. 7). Konuşabilen her çocuk şarkı söyleyebilir. Bireysel olarak söylenen şarkılarla birlikte, sınıf ortamında ya da bir grup ile söylenen

şarkıların, çocukların birlikteliklerini arttıracığı ve toplumsal olarak beraber olma bilincini kazandıracığı düşünülebilir (Sun, 2006, s. 8).

Çocuk şarkıları dört ana kolda toplanmıştır. Aktarma, öykünme, anonim ve Türk okul şarkıları bu dört ana kolun parçalarıdır. Aktarma şarkılar, sözlerin Türkçe olduğu müziğin ise yabancı bir şarkıya ait olduğu şarkılara denmektedir. Öykünme şarkılar, batı müziği armonik yapısı ile oluşturulan ancak sözleri ve müziği tamamen Türk eğitim müziği bestecileri tarafından hazırlanmış şarkılardır. Anonim şarkılar, halk türküleri, saymaca, ninni ve tekerleme gibi ulusal değerlerimizin içinden gelmiş, yüzyıllardır aktarımı sağlanmış, büyük bir vakitten ve milletin kültür süzgecinde elenip günümüze gelmiş eserlerdir. Türk okul şarkıları ise, Türk müziği dizi ve ölçülerinde yazılan, kaynağını ülkemizin halk müziğinden alan şarkılardır (Sun & Seyrek, 2002, s. 26-28).

### 1. 3. Şarkı öğretim yöntemi

Geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri hedef ve davranışların taksonomik özelliklerine göre belirlenen ve eğitim sistemi içerisinde uzun süredir kullanılan yöntemlerdir. Bu yöntemler, anlatım, tartışma, gösteri, soru-cevap, örnek olay incelemesi, problem çözme, proje tabanlı öğretim, gözlem, altı şapkalı düşünme, kavram haritası, zihin haritası, konuşma halkası, görüş geliştirme, didaktik sorgulama (5 N 1 K), deney ve laboratuvar testleri, mikro öğretim ve teknoloji destekli öğretim yöntemleridir (Sagnak, 2019, s. 227).

Literatürde gerçekleşen çalışmalar bize göstermektedir ki, geleneksel öğretim yöntemi dışında kalan öğretme yöntemleri ile gerçekleşen deneysel araştırmaların, geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğudur (Yıkılmış ve ark., 2017; Gürbüz ve ark., 2017; Tan, 2016; Ataseven, 1988; Bilen & Açıkgöz, 2019; Bedir & Akkurt, 2012; Kahraman, 2019). Şarkı ile öğretim yöntemi de belirlenen bu geleneksel öğretme yöntemlerinin dışında kalan bir yöntemdir.

Müzik, tüm uluslar tarafından kullanılan evrensel bir olgudur ve çocuklar şarkı söylemeye kolay kolay karşı koyamazlar. Diğer çocuklarla, öğretmenleri ile ebeveynleri veya başka yetişkinlerle şarkı söylemek çocuklar için keyiflidir (Köse, 2012, s. 36). Müzik, eğitime vesile olan bir olgudur. Eğitim ile ilgili tüm alanlarda önemli bir konuma gelen müzikli eğitim, eğilim ve kullanımları, esasında müziğin güçlü ve faydalı bir eğitim yöntemi olmasından gelir. Müziksel bir sürecin, eğitim ile ilgili tüm alanlarda eğitim öğretim süreçlerine olumlu katkılar sunan, öğretimi daha basit bir zemine oturtan, kalıcılığını sağlayan bir araç olarak kullanıldığı geçmişten beri bilinmektedir (Uçan, 1997, s. 33).

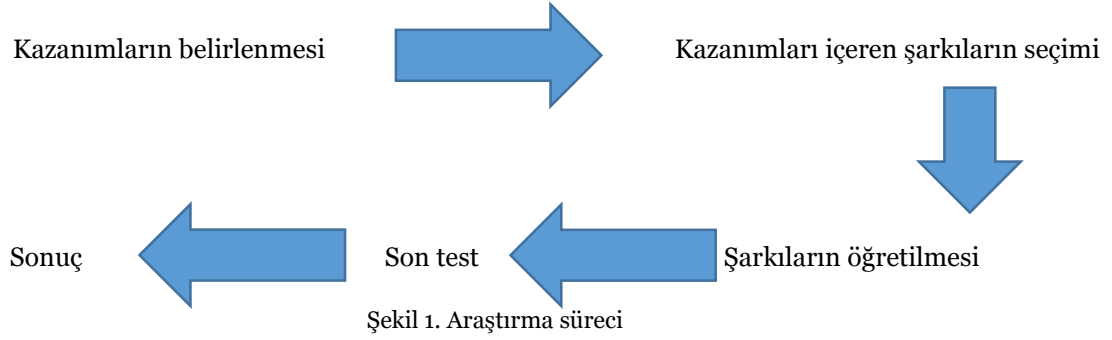
Görüldüğü gibi şarkı ile öğretme yöntemi sadece müzik alanında değil fen-matematik alanlarından sosyal bilimlerin çeşitli alanlarına geniş bir yelpazede kullanılmıştır. Eğitim öğretim sürecine müzik, şarkı, oyun gibi etkenler girdiğinde, öğrencilerin daha zevk aldıkları eğlenceli bir öğrenme gerçekleştiği görülmektedir (Üstün, 2014; Zelyurt, 2015; Özdoğan, 2019; Köse, 2012).

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma modeli

Çalışma, yabancılara Türkçe öğretmede çocuk şarkılarının etkisinin araştırıldığı deneysel bir araştırmadır. Çocuk şarkılarının Türkçe öğretimindeki etkisini araştırmak için, nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneme modeli son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Geçerliliği ve bilimsel yönü en kuvvetli çalışmalar bu model ile gerçekleşen çalışmalardır (Karasar, 2006, s. 97). Bu

deneme modellerinin tamamında, en az iki grubun oluşturulması ve bu grupların tarafsız atama ile belirlenmesi gerekmektedir. Son test kontrol gruplu model de yansız belirleme ile oluşturulan 2 gruptan oluşmaktadır. Bu gruplar kontrol ve deney gruplarıdır. Gerçekleştirilen çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması gerçekleştirilir. Belirlenen grupların yansız ve tarafsız yöntemle belirlenmesi ve uygulanacak deneysel süreç öncesinde grup düzeylerinin aynı seviyede olması önceden bir test uygulanmasını gerektirmez. (Karasar, 2006, s.86; Büyüköztürk, 2012, s. 40).



## 2. 2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesine çeşitli ülkelerden gelen toplam 80 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin oluşturduğu 40'ar kişilik iki grup çalışmanın kontrol ve deney gruplarını oluşturmaktadır. Deney grubu olarak belirlenen gruba beş kazanım için her hafta bir şarkı olacak şekilde beş çocuk şarkısı öğretilmiştir. Araştırma başlamadan önce etik kurul tarafından, çalışmanın bilimsel ve etik yönden bir sakıncası olmadığına ilişkin belge alınmıştır. Ayrıca katılımcılara da gönüllü katılım onam formu uygulanmıştır. Asya ve Afrika kıtalarından 9 farklı ülkeden oluşan çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait bilgiler tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubu öğrencileri

Ülke	Cinsiyet		n	%
	Kadın	Erkek		
Somali Federal Cumhuriyeti	5	9	14	17,5
Çad Cumhuriyeti	2	12	14	17,5
Nijerya Federal Cumhuriyeti	8	4	12	15
Suriye Arap Cumhuriyeti	4	7	11	13,75
Senegal Cumhuriyeti	6	4	10	12,5
Kamerun	6	3	9	11,25
Mısır Arap Cumhuriyeti	-	5	5	6,25
Filistin	-	3	3	3,75
Gambiya Cumhuriyeti	-	2	2	2,5
Toplam	31	49	80	100

### 2. 3. Veri toplama araçları

Araştırmada veriler çalışma grubuna uygulanan toplam 20 soruluk çoktan seçmeli test ile elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu test, Türkçe öğretimi alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından puanlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğinin hesaplanmasında Lawshe tarafından geliştirilen teknik kullanılmıştır (Peach, 2017). Her bir soru için uzmanların verdikleri cevaplar Peach (2017) tarafından excel biçiminde geliştirilen ve uzman cevaplarının sisteme girilmesi ile Lawshe içerik geçerlilik puanının gösterildiği program yardımı ile ulaşılmıştır. Lawshe yönteminde kapsam geçerlik oranı, uzmanların verdiği cevaplar doğrultusunda belirlenir. Bu formül her bir soru için uygundur ibaresini belirten uzman adetinin, genel uzman adetine bölümünün 1 eksiği ile elde edilir (Yeşilyurt & Poyraz, 2017, s. 255).

**Tablo 2.** İçerik endeksi puanlamaları

	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	CVR
Soru 1	√	√	√	1
Soru 2	√	√	√	1
Soru 3	√	√	√	1
Soru 4	×	√	√	0,333
Soru 5	√	√	√	1
Soru 6	√	√	√	1
Soru 7	√	√	√	1
Soru 8	√	√	√	1
Soru 9	√	×	√	0,333
Soru 10	√	√	√	1
Soru 11	√	√	√	1
Soru 12	√	√	√	1
Soru 13	√	√	√	1
Soru 14	√	×	√	0,333
Soru 15	√	√	√	1
Soru 16	√	√	√	1
Soru 17	√	√	√	1
Soru 18	√	√	√	1
Soru 19	√	√	√	1
Soru 20	√	√	√	1
CVR				0,895

Türkçe eğitimi uzmanlarının, bütün sorular için ayrı ayrı "madde hedeflenen yapıyor ölçüyor" ibaresinin işaretlendiği ve puanlamaya katıldığı, Lawshe içerik geçerlilik endeksi 0,895 olarak belirlenmiştir.

## 2. 4. Verilerin analizi

Deney ve kontrol gruplarından uygulanan test sonrası elde edinilen puanlar SPSS 26 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilere normallik analizi uygulanmış olup verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son test puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için t testi uygulanmıştır.

## 3. Bulgular

### 3. 1. Çocuk Şarkıları

Çalışmada A1 düzeyine ait belirlenen 5 kazanımla ilişkili şarkıların öğretilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kazanımlar; “Belli başlı hayvan isimlerini tanır”, “Sayıları tanır ve basit sayma gerçekleştirir”, “Basit yön ifade eden terimleri anlar”, “Özel günlerle ilgili temel kavramları kavrar” ve “Alışveriş ile ilgili yalın kavramları ve kalıp ifadeleri tanır” olarak belirlenmiştir. İlk kazanım olan “belli başlı hayvan isimlerini tanır” kazanımı ile ilgili, söz ve müziği Yalçın TURA’ya ait “Hayvanlar Ne İster” isimli çocuk şarkısı öğretilmiştir. Esere ait bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

## HAYVANLAR NE İSTER

Söz - Müzik  
Yalçın TURA

Voice

Kö pe gim hav hav hav hav der kö pe gim ben den ne is ter

ha di gel ha di gel ci ci kö pe gim ha di gel sa na ben et ve re yim

Şekil 2. Hayvanlar ne ister notası

Görüldüğü gibi basit formda, çocuklar tarafından rahatlıkla söylenebilecek ses sınırları arasında yer alan şarkı, 4/4 lük ölçü biriminde yazılmış olup, tonu da Fa majördür. Şarkının sözlerinin içerisinde çeşitli hayvanlardan örnekler verilerek, ilgili hayvana ait seslerin taklit edilmesi amaçlanmaktadır. Şarkının sözlerinin tamamı şu şekildedir;

Köpeğim hav hav hav hav der  
Köpeğim benden ne ister?  
Hadi gel hadi gel cici köpeğim  
Hadi gel san ben et vereyim

Kedicim mır nav mır nav der  
Kedicim benden süt ister  
Hadi gel hadi gel cici kedicim  
Hadi gel sana ben süt vereyim

Eşeğim a i a i der  
Eşeğim benden ot ister  
Hadi gel hadi gel cici eşeğim  
Hadi gel san ben ot vereyim

Tavuğum gıt gıt gıt gıt der  
Tavuğum benden yem ister  
Hadi gel hadi gel cici tavuğum  
Hadi gel sana ben yem vereyim

Şarkının içerisinde geçen isimlere bakıldığında, köpek, kedi, eşek ve tavuk hayvanların olduğu görülmektedir. Şarkı, kazanımın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan hayvan isimlerini içermektedir. Hayvanların öğretilmesinin yanında şarkının içerisinde hayvanlarla eşleşen yiyecek isimleri de mevcuttur.

İkinci kazanım olan “Sayıları tanır ve basit sayma gerçekleştirir” kazanımına ait çocuk şarkısı “Ellerim Parmaklarım” olarak belirlenmiştir. Şarkıya ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

## ELLERİM PARMAKLARIM

Söz - Müzik  
Saip EGÜZ

Voice

Sağ e lim de beş par mak sol e lim de beş par mak

say bak say bak say bak

Şekil 3. Ellerim parmaklarım notası

Şarkı 2/4' lük ölçü biriminde yazılmıştır. Şarkının ses aralığı mi ve la ses aralığında 4 sestene oluşmaktadır. Şarkının tonu Do majördür. Şarkının sözleri şu şekildedir.

Sağ elimde beş parmak	Hepsi eder on parmak
Sol elimde beş parmak	Sende istersen say bak
Say bak say bak say bak	Say bak say bak say bak
Bir, iki, üç, dört, beş	altı, yedi, sekiz, dokuz, on

İlgili kazanımın içerisinde geçen basit saymaya yönelik, öğrencilerin on sayısına kadar saymaları hedeflenmektedir. Şarkı aynı zamanda yön belirten bir kimliğe de sahiptir. Sağ ve sol yönlerinin anlatımı şarkı içerisinde geçmektedir.

Belirlenen üçüncü kazanım olan “Basit yön ifade eden terimleri anlar” kazanımı ile ilgili “Sağ Sol” şarkısı belirlenmiştir. Şarkı ile ilgili bilgilendirmeler aşağıda sunulmuştur.

**SAĞ SOL ŞARKISI**

Anonim

Voice

sağ el içeriye sağ el dışarıya sağ el içeriye çevir çevir çevir

5  
sağ sola sağ sola, dön dön dur işte hepsi bu kadar

Şekil 4. Sağ sol şarkısı notası

Görüldüğü gibi şarkı 4/4' lük ölçü birimine yazılmış olup tonu Fa majördür. Dört ses aralığında yazılan şarkının içerisinde geçen sesler do, re, mi ve fa sesleri bulunmaktadır. Şarkının tam sözleri şu şekildedir.

Sağ el içeriye, sağ el dışarıya  
Sağ el içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Sol el içeriye, sol el dışarıya  
Sol el içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Sağ ayak içeriye, sağ ayak dışarıya  
Sağ ayak içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Sol ayak içeriye, sol ayak dışarıya  
Sol ayak içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Tüm vücut içeriye, tüm vücut dışarıya  
Tüm vücut içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Şarkının içerisinde geçen sağ, sol, içeri ve dışarı kavramları, belirlenen kazanımın gerekliliğini yerine getirecek düzeydedir. Ayrıca şarkının içerisinde geçen vücudumuzun bölümleri de ayrıca öğrenciler tarafından öğrenilmiştir.

Dördüncü kazanımın şarkısı “23 Nisan” olarak belirlenmiştir. Özel günlerin öğretilmesi için seçilen bu şarkının öğretimine geçmeden önce, Atatürk, ulusal egemenlik ve çocuk bayramı kavramları ile ilgili çeşitli bilgilendirmeler yapılmıştır. Şarkı ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

**23 NİSAN**  
**Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı**

Söz - Müzik  
Saip EGÜZ

Voice

San ki her ta raf ta var bir dü gün

çün ki en se ref li en mut lu gün

bu gün yir mi üç ni san hep nes ey le do lu yor in san

Şekil 5. 23 Nisan şarkısı

Söz ve müziği Saip EGÜZ' e ait olan 23 Nisan şarkısı, 2/4' lük ölçü biriminde yazılmış olup tonu da Do majördür. Ses aralığı do ve la sesleri arasında altı sestem oluşmaktadır. Şarkının sözleri şu şekildedir.

Sanki her tarafta var bir düğün  
Çünkü en şerefli en mutlu gün  
Bugün yirmi üç nisan  
Hep neşeyle doluyor insan

İş te bugün bir meclis kuruldu  
Sonra hemen padişah kovuldu  
Bugün yirmi üç nisan  
Hep neşeyle doluyor insan

Bugün Atatürk' ten bir armağan  
Yoksa tutsak olurduk sen inan  
Bugün yirmi üç nisan  
Hep neşeyle doluyor insan

Görüldüğü gibi şarkı içerisinde düğün, şeref, mutlu, meclis, Atatürk, neşe gibi ifadeler geçmektedir. Şarkı ilgili kazanım kapsamında yer alan belirli özel günlerle ilgili öğrencilerin çıkarım yapabilecekleri ifadeler içermektedir. Katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Müslüman olmasından dolayı, öğrencilere dini bayramlarımız hakkında da bilgiler verilerek, konunun pekiştirilmesi sağlanmıştır.

Beşinci hafta ve kazanımın konusu "Alışveriş ile ilgili yalın kavramları ve kalıp ifadeleri tanıır" olarak belirlenmiştir. Bu kazanım kapsamında öğrencilere söz ve müziği Yalçın TURA' ya ait "Bakkal Tekerlemesi" isimli şarkı öğretilmiştir. Şarkıya ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.



## BAKKAL TEKERLEMESİ

Söz - Müzik  
Yalçın TURA

Voice

Bak kal ol dum dükkân aç tım dükkâna  
cins cins mallar seç tım kapısına kocaman  
tabelada astım beklerim her gün müşteri gelmez

Şekil 6. Bakkal Tekerlemesi Notası

Şarkı 2/4' lük ölçü biriminde yazılmıştır. Do, re ve mi seslerinden üç ses aralığında oluşturulmuştur. Şarkının sözleri şu şekildedir

Bakkal oldum dükkân açtım  
Dükkâna cins cins mallar seçtim  
Kapısına kocaman tabelada astım  
Beklerim her gün müşteri gelmez

Yağ var bal var kırmızı nar var  
Leblebi fıstık doldu çuvallar  
Terazi bozuk çekmiyor kantar  
Beklerim her gün müşteri gelmez

Mallar çürüyor kimseler almaz  
Dükkânı sorsan bir kişi bilmez  
Paralar gitti geriye de gelmez  
Beklerim her gün müşteri gelmez

İlgili kazanımdan yola çıkılarak seçilen bu çocuk şarkısında, öğrencilere bakkal ve dükkân öğeleri ile işletmeleri, mal (ürün), yağ, bal, nar, leblebi, fıstık gibi ürünler ile de bu işletmelerden alınabilecek ürünleri tanıtmak hedeflenmektedir.

### 3. 2. Son test sonuçlarına ait bulgular

Araştırmaçı tarafından uzmanlara aracılığı ile hazırlanan test, öğrencilere uygulanan beş haftalık programın ardından öğrencilere sunulmuştur. Toplam 20 sorudan oluşan bu testi cevaplayan öğrencilerden elde edinilen veriler ilk olarak normallik testinden geçirilmiştir. Bu teste ait sonuçlar tablo 3' de gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Normallik testi sonuçları

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	,112	40	<b>,200</b>	,949	40	<b>,070</b>
Kontrol	,157	40	<b>,015</b>	,956	40	<b>,125</b>

Yapılan normallik kontrolünde verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). Bu aşamanın ardından verilerin normal dağılım gösterdiği sonucundan hareketle bağımsız değişkenlerde t testi uygulamasına geçilmiştir. Teste ait sonuçlar Tablo 4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.** t testi sonuçları

Gruplar	n	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Sig.
Deney	40	86,5	9,62	1,52	<b>,000</b>
Kontrol	40	65,35	11,61	1,83	<b>,000</b>

Gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu arasında başarı ortalamalarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması  $\bar{x}$ : 86,5 olarak, kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{x}$ : 65,35 olarak bulunmuştur. Şarkı öğretimi yöntemi ile derslerini işleyen deney grubu, normal öğrenim ile öğretime devam eden kontrol grubuna göre daha başarılıdır.

#### 4. Sonuç tartışma ve öneriler

Araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının öğretime nasıl katkıları sunacağı araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre puanlarında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan 5 haftalık çocuk şarkıları ile gerçekleşen eğitim, öğrencilerin son test puanlarına olumlu şekilde yansımıştır. Çocuk şarkılarının yabancılara Türkçe öğretiminde etkili bir yöntem olabileceği söylenebilir.

Literatürde gerçekleşen çalışmalar da araştırma sonuçları ile örtüşür düzeydedir. Tan (2016) çalışmasında, ilkökul matematik derslerinde şarkı kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve sözcük dağarcığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; doğal sayılarla çarpma konusu anlatılırken şarkı yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve konu ile ilgili bilgi düzeyinin kalıcı olmasında olumlu bir etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Bedir ve Akkurt (2012) coğrafya ile ilgili konuların şarkı ile öğretimini araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlarda, hazırlanan şarkıların eğitim öğretim sürecini kolaylaştıracak, ilgi çekici, öğrenciyi güdüleyen, coğrafi bilgi kazanılmasında yardımcı uygun ders materyali olduklarına ulaşılmıştır.

Yabancı dil eğitiminde şarkı ve müziğin öneminin araştırıldığı konuda da, ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde şarkı ile öğretim metodunun belirlenen kazanımlara sağladığı faydalar araştırılmıştır (Kahraman, 2019). Sonuçlara göre, müzik ve şarkının olumlu duygu oluşturma etkisi sayesinde öğrenme stresini azaltmakta, gerilim ve korku hissetmeyen öğrencinin de yabancı dil öğrenmede daha katılımcı olduğuna değinilmiştir. Sökeziioğlu (2010) hareket, ritm ve şarkı öğretimini esas alarak müzik öğrenimi gerçekleştiren 7 – 11 yaş grubundaki çocukların sosyal durumlarını ve davranış değişikliklerini araştırmıştır. Ritim, hareket ve şarkı öğretimini esas alarak gerçekleştirilen müzik eğitimi çocuklarının, almayan çocuklara göre, sosyal açıdan daha çok ilerleme gösterdiklerini belirtmektedir.

İncelenen literatürde bu ve bunlara benzer çeşitli alanlarda yapılmış oldukça fazla bilimsel çalışma mevcuttur (İşcan ve Maden, 2020; Karagöz, 2013; Sökeziioğlu, 2010; Üstün, 2014; Tan, 2016; Kahraman, 2019). Bütün çalışmalar bize göstermektedir ki, müzik ve şarkı öğretme yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmaların tamamı, eğitim öğretim süreçlerinde olumlu etki yaratmaktadır. Tüm bu bağlamlardan hareket ile yabancılara Türkçe öğretiminden, yabancı dil öğretimine kadar tüm eğitimsel alanlarda müzik ve şarkı öğretim programlarında yer almalıdır. Araştırmanın ana ögesi olan yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle A1 ve A2 düzeylerinde şarkılardan yararlanılmasının, öğretime olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Türk eğitim müziği dağarı ve öğretim programı bu kazanımların kazandırılmasında yeterli sayıda çocuk şarkısına sahiptir. Program geliştiricilerin, geliştirecekleri programların başlangıç aşamasında müzik eğitimi uzmanlarına danışarak oluşturacakları ve şarkıları içeren program eğitim öğretim sürecine katkı sağlayacak nitelikte olacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarından başlayarak güncel popüler şarkılara kadar tüm Türk müziği örneklerine daha fazla yer verilmelidir. Öğretimde kullanılacak şarkıların, çocuk şarkısı formunda ya da bu forma benzer nitelikte, basit ezgilerden oluşan eserler olmasına dikkat edilmelidir. Çalışma A1 düzeyinde gerçekleşen beş kazanım ile sınırlı tutulmuştur. İleride yapılacak çalışmalarda tüm düzeyler için şarkılar belirlenebilir. Belirlenen bu şarkılar öğretim programlarına dahil edilebilir. Bu sayede yabancılara Türkçe öğretiminde hem öğrencilere ilgili kazanımlar kazandırılırken hem de kültürümüze ait eserler aktarılabilir.

### Kaynakça

- Aktürk, O., Yağbasan, M. (2020). Türk Dizilerinin Azerbaycan Vatandaşları Üzerindeki Etkisi ve Türkçenin Yaygınlaşmasına Katkısı, *Intermedia International E-journal*, 7 (12), 33-46.
- Albuz, A., Demirel, S. (2019). 2009 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile 2018 Ortaöğretim Müzik Dersi Programının Karşılaştırılmalı Kuramsal Çerçeve Analizi, *Güzel sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 42, 146-156.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.
- Arbatlı, M. S., Kurar, İ. (2015). Türk Dizilerinin Kazak-Türk Kültürel Etkileşimine ve Türkçenin Yaygınlaşmasına Etkisi, *Turkish Studies*, 10 (2), 31-48.
- Ataseven, F. (1988). Değişen Sınıf İçi Öğretim Ortamları ve Şarkıların Yabancı Dil Öğretiminde Araç Olarak Kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 189-198.
- Aydoğan, S. (2007). *Oynayarak Eğlenerek Müzik Dilini Öğreniyoruz*, Ankara: Arkadaş.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (19), 19-30.
- Bedir, G., Akkurt, A. (2012). Şarkılarla Coğrafya Öğretimi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17 (28), 303-316.
- Bilen, S., Açıkgöz, N. K. (2019). İşbirlikli Öğrenmenin şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi, *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 803-817.
- Bingöl, F. (2006). Müzik ve Dil Arasındaki Benzerlikler Ekseninde Müzik Eğitimi, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Haziran, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları Ve Yorum (16 b.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E., Başar, U. (2016). Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine, *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (24), 85-124.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul : Bayrak.
- Gürbüz, F., Çeker, E., Töman, U. (2017). Eğitsel Şarkı ve Oyun Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılığı Üzerine Etkileri, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 593-612.

- İşcan, A., Maden, M. N. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Söz Varlığının Geliştirilmesinde Şarkıların Kullanımı, *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2 (2), 630-650.
- Kafalı, Ş. (2022). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Anlama Becerilerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve Müziğin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri ve Önemi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri (15 b.)*. Ankara : Nobel.
- Köse, B. (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Şarkı Kullanımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara : Öncü
- Özdoğan, G. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Harita Bilgisi ve Coğrafi Koordinatlara İlişkin Kavram Yanılgılarına Yönelik Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Sagnak, Ç. H. (2019). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara : Pegem.
- Sonsel, Ö. B. (2019). *Çocuk Şarkılarının Eğitim Müziğindeki Yeri*, Ankara : Gece Akademi
- Sun, M., Seyrek, H. (2002). *Okulöncesi Eğitimde Müzik*, İzmir : Müzik eserleri Yayınları.
- Sun, M. (2006). *Çocuklar ve Gençler İçin Şarkı Demeti*, Ankara : Sun yayınevi.
- Sözkeçlioğlu, D. (2010). *Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 – 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tan, N. (2016). *İlkokul Matematik Derslerinde Şarkı Kullanımının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi, *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 22-28.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*, İstanbul.
- Uzun, N. E. (2012). Türkçe' nin Dünya Dilleri Üzerindeki Yeri Üzerine, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19 (2), 115-134.
- Üstün, A. (2014). *Ortaokul 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Vitaminler Konusunun Rap ile Öğretime İlişkin Deneysel Bir Çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YBYS (2022). Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları, <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 11.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşilyurt, S., Çapraz, C. (2017). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 251-263.
- Yıkılmış, A., Terzioğlu, K. N., Kot, M., Aktaş, B. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun ve Şarkıyı Kullanma Durumları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1548-1583.
- Zelyurt, S. (2015). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinin Şarkı ile ve Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulmasının Etkinlik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

## 002. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç öğretimine dair bir değerlendirme<sup>1</sup>

Kürşat KARA<sup>2</sup>

**APA:** Kara, K. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç öğretimine dair bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 15-26. DOI: 10.29000/rumelide.1252760.

### Öz

Bu çalışma ortaokul Türkçe ders kitaplarında bağlaç öğretimine dair eğilimin tespitini ve analizini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe dersi öğretim programında bağlaçlara yönelik kazanımlar tespit edilmiş ve Türkçe ders kitaplarında bu kazanımlara yönelik örnekler incelenmiştir. Çalışmada verilere ulaşmak için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre seçilen bağlaçların hangi ölçütlere göre seçildiğine değinilmemiş, hangi tür bağlaç olduğuna dair bir açıklamaya da yer verilmemiştir. Ayrıca bağlaç ifadesi yerine kitaplarda geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanıldığı görülmüştür. Türkçe anlatımda geçiş sadece bağlaçlarla sağlanmaz. Yerine göre zamirlerle de cümlede geçiş ifadesi sağlanabilir. Bu nedenle geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımının sakıncalı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilere sözcük türleri ile ilgili bilgi verilirken bu tür bir adlandırma ile herhangi bir sözcük türü anlatılmamaktadır. Etkinliklerde kullanılan diğer bir ifade ise bağlantı ifadesidir ki bu ifade tam olarak bağlaç türünün ne görevini ne de anlamını tam olarak karşılamaktadır. Sonuç olarak Türkçenin sözcük türleri arasında yer alan bağlaçların temel özellikleri ortaokul Türkçe ders kitaplarında tam olarak aktarılamadığı özellikle de cümle içindeki anlam özellikleri yeterince vurgulanamadığı görülmüştür. Bu sorunun giderilmesi adına gerek Türkçe dersi öğretim programındaki gerekse de ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki veriler tekrar gözden geçirilerek ortak literatürle hareket edilmesi sağlanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Ortaokul Türkçe ders kitabı, bağlaç öğretimi, Türkçe dersi öğretim programı

## An evaluation of contractual teaching in secondary school Turkish textbooks

### Absract

This study aims to determine and analyze the tendency toward teaching conjunctions in Turkish textbooks used in secondary school in Turkey. In this regard, the acquisitions for conjunctions were selected in the Turkish course curriculum, and examples of these acquisitions in Turkish textbooks were examined. In the study, the document analysis method was adopted to obtain data. According to the results, the criteria related to the conjunction selection were not mentioned, no explanation was given regarding the type of conjunction. In addition, transition and connection expressions are used in the books instead of the conjunction expression. Transition in Turkish expression is not provided only by conjunctions. Depending on the place, a transitional expression can be provided in the sentence in pronouns. For this reason, it was considered that the use of transition and connection expressions is objectionable. Moreover, while the students are informed about the types of words, no word types are explained with this type of naming. Another expression used in the activities is the

<sup>1</sup> Bu makale, 20-22 Ekim 2022 tarihinde Alanya'da gerçekleştirilen 14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan bildirden üretilmiştir. Bildirinin sadece özeti yayımlanmıştır.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Bayburt, Türkiye), kkara@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8190-5180 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252760]

connection expression, which does not fully meet neither the task nor the meaning of the conjunction type. As a result, it has been seen that the basic features of the conjunctions, which are among the word types of Turkish, cannot be fully conveyed in the secondary school Turkish textbooks, especially the semantic features in the sentence was not emphasized enough. To eliminate this problem, the data in the Turkish course curriculum and the secondary school Turkish textbooks should be reevaluated and ensured to act with the related literature.

**Keywords:** Secondary school Turkish textbook, conjunction teaching, Turkish lesson curriculum.

## Giriş

Türkçe eğitimini verimli kılan, içerdikleri metinler ve etkinliklerle öğrencileri aktif kılan temel araçlardan biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları; herhangi bir öğretim programı kapsamında hazırlanmış, farklı seviyedeki öğrencilere göre yazılmış, öğrenmeyi ve pekiştirmeyi sağlayan bir materyaldir (Güneş, 2002). Öğrencilere sunulan bilgilerin büyük çoğunluğunun kaynağıdır. Bu sayede öğrenciler öğrendikleri bilgileri okul ortamları dışında da tekrarlatma fırsatları bulurlar (Küçükahmet, 2002). Birçok ders kitabı gibi Türkçe ders kitapları da içerdikleri metinlerden ve metinlere bağlı etkinliklerden oluşur.

Bu ders kitaplarındaki metinlerin öncelikle öğrencilerin sözcük varlığını zenginleştirmelerine, üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, analiz, sentez, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmelerine kaynaklık etmesi gerekir (Sarıkaya, 2019). Etkinlikler ise öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştiren yazılı ve sözlü çalışmaları içermektedir. Öğrenciler etkinlikler sayesinde anlama becerilerini geliştirir, yeni durumlara uyum sağlar, dili daha üretken hale getirir (Güneş, 2011). Genel anlamda etkinlikler belirlenen hedefleri geliştirmek için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine dayanan, öğrencinin derse etkin katılımını sağlayan, gerçek hayatla ilişkili, öğretmen kılavuzluğunu gerektiren eğitici çalışmalardır (Çerçi, 2016).

Türkçe ders kitaplarında yer verilen etkinlik türlerinden biri de bağlaç öğretimine yöneliktir. Bağlaç öğretimi ders kitaplarında geçiş ve bağlantı ifadeleri başlığı altında çeşitli etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmıştır. Bağlaçlar cümle içerisinde anlamı tamamlayan yapılardır. Söz içinde birden çok kelimeyi, kelime grubunu veya cümleyi birbirine bağlayarak aralarında çeşitli yönlerden ilgiler kurar (Korkmaz, 2017). Türkiye Türkçesinde sözcük türleri sınıflandırılmasında bağlaç, müstakil bir tür olarak birçok araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir (Bilgegil, 1982; Atabay vd., 1983; Koç, 1990; Demir-Yılmaz, 2003; Hengirmen, 2006; Korkmaz, 2007). Bunun yanı sıra sözcük türleri sınıflandırılmasında bağlaçları edat başlığı altında değerlendiren araştırmacılarımız da mevcuttur (Hacıeminoğlu, 1984; Ergin, 1993; Güneş, 1999; Gülensoy, 2000). Bağlaç sözcük türü ile ilgili diğer bir mesele de bağlaç terimi yerine farklı adlandırmaların yapılmasıdır. Yavuz (2011) çalışmasında bağlaç terimi yerine atf, bağ, bağlam, bağlayıcı, ilgiç, rabit, yönveren terimlerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Türkçe Ders Programı'nda (2019) kullanılan geçiş ve bağlantı ifadesine ise rastlanılmamıştır. Ana hatlarıyla alan yazın değerlendirildiğinde bağlaç teriminin kullanıldığı, edat başlığı altında da ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bağlaç yerine farklı terimlerin literatürde varlığı söz konusudur. Bu kapsamda ilgili sözcük türü; görevli ve anlamlı kelime grubu içerisinde yer almakta, yardımcı bir unsur olarak görülmekte, kelime ve cümleler arasında ilgi kuran ve bu yapıları birbirine bağlayan görevsel biçimbirimler şeklinde tanımlanmaktadır.

Ortaokul Türkçe ders kitapları süreçte hem 2018 öncesi hem de 2018 sonrasında değişik değişkenler açısından incelenmiştir. 2018 öncesinde; Çoban ve Tabak (2011) aynı seviyedeki ders kitaplarında yer alan hikâyeleri hikâye haritalama yöntemine göre değerlendirmiştir. Çınar (2013), Türkçe ders kitaplarındaki öyküleri çocuğa görelilik ilkesi açısından ele almıştır. İşcan (2004) yüksek lisans tezinde 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin estetik zevk kazandırmadaki rolüne bakmıştır. Çerçi (2016) 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarını etkinlik temelli incelemiştir. İşcan ve Cımbız (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyini irdelemiştir. Ayrıca Türkçe ders kitapları görsel öğeler yönünden de incelemeye tabi tutulmuştur (Kayabekir, 2010; Kırbaş vd., 2012). Dil bilgisi öğretimi açısından 2018 öncesinde sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Daloğlu'nun (2005) yüksek lisans tez çalışması bunlardan biridir. Bu çalışmada ders kitaplarında dil bilgisi konuları incelenmiştir. Diğer bir çalışmada ise Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarları ele alınmıştır (Balcı ve Şenyüz, 2015).

2018 sonrası incelendiğinde; Türkben (2019) metin ile resim arasındaki ilişkiye bakmıştır. Metinle ilgili bir başka yaklaşım ise metinlerin ana metin eksenli olup olmadığıdır (Sarıkaya, 2019). Yoğun olarak işlenen bir diğer değişken ise Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı ve kitaplardaki kök değerlerin tespiti durumudur (Baki, 2019; Orhan Karsak vd., 2019; Temizkan vd., 2020; Şakiroğlu, 2020; Durhat ve Ökten, 2020; Dilekçi, 2022; Çetin, 2022, Tümer ve Canpolat, 2022; Kayhan, 2022). Türkçe ders kitapları dil becerileri yönünden de incelenmiştir (Deniz vd., 2019; Karagöl ve Tarakçı, 2019; Şakioğlu, 2020; Süğümlü ve Doğan, 2021; Karacoğlu vd., 2021; Kansızoğlu, 2021; Batur ve Özdemir, 2021; Yıldırım, 2021). Bu çalışmalarda dil becerilerinin dağılımının dengeli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca etkinliklerin dil becerilerine göre değerlendirilmesi de yapılmış (Çarkıt, 2019), ders kitaplarındaki uygulama değişimleri de incelenmiştir (Soyuçok, 2020). Farklı bir değişken ise öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarının ele alınmasıdır (Arslan ve Engin, 2019; Çarkıt, 2019; Mutlu vd., 2019; Tenekeci ve Dursun, 2019; Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Dilekçi, 2022; Tümer ve Canpolat, 2022). Bunların yanı sıra ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türk ve dünya edebiyatını temsil kabiliyetine bakılmış (Akdeniz, 2019), bu kitapların öğretim programındaki anahtar yetkinlikler (Kana ve Kiler, 2021) açısından tahlili yapılmıştır. Son olarak Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırılmalı analiz içeren çalışmaya da yer verildiği görülmüştür (Maden ve Önal, 2020).

Çalışmanın ana konusu olan dil bilgisi öğretimine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi konuları, 2018 öncesi ila 2018 sonrası karşılaştırılmıştır (Mete vd., 2022). Anlatım bozukluğu etkinlikleri 7. sınıf seviyesinde incelenmiştir (Çakmak, 2022). Kanat (2021), Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yönelimlerini ele almıştır. Bu çalışmada dil bilgisi öğretimi ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca İngilizce ders kitaplarında, dil bilgisine yönelik etkinlikler söz varlığı çalışmalarının dışında Dil Bilgisi Becerileri Oluşturma-Uygulama başlığı altında ayrı biçimde verildiği (Maden ve Önal, 2020) tespit edilmiştir. Alan yazında Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine yönelik müstakil konuların incelenmesine yönelik çalışmalara yer verilmediği görülmüştür.

Bu veriler doğrultusunda ortaokul Türkçe ders kitaplarında bağlaç öğretiminin değerlendirildiği çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin sınıf ve dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?

3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin 6. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?

4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin 7. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?

5. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin 8. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?

## Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünüşleriyle gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirme olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2010). Nitel araştırmada bilgi toplama yöntemlerinden biri olan doküman inceleme çalışmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi; araştırılmak istenen olgu ya da olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

## Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Bu bağlamda çalışmada yer alan veri toplama araçları aşağıda seçilen dört Türkçe ders kitabı ile sınırlandırılmıştır;

- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. sınıf Ders Kitabı (2022), Anıttepe Yayıncılık
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. sınıf Ders Kitabı (2021), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. sınıf Ders Kitabı (2021), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. sınıf Ders Kitabı (2021), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

## Verilerin analizi

Elde edilen veriler içerik analizine göre iki uzman tarafından analiz edilmiştir. İki uzmanın yapmış olduğu analizin sonucunda sonuçlar karşılaştırılmış ve bulguların çoğunluğunun örtüştüğü görülmüştür. Farklı olan analiz sonuçları görüş birliği ile çalışma kapsamı dışına çıkarılmıştır.

## Bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

### 1. Alt probleme ait bulgular

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen 'geçiş ve bağlantı' ifadelerinin sınıf ve dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 1** Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Verilen Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Sınıf ve Dil becerilerine Göre Dağılımı

Sınıf	Beceri	Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
5	Okuma	ama, fakat, ancak, lakin
	Yazma	ama, fakat, ancak, lakin
	Konuşma	-
6	Konuşma	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen
	Okuma	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen
	Yazma	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen
7	Konuşma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak
	Okuma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak
	Yazma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak
8	Konuşma,	-
	Okuma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak
	Yazma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak

Tablo 1'e göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda geçiş bağlantı ifadelerine 5. sınıfta okuma, yazma; 6 ve 7. sınıfta konuşma, okuma ve yazma; 8. sınıfta okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlarda yer verilmiştir. 5 ve 8. sınıflarda konuşma becerisine yönelik kazanımlarda geçiş ve bağlantı ifadelerine yönelik bir kazanım söz konusu değildir. Dinleme becerisine yönelik ise hiçbir sınıf seviyesinde kazanıma rastlanılmamıştır.

## 2. Alt probleme ait bulgular

“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen ‘geçiş ve bağlantı’ ifadelerinin 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2** 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Yapılan Etkinlik	Etkinlikte Kullanan Dil Becerisi	Etkinlikte Kullanılan Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
1. Etkinlik: Konuşma Yaptırma	Konuşma	yalnız, ama, fakat, lakin, ancak
2. Etkinlik: Boşluk doldurma	Yazma	ancak, oysaki
3. Etkinlik: Bağlaçların cümleye kazandırdıkları anlamları yazdırma	Okuma-Yazma	ama, fakat

4. Etkinlik: Boşluk doldurma	Yazma	aksi takdirde, ama, fakat, oysaki, özellikle, ilk olarak, son olarak, tersine, o hâlde, başka bir deyişle
5. Etkinlik: Bağlaçların cümleye kazandırdıkları anlamları yazdırma	Okuma-yazma	ama
6. Etkinlik: Boşluk Doldurma	Yazma	ama, fakat, lakin
7. Etkinlik: Bağlacın cümlelerin anlamına uygunluğu	Okuma	ama

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 5. sınıf kazanım ve açıklamalarında 'okuma, yazma' becerileri alt başlığında "geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır" ibaresinden sonra "ama, fakat, ancak, lakin" bağlaçları yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde bağlaç öğretimine yönelik etkinliklerin boşluk doldurmaya, cümleye kazandırdıkları anlamları tespit etmeye yönelik olduğu görülmüştür. Boşluk doldurmaya yönelik etkinlikteki amaç birinci cümleden ikinci cümleye geçişte anlama uygun bağlacı buldurmaktır. Etkinlikler "konuşma, yazma, okuma" becerilerine yöneliktir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisine yönelik bir kazanım bulunmazken ders kitabında konuşma becerisine yönelik etkinliğe yer verilmiştir.

Etkinliklerde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5. sınıf kazanımlarında verilen "ama, fakat, ancak, lakin" bağlaçlarının dışında "yalnız, oysaki, aksi takdirde, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak, tersine, o halde, başka bir deyişle" bağlaçları da kullanılmıştır.

### 3. Alt probleme ait bulgular

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen 'geçiş ve bağlantı' ifadelerinin 6. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Yapılan Etkinlik	Etkinlikte Kullanan Dil Becerisi	Etkinlikte Kullanılan Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
1. Etkinlik: Metin yazımında bağlaç kullanma	Yazma	ama, bununla birlikte, lakin, fakat, buna rağmen, ancak
2. Etkinlik: Şiirde bağlacı tespit edebilme	Okuma	ama
3. Etkinlik: Konuşma içerisinde bağlaç kullanabilme	Konuşma	-
4. Etkinlik: Metinde kullanılan bağlaçların amaçlarını belirleme	Okuma	ama, fakat
5. Etkinlik: Belirlenen bağlaçları kullanarak bir metin yazma	Yazma	oysa, ile, ve, çünkü, hatta, fakat, halbuki

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 6. sınıf kazanım ve açıklamalarında "konuşma, okuma, yazma" becerileri alt başlığında "geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır" yargısından sonra "ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen" bağlaçları yer almaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda Tablo 3 incelendiğinde cümle içerisinde yoğun olarak bağlaç kullanabilmeye yönelik etkinlik tasarlanmıştır. Etkinlikler “yazma, okuma” becerilerine yöneliktir. 6. sınıf ders kitabında, kazanımlarda gösterilen bağlaçlara ek olarak “oysa, ile, ve, hatta, halbuki” bağlaçları ilave edilmiştir.

5. sınıf ders kitabına göre 6. sınıf ders kitabında bağlaç etkinlikleri azalmıştır. 5. sınıf ders kitabında bağlaç terimi kullanılmazken 6. sınıf kitabında tema sonu sorularında “Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç kullanılmamıştır?” şeklinde bağlaç terimi gündeme gelmiştir. Ayrıca kazanımlarda öğretilmesi gereken bağlaçlardan sadece biri şıklarda mevcuttur. Diğer bir soruda ise “Metinde numaralanmış cümlelerden hangisi kendinden önceki cümlenin gerekçesini açıklamaktadır?” ifadesinde “çünkü” bağlacı kullanılmış fakat bu bağlaç kazanımlarda yer alan bağlaçlardan biri değildir.

#### 4. Alt probleme ait bulgular

“Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen ‘geçiş ve bağlantı’ ifadelerinin 7. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Yapılan Etkinlik	Etkinlikte Kullanan Dil Becerisi	Etkinlikte Kullanılan Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
1. Etkinlik: Okutulan metinde bağlaç tespit edebilme	Okuma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, son olarak,
2. Etkinlik: Metinde tespit edilen bağlaçların anlama katkısı ifade etme	Okuma-Yazma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, son olarak,

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) 7. sınıf kazanım ve açıklamalarında “konuşma, okuma, yazma” becerileri alt başlığında “oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak” bağlaçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4’teki bu veriler göz önüne alındığında 7. sınıf kitabında etkinlikler okuma ve yazma becerilerine yöneliktir. Etkinlikler 5 ve 6. sınıfa göre sınırlı sayıda tutulmuştur. Bu etkinliklerde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “ilk olarak” bağlacı kullanılmamıştır. Konuşma becerisine yönelik bir etkinlik tasarlanmamıştır.

#### 5. Alt probleme ait bulgular

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen ‘geçiş ve bağlantı’ ifadelerinin 8. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5** 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Yapılan Etkinlik	Etkinlikte Kullanan Dil Becerisi	Etkinlikte Kullanılan Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
1. Etkinlik: Konuşmada Bağlaç kullanabilme	Konuşma	oysaki, özellikle, başka bir deyişle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak

2. Etkinlik: Konuşmada Bağlaç kullanabilme	Konuşma	oysaki, özellikle, kısaca, son olarak
3. Etkinlik: İçerisinde bağlaç kullanılan cümle yazabilme	Yazma	-
4. Etkinlik: Bağlaç kullanılan cümleyi bulabilme	Okuma	ve

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 8. sınıf kazanım ve açıklamalarında “konuşma, okuma, yazma” becerileri alt başlığında “geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır” yargısından sonra “oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak” bağlaçları kullanılmıştır.

Bu verilere göre 8. sınıf Türkçe ders kitabında bütün bağlaçların sadece bir etkinlikte kullanıldığı görülmüştür. Etkinlikler okuma, konuşma ve yazma becerilerine dönüktür. Etkinlikler daha çok konuşma becerisi içerisinde bağlaç kullanabilmeye yöneliktir.

### Sonuç ve öneriler

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç öğretimine dair değerlendirmenin yapıldığı bu çalışmada Türkçe Ders Programı'nda yer verilen bağlaçların sınıf ve dil becerilerine göre dağılımı, 5,6,7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yapılan etkinliklerde kullanılan dil becerileri ve bağlaçlar değerlendirilmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe Ders Programı'nda yer verilen bağlaçların sınıf ve dil becerilerine göre dağılımı değerlendirildiğinde; bağlaç kullanımına 5 ve 8. sınıfta okuma, yazma; 6 ve 7. sınıfta konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlarda yer verilmiştir. 5 ve 8. sınıflarda konuşma becerisine yönelik kazanımlarda bağlaç öğretimine yönelik bir kazanım söz konusu değildir. Dinleme becerisine yönelik ise hiçbir sınıf seviyesinde kazanıma yer verilmemiştir.

Etkinliklerde kullanılan dil becerileri değerlendirildiğinde; 5. sınıf Türkçe ders kitabında etkinlikler “konuşma, yazma, okuma” becerilerine yöneliktir. Türkçe Dersi Öğretim Programında 5. sınıf seviyesinde bağlaç öğretiminde konuşma becerisine yönelik bir kazanım bulunmazken ders kitabında konuşma becerisine yönelik etkinlik bulunmaktadır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme hariç diğer beceriler için etkinlikler tasarlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında 7. sınıf kazanımlar konuşma okuma, yazma becerilerine yönelik olmasına rağmen Türkçe ders kitabında sadece okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliğe yer verilmiştir. 8. sınıflarda konuşma becerisine yönelik kazanımlarda bağlaç öğretimine yönelik bir kazanım söz konusu değilken ders kitabında yoğun olarak konuşma becerisine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarında da dinleme becerisi ile ilgili bir etkinlik söz konusu değildir.

Bu durum değerlendirildiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2019) kazanımlar ile Türkçe ders kitaplarında dil becerilerine yönelik etkinlikler arasında bir uyumun olmadığı görülmüştür. Her bir sınıf seviyesinde yapılan etkinliklerin dağılımlarının farklı olduğu görülmüştür. Kazanımlardaki bağlaçların sayısı artmasına rağmen etkinlik sayısı düşmüştür. En yoğun etkinlik 5. sınıfta en az etkinlik ise 7. sınıfta yapılmıştır. Etkinlik yoğunluğu sınıflar arasında farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların dil bilgisi öğretiminde bir düzensizliği ortaya çıkardığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Çarkıt, 2019). Alan yazında ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine ilişkin etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Arslan ve Engin, 2019; Tenekeci ve Dursun, 2019). Etkinliklerde ana metinden bağımsız örnekler verilmiştir. Fakat Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinde ana metinden yeterli

sayıda örnek olmamasının bir eksiklik olduğu ifade edilmiştir (Akın, 2015). Etkinliklerin doğrudan Türkçe ders kitaplarındaki ana metinden verilmesi gerektiğini önceleyen çalışmada hem öğrenciler için hem de öğretmenler için olumlu bir durum olduğu ön görülmüştür (Sarıkaya, 2019).

Bağlaç öğretiminde dinleme dışında bütün dil becerilerine dönük etkinlikler kullanılmıştır. Dinleme eğitiminde kullanılacak bağlaçların bilinmesi, iletilerin anlaşılması ve edinilen bilginin yapılandırılması açısından etkili olacaktır (Aytan ve Çalıcı, 2021). Yıldırım'ın (2021), dil bilgisi konularının daha çok okuma becerisine dönük olduğu tespiti bulgularımızla örtüşmektedir.

Etkinliklerde kullanılan geçiş ve bağlantı ifadeleri değerlendirildiğinde; 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarda verilen bağlaçlardan daha fazla bağlaça yer verilmiştir. 5. sınıf ders kitabında bağlaç terimi kullanılmazken 6. sınıf ders kitabında bağlaç terimi kullanılmıştır. Bu kitapta tema sonu sorularında gündeme gelen bağlaçın kazanımlarda yer alan bağlaçlardan biri olmadığı görülmüştür. 7. sınıf kazanımlarında yer alan "ilk olarak" bağlaçına da 7. sınıf ders kitaplarındaki etkinliklerde yer verilmemiştir.

Sonuç olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) "bağlaç öğretimi" doğrudan kullanılan bir ifade olmadığı görülmüş bunun yerine "geçiş ve bağlantı" ifadesi kullanıldığı tespit edilmiştir. Bağlaçlar hakkında yaptığımız alan yazın inlemesinde bağlaç sözcük türü için "geçiş ve bağlantı" ifadesi kullanılmamıştır (Bilgegil, 1982; Atabay vd., 1983; Koç, 1990; Demir-Yılmaz, 2003; Hengirmen, 2006; Korkmaz, 2007). Fakat Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 4. sınıf kazanımında "Yazılarında bağlaçları kurallarına uygun kullanır." ve 6. sınıf kazanımında "Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." ifadelerinde bağlaç terimini kullanmasına rağmen ısrarla diğer kazanımlarda literatürde yeri olmayan "geçiş ve bağlantı" ifadesi kullanılmıştır. Buradaki diğer bir problem ise Türkçede cümleler arası geçiş ve bağlantıyı sadece bağlaç sağlamadığı meselesidir. Örneğin cümlelerde geçiş ve bağlantı zamirlerle de sağlanabilmektedir. Literatürde olmayan bir adlandırmayla bağlaç öğretiminin yapılması tartışılması gereken bir durumdur.

Tartışılması gereken diğer bir bulgu ise "özellikle, kısaca ve böylece" sözcüklerinin zarf kullanımlarının da olmasıdır (Türkçe Sözlük, 2005). Bu sözcüklerin öğrencilere sadece geçiş ve bağlantı ifadesi olarak verilmesi, öğrenci zihninde karışıklığa sebebiyet verebilir. Bu nedenle kazanımlarda verilmesi gereken bağlaçların seçiminde dikkatli olunmalıdır. Yazma ve konuşma becerilerimizde anlatım bozukluğunu (Çakmak, 2022) doğrudan etkileyen bir konunun öğretimine daha fazla önem verilmelidir.

### Kaynakça

- Akdeniz, S. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türk ve Dünya Edebiyatını Temsil Kabiliyeti Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 8(2) , 1119-1136.
- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 19-34.
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(13) , 67-94.
- Atabay, N., Kutluk, İ. ve Özel, S. (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aytan, T. ve Çalıcı, M. A. (2021). *Etkinliklerle Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37) , 109-146.

- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. Sınıflar Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31) , 87-148
- Baran, Ş. Ç. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe Ders Kitabı* 7. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Batur, Z. ve Özdemir, P. (2021). Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Kazanımlarla Örtüşme Durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1) , 47-68.
- Bilgegil, K. (1982). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek G. ve Pastutalmaz, M. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe Ders Kitabı* 6. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Coşkun, H. ve Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Edebî Zevk ve Hoşa Giderlik Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1) , 255-272.
- Çağlar, E. ve Yılmaz, O. (2022). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerde “Düşünme”ye İlişkin Görünümler. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(89) , 51-68.
- Çakmak, M. C. (2022). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatım Bozukluğu Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12) , 226-247.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17) , 22-34.
- Çerçi, A. (2016). 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabının Etkinliği Oluşturan Unsurlar Bakımından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998.
- Çetin, S. (2022). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ortak Temalardaki Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değerler Eğitimi Kapsamında İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2) , 491-504.
- Çınar, P. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Hikâye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. (Tez No. 188061). [Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Deniz, K. , Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3) , 688-708.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Tiyatro Metinlerinin Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1) , 44-58.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe Ders Kitaplarının Nitelik Yönünden Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3) , 1310-1328.
- Dilekçi, A. ve Karatay, H. (2022). Türkçe Dersi Kitaplarındaki Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2) , 830-846.
- Durhat, G. ve Ökten, C. (2020). Kök Değerlerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Erdemler Temasıyla İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3) , 675-693.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Eyüp, B. ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1) , 366-385.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, S. (1999). *Türk Dili ve Anlatım Bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Hacıeminoğlu, N. (1984). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- İşcan, A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü*. (Tez No. 144593) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İşcan, A. ve Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250- 272.
- Kana, F. ve Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Öğretim Programındaki Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 10(2) , 741-755.
- Kanat, A. (2021). Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Konulu Lisansüstü Tezlerin Yönelimleri Üzerine Bir Değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (15) , 19-34.
- Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Söz Varlığı Öğretimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222) , 149-171.
- Kayabekir, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların metne uygunluk açısından değerlendirilmesi* (Tez No: 278183) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kayhan, S. (2022). Dezavantajlı grupların Türkçe ders kitaplarında temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 1-18.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kırbaş, T., Orhan, S. ve Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Ögelere Öğretmen Görüşlerinden Hareketle Eleştirel Bir Bakış. *Turkish Studies* 7(4), 2225-2235.
- Koç, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesinin Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil Bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maden, S. ve Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: 7. Sınıf Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3) , 732-752.
- Mete, F., Çiçek, S. ve Asar, A. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384.
- Mutlu, H. H. , Süğümlü, Ü. ve Çinpolat, E. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) Temelinde Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224) , 101-121.
- Orhan Karsak, H. G. ve Özenç, E. G. (2019). Türkçe Ders Kitaplarında Milli ve Kültürel Kavramların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3) , 709-735.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1), 323-343.

- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580.
- Soyuçok, M. (2020). Türkçe Eğitiminde Anlayış ve Uygulama Değişimleri: İki Ders Kitabı Örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 68-83.
- Sur, E. (2021). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Bağlamında İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 403-422.
- Süğümlü, Ü. ve Doğan, K. (2021). Okuma Stratejilerinin Programlar ve Ders Kitapları Bağlamında İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 131-153.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-34.
- Temizkan, M., Yırtıcı, E. ve Ergün, A. (2020). Türkçe Ders Kitaplarında Sosyal Değerlerin Görünümü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 769-794.
- Tenekeci, M. ve Dursun, H. (2019). 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Olarak Okutulan Kitaplara Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 1-12.
- Tümer, C. Ş. ve Canpolat, Ö. (2022). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yer Aldığı Temaların Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(1), 83-103.
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Resimlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 650-672.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yavuz, S. (2016). Türkiye Türkçesi Ağzlarında Bağlaçlar. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, (3), 59-107.
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Etkinliklerinin Dil Becerilerine Dağılımı Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



### 003. Sınıf öğretmenlerine yönelik metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi<sup>1</sup>

Bengisu KAYA ÖZGÜL<sup>2</sup>

Seyit ATEŞ<sup>3</sup>

**APA:** Kaya Özgül, B. & Ateş, S. (2023). Sınıf öğretmenlerine yönelik metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 27-44. DOI: 10.29000/rumelide.1252764.

#### Öz

Öğretmenlerin öğrencilere yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterliklerine dair inançları, öğrencilerin yazma becerisini kazanmalarında ve geliştirmelerinde etkilidir. Özellikle ilkokul kademesinde öğrencilerin yazma becerilerini kazanmalarında ve geliştirmelerinde sınıf öğretmenlerinin oldukça önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada, sınıf öğretmenlerine yönelik "Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğİ"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 271 sınıf öğretmeninden, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise ölçeğın daha önce uygulanmadığı 253 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğİ'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla sırasıyla AFA ve DFA yapılmış, ayrıca Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen ve 28 maddeden oluşan Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğİ'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ise, ölçeğın AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Geliştirilen ölçme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer .974 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda; 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden ve toplam 28 maddeden oluşan Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğİ'nin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Metin yazmayı öğretme, öz yeterlik inancı, ölçek geliştirme, sınıf öğretmenleri

### The development of the self-efficacy beliefs scale for teaching text writing for classroom teachers

#### Abstract

Teachers' beliefs about their self-efficacy to teach writing to students are effective in students' acquisition and development of writing skills. Especially at primary school level, classroom teachers have very important duties and responsibilities in the acquisition and development of students' writing skills. Therefore, in this study, it was aimed to develop the "Self-Efficacy Beliefs Scale for

<sup>1</sup> Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğİ, birinci yazarın doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir.  
<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Zonguldak, Türkiye), drbengisukaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6299-1370 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252764]  
<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), seyitates@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4498-0376

Teaching Text Writing" for classroom teachers. The participants of the study consisted of classroom teachers. The study group consisted of 271 classroom teachers for Exploratory Factor Analysis (EFA) and 253 classroom teachers for Confirmatory Factor Analysis (CFA). In order to test the construct validity of the developed scale, EFA and CFA were conducted respectively, and Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated. CFA was conducted to confirm the factor structure of the 28-item "Self-Efficacy Beliefs in Teaching Text Writing Scale", which was determined to have a single-factor structure as a result of EFA. As a result of CFA, the one-factor structure of the scale obtained as a result of EFA was confirmed. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .974. As a result of the study, it can be said that the Self-Efficacy Beliefs in Teaching Text Writing Scale, which consists of 28 items with levels ranging from 0 (I cannot do it at all) to 100 (I can do it at a high level), can be used as a valid and reliable tool in future studies. Based on the results of the research, suggestions were made for future studies.

**Keywords:** Teaching text writing, self-efficacy beliefs, scale development, classroom teachers

## Giriş

Bireyler küçük yaşlardan itibaren farklı kişiler tarafından sunulan birçok eğitim ortamı ve fırsatıyla karşılaşmaktadır. Yaşamdaki ilk eğitim ortamı aileler tarafından sunulmaktadır. Ailelerin çocuklarına verdikleri eğitim, okul hayatının başlamasıyla birlikte belirli plan ve program çerçevesinde sistematik bir şekilde ilerlemektedir. Bu süreçte öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Eğitim hayatında öğrenciler için en yakın ve en önemli model öğretmenlerdir (Yılmaz, 2013). Günümüzde öğretmenin temel görevi, öğrenci için bir öğretim çerçevesi oluşturmak ve öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etmektir (Oral, 2012; Yıldız, 2018). Yazma öğretimi açısından bakıldığında öğretmen, yazma dersinin amaçlarına yönelik yapılması gerekenleri planlamalı ve yazma sürecinde öğrencinin ne yazacağı, fikirlerini nasıl geliştireceği ve bu fikirlerini yazıya nasıl aktaracağı hususlarında öğrenciye rehberlik etmeli ve destek olmalıdır (Göçer, 2018; Yıldız, 2018). Öğretmenler, yazma sürecinin her bir bileşenine dair çeşitli stratejiler öğretmek ve öğrencilerin bu stratejileri bağımsız bir şekilde uygulayabilecek düzeye gelene kadar onları destekleyerek öğrencilerin etkili yazarlar olmalarına yardımcı olabilir (Tracy vd., 2009; Zumbunn, 2010). Öğretmenlerin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterliklerine dair inançları, öğrencilerin yazma becerisini kazanmalarında ve geliştirmelerinde etkilidir.

Bandura (1997) öz yeterliği, kişinin olası durumları yönetmek için gerekli faaliyetleri organize etme ve uygulama yeteneklerine olan inançları biçiminde tanımlamaktadır. Öz yeterlik, bir kişinin belirli bir görevde başarılı olma yetenekleri hakkındaki inançlarıdır ve bu inançlar genellikle insanların nasıl hissettiği, düşündüğü ve davrandığı konusunda bir fark yaratır (Zumbunn, 2010).

Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişi, 1970'li yıllara kadar dayanmaktadır. Öz yeterlik, Bandura'nın öğrenmeyi çevresel, kişisel ve davranışsal özelliklerin karşılıklı etkileşimine dayanarak açıkladığı Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinin temel dayanaklarından biridir (Müldür, 2017). Öz yeterlik inançları, kişinin belirli bir görevi yerine getirme kabiliyeti hakkındaki inançlarıdır; insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendilerini motive ettiğini, nasıl davrandığını (Bandura, 1997); görev seçimini, harcayacağı çabayı ve zorluklarla karşılaştığında devam etme konusundaki ısrarını, düşünme şekillerini, tepkilerini etkilemektedir (Schunk, 1984; Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Yapılan araştırmalar, yüksek öz yeterliğe sahip ve öğretim becerilerine güvenen öğretmenlerin; farklı öğretim yöntemlerini deneme olasılıklarının daha yüksek, öğretim sürecinde

organize ve planlı, öğretim konusunda da kendinden emin ve hevesli olduklarını (Allinder, 1994) ayrıca mesleğe olan adanmışlık düzeylerinin de daha fazla olduğunu (Coladarci, 1992) göstermektedir.

Öğretmenler; çalışmaları, öğrencileri, konuları, rolleri ve sorumlulukları hakkında tanımlanmış ve etiketlenmiş inançlara sahip olsa da, literatürde çeşitli eğitim inançları kavramları ortaya çıkmıştır (Pajares, 1992). Yazmayı öğretmeye yönelik inançlar bunlardan biridir. Öz yeterlik teorileri üzerine yapılan araştırmaların, çok fazla olmasa da, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öz yeterliklerini ve bunun başarı ve performans üzerindeki etkisini incelediğini belirten Burke (2017) yazmada öz yeterlik ile ilgili araştırmaların oldukça yeni ve sınırlı, yazma öğretiminde öğretmen öz yeterliğinin ise yeterince incelenmemiş bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, öğretmenin yazma konusundaki öz yeterliğinin, yazma araştırmacıları tarafından büyük ölçüde göz ardı edildiğini vurgulayan araştırmalar, öz yeterliğin bir öğretmenin yazmayı öğretme becerisini etkileyen önemli bir özellik olduğunu dile getirmektedir (Bañales vd., 2020; Graham, Harris, MacArthur, & Fink, 2002; Hughey, 2010; Hughey-Surman & Schumacker, 2012). Oysaki öğrencilerin iyi birer yazar olabilmeleri için öğretmenlerin, yazmaya yönelik kendi algılarının ve yaptıkları yazma öğretiminin, derslerini nasıl etkilediğini bilmeleri gerekmektedir (Thornton, 2010). Çünkü öğretmenlerin inançları, yaptıkları uygulamalarla doğrudan bağlantılıdır ve öğrencilerin eğitim hayatları üzerinde etkilidir (Gaitas & Martins, 2015).

Alana özgü bir yapı olan öz yeterliğin (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn, 2013) çok amaçlı bir ölçütü olmadığını ifade eden Bandura (2006), tüm amaçlara hizmet etme çabası içindeki maddelerin tam olarak neyin ölçüldüğü veya ölçülmesi gereken durum hakkında çok fazla belirsizlik bıraktığını, bu nedenle algılanan öz yeterlik ölçeklerinin, ilgi nesnesi olan belirli bir alana göre uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır (s. 307-308). Bu görüşlere dayanarak öğretmenlerin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarının yine bu alana özgü ölçekler aracılığıyla belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Ulusal literatürde bu amaç için hazırlanmış herhangi bir ölçme aracına rastlanmazken, uluslararası literatürde çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Berrier (2009), Blanch (2016), Curtis (2017), Gaitas ve Martins (2015), Gibson ve Dembo (1984), Gilbert ve Graham (2010), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002), Hodges (2015) ve Hughey (2010) yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla ölçeklerden yararlanmışlardır. Doyle vd. (2015), Fang (1996), Mohtar vd. (2017), Thornton (2010) ise öğretmenlerle görüşmeler yaparak yazmayı öğretme öz yeterlik düzeylerini belirlemiştir. Ulusal literatürde sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış herhangi bir ölçme aracına ulaşamaması sebebiyle araştırma kapsamında bu amaca yönelik ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

## Yöntem

### Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde, örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az 5 hatta 10 katı olması gerektiği (Tavşancıl, 2010) görüşü esas alınmıştır. Uygulanan ölçekler incelenerek hatalı veya eksik olan ve güvenilir cevaplar verilmediği düşünülen formlar çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece ölçek geliştirme çalışmasının AFA için katılımcı sayısı 271 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. AFA sonucunda oluşan yapının doğrulanması için ölçeğin daha önce uygulanmadığı 253 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde de Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır.

## Ölçeğin geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, çalışma konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürdeki araştırmalar incelenmiş, sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyini tespit etmeye yönelik geliştirilmiş ölçme aracı olup olmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonucunda, bu amaca yönelik hazırlanmış ulusal düzeyde herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Uluslararası literatürdeki araçların ise ölçmek istenen nitelikleri tam olarak karşılamadığı görülmüştür.

Öz yeterlik ölçekleri, ölçülmek istenen alanla ilgili faktörlerle bağlantılı olmalı, bu yeterlik alanına göre uyarlanmalı ve bu alan içinde yeterlik inançları çok yönlü ele alınmalıdır (Bandura, 2006). Bu görüşe dayalı olarak, Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı (2018) ve literatürde yer alan çalışmalar (Berrier, 2009; Blanch, 2016; Brindle vd., 2016; Curtis, 2017; Fraser, 2014; Gaitas & Martins, 2015; Gibson & Dembo, 1984; Gilbert & Graham, 2010; Graham vd., 2001; Graham vd., 2002; Hodges, 2015; Hughey, 2010; Mojavezi & Tamiz, 2012; Pajares, 1992; Thornton, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Wang, Hall, & Rahimi, 2015) incelenmiş ve metin yazmanın öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Öz yeterliğin, algılanan yetenekle ilgili olduğunu, bu nedenle yeterlikle ilgili maddelerin yapıyı doğru bir şekilde yansıtmaları gerektiğini ifade eden Bandura (2006) maddelerin, bireylerin neler yapacakları yerine neler yapabilecekleri açısından ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu hususlar çerçevesinde hazırlanan taslak ölçeğin; ölçek geliştirme kriterleri, kapsam geçerliği, dil ve anlaşılabilirlik ile hedef kitle yönünden uygunluğuna ilişkin dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların; ölçekte yer verilen bazı maddelerin öz yeterliğe yönelik olmadığı, uzun maddelerin dil ve anlatım bakımından sadeleştirilmesi ve ölçek geliştirme kriterleri bakımından maddelerin öz yeterlik çerçevesinde ifade edilmesi gerektiği yönünde belirttikleri görüşler dikkate alınarak maddeler yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen ölçeğin uygunluğuna yönelik tekrar dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenen ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada, üç sınıf öğretmenine ölçme aracı uygulanmış, öğretmenlerin anlamakta zorlandığı kısımlar olup olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenler tarafından anlaşılması güç ifadeler değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından iki alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Taslak formu 45 maddeden oluşan ölçeğin puanlanması, Bandura'nın (2006) sınıflamasına dayalı olarak, 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden oluşmaktadır. Öğretmenlerden her bir madde için bu düzeyler arasında puanlama yapması beklenmektedir. Metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarına yönelik kategori, göstergeler, tanımlar ve bu tanımlara ilişkin yazılan maddeler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarına yönelik kategori, göstergeler, tanımlar ve tanımlara ilişkin yazılan maddeler\*

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Göstereye İlişkin Maddeler
Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları	Süreç Temelli Yazma	Planlama ve gözden geçirme stratejilerini öğretme, ön bilgileri harekete geçirme, öğrencilerin metin türünü belirlemelerini sağlama, öğrencileri taslak metinlerini düzeltmeleri ve değiştirmeleri için teşvik etme, yazmaya hazırlama, öğrencilerin yazdıkları metni paylaşmalarını sağlama	Berrier (2009), Blanch (2016), Gaitas ve Martins (2015), Gilbert ve Graham (2010), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002)	M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12
	Geri Bildirim	Öğrencilerin birbirlerinin yazılarını değerlendirmelerini sağlama, öğrencilerin yazılarını düzeltme ve değerlendirme	Berrier (2009), Blanch (2016), Fraser (2014), Graham vd. (2001), Hodges (2015), Mojavezi ve Tamiz (2012), Thornton (2010)	M13, M14, M16, M17, M18
	Metin Yazma (Yazılı Anlatım) Becerisini Geliştirme	Farklı yazma konuları sunma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için çaba harcama, kelime çalışmaları yapma, öğrencileri zengin çevresel uyaranlarla karşılaştırma, öğrencilere yazım ve noktalama kurallarını öğretme, yazmaya motive etme, öğrencileri farklı yazma türlerinin iyi örnekleri ile karşılaştırma, öğrencilere model olma	Berrier (2009), Curtis (2017), Fraser (2014), Gaitas ve Martins (2015), Gibson ve Dembo (1984), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002), Hodges (2015), Hughey (2010), Tschannen-Moran vd. (1998)	M1, M3, M15, M19, M20, M23, M24
	Metin Türü	Hikâye ve bilgilendirici metin türlerine özgü yazma becerisi kazandırma	Gibson ve Dembo (1984), Gilbert ve Graham (2010), Hodges (2015), Hughey (2010)	M21, M22
	Sınıfta Karşılaşılan Sorunlara Çözüm	Öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştığı problemleri çözmesine yardımcı olma, çalışmanın düzeyini öğrencilerin seviyesine göre ayarlama	Berrier (2009), Fraser (2014), Gibson ve Dembo (1984), Graham vd. (2001), Hughey (2010)	M25, M26, M27, M28

\* Bu tablo Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında yeniden düzenlenmiş olup, ölçekten atılan maddelere yer verilmemiştir.

## Ölçek verilerinin toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve veri toplama sürecine katılmak isteyenler belirlenmiştir. Katılımcılara, kendilerine verilecek ölçek formlarına isim yazılmaması söylenerek kimlik bilgilerinin belirlenmeyeceği yönünde güvence verilmiştir. Veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte uygulamanın yapıldığı ortamda katılımcıların dikkatini dağıtabilecek ve formların cevaplanmasını engelleyebilecek durumların oluşmamasına dikkat edilmiştir. Taslak ölçek formunun cevaplanma süresi 10–15 dakikadır. Veri toplama, analiz ve ölçeğe nihai formunun kazandırılması ise yaklaşık bir ay sürmüştür.

## Verilerin analizi

Sınıf öğretmenlerine yönelik Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geçerliğine ve güvenilirliğe kanıtlar oluşturmak amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile öncelikle sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler üzerinde AFA, oluşan yapının doğrulanması için DFA hesaplanmıştır.

AFA için SPSS 21.0 paket program kullanılmış ve bu analizle ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak için veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır.

DFA ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmış ve AFA sonucunda ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı isimlendirilerek yorumlanmıştır.

## Bulgular ve yorum

### Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

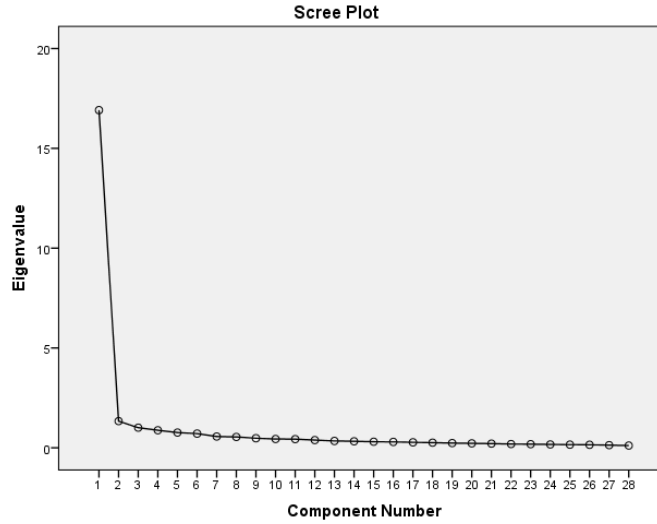
Geliştirilmek istenen Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile ilgili olarak hem kapsam hem de yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak, maddelerin yük verdikleri faktörleri tespit etmek ve bu faktörleri adlandırabilmek için "Temel Eksen Faktör (Principal Axis Factoring)" analizi kullanılmıştır.

Analize başlamadan önce verilerin, açımlayıcı faktör analizinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Tekillik ve çoklu bağlantılık varsayımlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda bazı maddeler arasındaki korelasyonların çok yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek korelasyon gösteren maddelerin benzer ifadeler olduğu görülmüş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda, yüksek korelasyon gösteren maddeler arasından kapsam ve ifade bakımından en uygun olanları seçilmiş ve sonuçta 28 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin bu hali için açımlayıcı faktör analizinin varsayımları tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda tekillik ve çoklu bağlantılık probleminin ortadan kalktığı görülmüştür.

Verilerin analize uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .965 olarak hesaplanmıştır. "Kaiser, KMO değerinin 0.5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir, Pallant ise KMO değerinin 0.6'dan büyük olmasını önermektedir" (aktaran, Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 758). Bu durumda .965 olan KMO değerinin, önerilen KMO değerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen ki-kare test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=7035.142$ ;  $p=.000$ ). Tüm bu sonuçlar ışığında ölçek verilerinin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az .40 olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2014). Bu nedenle faktör yükleri için kriter değer olarak .40 alınmış, bu değer altında faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmamıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu, ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın %68.772 olduğu görülmüştür. Fakat bütün maddeler tek faktör altında toplanmıştır. İki faktöre yük veren dört maddenin birinci faktördeki yük değerleri ile arasındaki farkın .10'dan fazla olması sebebiyle maddeler tek faktör altında toplanacak şekilde faktör analizi tekrarlanmıştır. Tek faktörlü yapının ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %60.408'dir. Bu faktöre ait özdeğerler Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Faktöre ait özdeğerler

Faktör yüklerinin belirgin olması sebebiyle döndürme teknikleri kullanılmamıştır. Tablo 2'de 28 maddeye ait AFA değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ölçeği maddelerinin faktör yük değerleri ve AFA sonuçları

Madde No	Madde	Faktör 1	Ortak Faktör Varyansı
M22	Hikâye edici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	.860	.739
M27	Metin türüne uygun yazı yazılması ile ilgili yaşanan sorunların çözümlenmesi için stratejiler geliştirebilirim.	.845	.713
M15	Öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer verdikleri düşünceleri geliştirebilmeleri için onlara yol gösterebilirim.	.835	.697
M26	Yazının gözden geçirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümlenmesine yardımcı olabilirim.	.833	.694
M21	Bilgilendirici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	.829	.687
M24	Yazma becerisini geliştirmek için farklı etkinliklere yer verebilirim.	.829	.687
M25	Yazma ile ilgili zihinsel hazırlık yapmakta zorlanan öğrencilere yardımcı olabilirim.	.825	.680
M8	Öğrencilerin düşüncelerini taslak haline getirmelerini sağlayabilirim.	.818	.669
M28	Öğrencilerin metin yazmada zorlanması durumunda, bu sorunun nedenlerini araştırabilirim.	.815	.664
M18	Öğrencilere kişiye özgü geri bildirimler verebilirim.	.804	.647

M7	Metin yazmaya başlamadan önce öğrencilere planlama yapma alışkanlığı kazandırabilirim.	.804	.646
M19	Yazma becerilerini geliştirmek için kelime çalışmaları yapabilirim.	.798	.637
M20	Yazma becerilerini geliştirmek için öğrencileri her bir yazma türünün iyi örnekleriyle karşılaştırabilirim.	.796	.634
M14	Öğrencilere metin yazma süreçlerini değerlendirme fırsatı yaratabilirim.	.794	.631
M16	Öğrencilerin yazdıkları metinleri düzenli bir şekilde değerlendirebilirim.	.781	.610
M9	Öğrencilere yazma sürecinde yazılarını okuma alışkanlığı kazandırabilirim.	.776	.601
M3	Öğrencileri metin yazmaya motive edebilirim.	.774	.600
M10	Yazma sürecinde metni düzeltme ve geliştirme alışkanlığı kazandırabilirim.	.772	.596
M11	Öğrencilerin yazdıkları metinleri paylaşmalarını sağlayabilirim.	.770	.593
M5	Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini zihinlerinde tasarlamalarını sağlayabilirim.	.765	.586
M12	Öğrencilerin metinlerini sunabilecekleri ortamlar yaratabilirim.	.758	.574
M23	Yazma çalışmalarında öğrencilere model olabilirim.	.728	.530
M2	Öğrencilerin yazacakları metnin türünü belirlemesini sağlayabilirim.	.722	.521
M4	Öğrencilerin yazacakları metnin hedef kitlesini belirlemesini sağlayabilirim.	.712	.507
M6	Öğrencilerin metin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirebilirim.	.677	.458
M1	Öğrencilere birden fazla yazma konusu sunabilirim.	.667	.445
M13	Metinlerin küçük gruplar veya tüm sınıflar halinde değerlendirilmesini sağlayabilirim.	.666	.444
M17	Öğrencilerin metinlerdeki dilbilgisi ve imla hatalarını belirleyerek düzeltmelerini sağlayabilirim.	.652	.425
	Özdeğer	16.914	-
	Açıklanan Varyans (%)	60.408	-
	Açıklanan Toplam Varyans (%)	60.408	-

Tablo 2’de AFA’ya ait faktör yük değerleri her bir madde için yüksek olandan düşük olana doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde faktör yüklerinin .652 ile .860 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %60.408’ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu faktör “Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları” olarak isimlendirilmiştir.

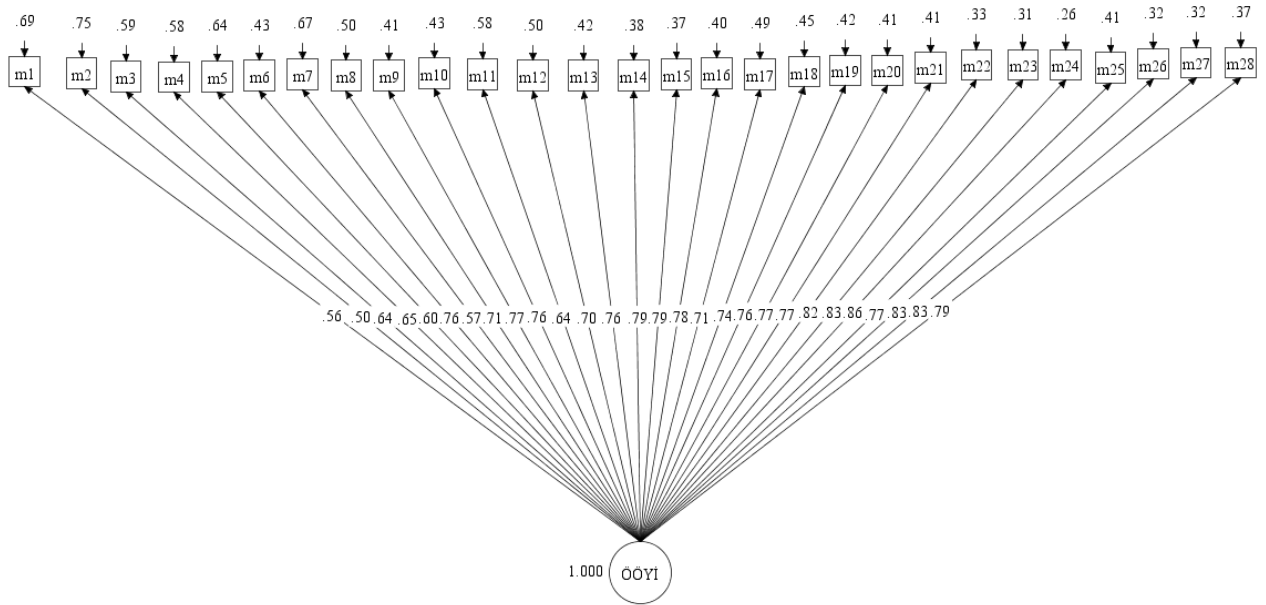
AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 28 maddelik Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin faktör yapısını doğrulamak için başka bir örnekleme DFA yapılmıştır. DFA için ölçeğin daha önce uygulanmadığı 253 sınıf öğretmeninden toplanan veri seti kullanılmıştır.

Analize başlamadan önce veri setinin DFA’nın varsayımlarına uygunluğu kontrol edilmiştir. Tek ve çok değişkenli uç değerler çıkarılmış ve analiz geriye kalan 217 öğretmenin verisine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. VIF ve tolerans değerleri, çoklu bağlantılık probleminin olmadığını göstermiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için DFA parametre kestirimi güçlü maksimum olabilirlik (robust maximum likelihood) yöntemiyle yapılmıştır.



DFA sonucunda model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Ki-kare uyum testinin anlamlı olmaması, model-veri uyumunun iyi olduğunu gösteren bir kanıt olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011).  $RMSEA \leq 0.05$  iyi uyumun,  $0.05 < RMSEA \leq 0.08$  kabul edilebilir uyumun ve  $RMSEA > 0.10$  ise kötü uyumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Browne & Cudeck, 1993).  $SRMR \leq 0.08$ , CFI ve  $TLI \geq 0.95$  koşulları sağlandığında model-veri uyumunun iyi olduğu değerlendirilmiştir (Hu & Bentler, 1999). Varsayımlar SPSS 20.0 yazılımıyla kontrol edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmıştır.

Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin tek faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 2'deki yol diyagramında sunulmuştur.



**Şekil 2.** Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları

Diyagramda gösterilen tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.001$ ). DFA sonucunda model uyumuna ilişkin ki-kare değeri anlamlı çıkmıştır ( $\chi^2(350) = 814.65, p < 0.001$ ). Ki-kare uyum testi, örneklem büyüklüğüne ve normallik varsayımının karşılanmasına bağlı olduğu için (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) sadece bu testin sonuçlarına göre model-veri uyumunu değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. RMSEA (0.078) kabul edilebilir, SRMR (0.058) iyi uyumun göstergesidir. CFI (0.873) ve TLI (0.863) kritik değerden düşüktür. Fakat bu iki indeks değeri de, kritik değere uzak değildir. Modeldeki yol katsayılarının anlamlı olması ve uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak, tek faktörlü Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin faktör yapısı doğrulanmıştır.

### Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere; ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış, AFA neticesinde belirlenen faktöre ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Maddelere ilişkin madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları

Faktör ve Maddeler	$\bar{X}$	S	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları ( $\alpha = .974$ )				
M1	85.0738	16.88178	.650	.975
M2	86.8635	14.47654	.707	.974
M3	90.0000	11.95671	.760	.973
M4	83.9299	13.98937	.698	.974
M5	88.5240	11.18193	.749	.973
M6	88.3764	12.19223	.653	.974
M7	85.9041	11.81705	.785	.973
M8	84.6863	12.90253	.806	.973
M9	88.3948	11.00114	.750	.974
M10	86.4207	12.38698	.751	.973
M11	91.7897	10.17568	.748	.974
M12	90.1845	11.59354	.733	.974
M13	85.3875	14.18585	.646	.974
M14	85.2399	14.05141	.779	.973
M15	89.0775	11.79601	.816	.973
M16	89.1144	12.02427	.760	.973
M17	90.7749	11.83799	.624	.974
M18	90.2214	10.83320	.784	.973
M19	89.9815	11.62292	.774	.973
M20	87.2694	12.41703	.773	.973
M21	86.3100	13.32777	.812	.973
M22	88.4317	12.12718	.844	.973
M23	89.9446	12.39387	.703	.974
M24	88.4502	11.65064	.810	.973
M25	86.4576	13.07376	.808	.973
M26	88.3579	11.76849	.813	.973
M27	85.3506	12.89440	.826	.973
M28	86.4207	12.78426	.792	.973

Güvenirlik katsayılarının genel olarak .70 veya daha yüksek olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally'den aktaran Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 9). Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısı .974 olarak bulunmuştur.

Yüksek Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçeğin aynı özelliğin öğelerini ölçen maddelerden oluştuğunu gösterir (Tavşancıl, 2010). Ayrıca, Kline (2011, s. 70) 0.90 civarındaki güvenirlik katsayısının mükemmel, 0.80'in çok iyi, 0.70'in ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin mükemmel düzeyde güvenirlik değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Maddelerin toplam test değerlerinin ( $r=.624$ ) ile ( $r=.844$ ) arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının  $.30$  ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliğine bir kanıt olarak kullanılmaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). Bu ölçeğin madde toplam test korelasyonları incelendiğinde her bir maddesinin ( $r=.30$ )'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğine işaret etmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanın, maddelere verilen puanların ortalaması alınarak 100 puan üzerinden hesaplanması önerilmektedir.

### **Sonuç, tartışma ve öneriler**

Öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu ihtiyaçları olan nitelikli okuryazarlık becerileri edindirmeleri için sınıf içi uygulamalarında yapmaları gereken temel öğretim teknikleri ile ilgili donanımları kadar, bunları kullanırken gösterdikleri beceri ve yetkinlik konusundaki öz yeterlik algıları önemlidir (Karataş, Destebaşı, Tezel ve Pektaş, 2018). Çünkü öğretmenin yeterlik duygusu yüksek olduğunda, öğrencileri için yüksek beklentiler belirleyecek ve bunu yaparken, zor öğrenen öğrencilerin bazılarında da olumlu bir değişim yaratacaktır (Fraser, 2014). Yazma becerisi açısından değerlendirildiğinde, söz konusu becerinin kazandırılmasında öğretmenlerin yazmaya yönelik sahip oldukları bilgi ve inançların, öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisinin bilinmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından "Metin Yazmayı Öğretim Öz Yeterlik İnançları Ölçeği"nin hazırlanması amaçlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle, ilgili literatür taranarak 45 maddeden oluşan taslak bir ölçek formu hazırlanmış, uzman görüşleri neticesinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra katılımcılara uygulanmıştır. Uygulamanın ardından, taslak ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda, bazı maddeler arasındaki korelasyonların çok yüksek olduğu görülmüştür. Uzman görüşü alınarak yüksek korelasyon gösteren maddeler arasından kapsam bakımından en uygun olanları seçilmiş ve 28 maddelik bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin bu hali için açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmış ve teklik ve çoklu bağlantılı probleminin ortadan kalktığı görülmüştür.

Faktör yükleri için kriter değer  $.40$  alınmış ve bu değer altında faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmamıştır. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin genel olarak başat bir faktör altında kümelendiği görülmüştür. İki faktöre yük veren maddelerin birinci faktördeki yük değerleri ile arasındaki farkın  $.10$ 'dan fazla olması sebebiyle maddeler tek faktör altında toplanacak şekilde faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu analizler sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olan ve 28 maddeden oluşan Metin Yazmayı Öğretim Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA hesaplanmıştır.

DFA sonucunda, modeldeki yol katsayılarının anlamlı ve model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre Metin Yazmayı Öğretim Öz Yeterlik İnançları Ölçeği için AFA sonucunda elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere, ölçeği oluşturan her bir madde için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda, geliştirilen ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Madde-toplam test puanları bakımından da ölçekte yer alan maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiği belirlenmiştir. Bu analizler neticesinde, 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden ve 28 maddeden oluşan Metin Yazmayı Öğretim

Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin, geçerli ve güvenilir bir araç olarak yapılacak çalışmalarda kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Gelecek çalışmalarda, geliştirilen ölçek kullanılarak sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ile bu inançların öğretilen metin türlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir. Geliştirilen bu ölçek kullanılarak sınıf öğretmenlerinin; yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları okul türü gibi çeşitli değişkenlerle metin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Benzer bir konunun Türkçe gibi farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışılması durumunda, ilgili branştaki öğretmenlerden elde edilecek veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tekrar yapılması gerekmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Analizler sonucunda Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu yönünde kanıtlara ulaşılmasına rağmen sonuçlar değerlendirilirken ölçme aracının göz önünde bulundurulması gereken bir sınırlılığı olduğu söylenebilir. DFA sonucunda RMSEA kabul edilebilir, SRMR iyi uyumun göstergesi iken CFI ve TLI'nın kritik değerden düşük, fakat kritik değere yakın olduğu görülmüştür. Bu değerler, kritik değere uzak değilse de, bu durum ölçme aracının sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu nedenle ileri araştırmalarda farklı örneklem gruplarından elde edilecek verilerle DFA'nın yenilenmesi önerilmektedir.

### **Etik sorumluluk beyanı**

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul belgesi gerekmemektedir.

### **Yazarların katkı oranı**

Tüm yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çıkar çatışması**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., & Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: A national survey. *Reading and Writing*, 33, 2661–2696. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Berrier, D. (2009). *The impact of teacher self-efficacy in writing on instruction and evaluation of writing in a school district in Western North Carolina* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education\\_etd/101/](https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/101/)
- Blanch, N. (2016). *Examining elementary preservice teacher efficacy to teach writing in a title 1 school: A mixed method study of a school-based teacher education course intervention* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/etd/5074/>
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing, 29*, 929–954. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692> Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/258111166\\_Examining\\_Dimensions\\_of\\_Self-Efficacy\\_for\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/258111166_Examining_Dimensions_of_Self-Efficacy_for_Writing)
- Burke, B. (2017). *Teacher self-efficacy in writing and instructional choices: A correlational study* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://digitalcommons.csp.edu/cup\\_commons\\_grad\\_edd/91/](https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/91/)
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*(4), 323–337. Retrieved from <https://umaine.edu/edhd/wp-content/uploads/sites/54/2010/03/Coladarci-1992.pdf>
- Curtis, G. (2017). The impact of teacher efficacy and beliefs on writing instruction. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators 84*(1), 17–24. Retrieved from [https://www.dkg.is/static/files/skjol\\_landsamband/bulletin\\_grein\\_jona.pdf#page=17](https://www.dkg.is/static/files/skjol_landsamband/bulletin_grein_jona.pdf#page=17)
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Doyle, A., Zhang, J., & Mattatall, C. (2015). Spelling instruction in the primary grades: Teachers' beliefs, practices, and concerns. *Reading Horizons, 54*(2), 1-34. Retrieved from [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol54/iss2/2](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol54/iss2/2)
- Fang, Z. (1996). What counts as good writing? A case study of relationships between teacher beliefs and pupil conceptions. *Reading Horizons, 36*(3), 249-259. Retrieved from [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol36/iss3/4/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss3/4/)
- Fraser, L. E. (2014). *Teacher efficacy beliefs: How general teachers feel towards English language learners* (Master's thesis). Retrieved from <https://mds.marshall.edu/etd/828/>

- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, 30(4), 492–505. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908406>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494–518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177–202. [https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3) Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/248942947\\_Teacher\\_Efficacy\\_in\\_Writing\\_A\\_Construct\\_Validation\\_With\\_Primary\\_Grade\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/248942947_Teacher_Efficacy_in_Writing_A_Construct_Validation_With_Primary_Grade_Teachers)
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147–166. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085>
- Hodges, T. S. (2015). *The impact of teacher education writing-intensive courses on preservice teachers' self-efficacy for writing and writing instruction* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/155427>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughey, S. L. (2010). *Development of a teaching writing self-efficacy scale* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/837/file\\_1.pdf?sequence=1](https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/837/file_1.pdf?sequence=1)
- Hughey-Surman, S., & Schumacker, R. E. (2012). Writing self-efficacy instrument: Development and validation. *Online International Journal of Arts and Humanities*, 1(5), 89–98. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Writing-Self-Efficacy-Instrument-%3A-Development-and-Surman-Schumacker/8923df0317251429d4101ffa028aedcbcc8a1c09>
- Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, K. V. & Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi öz yeterlilik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 220, 105–131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/582699> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A. & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik “sosyal bulunuşluk ölçeği” geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755–768. doi: 10.12738/estp.2014.2.1847 <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/e-ogrenme-ortamlarina-yonelik-sosyal-bulunusluk-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

- Mohtar, T. M. T., Singh, C. K. S., Kepol, N., Ahmad, A. Z. L., & Moneyam, S. (2017). Analysis of teacher beliefs and efficacy for teaching writing to weak learners. *English Language Teaching*, 10(9), 208-217. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n9p208>
- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus user's guide* (7th Eds.). Los Angeles, CA: Author.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307> Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/251060246\\_Evaluating\\_the\\_Fit\\_of\\_Structural\\_Equation\\_Models\\_Tests\\_of\\_Significance\\_and\\_Descriptive\\_Goodness-of-Fit\\_Measures](https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures)
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58. Retrieved from [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1984.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1984.pdf)
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. [http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce\\_2018.pdf](http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Thornton, A. (2010). *Teachers' self-perception of their writing and their teaching of writing* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/305245026>
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *Journal of Educational Research*, 102(5), 323–331. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332> Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/249037736\\_Teaching\\_Young\\_Students\\_Strategies\\_for\\_Planning\\_and\\_Drafting\\_Stories\\_The\\_Impact\\_of\\_Self-Regulated\\_Strategy\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/249037736_Teaching_Young_Students_Strategies_for_Planning_and_Drafting_Stories_The_Impact_of_Self-Regulated_Strategy_Development)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1) Retrieved from

[https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202> Retrieved from

[https://www.researchgate.net/publication/249797734\\_Teacher\\_Efficacy\\_Its\\_Meaning\\_and\\_Measure](https://www.researchgate.net/publication/249797734_Teacher_Efficacy_Its_Meaning_and_Measure)

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>

Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol & M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 1–28). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 217-295). Ankara: Pegem Akademi.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663> Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/233896457\\_Self-Motivation\\_for\\_Academic\\_Attainment\\_The\\_Role\\_of\\_Self-Efficacy\\_Beliefs\\_and\\_Personal\\_Goal\\_Setting](https://www.researchgate.net/publication/233896457_Self-Motivation_for_Academic_Attainment_The_Role_of_Self-Efficacy_Beliefs_and_Personal_Goal_Setting)

Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing your students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/188041765.pdf>



**EK 1. Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği****Değerli Öğretmenim,**

Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme ile ilgili sahip oldukları öz yeterlik inançlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olmak için tasarlanan bu ölçekte 28 madde yer almaktadır. Ölçek değerlendirmesi, 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden oluşmaktadır.

Sizden, metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyinizi 0 ile 100 arasında **kendiniz için en uygun olan dereceyi** yazarak puanlamanız beklenmektedir. Ölçekte yer alan maddeleri lütfen dikkatlice okuyunuz ve **her madde için puanlama yapınız**.

Maddelere verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınız ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederiz.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Hiç yapamam					Orta düzeyde yapabiliyim					Yüksek düzeyde yapabiliyim

Sıra No.	Maddeler	Öz Yeterlik İnanç (0→100)
1	Öğrencilere birden fazla yazma konusu sunabilirim.	
2	Öğrencilerin yazacakları metnin türünü belirlemesini sağlayabilirim.	
3	Öğrencileri metin yazmaya motive edebilirim.	
4	Öğrencilerin yazacakları metnin hedef kitlesini belirlemesini sağlayabilirim.	
5	Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini zihinlerinde tasarlamalarını sağlayabilirim.	
6	Öğrencilerin metin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirebilirim.	
7	Metin yazmaya başlamadan önce öğrencilere planlama yapma alışkanlığı kazandırabilirim.	
8	Öğrencilerin düşüncelerini taslak haline getirmelerini sağlayabilirim.	
9	Öğrencilere yazma sürecinde yazılarını okuma alışkanlığı kazandırabilirim.	
10	Yazma sürecinde metni düzeltme ve geliştirme alışkanlığı kazandırabilirim.	
11	Öğrencilerin yazdıkları metinleri paylaşmalarını sağlayabilirim.	
12	Öğrencilerin metinlerini sunabilecekleri ortamlar yaratabilirim.	
13	Metinlerin küçük gruplar veya tüm sınıflar halinde değerlendirilmesini sağlayabilirim.	
14	Öğrencilere metin yazma süreçlerini değerlendirme fırsatı yaratabilirim.	
15	Öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer verdikleri düşünceleri geliştirebilmeleri için onlara yol gösterebilirim.	
16	Öğrencilerin yazdıkları metinleri düzenli bir şekilde değerlendirebilirim.	
17	Öğrencilerin metinlerdeki dilbilgisi ve imla hatalarını belirleyerek düzeltmelerini sağlayabilirim.	
18	Öğrencilere kişiye özgü geri bildirimler verebilirim.	

19	Yazma becerilerini geliştirmek için kelime çalışmaları yapabilirim.	
20	Yazma becerilerini geliştirmek için öğrencileri her bir yazma türünün iyi örnekleriyle karşılaştırabilirim.	
21	Bilgilendirici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	
22	Hikâye edici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	
23	Yazma çalışmalarında öğrencilere model olabilirim.	
24	Yazma becerisini geliştirmek için farklı etkinliklere yer verebilirim.	
25	Yazma ile ilgili zihinsel hazırlık yapmakta zorlanan öğrencilere yardımcı olabilirim.	
26	Yazının gözden geçirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümlenmesine yardımcı olabilirim.	
27	Metin türüne uygun yazı yazılması ile ilgili yaşanan sorunların çözümlenmesi için stratejiler geliştirebilirim.	
28	Öğrencilerin metin yazmada zorlanması durumunda, bu sorunun nedenlerini araştırabilirim.	

## 004. Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaratıcı Okuma Becerisi Ölçeği'nin (YOBÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması<sup>1</sup>

Zeynep Ezgi UYSAL<sup>2</sup>

Mustafa Volkan COŞKUN<sup>3</sup>

**APA:** Uysal, Z. E. & Coşkun, M. V. (2023). Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaratıcı Okuma Becerisi Ölçeği'nin (YOBÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 45-64. DOI: 10.29000/rumelide.1252772.

### Öz

Yaratıcı okuma yöntemi süreçsel değerlendirmeye dayanan, yaratıcılık ve satır arası okuma kabiliyetini temel alan; okumaya dayalı herhangi bir materyalde farklı ya da yeni olanı aramayı, metnin işlevsel ve eleştirel olarak da okunmasını kapsayan bir yöntemdir. Okullarda yaratıcı okuma yöntemi kullanımının yaygınlaşması için, öğretmen adaylarının bu yöntemle tanıştırılması ve bu yöntemi temel alan uygulamalar yapması büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 352 öğretmen adayı; Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışma grubunu aynı yarıyılında MSKÜ ve Yıldız Teknik Üniversitesi (YTÜ) eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 446 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Süreçte ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla önce (AFA) yapılmış, akabinde geçerli bir yapı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da DFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda *Metni Yeniden Yapılandırma*, *Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma*, *Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma*, *Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme*, *Metni Yorumlama* ve *Metinle İlgili Tahmin Yürütme* olarak adlandırılan 6 faktörlük ve 33 maddelik bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin AFA ile belirlenen altı faktörlü yapısı DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından ve madde-toplam korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda YOBÖ'nün öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen adayları, yaratıcı okuma becerisi, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik

## Developing the Creative Reading Skills Scale for Teacher Candidates (YOBÖ): validity and reliability study

### Abstract

<sup>1</sup> İlgili çalışma, Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN danışmanlığında yürütülmekte olan "Bibliyoterapik Metin Temelli Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Okuma Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ETİK: Bu makale için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulunca 17.02.2021 tarihli, 210063 protokol numaralı, 63 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muğla, Türkiye), ezgierdemir@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7851-5683 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252772]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muğla, Türkiye), vcoskun@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5380-4895

Creative reading is based on process evaluation, creativity and interline reading ability; It is a method that includes searching for the different or new in any reading-based material and reading the text functionally and critically. It is of great importance for the creative reading method to become widespread in schools and to make applications based on this method. The aim of this research is to develop a measurement tool that can measure the creative reading skills of teacher candidates. The Exploratory Factor Analysis (EFA) working group of the research consisted of 352 teacher candidates studying at Muğla University Faculty of Education (MSKU); The Confirmatory Factor Analysis (CFA) study group consists of 446 teacher candidates studying at MSKU Faculty of Education and at Yıldız Technical University Faculty of Education. In this process, EFA was used to determine the construct validity of the scale, followed by CFA to determine whether it was a valid construct. As a result of EFA, a structure consisting of six factors and 33 items was reached: Rebuilding the Text, Focusing on the Values in the Text, Establishing Relationships with the Characters in the Text, Determining the Purposes of Creating the Text, Interpreting the Text, Predicting the Text. The six-factor structure of the scale was confirmed by CFA. Cronbach Alpha internal consistency coefficients and item-total correlation were used to determine the reliability of the scale. As a result of the validity and reliability studies, it was determined that YOBÖ is a scale tool that can measure the creative reading skills of teacher candidates.

**Keywords:** Teacher candidates, creative reading skills, scale development, validity, reliability

## 1. Giriş

Anlama becerilerinin içerisinde yer alan ve anlam kurmanın en önemli unsurlarından biri olan okuma, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğünde (<http://terim.tuba.gov.tr/2022>) “sözcükleri tanımak, anlamak ya da anımsamak gibi başarılı okumanın gereği olan konularda yeterlik, ustalık” olarak tanımlanmaktadır. Özdemir ise okumayı (2018) yazılı-basılı iletişim unsurlarını duyu organlarıyla tanıma, algılama, kavrama, anlamlandırma, yorumlama ve bir yargıya erişme şeklinde tanımlamıştır. Özdemir’in bu tanımı okuma yoluyla eleştirel düşünme becerisi edinmeyi işaret etmektedir. Oysaki son yıllarda okuma tanımları eleştirel düşünme becerisinin de sınırlarını aşmış; artık psikologlar, eğitimciler, çeşitli alan araştırmacıları ve yapay zekâ çalışanlar tarafından üzerinde durulan bilişsel bir çalışma alanı hâline gelmiştir (Moorman ve Ram, 1994). Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Akyol, 2006; Coşkun ve Çetin, 2016; Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Çifci, 2006; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Sever, 2010; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018) okumanın süreç boyunca aktif olma, etkileşim gerektirme, kişisel deneyimlere ve çıkarımlara dayanma, anlamda yüzey yapıdan derin yapıya inme, yaratıcılık ve üreticilik gerektirme yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Başka bir deyişle günümüz bilgi dünyası okuma tanımını “yazarın vermek istediği mesajı algılamak”tan ileri taşımış, böylece anlam kurma, sonuç çıkarma, kişiye özgü tepkiler verme ve eleştirel değerlendirmeler yapabilmeyi (Adams, 1968) amaçlayan okuma tanımları ön plana çıkmaya başlamıştır. Okumaya yönelik tanımlardaki bu değişim ve gelişim, ülkelerin eğitim sistemlerine de yansımış, öğretim programlarında yer alan kazanımlar artık yalnızca bilgiye sahip olan bireylerin değil aynı zamanda bu bilgileri kullanabilen, yaratıcı düşünebilen, üretebilen bireylerin de yetişmesini işaret eder hâle gelmiştir. Okuma eyleminin basılı ve yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılamaktan (Temizkan, 2009) daha öteye taşınması, bireylerin okuduğunu anlama becerisi ve alışkanlığı edinmelerinin önemi de artırmıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).

Çeşitli araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda (Aras, 2017; Çetin ve Karaata, 2010; Gemicioğlu ve Akkoç, 2019; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2019; Ortaş, 2014; Sağlamtuñ, 1990), Türkiye’de

okumaya ayrılan zamanın neredeyse yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri de söz konusu durumu doğrular niteliktedir. İpek Eğilmez ve Özşavlı (2018) araştırmalarında TÜİK verilerine göre Türk toplumunun okumaya günde yalnızca bir dakika ayırdığını, okumaya en fazla zaman ayıran ülkelerin başını %21'lik oran ile Fransa ve İngiltere gibi ülkelerin geldiğini, Türkiye'de ise bu oranın %0,1; yani binde bir olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu verilerin de gösterdiği üzere, Türkiye'de bireylere okuma sevgisi, alışkanlığı ve kazandırmada geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmakta, modern okuma yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bireyin okuduğunu tam olarak anlayabilmesi, doğru mesajlara erişebilmesi; analiz, sentez, sorgulama, çözüm üretme, farkındalık oluşturma, harekete geçme gibi yeterlilikleri kazanmasına bağlıdır. Bunun için bireyin üst düzey okuma becerisi edinmiş olması ve okumaya ilişkin tutumunun da olumluluk arz etmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bireyi anlamın derinliklerine inebilmesi için farklı okuma yöntemleriyle karşılaştırmak son derece önemlidir. Bu yöntemlerden biri "yaratıcı okuma"dır (Uzun, 2009). Bu yöntem yaratıcılık ve satır arası okuma kabiliyetini temel alan, okumaya dayalı herhangi bir materyalde farklı ya da yeni olanı aramayı, metnin işlevsel ve eleştirel olarak da okunmasını kapsayan bir yöntemdir. Başka bir deyişle yaratıcı okuma, okuyucunun metinde açıkça belirtilmeyen yeni ve orijinal fikirler üretebileceği bir okumadır (Adams, 1968). Bu yöntemin uygulandığı okuma etkinliklerinde okuyucu süreç boyunca aktif bir katılımcıdır ve yazarın yazdıklarına düşünsel ve duygusal ekler yapar. Okuyucu kendi deneyimlerinden yola çıkarak gerçeklerin ve görünenin ötesine geçer, satır arası anlamları öğrenir, metinlerden yola çıkarak özgün anlam, duygu ve fikirlere erişir. Bu yöntemin uygulanma sürecinde okuyucuda merak duygusu uyandıracak nitelikteki materyallere (bağlama uygun kısa filmler, olay akışının birkaç kelimeyle anlatıldığı ya da kelimelerin hiç kullanılmadığı sessiz/yarı sesli kitaplar, tahminde bulunmayı gerektiren ilginç görseller vb.) sıklıkla yer verilir.

Yaratıcı okuma, yurtdışında yoğun olarak 1990'lardan bu yana (Baker ve Brown, 1984; John, 2004; Moorman ve Ram, 1994; 1996; Nardelli, 2013; Small ve Arnone, 2011 aktaran Aytan, 2015) çalışılan, Türkiye'de ise henüz kullanılmaya başlanmış üst düzey okuma yöntemlerinden biridir. Bu yöntem Postman, Bruner ve McGinnies'e göre (1948) kişisel algı ve deneyimleri de işin içine katarak okuyucunun yeni, farklı ve yaratıcı bir sonuca ulaşmasını sağlamak için kullanılır. Bu okuma biçimi çoğu zaman, soru sorma, eleştirme, kalıp yargıları kırma, okunanları kabul etmeden önce inceleme ve üretmeye açık olma alışkanlıklarını içerir.

Çotuksöken (2007), yaratıcı-yaşatıcı okumayı "öğrencinin anlatılanlarla özgün ilişkiler kurması, olayların içine girebilmesi, olaylara katılan kahramanlarla özdeşim kurabilmesi ve yaratıcılık becerisini de harekete geçirmesi" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre öğrencinin süreç boyunca etkin oluşu söz konudur; öğrenci düşünür, sorgular, hayal kurar, yazar, çizer, yeniden yapılandırır, bir ürün ortaya koyar. Yaratıcı okuma yöntemi bu yönüyle 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan ve aşağıda sunulan ibarelere de uygunluk arz etmektedir. Programda yeni öğretim programının temalar ve konu önerileri bölümünde yaratıcı okuma çalışmalarına da yer verildiği görülmektedir:

"Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır." (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2019 s.8).

Türkiye'deki mevcut eğitim sistemi, yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireylerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)"nde belirlenmiştir. TYÇ'de sekiz anahtar yetkinlikten bahsedilmektedir (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2018). Bunlardan ilki anadilde iletişimdir. Anadilde iletişim; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (*dinleme, konuşma, okuma ve yazma*); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve *yaratıcı* bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma anlamına gelmektedir. Yaratıcı okuma yönteminin öğrenciye kazandırmak istedikleri de kendini anadilde sözlü ve yazılı olarak doğru ifade edebilen; bağımsız, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, uyarlayabilen, üretebilen, her yönüyle gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Söz konusu amaçların öğretmenler ve öğretmen adaylarına verilen yenilikçi ve etkili eğitimler aracılığıyla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubu bu sebeple öğretmen adayları olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçmek için kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili Türkçe alanyazın taranmış, yaratıcı okumayla ilgili az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir (Ak, 2007; Aktaş, 2021; Aytan, 2015; Aytan, 2014a; Aytan, 2014b; Aytan, 2014c; Çotuksöken, 2007; Hızır, 2014; Kalyoncu, Dağlı, 2007; Kasap, 2019; Türkel, Ünlücömert; 2013; Uzun, 2009; Yurdakal, 2018). Bu çalışmaların yalnızca iki tanesi ölçme aracı geliştirmeye yöneliktir. Kasap ve Susar-Kırmızı tarafından geliştirilen ölçek ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma süreçlerini değerlendirmeye; Yurdakal ve Susar-Kırmızı tarafından geliştirilen ölçek ise ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarını ölçmeye yöneliktir. Yaratıcı okuma sürecinin objektif bir biçimde değerlendirilebilmesi, öğrencilerin gelişim düzeyinin belirlenebilmesi için farklı yaş grupları ve düzeylere uygun ölçeklerin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçmeye yönelik alanyazında herhangi bir ölçme aracı geliştirme çalışması tespit edilmemiştir. Modern okuma yöntemlerinin uygulanabilirliğinin artırılması ve yöntemlerin yaygınlaştırılabilmesi için öğretmen adaylarına yönelik uygulamalar ile bu çalışmaların etkililiğini ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda ilgili araştırma öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerileri odağında ele alınmıştır. Çalışmanın bu yönüyle özgün olduğu düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaratıcı Okuma Becerisi Ölçeği'nin (YOBÖ) geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın AFA çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 353 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu sayı, madde sayısının beş katından fazla olduğu için AFA uygulamasına uygun bulunmuştur (Tezbaşaran, 1997). AFA çalışma grubuna ilişkin değişkenler Tablo 1'de yer almaktadır:

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel Veriler (AFA)

	Frekans	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	247	69,97
Erkek	106	30,03
<b>Öğrenim Görülen Bölüm</b>		
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı	54	15,29
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	72	20,40
Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı	12	3,39
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	92	26,07
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı	66	18,69
Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı	57	16,15
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
Birinci sınıf düzeyi	122	34,56
İkinci sınıf düzeyi	67	18,98
Üçüncü sınıf düzeyi	100	28,32
Dördüncü sınıf düzeyi	64	18,14
<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya dâhil olan öğretmen adaylarının %69,97'sinin (N=247) kadın, %30,03'ünün (N=106) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %15,29'u (N=54) ilköğretim matematik öğretmenliği, %20,40'ı (N=72) İngilizce öğretmenliği, %3,39'u (N=12) özel eğitim öğretmenliği, %26,07'si (N=92) sınıf öğretmenliği, %18,69'u (N=66) sosyal bilgiler öğretmenliği, %15,16'sı (N=57) Türkçe öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %34,56'sının (N=122) birinci, %18,98'inin (N=67) ikinci, %28,32'sinin (N=100) üçüncü, %18,14'ünün (N=64) dördüncü sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın DFA için ikinci uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve daha önceden ilgili ölçek çalışmasına katılmayan 446 (Tezbaşaran, 2008) öğretmen adayı ile yapılmıştır. DFA çalışma grubuna ilişkin değişkenler Tablo 2'de yer almaktadır:

**Tablo 2.** Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel Veriler (DFA)

	Frekans	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	295	66,14
Erkek	151	33,86
<b>Öğrenim Görülen Bölüm</b>		
Almanca Öğretmenliği Lisans Programı	19	4,26
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı	56	12,55
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	85	19,05
Müzik Öğretmenliği Lisans Programı	21	4,70
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	29	6,50
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	114	25,56
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı	35	7,84
Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı	87	19,50
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
Birinci sınıf düzeyi	135	30,26
İkinci sınıf düzeyi	108	24,22
Üçüncü sınıf düzeyi	126	28,25
Dördüncü sınıf düzeyi	77	17,27
<b>Toplam</b>	<b>446</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya dâhil olan öğretmen adaylarının %66,14'ünün (N=295) kadın, %33,86'sının (N=151) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %4,26'sı Almanca öğretmenliği (N=19), %12,55'i (N=56) ilköğretim matematik öğretmenliği, %19,05'i (N=85) İngilizce öğretmenliği, %4,70'i (N=21) müzik öğretmenliği, %6,50'si (N=29) okul öncesi öğretmenliği, %25,56'sı (N=114) sınıf öğretmenliği, %7,84'ü (N=35) sosyal bilgiler öğretmenliği, %19,50'si (N=87) Türkçe öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %30,26'sının (N=135) birinci, %24,22'sinin (N=108) ikinci, %28,25'inin (N=126) üçüncü, %17,27'sinin (N=77) dördüncü sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### 2.3. Ölçme aracının geliştirilme süreci

YOBÖ'de yer alacak maddeler oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın taranmış, araştırmanın hedef kitlesine yönelik doğrudan ilişkili bir çalışma tespit edilememiş, hedef kitlesi daha küçük yaş grupları olan benzer çalışmalar (Kasap ve Susar-Kırmızı, 2017; Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2017) incelenmiş,



ardından 78 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form; kapsam geçerliğinin, dil ve ifade açısından anlaşılabilirliğin değerlendirilmesi amacıyla dört alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanından oluşan altı kişilik bir grubun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda (birbirine benzeyen maddeleri çıkarma, anlaşılması güç maddeleri düzenleme/çıkarma, birden fazla eylem içeren maddeleri ayırma/çıkarma, beceri ölçmeyen maddeleri çıkarma) ölçekten 11 madde çıkarılmış, bazı maddelerde anlamın netleşmesi için ifadesel düzenlemeye (iki eylemli maddeleri tek eylemli maddeler şeklinde bölme, anlaşılması güç ifadeleri değiştirme, uzun cümleleri daha kısa biçimde anlatma) gidilmiştir. Ardından ölçeğin anlaşılabilirlik ve kolay cevaplanabilirlik gibi özelliklerinin kontrol edilmesi amacıyla ölçek 23 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğretmen adaylarıyla görüşme yapılmış; onlara maddelerin ve cevap ölçeğinin anlaşılabilirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda ölçekten 7 madde daha çıkarılmıştır. Ölçek, çevrimiçi form hâline getirilmeden önce iki alan ve bir eğitim bilimleri uzmanının görüşüne daha sunulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 59'u olumlu, 1'i olumsuz ifade içeren toplam 60 maddelik taslak ölçeğe son hâli verilmiş; ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için uygulanmaya hazır duruma getirilmiştir.

Ölçeğin uygulanacağı hedef kitlenin yaş grubu ve her bir maddeye verebilecekleri yanıtın ayırt ediciliği göz önünde bulundurulduğunda beşli derecelendirmenin uygun olduğu görülmüştür. YOBÖ için *hiçbir zaman, çok seyrek olarak, ara sıra, sık sık, her zaman* seçeneklerine yer verilmiştir. YOBÖ puanlanırken olumlu ifadeli maddelere “*her zaman*” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde; olumsuz ifadeli maddelere ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde sayısal değerler atanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir.

#### 2.4. Verilerin analiz edilmesi

Ölçekler “Google Dokümanlar” hizmeti aracılığıyla çevrimiçi hâle getirilmiştir. Çevrimiçi form hâline getirilen ölçekler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında ilköğretim matematik öğretmenliği (MSKÜ), İngilizce öğretmenliği (MSKÜ), özel eğitim öğretmenliği (MSKÜ), sınıf öğretmenliği (MSKÜ), sosyal bilgiler öğretmenliği (MSKÜ) ve Türkçe Öğretmenliği (MSKÜ ve YTÜ) lisans programlarında öğrenim görmekte olan 353 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Üç yüz elli üç öğretmen adayı ile yapılan ilk pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinden SPSS programı aracılığıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak veri seti oluşturulmuş, gerekli kodlamalar yapılmış, veri seti uç veri analizine tabi tutulmuştur. Uç veri analizinde (Z puanı) -3 ile +3 aralığında olmayan bir veri analiz dışı bırakılarak 352 veri üzerinden YOBÖ'nün yapı geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından dağılımlarının normalliği üzerine çalışılmış, veri dağılımı normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları aracılığıyla kontrol edilmiş ve bu katsayıların +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Ek olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları kendi standart hatalarına bölünmüş ve elde edilen değerlerin 1.96'dan küçük olduğu tespit edilmiştir.

YOBÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk verilerle AFA, ardından da söz konusu yapının geçerli bir yapı olup olmadığını belirlemek üzere ikinci uygulama sonunda DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından ve madde toplam korelasyonundan yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmaya yönelik elde edilen bulgular;

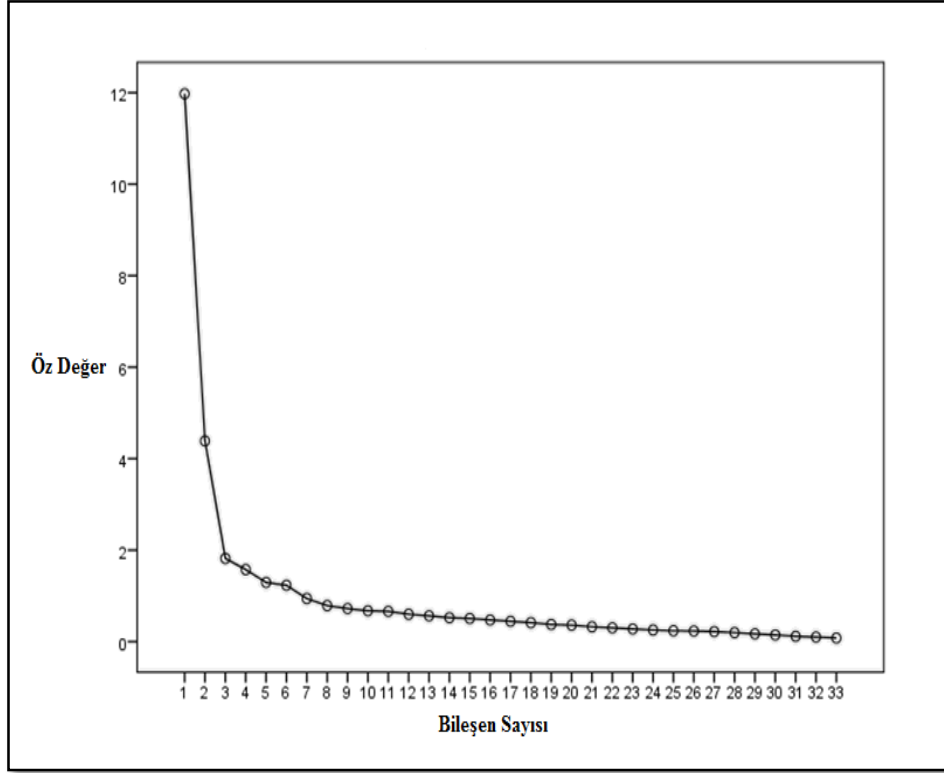
- Açımlayıcı faktör analizine (AFA) yönelik bulgular,
- Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) yönelik bulgular ve
- Güvenirliğine yönelik bulgular olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

#### 3.1. Açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular

YOBÖ'den elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını denetlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi değerlerine bakılmıştır. KMO değerinin 1'e yaklaşması ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2010). Bartlett Küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır. Hesaplanan  $\chi^2$  istatistiğinin anlamlı çıkması, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın KMO değeri .91 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise ( $\chi^2= 8294.68$ ;  $df=528$ ;  $p< .00$ ) anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucu elde edilen değerler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu tespit edilmiştir.

YOBÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA uygulanmış, verilerin analizinde Principal Component temel bileşen analiz yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değerinin *alt sınırı* .45 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001). AFA'nın ilk tur sonuçlarına göre faktör yük değerlerinde .45'ten düşük 15 madde sırasıyla m36 (yük değeri .37), m34 (yük değeri .34), m57 (yük değeri .39), m29 (yük değeri .34), m56 (yük değeri .35), m37 (yük değeri .38), m59 (yük değeri .40), m52 (yük değeri .44), m15 (yük değeri .44), m14 (yük değeri .41), m53 (yük değeri .43), m51 (yük değeri .44), m55 (yük değeri .35), m2 (yük değeri .43) ve m58 (yük değeri .36) olarak belirlenmiş ve bu maddeler ölçekten tek tek çıkarılmıştır.

AFA uygulanırken ölçek maddeleri faktörlere sabitlenmemiş, aşağıda görülen birikinti grafiği kırılma noktaları ve öz değer grafiği de göz önünde bulundurularak ölçeğin altı faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Yapılan ilk analiz sonucunda ölçek maddelerinin 12 faktör altında toplandığı bu faktörlerin altısının bir ya da iki maddeden oluştuğu görülmüştür. Bir faktörün oluşabilmesi için en az üç maddeye ihtiyaç duyulmaktadır (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999 akt. Karaman, Atar ve Çobanoğlu Aktan, 2017). Bu sebeple faktörleşemeyen maddeler (m30, m35, m60, m43, m33, m3) ölçekten sırayla çıkarılmıştır.



Şekil 1. YOBÖ birikinti grafiği

Tüm bu işlemlerin ardından faktörlerin altında yer alan madde ifadeleri incelenmiş;

- Birinci faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının metni yorumlamaları, yeniden kurlmaları, yaratmaları ve değiştirmeleri üzerine odaklandığı için faktör “*Metni Yeniden Yapılandırma*”,
- İkinci faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının metinlerin alt yapılarına etki eden millî ve evrensel değerleri bilme, tespit edebilme becerilerini ölçmeye ilişkin maddelerden oluştuğu için faktör “*Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma*”,
- Üçüncü faktörde yer alan ifadeler, öğretmen adaylarının metinde yer alan karakterleri tanımaları, anlamaları, onların metin içi görevlerini anlamlandırmaları üzerine odaklandığı için faktör “*Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma*”,
- Dördüncü faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının yazarın duygu ve düşünce evreni, dili kullanma biçimi, metnin yazıldığı dönem özellikleri, dönemselle devinimler, yazarın hitap ettiği hedef kitle, vermek istediği mesaj vb. unsurları tespit etme becerilerini ölçmeye ilişkin maddeler olduğu için faktör “*Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme*”,
- Beşinci faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının metinlerde yer alan olayların neden ve sonuçları hakkında düşünme, yorumlama ve duygudaşlık becerileri üzerine yoğunlaştığı için faktör “*Metni Yorumlama*”,
- Altıncı faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının konuyla ilgili hayal kurma ve tahminde bulunma becerileri üzerine odaklandığı için faktör “*Metinle İlgili Tahmin Yürütme*” olarak adlandırılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde iki maddenin (m50, m1) iki faktör altında da yüksek değer verdiği belirlenmiştir. AFA' da yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu bağlamda ilgili ölçekte iki yük değeri arasındaki fark .15 ve altında olan maddeler binişik madde olarak değerlendirilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca birinci faktörde yer alan iki madde (m31, m42), üçüncü faktörde yer alan bir madde (m16) ve dördüncü faktörde yer alan bir madde (m8) yüksek faktör yükü göstermesine rağmen buldukları faktörlerdeki diğer maddelerle uyumlu olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten madde çıkarma işlemi tek tek yapılmış ve çıkarılan her maddenin ardından analiz tekrarlanmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra olumlu ifade barındıran 33 madde ve 6 faktörden oluşan YOBÖ'ye madde numaraları düzenlenerek son hâli verilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır:

**Tablo 3.** YOBÖ'ye Yönelik Faktör Analizi ve Varyans Sonuçları

Maddeler	Faktörler					
	1. Faktör Metni Yeniden Yapılandırma	2. Faktör Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma	3. Faktör Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma	4. Faktör Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme	5. Faktör Metni Yorumlama	6. Faktör Metinle İlgili Tahmin Yürütme
m13	.86	.07	-.01	.14	-.00	.06
m12	.85	.12	-.03	.11	-.05	.07
m21	.84	.07	.01	.08	.13	.06
m20	.83	.08	.02	.15	.12	.12
m11	.82	.06	.12	.02	.09	.03
m19	.80	.09	-.04	.04	.17	.17
m27	.76	.28	-.00	.11	.15	.01
m10	.75	.15	.00	.20	-.00	.14
m33	.75	.21	-.08	.09	.17	.01
m32	.73	.26	-.04	.06	.16	-.01
m9	.68	-.06	.10	.21	-.11	.07
m22	.62	.32	.07	.08	-.04	.11
m8	.62	.03	.18	.24	-.17	.19
m15	.58	.12	.16	.02	.32	.21
m14	.57	-.02	.27	-.01	.06	.15
m30	.23	.81	.25	.09	.09	.14
m31	.23	.81	.22	.15	.05	.14

m29	.23	<b>.72</b>	.17	.26	.01	.18
m28	.20	<b>.65</b>	.39	.15	.13	.17
m24	-.08	.15	<b>.78</b>	.28	.06	.15
m25	.06	.24	<b>.77</b>	.15	.14	.09
m26	-.00	.12	<b>.71</b>	.073	.33	-.03
m23	.11	.22	<b>.70</b>	-.06	.06	.16
m1	.20	.12	.02	<b>.75</b>	.09	.11
m2	.40	.14	-.02	<b>.70</b>	.02	.05
m4	.10	.18	.31	<b>.67</b>	.17	.20
m3	.11	.18	.33	<b>.61</b>	.24	.16
m5	.09	.07	.11	.13	<b>.79</b>	.14
m6	.06	.15	.18	.02	<b>.79</b>	.02
m7	.16	-.06	.18	.20	<b>.68</b>	.13
m17	.24	.14	.08	.21	.11	<b>.80</b>
m18	.25	.18	.17	.03	.03	<b>.79</b>
m16	.08	.19	.13	.21	.21	<b>.65</b>
<b>Açıklanan Varyans</b>	<b>%36,28</b>	<b>%13,29</b>	<b>%5,51</b>	<b>%4,77</b>	<b>%3,92</b>	<b>%3,73</b>
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>				<b>%67,52</b>		

Tablo 3 incelendiğinde, YOBÖ'nün *Metni Yeniden Yapılandırma* faktöründe on beş maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .86 ile .57 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %36,28'dir. *Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma* faktöründe dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .81 ile .65 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %13,29'dur. *Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma* faktöründe dört maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .78 ile .70 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %5,51'dir. *Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme* faktöründe dört maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .75 ile .61 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %4,77'dir. *Metni Yorumlama* faktöründe üç maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .79 ile .68 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %3,92'dir. *Metinle İlgili Tahmin Yürütme faktörü* ise üç maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .80 ile .65 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %3,73'tür. Ölçekte altı faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans oranı ise %67,52'dir. Açıklanan varyans oranlarının tek faktörlü ölçeklerde %30, çok faktörlü ölçeklerde ise %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016; Scherer, Wiebe, Luther & Adams, 1988 akt: Tavşancıl, 2014). Bu görüşler doğrultusunda ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilmektedir.

### 3.2. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular

YOBÖ'nün AFA ile belirlenen altı faktörlü yapısının geçerliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin 33 maddelik yapısı üzerinden DFA yapılmıştır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd$  oranı 3.21 ( $\chi^2/sd= 1533.23/477$ ) olarak bulunmuştur. Serbestlik değerinin  $\chi^2$ 'ye oranı yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda  $<3$  ve daha düşük oranlar iyi uyum,  $<5$ 'e kadar olan oranlar da yeterli uyum olarak değerlendirilmektedir (Marsh ve Hocevar, 1998 akt. Sümer, 2000). Çalışmanın RMSEA değerinin .07 olduğu tespit edilmiştir. RMSEA değerinin  $\leq .08$  olması iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005). RMR=.08, SRMR=.06 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin  $\leq .08$  olması iyi uyumu belirtmektedir (Brown, 2006). CFI=.96, IFI=.96 ve NNFI=.96 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin  $\geq 0.95$  olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Uyum değerlerinin yanı sıra, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelere ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri ( $\lambda$ ),  $R^2$  ve t değerleri Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda$ ),  $R^2$  ve t Değerler

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda$ )	$R^2$	t değeri	p
1. Faktör Metni Yeniden Yapılandırma	m20	1.09	.66	13.07	.00
	m21	1.08	.65	13.11	
	m27	1.08	.65	13.24	
	m19	1.06	.66	13.17	
	m13	1.04	.63	13.37	
	m33	1.01	.58	13.65	
	m10	1.00	.57	13.72	
	m12	1.00	.59	13.56	
	m32	1.00	.59	13.59	
	m11	.92	.52	13.94	
	m22	.84	.42	14.25	
	m9	.80	.39	14.34	
	m8	.78	.35	14.42	
	m14	.65	.23	14.65	
	m15	.59	.32	14.49	
2. Faktör Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma	m29	.91	.63	10.91	.00
	m28	.86	.67	10.06	

	m31	.82	.59	11.46	
	m30	.78	.55	11.85	
3. Faktör					
Metindeki Karakterlerle	m24	.70	.64	9.88	.00
Bağ Kurma	m23	.68	.39	13.12	
	m26	.66	.53	11.73	
	m25	.61	.47	12.45	
4. Faktör					
Metnin Oluşturuluş	m3	.65	.61	10.12	.00
Amaçlarını Tespit Etme	m2	.61	.39	12.98	
	m4	.59	.61	10.09	
	m1	.49	.36	13.22	
5. Faktör					
Metni Yorumlama	m5	.63	.53	9.61	.00
	m6	.62	.55	9.19	
	m7	.58	.38	12.14	
6. Faktör					
Metinle İlgili Tahmin	m18	.80	.64	8.72	.00
Yürütme	m17	.77	.68	7.74	
	m16	.44	.31	13.51	

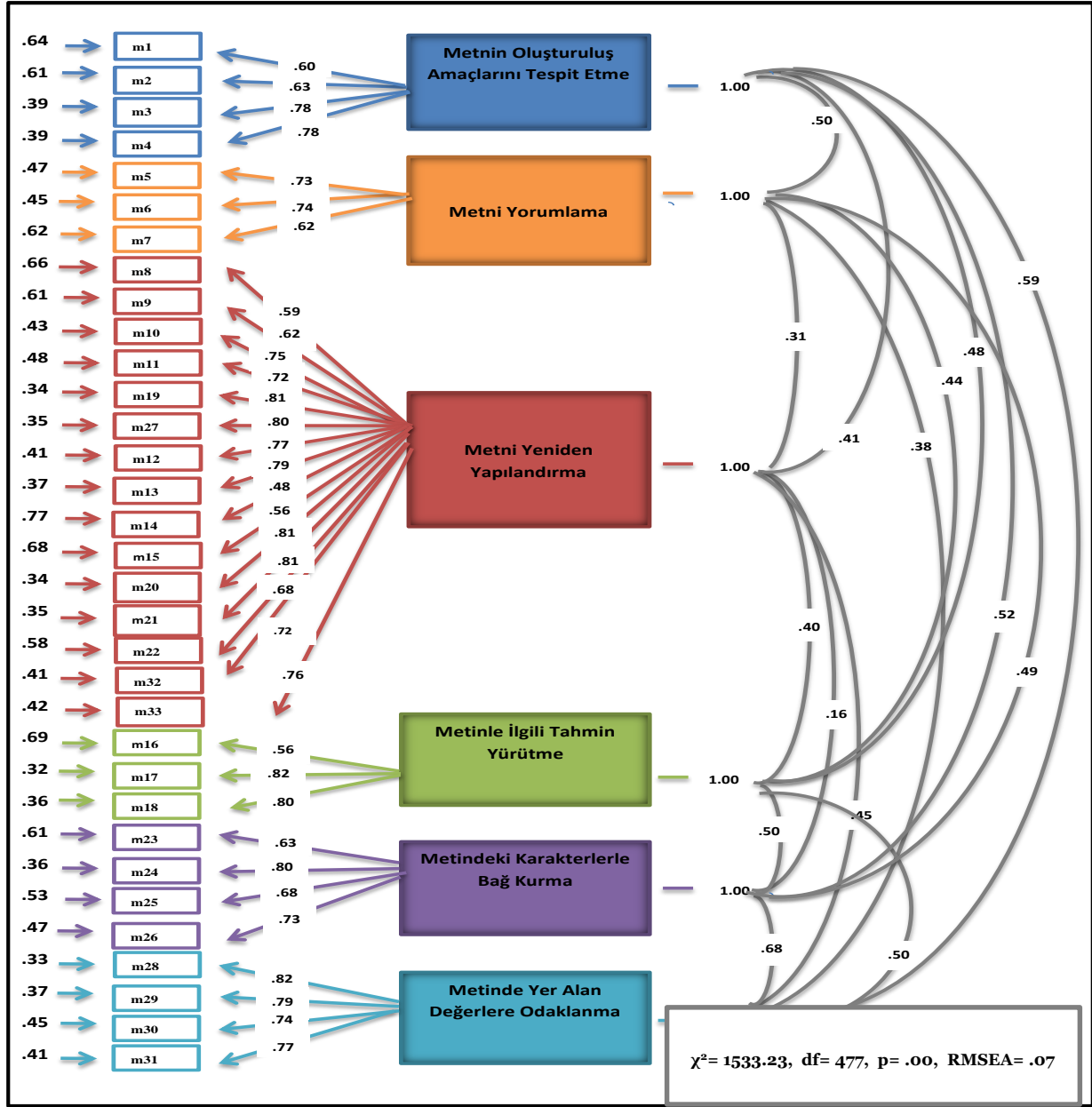
Tablo 4'te sunulan standartlaştırılmış faktör yük değerleri ( $\lambda_i$ ), gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden yol katsayılarını;  $R^2$  ise standartlaştırılmış faktör yük değerinin karesi olarak değişkenin bulunduğu faktördeki varyansları ifade etmektedir. Buna göre, *Metni Yeniden Yapılandırma* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m20; *Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m29; *Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m24; *Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m3; *Metni Yorumlama* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m5 ve *Metinle İlgili Tahmin Yürütme* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m18 gözlenen değişkenleri tarafından açıklandığı söylenebilir. DFA'da önemli bir gösterge olan t değeri ise gizil değişkenden gözlenen değişkene giden yol katsayısının anlamlılığını göstermektedir. Tablo 4'te maddelerin tümü için t değerlerinin .00 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. YOBÖ'yü oluşturan faktörler arasındaki ilişki Tablo 5'te, ilişki modeli ise Şekil 2'de sunulmaktadır:

**Tablo 5.** Bağımsız Değişkenlerin Korelasyon Matrisi

	<b>1. Faktör</b>	<b>2. Faktör</b>	<b>3. Faktör</b>	<b>4. Faktör</b>	<b>5. Faktör</b>	<b>6. Faktör</b>
	<b>Metni Yeniden Yap.</b>	<b>Metinde Yer Alan Değ. Odak.</b>	<b>Metindeki Karak.Bağ Kurma</b>	<b>Metnin Oluş.Amaç Tespit Et.</b>	<b>Metni Yorum.</b>	<b>Metinle İlgili Tahmin Yürütme</b>
<b>1. Faktör</b>						
<b>Metni Yeniden Yapılandırma</b>	1.00					
<b>2. Faktör</b>						
<b>Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma</b>	.45	1.00				
<b>3. Faktör</b>						
<b>Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma</b>	.16	.68	1.00			
<b>4. Faktör</b>						
<b>Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme</b>	.41	.59	.52	1.00		
<b>5. Faktör</b>						
<b>Metni Yorumlama</b>	.31	.38	.49	.50	1.00	
<b>6. Faktör</b>						
<b>Metinle İlgili Tahmin Yürütme</b>	.40	.55	.50	.48	.44	1.00





Şekil 2. YOBÖ'yu oluşturan faktörler arasındaki ilişki modeli

Tablo 5 ve Şekil 2 birlikte incelendiğinde Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma ve Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ( $r=.68$ ), Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma ve Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme ( $r=.59$ ), Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.55$ ), Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ve Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme ( $r=.52$ ), Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.50$ ), Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme ve Metni Yorumlama ( $r=.50$ ), Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ve Metni Yorumlama ( $r=.49$ ), Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.48$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma ( $r=.45$ ), Metni Yorumlama ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.44$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme ( $r=.41$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.40$ ) faktörleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu; Metinde Yer Alan Değerlere

Odaklanma ve Metni Yorumlama ( $r=.38$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metni Yorumlama ( $r=.31$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ( $r=.16$ ) arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r<.01$ ). Düşük düzeyde pozitif ilişkili iki faktörden biri olan Metni Yeniden Yapılandırmayı oluşturan maddeler bilişsel becerileri karşılarken Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma faktörünü oluşturan maddeler daha çok duyuşsal becerilere karşılık gelmektedir. Bu sebeple bu iki faktör arasında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

### 3.3. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik bulgular

YOBÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye ilişkin yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Bu değer 1'e yakın olması, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörlerine göre güvenilirliği ise Tablo 6'da sunulmuştur:

**Tablo 6.** YOBÖ'yü Oluşturan Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları ve Madde-Toplam Korelasyonu

Faktörler	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Metni Yeniden Yapılandırma	$\alpha=.94$	.48-.80
2. Metinde Yer Alan Değ. Odaklanma	$\alpha=.87$	.68-.79
3. Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma	$\alpha=.77$	.50-.66
4. Metnin Oluş. Amaç. Tespit Etme	$\alpha=.78$	.58-.62
5. Metni Yorumlama	$\alpha=.73$	.51-.58
6. Metinle İlgili Tahmin Yürütme	$\alpha=.74$	.45-.65
<b>Ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı</b>	$\alpha=.93$	

Tablo 6 incelendiğinde, YOBÖ'nün iç tutarlılık katsayılarının Metni Yeniden Yapılandırma faktörü için .94, Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma faktörü için .87, Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma faktörü için .77; Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme faktörü için .78, Metni Yorumlama faktörü için .73, Metinle İlgili Tahmin Yürütme faktörü için ise .74 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin .70 ve üzerinde olması, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca ölçeği oluşturan faktörlerde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının Metni Yeniden Yapılandırma faktöründe .48 ile .80 arasında, Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma faktöründe .68 ile .79 arasında, Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma faktöründe .50 ile .66 arasında, Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme faktöründe .58 ile .62 arasında, Metni Yorumlama faktöründe .51 ile .58 arasında, Metinle İlgili Tahmin Yürütme faktöründe ise .45 ile .65 arasında olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

#### 4. Sonuç ve öneriler

Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Ölçeğin son hâli 33 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu 6 alt boyut Metni Yeniden Yapılandırma, Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma, Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma, Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme, Metni Yorumlama ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme olarak adlandırılmıştır. Bunlardan Metni Yeniden Yapılandırma faktöründe 15 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .86 ile .57 arasında değiştiği, Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .81 ile .65 arasında değiştiği, Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .78 ile .70 arasında değiştiği, Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .75 ile .61 arasında değiştiği, Metni Yorumlama faktöründe 3 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .79 ile .68 arasında değiştiği, Metinle İlgili Tahmin Yürütme faktöründe 3 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .80 ile .65 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Ölçekte altı faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans oranı ise %67,52'dir. Ölçekten öğretmen adaylarının alabileceği en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir.

YOBÖ'nün AFA ile belirlenen altı faktörlü yapısının geçerliğini teyit etmek amacıyla 446 öğretmen adayıyla ikinci uygulama yapılmış; ölçeğin 33 maddelik yapısı üzerinden DFA gerçekleştirilmiştir. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd$  oranı 3.21 ( $\chi^2/sd= 1533.23/477$ ), RMSEA değeri .07, RMR=.08, SRMR=.06, CFI=.96, IFI=.96 ve NNFI=.96 olarak bulunmuştur. Tüm bunlar uyum değerlerinin yanı sıra bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

YOBÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye ilişkin yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayılarının *Metni Yeniden Yapılandırma* faktörü için .94, *Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma* faktörü için .87, *Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma* faktörü için .77; *Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme* faktörü için .78, *Metni Yorumlama* faktörü için .73, *Metinle İlgili Tahmin Yürütme* faktörü için ise .74 olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda YOBÖ'nün öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçebilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- YOBÖ'nün farklı yaş gruplarında, farklı okul türlerinde ve coğrafi bölgelerde uygulanması hâlinde uygulanacak gruba göre geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması tavsiye edilmektedir.
- İlgili alanyazın tarandığında ilkökul öğrencilerinin seviyelerine uygun sınırlı sayıda ölçme aracının olduğu gözlemlenmiş; okul öncesi, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yükseköğrenim sonrası bireylere yönelik konuyla ilgili herhangi bir ölçme aracı tespit edilmemiştir. Bu yaş gruplarına yönelik yaratıcı okuma becerisi ölçekleri geliştirilebilir.

- Yaratıcı okuma çalışmalarının yaygınlaşması ve etkililiğinin ölçülebilmesi amacıyla alandaki bu eksiklikleri gidermeye yönelik farkı yaş gruplarına hitap eden yaratıcı okuma tutumu, yaratıcı okuma algısı ve yaratıcı okuma başarısı ölçekleri geliştirilebilir.
- Tazelenme Üniversitesi öğrencilerine (60 yaş üzeri) yönelik yaratıcı okuma etkinlikleri düzenlenip onların yaratıcı okuma becerileri ölçülebilir.

## Kaynakça

- Adams, P. J. (1968). *Creative reading*. International Reading Association, Boston  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED020090.pdf>
- Ak, S. (2007). Gökte biri var: Yaratıcı okuma çalışması. S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)* (s. 803-807) içinde. Ankara Üniversitesi Basımevi. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Journal of History School*, 52, 1758-1784. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50041>
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Aras, G. (2017). Edebiyat ve kültür: Bireysel ve toplumsal gelişmede okuma ve kütüphane alışkanlığı üzerine. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 945-968.
- Aytan, N. (2014a). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aytan, N. (2014b). Yaratıcı okuma becerisini geliştirme yolları ve yöntemleri. *Route Educational and Social Science Journal*. 1(3), 1-15.
- Aytan, N. (2014c). Okuma çeşidi olarak yaratıcı okumaya genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 651-667.
- Aytan, N. (2015). Eğitimde yaratıcı okuma. *Millî Eğitim*, 45(209), 295-313.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading In J. Flood (Ed.), *Handbook of research in reading* (p.353-395). Longman.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guildford.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, M. V., & Çetin, D. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde özü bulma ve ilişkilendirme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 153-171.
- Çetin, Y., & Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal Of International Social Research*, 11(60), 705-715. 10.17719/jisr.2018.2825
- Çifci, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 55-80.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.
- Çotuksöken, Y. (2007). Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaratıcı-yaratıcı okuma yöntemi. S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)* (s. 751-762) içinde. Ankara Üniversitesi Basımevi. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Türkiye Bilimler Akademisi (t.y.). Okuma becerisi. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü* içinde. Erişim tarihi: 21 Aralık 2022, <http://terim.tuba.gov.tr/>
- Ergül, C., Sarıca, A.D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık içeriklerinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. 10.21565/ozelegitimdergisi.246307

- Gemicioğlu, S., & Akkoç, U. (2019). Türkiye'de boş zaman talebi ve belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 59(1), 45-62. 10.26650/JECS2018-0004
- Hızır, B. (2014). İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Holden, J. (2004). *Creative reading (young people, reading and public libraries)*. Demos. <https://www.demos.co.uk/files/creativereading.pdf>
- İpek Eğilmez, N., & Özşavli, G. (2018). Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 727-744.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Asil Yayıncılık.
- Kalyoncu, N., & Dağlı, S. B. (2007). Çocuklar için yaratıcı yazar atölyesi çalışmaları: İlk konumuz günlükler. S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)* (s. 671-676) içinde. Ankara Üniversitesi Basımevi. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Karaman, H., Atar, B., & Çobanoğlu Aktan, D. (2017). Açıklayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(3), 1173-1193.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kasap, D., & Susar-Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Engin.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). Guildford.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar).<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Moorman, K., & Ram, A. (1996, Temmuz). Yaratıcı anlamada ontolojinin rolü. *Bilişsel Bilim Derneği'nin Onsekizinci Yıllık Konferansı Bildirileri* (s. 98-103) içinde. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315789422-43/role-ontology-creative-understanding-kenneth-moorman-ashwin-ram>
- Moorman, K., & Ram, A. (1994). *Yaratıcı okumanın işlevsel bir teorisi*. Teknik Rapor Serisi. Kolej ve Bilgi İşlem Georgia Institute of Technology. <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA496794>
- Mesleki Yeterlilikler Kurumu (2018). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>
- Nardelli, R. R. (2013). *Creative reading includes emotional factors*. State College.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi.
- Postman, L., Bruner, J. S., & McGinnies, E. (1948). Personal values as selective factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43(2), 142-154.
- Sağlamtuñç, T. (1990). Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.

- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ya-Pa.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Anı.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Principal components and factor analysis. *Using Multivariate Statistics*, 4(1), 582-633.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Nobel.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. Baskı). Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Türkel, A., & Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 8(12), 1345-1358.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143(1), 7-19.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Yurdakal, İ.H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yurdakal, İ. H. & Susar-Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1726-1742.

**005. Minik dedektiflerin büyüteçlerinden sorular: Bir karma araştırma örneği<sup>1</sup>****Suna ÖZCAN<sup>2</sup>**

**APA:** Özcan, S. (2023). Minik dedektiflerin büyüteçlerinden sorular: Bir karma araştırma örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 65-77. DOI: 10.29000/rumelide.1252774.

**Öz**

Öğrencilerin öğrendiklerini ifade edebilmeleri, sorgulamaları, üst düzey zihinsel yetilerini etkin şekilde kullanmaları onlara sağlanan eğitim ortamı ile paraleldir. Bireysel farklılıkların dikkate alındığı, bireyin birey olarak görüldüğü, duygu ve düşüncelerin öğretilenler doğrultusunda ortaya konulduğu eğitim ortamlarında üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu hususlar dikkate alınarak öğrencinin etkin olduğu, sorularla süreci yapılandırdığı bir eğitim ortamının öğrenciye olan katkılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkokul 4. sınıfa giden öğrencilere yönelik iç içe karma araştırma deseni temel alınarak Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitim yaklaşımı ile Türkçe ders etkinlikleri geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak iki grup belirlenmiştir. Deney grubuna haftada 4 ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca P4C temelli Türkçe eğitimi verilmiştir. Araştırma kapsamında ön test ve son test olarak soru sorma becerileri testi, soru sormaya yönelik tutum testi ve Türkçe akademik başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 22. Paket programıyla yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin soru sorma becerilerinde, soru sormaya yönelik tutumlarında ve akademik başarılarında artış gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çocuklar için felsefe, Türkçe eğitimi, soru sorma, soru sormaya yönelik tutum

**Questions from the little detectives' magnifiers: An example of mixed research****Abstract**

The ability of students to express what they have learned, to question, and to use their high-level mental abilities effectively is in parallel with the educational environment provided to them. It is inevitable to develop high-level thinking skills in educational environments where individual differences are taken into account, the individual is seen as an individual, and emotions and thoughts are revealed in line with what is taught. Considering these issues, it is aimed to determine the contributions of an educational environment in which the student is active and structures the process with questions. For this purpose, Turkish lesson activities were developed with Philosophy for Children (P4C) education approach, based on a mixed research design for primary school 4th grade students. Two groups were determined as experimental and control groups. P4C-based Turkish education was given to the experimental group for 10 weeks, 4 hours per week. Within the scope of the research, questioning skills test, attitude test towards asking questions and Turkish academic achievement test were applied as pre-test and post-test. In addition, a semi-structured interview form was applied to the students in the experimental group. The analysis of the quantitative data was done

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulunca 02.05.2022 tarihli, 2022.05 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), sozcan@29mayis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9461-5732 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252774]

with SPSS 22. Package program. Qualitative data were analyzed by content analysis. According to the results obtained, an increase was observed in the students' questioning skills, their attitudes towards asking questions and their academic success.

**Keywords:** Philosophy for children, Turkish education, asking questions, attitude towards asking questions

## 1. Giriş

Bireyin algılama durumuna dair önemli ipuçlarından biri soru sorması, sorulan sorulara yanıt verebilme yetisine sahip olmasıdır. Soru sorma eylemine zemin sağlayan sorgulama, sebep-sonuç ilişkileri kurma, üst düzey düşünme becerileri ile var olan durumların ötesini görme arzusunu ortaya çıkarmaktadır. Bütün bunların temelinde yatan şey ise bireyin yaşama karşı olan merak duygusudur (Savran, 2002). Bu merak duygusu ile birlikte birçok farklı bilim dalı ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemleri merak duygusuna yanıt oluşturmak üzere öğretim sistemlerini yapılandırmaya gitmektedirler. Soru sorma ile birlikte zihinsel açıklığın doyumunu için yapılan keşifler bireyin anlamlandırmalar gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Gencan, 1979). Bu anlamlandırmalar bireysel merakın giderilmesini sağlarken toplumsal gelişimlerin, bilimsel ilerlemelerin de hızlanmasına önemli derecede katkı sağlamaktadır. Sorulan soruların niteliği arttıkça belirtilen alanlarda ilerlemelerin ivmeleri de hızlanmaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirmesine yönelik attığı adımlar güçlenmektedir (Şimşek, 2008). Böylece sorular hem bireysel hem toplumsal niteliği artırırken eğitim-öğretimin de yapılmasına katkı sağlamaktadır (Dindar, Demir, 2006). Eğitim-öğretimin odak noktasında bireyin gelişimine hizmet etme amacı yer alması onların sorgulama becerilerinin nitelik açısından güçlenmesini de sağlamaktadır. Çocukların soru sorma, sorgulama becerilerinin geliştirilmesi için yapılabilecek öğretim metotları ortaya koyan önemli bilimcilerden biri Lipman'dır. Lipman (1976) çocukların soru sorma, sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik, çocuklar için felsefe öğretim programını ortaya koymuştur. Bu program ile öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, özenli düşünme becerilerinin yanı sıra birçok farklı üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hizmet etmeyi amaçlamıştır. Soru sorma becerilerinin gelişimini temel alan bu program ile çocukların eğitimine yönelik yapılan her türlü derse entegre edilebilecek bir yapının da zemini oluşturulmuştur.

Eğitim-öğretim sürecinin sorularla, sorgulamalarla güçlendirilmesi, P4C'nin etkin şekilde kullanılması ile bireylerin merak etme güdülerinin tetiklenmesi, üst düzey becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (Filiz, 2002; Chin, Osborn, 2008; Aydemir, Çiftçi, 2008). Bu süreçte dilin etkin kullanımı yani Türkçe derslerinde P4C'nin kullanımı dil ile zihin arasındaki bağın da güçlenmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle dil becerilerinin gelişimine yönelik verilen eğitimlerde öğrencilerin etkin kılınması, soru sorma becerilerinin dil becerileri ile desteklenmesi onların akademik başarılarının güçlenmesinde önemli bir yer edinmektedir (Özcan, Sallabaş, Akgül, 2022). Bu akademik becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, işbirlikli öğrenme, sebep-sonuç ilişkileri arasında bağ kurma gibi durumların da hızlanmasına katkı sağlayacaktır (McCollister, Sayler, 2010). Okuduğunu, dinlediğini anlayan, bunları uygun bir dille sözlü veya yazılı bir şekilde ifade edebilen çocuklar sadece akademik yaşamın değil aynı zamanda sosyal yaşamın getirdiği yükümlülüklerin üstesinden çok daha rahat bir şekilde gelebilmektedirler. Bütün bunların temelini güçlendiren ise iletişim becerilerini güçlendiren soru sorma, sorgulama eylemleridir (Vale, 2013; Savaşkan, 2013; Chin, Brown, 2002; Filiz, 2002). Bireysel farklılıkların dikkate alınarak iletişim becerilerinin üst düzeyde tutulduğu ortamlar, yani farklılaştırılmış öğretimin öne çıkarıldığı eğitim ortamları belirtilen yetilerin güçlenmesinde önemli yere sahiptir (Özcan, Sallabaş, Akgül, 2022). P4C temel alınarak yapılan Türkçe



öğretimi sürecinde anlama ve ifade etme becerileri gelişen öğrenciler sorgulama eylemlerinde bulunurken birden fazla farklı zihinsel becerilerini geliştirebilme olanağı elde etmektedirler. Bu durum bireylerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin soru sorma, sorgulamalarla güçlenmelerini sağlamaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013; Baumfield, Mroz, 2002). P4C temelli eğitimle dil becerilerinin eğitiminde öğrencinin soru sorma becerisinin desteklenmesi, kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesini sağlayacak ortamların oluşturulması, eğitimin hedeflerine erişimde önemlidir (Marbach-Ad ve Sokolove, 2000). Bu araştırmada da dil becerilerinin gelişimine yönelik verilen Türkçe derslerinde aynı zamanda öğrencilerin soru sorma becerileri ile üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik öğretimin gerçekleştirilmesi için P4C temel alınarak derslerin yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda Türkçe derslerinde Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitim programıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler öğrencilerin Türkçe başarılarını geliştirirken aynı zamanda sorgulama becerilerini, soru sorma becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmeyi amaç edinmiştir. Edinilen amaca yönelik şu problem sorusu ve alt problem sorularına yanıt aranmıştır:

-P4C temelli Türkçe derslerinin uygulandığı ilkokul 4. sınıf deney grubu ile mevcut Türkçe ders programları ile eğitim alan ilkokul 4. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe akademik başarıları ile soru sorma ve soru sormaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre deney grubunun Türkçe akademik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Son testten elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubunun Türkçe akademik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre kontrol grubunun Türkçe akademik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre deney grubunun soru sorma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Son testten elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubunun soru sorma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre kontrol grubunun soru sorma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre deney grubunun soru sorma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

-Son testten elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubunun soru sorma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre kontrol grubunun soru sorma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Amaç doğrultusunda şu nitel sorulara yanıt aranmıştır:

-Öğrencilerin P4C temelli Türkçe dersinin Türkçe akademik başarılarına olan katkısına dair görüşleri nasıldır?

-Öğrencilerin P4C temelli Türkçe dersinin soru sormaya yönelik tutumlarına olan katkısına dair görüşleri nasıldır?

-Öğrencilerin P4C temelli Türkçe dersinin üst düzey düşünme becerilerine olan katkısına dair görüşleri nasıldır?

-Öğrencilerin P4C temelli Türkçe dersinin soru sorma becerilerinin gelişimine olan katkısına dair görüşleri nasıldır?

## 2. Yöntem

Çalışmanın bu aşamasında araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem, verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1. Araştırma modeli

Mevcut araştırma P4C etkinlikleri ile zenginleştirilmiş 4. sınıf etkinliklerinin katılımcıların Türkçe akademik başarılarına, soru sorma tutumlarına ve soru sorma becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amacıyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasında testler uygulanmıştır. Deney öncesi ve sonrasında uygulanan testler nicel iken deney esnasında uygulananlar ise niteldir. Bu çerçeveden hareketle karma araştırma yönteminin iç içe karma deseni, araştırma modeli olarak belirlenmiştir. İç içe karma desen (gömülü desen) çalışmalarında nicel veriler, nitel verilerle desteklenmektedir (Cresswell, 2012). Bu çalışmada da deney öncesi ve deney sonrasında yapılan uygulamalar yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiştir. Çalışmanın verileri eşit olmayan ağırlıkta üç noktada nicel bölüm vurgulanarak toplanmıştır: NİCEL (nitelik) = ön test, NİCEL= son test, nitelik= yarı yapılandırılmış görüşmeler.

### 2.2. Örneklem/araştırma grubu

Örneklem grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kolayca ve hızlı bir şekilde ulaşılmak istenen zamanlarda kullanılmaktadır. Ayrıca hedef kitleye ulaşmanın zor olduğu veya evrene erişmenin mümkün olmadığı durumlarda ekonomik, pratik olmasından dolayı kullanılır (Monette, Sullivan ve De Jong, 1990). Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yapılan bu çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarının denklilerinin belirlenmesi amacıyla ilgili becerilerin mevcut durumu konusunda ön test yapılmıştır. Ön testler neticesinde biri deney biri kontrol olmak üzere birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Belirlenen kontrol grubunda 32, deney grubunda ise 30 öğrenci vardır. Deney grubunda araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen etkinlikler uygulanırken kontrol grubunda ise mevcut öğretim programının belirlediği şekilde süreç yürütülmüştür. Çalışma sonunda hem deney hem kontrol grubuna deney öncesinde uygulanan testler tekrar uygulanmıştır. Ayrıca çalışma esnasında deney grubuna yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanmıştır.

### 2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak soru sormaya yönelik tutum testi, soru sorma testi, Türkçe akademik başarı testi ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Belirtilen araçlara dair bilgiler şu şekildedir:

Demografik Bilgi Formu: Öğrencilerin cinsiyetleri, okul öncesi eğitim alma durumları, anne ve baba eğitim durumlarına dair bilgileri içermektedir.

Soru Sorma Metni: Öğrencilerin soru sormaya yönelik becerilerini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak öğrencilere bir metin sunulmuştur. Bu metinden hareketle 15 tane soru üretmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin soru sorma becerilerini belirlemeye yönelik sunulan bu metin ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve henüz öğretim materyali olarak kullanılmamış bir metindir. Belirlenen metnin 4.sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiş olmasının nedeni bu metinlerin düzeye uygunluğunun sağlanmış olması ve gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sağlanmış olmasıdır. Ayrıca çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılması hedeflenen metnin hedef kitleye ve çalışmanın amacına uygunluğunun belirlenmesine yönelik uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanların 4'ü sınıf öğretmenliğinden 3'ü ise Türkçe öğretmenliğinden gelen uzmanlardır. Uzman görüşüne sunulmak üzere 6 metin belirlenmiştir. Bu metinler Sevgi Çuvalı, Vecihi Hürkuş, Kaşığı, İcat Nasıl Yapılır? Robotların Efendisi: Cezeri, Kaybolan Cennet metinleridir. Bu metinler arasından en çok puanı alan soru sorma becerilerini belirlemeye yönelik metin olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre bütün uzmanlar tarafından en çok puan alan metin Sevgi Çuvalı isimli metin olmuştur. Dolayısı ile öğrencilerin soru sorma becerilerini belirlemek amacıyla ön test ve son test soru sorma metni olarak Sevgi Çuvalı kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak öğrencilerin bu metinden hareketle 15 soru hazırlamaları istenmiştir. Bu soruların analizinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları sorular belirlenen uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Buna göre yanlış ve boş sorular için 0 puan, hatırlama=1, anlama=2, uygulama=3, analiz=4, değerlendirme=5, yaratma=6 olarak değerlendirilmiştir. Bu uzmanların görüş ortalamaları analizlerin yapılmasında kullanılmıştır.

Türkçe Başarı Testi: Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak kullanılacak başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin geliştirilmesinde kullanılacak metinlerin belirlenmesi için 7 kişiden oluşan uzman grubundan yararlanılmıştır. Bu uzmanların 4'ü sınıf öğretmenliği, 3'ü de Türkçe öğretmenliği alanındandır. Başarı testinin geliştirilmesinde kullanılacak olan biri bilgilendirici biri öyküleyici metin olmak üzere iki metin seçilmesine karar verilmiştir. Bu metinler MEB tarafından geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış Türkçe 4.sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Bu metinlerin amaca uygunluğunun teyit edilmesi amacıyla belirlenen uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşüne sunulmak üzere 3'ü bilgilendirici ve 3'ü öyküleyici metin belirlenmiştir. Metinler, Evini Arayan Ardıç Tohumu, Bir Fincan Kahve, Oğuz Kağan Destanı, Bayrak Sevgisi, Gizemli Canlılar, El Sanatlarını Yaşatalım şeklindedir. Bu metinler arasında Evini Arayan Ardıç Tohumu öyküleyici, Gizemli Canlılar ise bilgilendirici metin olarak kullanılmasına dair görüş birliği sağlanmıştır. Bu seçilen metinlerin her birine yönelik 30 soru oluşturulmuştur. Bu soruların 10'u açık uçlu 20'si çoktan seçmeli şeklindedir. Toplam 60 sorudan oluşan başarı testi, tekrar uzmanların görüşüne sunulmuştur. Bu sorulardan 30 tanesinin araştırmada kullanılmasına dair görüş birliği sağlanmıştır. Bilgilendirici metne yönelik 5'i açık uçlu, 10'u çoktan seçmeli; öyküleyici metne yönelik 5'i açık uçlu, 10'u çoktan seçmeli metin olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ön test ve son test uygulamalarının sonunda açık uçlu soruların değerlendirilmesi için tekrar

uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre boş ve yanlış sorular için 0, doğru sorular için 1 puan verilmiştir. Uzman görüşlerinin ortalaması verilerin analizinde temel alınmıştır.

Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek, Doğan (2018) tarafından 4.sınıfa giden öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 24 maddeden oluşmaktadır. “kaygı duyma” ve “soru sormaya yönelik açık olma” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümünün güvenilirlik katsayısı 0.81, kaygı duyma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.77, soru sormaya açık olma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak belirlenmiştir. Ölçek, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her Zaman” ifadeleri kullanılarak 5’li Likert şeklinde derecelenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 şeklindedir. Maddeler 1’den 5’e kadar puanlanmış, “Hiçbir Zaman” derecesi 1 puana, “Her Zaman” derecesi 5 puana denktir.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu: Karma araştırma yönteminin iç içe karma deseninin kullanıldığı bu çalışmada nitel verilerin elde edilmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken amaca uygun temalar oluşturulmuş ve bu temalara uygun görüşme soruları geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önemli ek bilgilere ulaşılması halinde mevcut görüşme sorularında düzenlemeler yapılabilmektedir (Mertkan, 2015). Araştırmada geliştirilen ölçme araçları için görüşleri alınan uzmanlardan görüşme sorularının geliştirilmesi için de görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda tutum, başarı ve soru temalarına yönelik 6 görüşme sorusu geliştirilmiş ve görüşme soruları olarak kullanılmıştır.

## 2.4. İşlem

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılacak uygulamalar hakkında veliler, öğrenciler, uygulama yapılacak okul ve öğretmenler bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu ve çalışmanın herhangi bir aşamasında devam etmekten vazgeçme hakları olduğu söylenmiştir. Araştırma öncesinde, araştırma sırasında ve araştırma sonrasında uygulanan ölçme araçlarının eksiksiz bir şekilde doldurulması gerektiği ifade edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama bitmeden önce deney grubuna eksiksiz bir şekilde uygulanmıştır. Araştırma öncesinde çalışmanın etik ilkelere uygunluğunun belirlenmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuştur. Çalışmanın etiğe uygun olduğu 28.07.2021’de yapılan toplantının 2021/05 kararı kabul edilmiştir.

## 2.5. Çalışma gruplarının denklik bilgileri

Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen grupların denkliklerini belirlemek amacıyla ön test yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grupları birbirine denktir. Denklik bilgilerine dair tablolar şu şekildedir:

**Tablo 1.** Grupların Türkçe akademik başarılarına yönelik ön test sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
<b>Akademik Başarı</b>	Deney	30	0.66	0.12	60	1.92	.060
	Kontrol	32	0.60	0.10			

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına yönelik ön test sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’e göre deney ve kontrol grubunun Türkçe akademik başarıları arasında anlamlı fark yoktur ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 2.** Grupların soru sorma becerilerine yönelik ön test sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
Soru	Deney	30	2.37	0.34	60	1.86	.067
	Kontrol	32	2.20	0.36			

Deney ve kontrol grubunun soru sorma becerilerine dair ön test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’ye göre grupların soru sorma becerileri arasında anlamlı fark yoktur ( $p>0,05$ ).

**Tablo 3.** Grupların soru sormaya yönelik tutumlarına yönelik ön test sonuçları

Soru Sorma Tutumu		N	X	S	Sd	t	p
Kaygı	Deney	30	2.59	0.57	60	-1.65	.103
	Kontrol	32	2.80	0.47			
Soru sormaya açık olma	Deney	30	2.81	0.27	60	.968	.337
	Kontrol	32	2.74	0.29			

Deney ve kontrol grubunun soru sormaya yönelik tutumlarına dair ön test sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’e göre grupların soru sormaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark yoktur ( $p>0,05$ ).

## 2.6. Veri analizi

Araştırmanın ön test uygulamaları ile son test uygulamaları ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22. paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerde ise içerik analizi yapılmıştır. Nitel verilerle kod ve temalar oluşturulmuştur. İç ve dış bütünlüğün sağlanmasına, kategorilerin kendi içinde homojenlikleri, kategoriler arası heterojenlik durumları incelenmiştir (Patton, 1990). Nitel olarak elde edilen veriler için önceden oluşturulan sorulardan yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine veriler doygunluğa ulaşana kadar kodlamalara devam edilmiştir. Çalışmanın içerik analizi ile analiz edilmesine karar verilmesinde araştırmacılar, ebeveynler ve diğer paydaşların rahatlıkla anlayabileceği şekilde kavram ve temalarla ortaya koymaya olanak sağlaması, tema ve kavramların ortaya konulmasına olanak sağlaması, bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yardımcı olmasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2008).

## 3. Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında nicel ve nitel ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Nicel Bulgular

**Tablo 4.** Deney grubunun Türkçe akademik başarısına dair ön test ve son test sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Akademik Başarı	Deney Ön	30	0.66	0.12	60	-2.53	.014
	Deney Son	30	0.73	0.09			

Deney grubunun Türkçe akademik başarısının ön testi ile son testi puanları Tablo 4'tedir. Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre deney grubunun ( $X=0.73$ ) akademik başarısı arasında anlamlı fark vardır ( $t=-2.53$   $p<0,05$ ).

**Tablo 5.** Deney grubunun soru sorma becerilerine yönelik ön ve son test sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
Soru	Deney Ön	30	2.37	0.34	60	-3.18	.002
	Deney Son	32	2.68	0.40			

Deney grubunun soru sorma becerilerine yönelik ön test ile son test puanları Tablo 5'tedir. Tablo 5'e göre deney grubunun ( $X=2.68$ ) soru sorma becerileri arasında anlamlı fark vardır ( $t=-3.18$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 6.** Deney grubunun soru sormaya yönelik tutumlarının ön test ve son test sonuçları

Soru Sorma Tutumu		N	X	S	Sd	t	p
Kaygı	Deney Ön	30	2.59	0.57	60	3.15	.003
	Deney Son	32	2.16	0.47			
Soru Sormaya Açık Olma	Deney Ön	30	2.81	0.27	60	-2.69	.009
	Deney Son	32	3.05	0.41			

Deney grubunun soru sormaya yönelik tutumlarının alt boyutları olan kaygı ve soru sormaya açık olma ön test ile son test puanları Tablo 6'dadır. Tablo 6'ya göre deney grubunun uygulama sonrasında kaygı alt boyutunda ( $X=2.59$ ) anlamlı fark oluşmuştur. Buna göre deney öncesinde soru sormaya yönelik kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin deney sonrasında kaygı düzeyleri azalmıştır ( $t=-3.15$ ,  $p<0,05$ ). Soru sormaya açık olma alt boyutunda deney sonrası lehinde anlamlı fark çıkmıştır ( $X=3.05$ ). Buna göre deney sonrasında öğrenciler soru sormaya yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir ( $t=-2.69$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 7.** Grupların Türkçe akademik başarılarına dair son test sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Akademik Başarı	Deney son	30	0.73	0.85	60	4.20	.000
	Kontrol son	32	0.63	0.99			

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına ait son test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Elde edilen son test sonuçlarına göre deney grubu ( $X=0.73$ ) lehine anlamlı fark vardır ( $t=4.20$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 8.** Grupların soru sorma becerilerine yönelik son test sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
Soru	Deney son	30	2.68	0.40	60	6.93	.000
	Kontrol son	32	2.02	0.34			

Deney ve kontrol gruplarının becerilerine ait son test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Elde edilen son test sonuçlarına göre deney grubu ( $X=2.68$ ) lehine anlamlı fark vardır ( $t=6.93$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 9.** Soru sormaya yönelik tutum son test sonuçları

Soru Sorma Tutumu		N	X	S	Sd	t	p
Kaygı	Deney son	30	2.16	0.47	60	-4.22	.000
	Kontrol son	32	2.70	0.52			
Soru sormaya açık olma	Deney son	30	3.05	0.41	60	2.36	.022
	Kontrol son	32	2.83	0.30			

Deney ve kontrol gruplarının soru sormaya yönelik tutumlarına ait sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'a göre kontrol grubunun soru sormaya yönelik kaygıları deney grubundan daha yüksektir ( $t=-4.22$ ,  $p<.000$ ). Soru sormaya açık olma alt boyutunda deney grubu lehine ( $X=3.05$ ) anlamlı fark vardır ( $t=2.36$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 10.** Kontrol grubunun Türkçe akademik başarısına dair ön ve son test sonuçları

Akademik Başarı		N	X	S	Sd	t	p
Kontrol	Ön	32	0.60	0.10	62	-0.96	.339
	Son	32	0.63	0.09			

Kontrol grubunun akademik başarısına dair ön test ve son test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'a göre kontrol grubunun akademik başarısında anlamlı fark yoktur ( $p>0,05$ ).

**Tablo 11.** Kontrol grubunun soru sorma becerilerine yönelik ön ve son test sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
Soru sorma becerisi	Kontrol Ön	32	2.20	0.36	62	2.04	.045
	Kontrol Son	32	2.02	0.34			

Kontrol grubunun soru sorma becerisine dair ön test ve son test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'e göre kontrol grubunun soru sorma becerisi ilk test ( $X=2.20$ ) lehine anlamlıdır ( $t=2.04$ ,  $p<0,05$ ). Kontrol grubunun ön test yapıldığı dönemdeki soru sorma becerisi son test yapıldıktan sonraki döneme göre daha yüksektir.

**Tablo 12.** Soru Sormaya yönelik tutum son test sonuçları

Soru Sorma Tutumu		N	X	S	Sd	t	p
Kaygı	Kontrol Ön	30	2.80	0.47	62	0.84	.403
	Kontrol Son	32	2.70	0.52			
Soru sormaya açık olma	Kontrol Ön	30	2.74	0.29	62	-1.30	.198
	Kontrol Son	32	2.83	0.30			

Kontrol grubunun soru sormaya yönelik tutumuna dair ön test ve son test sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Tablo 12'ye göre kontrol grubunun soru sormaya yönelik tutumda anlamlı fark yoktur ( $p>0,05$ ).

## Nitel Bulgular

**Tablo 13.** Uygulamalara dair öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>
<b>Tutum</b>	Eğlenceli olması
	Güzel olması
	Mutlu etmesi
	Türkçe dersini sevdirmesi
	Enerjik olmayı sağlaması
	Empatiyi teşvik edici olması
	Soru sorma korkusunu yenmeyi sağlaması
	Konuşmaktan korkmamayı öğretmesi
	Soru sormayı sevdirmesi

Türkçe dersinde yapılan P4C temelli etkinliklere dair oluşturulan tutum temasına dair bilgiler Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'e göre öğrenciler bu derslerle birlikte daha etkin oldukları için derslerden daha fazla zevk almaya başlamışlardır. Bu durum hem arkadaşları hem de derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

**Tablo 14.** Uygulamalara dair öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>
<b>Soru</b>	Daha çok soru sordurması
	Yaratıcı sorular sordurması
	Eleştirel sorular sordurması
	Farklı bakış açıları kazandırması
	Toplulukta soru sordurması
	Anlamayı sağlaması

Türkçe dersinde yapılan P4C temelli etkinliklere dair oluşturulan soru temasına dair bilgiler Tablo 14'te verilmiştir. Tablo 14'e göre öğrenciler bu derslerle birlikte daha rahat bir şekilde soru sorabilme, daha kolay bir şekilde anlama ve kendilerini sorularla daha rahat ifade edebilme gibi becerileri edindiklerini ifade etmişlerdir.

**Tablo 15.** Uygulamalara dair öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>
<b>Başarı</b>	Anlamayı kolaylaştırması
	Çabuk öğrenmeyi sağlaması
	Etkin olmayı sağlaması
	Bütün dersleri öğrenmeyi kolaylaştırması
	Daha iyi notlar almayı sağlaması

Türkçe dersinde yapılan P4C temelli etkinliklere dair oluşturulan başarı temasına dair bilgiler Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 15'e göre öğrenciler bu derslerde daha kolay bir şekilde anlamaya başladıklarını



hem Türkçe dersinden hem de diğere derslerden daha yüksek puanlar almaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerine örnekler şu şekildedir:

“Artık daha çabuk öğreniyorum” (Ö2)

“Arkadaşlarımla daha çok eğleniyorum” (Ö13)

“Soru sormak artık çok güzel. Bütün derslerimiz sorulu olsun” (Ö22)

“Sadece öğretmeni dinlemiyoruz. Birlikte oyun oynuyoruz. Çok güzel.” (Ö12)

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Deney grubuna yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre akademik başarılarında, soru sorma becerilerinde ve soru sormaya yönelik tutumları gelişmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre de deney grubunun soru sormaya yönelik tutumları, soru sorma becerileri ve akademik başarıları kontrol grubundan daha yüksektir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin soru sorma kaygıları deney grubundaki öğrencilerin kaygılarından daha yüksektir. Ayrıca uygulama öncesinde kontrol grubunun soru sorma becerisi daha yüksekken uygulama sonrasında düşmeye başladığı belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelere göre soru sormaya yönelik ilgileri artmıştır. Dersleri daha eğlenceli bulmuşlardır. Akademik başarılarında artış olmuştur. Öğrenciler kendilerini daha rahat şekilde ifade edebildiklerini, sınıf arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar dikkate alındığında P4C temelli Türkçe öğretiminin öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarını, soru sorma becerilerini, akademik başarılarını olumlu etkilemektedir. Türkçe dersine yönelik yürürlükte olan öğretim programındaki uygulamaların öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarını olumsuz etkilerken akademik başarıları ile soru sorma becerilerine herhangi bir katkı sağlamaması P4C temelli öğretimin önemini göstermektedir. Çünkü P4C öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hizmet ederken aynı zamanda kendi potansiyelini ortaya koymasına da önemli derecede katkı sağlamaktadır. Akkocaoğlu Çayır (2015) P4C'nin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal; eleştirel, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerini olumlu etkilediğini belirlemiştir. Okur (2008) çocuklar için felsefe eğitiminin 6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerini olumlu etkilediğini belirlemiştir. Mendoza Guardado ve Merçon (2017) felsefe temelli uygulamaların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Gasparatou ve Kampeza (2012) çocuklar için felsefe eğitim programlarının çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Yıldız Demirtaş, Karadağ ve Gülenç'in (2018) araştırmasına göre felsefe eğitim programları 5-6 yaş aralığındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki etmektedir. Taş (2017) çocuklar için felsefenin 48-72 aylık çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirlemiştir. Seifi ve diğere (2011) çocuklar için felsefe eğitim programının özsaygı ve problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Erfani ve diğere (2014) çocuklara felsefe öğretiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Hudgins, Edelman (1986) küçük grup tartışmalarının 4 ve 5. sınıfların eleştirel düşünme ve konuşma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Murriss (2016) çocuklar için felsefenin erken okuryazarlık eğitiminde yaşanan sorunların çözümü için gerekli olduğunu belirtmiştir. Karadağ (2010) farklılaştırılmış Türkçe derslerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. P4C'nin temel becerileri arasında yer alan işbirlikli öğrenme üst düzey okur yazarlık becerisinin gelişiminde etkilidir (Puzio & Colby, 2013). Slavin (2013) araştırmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin

gelişiminde oldukça işlevsel olduğunu ortaya koymuştur. Marzano ve diğerleri (2001) işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Johnson ve Johnson (1994) işbirlikli öğrenmenin okulların daha etkin hale getirilmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmalar dikkate alındığında P4C'nin geliştirmeyi amaçladığı eleştirel düşünme, işbirlikli öğrenme, özenli düşünme, yaratıcı düşünme becerileri ile diğer üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için öğrencinin etkin olması önemlidir. Bu araştırma sonucu ile diğer araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde iyi yapılandırılmış P4C temelli öğretim programlarının öğrencilerin akademik, sosyal, duyuşsal, üstbilişsel gelişimlerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin sorgulama becerilerini güçlendirdiği için öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmekte, daha cesurca sorular sormalarına katkı sağlamaktadır. Bütün derslerde en etkin kullanılan beceri, dil becerileridir. P4C özgür bir ortam sağladığı için öğrenciler kendilerini daha rahat bir şekilde ifade edebilme olanağı elde etmektedirler. Bu da onların dil becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Böylece hem sosyal hem de akademik becerileri gelişmektedir. Bu çalışmada 4. sınıfa giden öğrenciler örneklem grubu olarak seçilmiştir. Farklı yaş düzeyleri ile yeni çalışmalar yapılabilir. P4C'nin farklı derslere olan katkısı araştırılabilir. P4C'nin farklı becerileri geliştirmedeki rolü ile ilgili çalışmalar yürütülebilir.

### Kaynakça

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Aydemir, Y., Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Baumfield, V., Mroz, M. A. (2002). Investigating pupils' questions in the primary classroom. *Educational Research*. 44(2), 129-140.
- Büyükalın Filiz, S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chin, C., Osborne J. (2008). Students' Questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*. 44(1), 1-39.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. MA: Pearson Education.
- Demirtaş Yıldız, V., Karadağ, F., Gülenç, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: Çocuklarla felsefe eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*. 10(2), 277-294.
- Dindar, H., Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Erfani, N., Karimi, L., Shobeiri, S. M., Atar, S. (2014). The effect of teaching philosophy fort he children on student's problem-solving skill and creativity. *International Journal of Management and Humanity Sciences*, 3(3), 1518-1524.
- Guardado Mendoza, F. J., Merçon, J. (2017). Problematizing the world around us and thinking otherwise: An experience of philosophy with children in dialogue with Michel Foucault's thoughts. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(7), 11-32.
- Gasparatou, R., Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Hudgins, B., Edelman, S. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small group discussions. *Journal of Educational Research*, 79(6), 333-342.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W. (1994). *An overview of cooperative learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 3-5.
- Marbach-Ad, G., Sokolove, P. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(8), 854 – 870.
- Marzano, R., Pickering, D., Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: ACD.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- McCollister K., Saylor M. F. (2010). Lift the ceiling, increase rigor with critical thinking skills, *Gifted Child Today*, 33(1).
- Patton, M. Q. (1990). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Monette, D.R., Sullivan, T.J., & De Jong, C.R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Murris, K. (2016). Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*. 24(5), 652-667.
- Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, S., Sallabaş, M. E., Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Dergisi*, 2(10), 327-346.
- Puzio, K., Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 339-360.
- Savaşkan, V. (2013). Soru sormanın tarihi gelişimi, amaçları ve öğretim sürecinde önemi. *Journal of Qafqaz University- Philology And Pedagogy*, 1(1), 49-55.
- Savran, Z. (2002). Cevapta açıklama isteyen soru zamirleri “Welch Was Für Ein Was” Türkçede hangi anlamlarla karşılanır? *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 231-239.
- Seifi, G. M. Y., Shaghagni, F., Kalantari, Meybodi S. (2011). Efficacy of philosophy for children program (P4C) on self-esteem and problem solving abilities of girls. *Journal of Applied Psychology*, 5(2), 66-83.
- Slavin, R. (2013). Effective Programmes in Reading and Mathematics: Evidence from the Nest Evidence Encyclopedia, *School Effectiveness and School Improvement*, (24), 383-391.
- Taş, I. (2017). Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vale, R. (2013). The value of asking question. *Mol Biol Cell*, 24(6), 680-682.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 006. Şehrimiz ve Atatürk: Hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yansımaları<sup>1</sup>

Kudret AYKIRI<sup>2</sup>

**APA:** Aykırı, K. (2023). Şehrimiz ve Atatürk: Hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yansımaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 78-99. DOI: 10.29000/rumelide.1252776.

### Öz

Müze eğitimi arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda kazanılmasıdır. Hizmet ederek öğrenme herhangi bir ders kapsamında belirlenen akademik kazanımların, ilgili konudaki topluma hizmet deneyimleri ile kazanıldığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu bağlamda; HEÖ temelli müze eğitimi arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda topluma hizmet ederek kazanılmasıdır. Bu araştırmada, hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yerel tarihte Atatürk konusu özelinde yansımaları incelendi. Bu amaç bağlamında; araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı ikinci sınıfta öğrenim gören beş öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği esasına dayanarak belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği nasıl sağlandığına ilişkin bilgilerin yanı sıra, araştırmacının rolü ve etik durumlara yönelik bilgiler metin içinde sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine dayalı araştırmanın sonuçları: Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının hizmet ederek öğrenme temelli müze eğitimi süreci sonrası yerel tarihte Atatürk konusuna ilişkin bilgilerinin arttığı, Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişimler yaşandığı, birçok becerilerinin geliştiği, mesleki motivasyonları arttığı ve mesleki yeterlilikleri geliştiği, farklı bir ders deneyimi yaşadıkları, değişim meydan getirerek değişim yaşadıkları, bu tür faaliyetlerde bütçenin önemli olmadığını fark etmeleri ve sosyal bilgilerin eğlenceli bir ders olduğunun farkındalığının oluşması şeklinde ifade edilebilir. Ancak; katılımcıların zamana, bütçeye, bürokrasiye, süreç başlangıcına, hedef kitleye, ortak kuruma, ekip üyesine, beklenmedik duruma ve sürecin yoğunluğuna ilişkin problemler de yaşadıkları çalışma sürecinde belirlenerek katılımcıların söz konusu problemlerin birçoğunu çözdükleri tespit edilmiştir. Çalışma sürecinde ulaşılan sonuçlar ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve sonuçlara bağlı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Hizmet ederek öğrenme, müze eğitimi, sosyal bilgiler öğretmeni adayları, yerel tarih, Atatürk.

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 25.07.2022 tarihli, 15/06 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD (Denizli, Türkiye), kudretaykiri@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2413-0593. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252776]

## Our city and Atatürk: Reflections of museum education based on service learning on social studies pre-service teachers

### Abstract

Museum education is the acquisition of the desired knowledge, skills and values in museum-related environments. Service learning is a learning approach in which academic achievements determined within the scope of any course are gained through community service experiences in the relevant subject. In this context, SL-based museum education is acquiring the desired knowledge, skills, and values by serving society in museum-related environments. In this research, the reflections of museum education based on service learning on social studies pre-service teachers, in the context of “Atatürk in local history”, were examined. In the context of this purpose, the case study method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The research was conducted on five pre-service teachers studying in the second year of social studies education at a state university. Participants were selected according to criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The data were collected through semi-structured interview and analyzed by descriptive analysis method. Validity and reliability were ensured in the study, the role of the researcher was stated, and ethical considerations were taken into consideration. The results of the research based on the opinions of the participants are as follows: After the service learning-based museum education process, the social studies pre-service teachers increased their knowledge about Atatürk in local history, positive developments occurred in their feelings about Atatürk, and many skills improved, their professional motivations increased and they gained professional competence, they experienced a different lesson experience; they created and experienced a change, they realized that the budget is not important in such activities, and the awareness that social studies is fun. However, they also experienced problems related to time, budget, bureaucracy, the initiation of the process, the target audience, the partner institution, the team member, the unexpected situation, and the intensity of the process. It was seen that they solved most of these problems, but some problems could not be solved. The results were discussed within the scope of the relevant literature and various suggestions were made to practitioners and researchers depending on the results.

**Keywords:** Service learning, museum education, pre-service social studies teachers, local history, Atatürk.

### 1. Giriş

#### 1.1. Müze Eğitimi

Türkçeye Fransızca musée sözcüğünden geçen (etimolojiturkce, 2021) müze kelimesinin asıl kökeni İlham Perilerinin (Musalar, Müzler) mekânı anlamına gelen mouseion (μουσεῖον) kelimesine dayanmaktadır (historyofmuesums, 2021). Musa (Moûsa/μοῦσα) kelimesi köken olarak yaratıcılığın yanı sıra –öncelikle- akıl ve düşünce kavramlarını içeren men sözcüğünden gelmektedir (Erhat, 1996, s. 667). Mitolojide dokuz Musa (Müz/İlham Perisi) vardır ve bunlardan yedisi sanatla ilgili olmakla birlikte ikisi (Kilo: tarih; Urania: gökbilimi) bilimle ilgilidir. Müzenin Roma döneminde anlamı felsefi tartışmaların yapıldığı yerdir ve Floransa'daki Lorenzo de' Medici koleksiyonunu tanımlamak için günümüzde en bilinen anlamında kullanılmadan önce M.Ö. üçüncü yüzyılın başlarında Ptolemy I Soter tarafından kurulan İskenderiye'deki büyük müze, bilim insanların okulu ve kütüphane olarak işlev görmüştür (Lewis, 2022). Yani, köken açısından bakıldığında; müze kavramının anlamı sanat kadar

bilimi, duygular kadar akli, hissetmek kadar düşünceyi, koleksiyon seyrinden daha çok tartışmaları ve öğrenmeyi, seyirlik bir alandan daha çok bir okulu içermekteydi. Bu bağlamda birçok görüşün aksine müzelerde düşünme, aktif olma ve eğitim deneyimleri yaşama ve müzenin eğitimsel bir işlevi olması çağdaş bir yorum değil klasik bir yorum ve öze dönüştür. Müze eğitimi, çağdaş bir girişim değil öze saygı duymaya bağlı bir zorunluluktur. Dolayısıyla, Antik Roma ve Antik Mısır dönemlerinde müze kavramı tanımlansaydı, eğitim sözcüğü tanıma dâhil edilecek olan öncelikli kavramlardan biri olurdu. Bu bağlamda müze ve eğitim ilişkisini yani müze eğitimi çağdaş anlamda müzenin tanımları üzerinden de ele almak gereklidir.

Müze kavramını tanımlamaya yönelik çabaların 18. ve 19. yüzyıllarda müzelerin kuruluş amaçlarını tanımlamaya çalışılması ile başladığı bilinmektedir. Örneğin; 1814 Silesian Bölgesel Müzesi kendi amaçlarını tanımlarken genç öğrenenler için faydalı okuma fırsatları sağlama ve daha yüksek manevi eğitim arayan sanatçı ve zanaatkârların ders alabilecekleri bir kaynak oluşturma gibi ifadelerle yer vermiştir (Lehmannová, 2020). Yani, müzenin erken tanımlarında da eğitim işlevinin vurgulandığı görülmektedir. Bir müzenin kendi kuruluş amacı bağlamındaki müze tanımından değil de doğrudan müze kavramının tanımı üzerinden müze eğitim ilişkisini ele almak gerekirse öncelikli olarak Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (International Council of Museums/ICOM) tanımları analiz edilmelidir. Konseyin tarihsel süreç içerisinde birçok müze tanımı mevcuttur (Lehmannová, 2020). Bu tanımlar analiz edildiğinde müze ve eğitim ilişkisi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılabılır: 1946 yılında kurulan konseyin aynı yıl yaptığı ilk müze tanımında eğitim vurgusu yoktur. İlk kez 1951 yılındaki tüzüklerinde müzenin eğitim ile ilgili rolüne ilişkin ifadelerle yer verilmiştir. 1974 yılında -küçük değişiklikler olmakla birlikte 2022 ağustos ayına kadar kullanılan tanımda- eğitimin amaç bağlamında vurgulandığı görülmektedir. 2016 yılında mevcut tanımın çağa uymamasına bağlı eleştiriler neticesinde, konseye bağlı tüm ülkelerden istenen ve 2018 yılında ilgili çalışma grubu tarafından derlenen 250 tanım önerisinde en sık tekrarlanan 10 kelimedenden birinin eğitim olması dikkat çekicidir. Dört yıllık toplantılar sonrası nihayet 24 Ağustos 2022 tarihinde ICOM tarafından -yine eğitim vurgusu ile- yeni bir müze tanımı yapılmıştır. Tanım şu şekildedir:

“Müze somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, muhafaza eden, yorumlayan ve sergileyen, toplumun hizmetinde olan, kar amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur. Halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Eğitim, eğlence, yansıtma ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunarak, etik, profesyonel ve toplulukların katılımıyla çalışır ve iletişim kurarlar.” (ICOM, 2022)

Müze eğitimine ilişkin cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kurumsal girişimlerin olduğu ve bu girişimlerin 1990'lı yıllarda dinamik ve sistemli bir yapıya dönüştüğü ifade edilebilir (Karadeniz & Okvuran, 2018, s. 102). Türkiye'de kurumsal bir müze tanımı Kültür ve Turizm Bakanlığı'na aittir. İlgili tanım şu şekildedir: “Tarihi eserleri tespit eden, bilimsel yöntemleri açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sergileyen, eğitim programları aracılığıyla tarihi eserler konusunda halkı bilinçlendirerek toplumun kültür düzeyini yükseltmeyi amaçlayan eğitim, bilim ve sanat kurumlarıdır.” (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2022). Tanım incelendiğinde; bakanlığın müzenin eğitimsel işlevini sadece tarihi eserler konusunda halkı bilinçlendirme olarak ifade etmiş olması söz konusu işlevin kapsamını oldukça daraltmıştır. Öte yandan müzelerin eğitim kurumları olduğunu vurgulaması ve tanımında iki kez eğitim kavramına yer vermesi bakanlığın müze eğitimi ne kadar önemseydiğini göstermektedir.

Kurumsal değil de kişisel müze tanımları incelendiğinde de müze ve eğitim ilişkisi dikkat çekmektedir. Bu tanımlara göre müze eğitim ilişkisi şu şekildedir: Müze, eğitici bir bölge fuarıdır ve heyecan verici bir

öğrenme ortamıdır (Semper, 1990, s. 50); formal eğitime kaynak sağlar ve boş zaman öğrenme etkinlikleri ile informal eğitimi destekler (Ambrose & Pain, 2012 s.51); eğitim tesisidir (Bertacchini & Morando, 2013, s. 3), öğrenmede aktif rol oynayan yaygın eğitim kurumudur (Atagök, 1999, s. 137), eğitim imkânları sunan ve öğrenmeyi kolaylaştıran mekândır (Buyurgan & Mercin, 2005, s. 31).

Müze eğitimi -kurumsal açıdan tanımlamak istenirse- ICOM'a göre; "ziyaretçinin gelişimini sağlamaya yönelik bir dizi değer, kavram, bilgi ve uygulamadır; eğitimsel yöntemlere, gelişime, gerçekleştirmeye ve yeni bilgiler edinmeye dayanan bir kültürel etkileşim sürecidir" (Desvallees & Mairesse, 2010). Kişisel tanımlar açısından müze eğitimi; "insanların koleksiyonlardan, yorumlama ve hazırlanan programlar aracılığıyla ya da hatıralar, duygular ve görüşlerden yararlanarak kendi anlamlarını oluşturmaları yoluyla öğrenmelerini sağlama sürecidir (Moffat & Woollard, 2004, s. IX). Ya da daha genel bir tanım olarak; "müzedeki öğrenmeyi ve deneyim kazanmayı sağlayacak etkinliklerin planlanması ve gerçekleştirilmesidir (Onur & Zilcioğlu, 2008, s. 10). Yani, müze eğitimi "arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda kazanılmasıdır.". Bu tanımda müzeye ilişkin ortamlar ile kastedilen ortamlar şunlardır: Müzede, müze çevresinde, ilgili müzeye ait materyallerin -gerçek, taklit ya da görsellerinin- sergilendiği ortamlarda ve sanal ortamda.

Sonuç olarak müze eğitimi köklerinde ve mevcut filizlerinde, geçmişte ve günümüzde, geleneksel anlayışta ve çağdaş anlayışta, ülkemizde ve uluslararası alanda, kişisel ve kurumsal bakış açılarından önemsenmektedir. Bu öneme bağlı olarak da müze eğitimine ilişkin çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Bu çalışma alanlarından biri de anlamlı müze eğitimi deneyimleri için kullanılan öğrenme yaklaşımlarının neler olduğudur. Müze eğitiminde kullanılan yaklaşımların topluca verildiği bir çalışmada (Yılmaz vd., 2018, s. iii) bu yaklaşımlar şu şekilde sıralanmaktadır: Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı, ara bul çalışmaları, grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme yöntemi, üretime dayalı etkinlikler, dramatik öğrenme yaklaşımı, yaparak yaşayarak öğrenme. Bu çalışmada ve diğer ulusal literatürde müze eğitiminde yer almayan ancak yabancı literatürde yer alan bir yaklaşım daha vardır: Hizmet ederek öğrenme (HEÖ).

## 1.2. Hizmet ederek öğrenme

HEÖ, bir kavram olarak 1967'de Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Onlarca yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen HEÖ'nün anavatanında bile kavramın tanımı ve kapsamı açısından bir netlik yoktur. HEÖ ile ilgili 147 farklı tanım ve terimi inceleyen Kendall ve arkadaşları yaptıkları bir çalışmada HEÖ'nün bir tür eğitim, felsefe hatta fenomen olarak gruplandırılabilirliğini belirtmektedir (Sandaran, 2012, s. 381). HEÖ terimini, günümüz anlamıyla ilk kullanan Sigmon (1979, s. 9) HEÖ'yü deneyimsel eğitim yaklaşımı; bu konuda spektrumu bulunan Furco (1996, s.12) HEÖ'yü deneysel eğitime dengeli bir yaklaşım; en çok alıntı yapılan HEÖ tanımının sahipleri olan Bringle ve Hatcher (1995, s. 112) HEÖ'yü bir pedagoji; HEÖ ile ilgili önemli çalışmaları olan Butin (2005, s.89) HEÖ'yü postmodern bir pedagoji olarak tanımlamıştır. Görüldüğü üzere HEÖ bir yaklaşım, strateji, pedagoji veya yöntemdir.

HEÖ yaklaşımının en çok alıntı yapılan (Butin, 2010, s. 4) tanımı şu şekildedir: HEÖ, "öğrencilerin, tanımlanmış toplumsal ihtiyaçları karşılayan organize hizmet etkinliklerine katıldığı ve onlara ders içeriği konusunda daha iyi bir anlayış kazandıran, bu disipline verilen önemi daha iyi kavramalarını sağlayan ve kişisel değerlere bağlılıklarını ve vatandaşlık sorumluluğu duygularını arttıran hizmet etkinlikleriyle yansıma yaptıkları kredili derse dayalı eğitimsel bir deneyimdir." (Bringle ve Hatcher, 1995, s. 112). HEÖ yaklaşımına ilişkin önemli kurumlardan biri olan Ulusal Genç Liderler Konseyi'ne

(National Youth Leadership Council/NYLC) göre HEÖ, “öğrencilerin gerçek topluluk ihtiyaçlarını karşılamak için akademik ve yurttaşlık bilgi ve becerilerini kullandıkları bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır veya öğrencilerin akademik ilgilerini ve tutkularını gerçek topluluk ihtiyaçlarını karşılamaya yönlendiren bir tür deneyimsel ve proje tabanlı öğrenmedir.” (NYLC, 2022). HEÖ hizmet alan ve hizmet verenin eşit fayda sağlamasına olanak veren ve bu bağlamda hem hizmete hem de öğrenmeye eşit odaklanan bir yaklaşımdır (Furco, 1996, s.12). Ayrıca; HEÖ araştırma, planlama-hazırlık, eylem, yansıtma ve paylaşma-kutlama aşamalarından oluşan bir yaklaşımdır (Billig, Root & Jesse, 2005, s. 3; National Service-Learning Clearinghouse, 2009; Kaye, 2014, s.10; NYLC, 2022).

Müze eğitime ve HEÖ’ye ilişkin bu bilgiler sonrası bu çalışmada yapılan müze eğitimi tanımı üzerinden HEÖ temelli müze eğitimi şu şekilde tanımlanabilir: Arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda topluma hizmet ederek kazanılmasıdır. Bu bağlamda ilgili literatürde HEÖ temelli müze eğitime ilişkin birçok çalışma vardır. Bu çalışmalar içinde karma bir şekilde farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının (Trivino-Cabrera, 2018; Arriaga, 2021), sanat eğitimi öğretmeni adaylarının (Jeffers, 2000; McClure, 2016; Whiteland, 2017), özel eğitim öğretmeni adaylarının (Curtis & Chavez 2013), sınıf öğretmeni adaylarının (Landorf & Lowenstein, 2010) katılımcı olduğu çalışmalar vardır. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının katılımcı olduğu sadece bir çalışmaya (Todd & Brinkman, 2007) rastlanmıştır. İlgili çalışmada öğretmen adayları, ilkokulda öğrenim gören öğrenciler için açılan çayır köpekleri yaşam alanı (çalışma kapsamında müzesi) yaz sınıfına liderlik ederek HEÖ temelli müze eğitimi deneyimi yaşamışlardır. İlgili çalışma doğa müzesi kategorisinde yer alan bir müzede gerçekleştirilmiştir ve içeriği doğaya ilişkindir. Bu nedenle çalışmamız söz konusu araştırmadan oldukça farklılaşmaktadır. Daha kültür temelli bir çalışmaya ilgili literatür açısından ihtiyaç vardır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yerel tarihte Atatürk özelinde yansımalarını incelemektir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yerel tarihte Atatürk özelinde kazanımlar açısından yansımaları nasıldır?

HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yerel tarihte Atatürk özelinde problemler açısından yansımaları nasıldır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın deseni

Araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiş ve araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013, s.41). Yani araştırılacak şey sınırlı bir sistemdir. Bu sınırlı sistem (durum) bir bireyden bir köy halkına ya da bir olaydan belirli bir programın uygulanmasına kadar değişkenlik gösterebilir (Glesne, 2015, s.30). Bu araştırmada durum (sınırlı sistem) bir grup sosyal bilgiler öğretmeni adayına uygulanan HEÖ temelli müze eğitimi programıdır. Araştırmada bu program incelenmiş ve betimlenmiştir. Durum çalışmasında sınırlandırılmış bir durum analizinde insanların yaşamlarını nasıl yorumladığına, dünyalarını nasıl inşa ettiklerine ve deneyimlerine ne anlam kattıklarına odaklanılır (Merriam, 2013, s.42). Bu bağlamda bu araştırmada sınırlandırılmış bir durum olan HEÖ temelli müze eğitimi süreci deneyimi yaşamış sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bu deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine ne anlam kattıklarına odaklanılmıştır.



## 2.2. Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar bir devlet üniversitesine bağlı sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı ikinci sınıfta öğrenim gören beş sosyal bilgiler öğretmeni adaydır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada ölçütler olarak 2021-2022 bahar döneminde topluma hizmet uygulamaları (THU) dersinde HEÖ temelli müze eğitimi deneyimi yaşama, daha önce benzer bir deneyim yaşamamış olma, daha önce topluma hizmet vb. faaliyetlerde bulunmamış olma ve Denizli’de Atatürk’e ilişkin yeterli bilgiye sahip olmama ölçütleri kullanıldı. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçütleri karşılayıp karşılamama durumları Tablo 1’de verildi.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçütleri karşılayıp karşılamama durumları

Kod isim	Yaş	Cinsiyet	Projeye katıldığı hafta sayısı	Daha önce topluma hizmet vb. faaliyetlerde bulunma durumu	Daha önce müze eğitimi deneyimi yaşama durumu	Denizli’de Atatürk’e ilişkin yeterli bilgiye sahip olma durumu
ÖA1	21	Kadın	14	Hayır	Hayır	Sadece Atatürk’ün Denizli’ye geldiği bilgisi
ÖA2	19	Kadın	14	Bir kez kitap toplama kampanyasına katılma	Hayır	Bilgi sahibi değil
ÖA3	20	Kadın	13 (hasta yakın refakatçiliği)	Hayır	Hayır (sadece gezi deneyimi)	Sadece Atatürk’ün Denizli’ye geldiği bilgisi
ÖA4	20	Kadın	14	Hayır	Hayır	Bilgi sahibi değil
ÖA5	19	Kadın	14	Hayır	Hayır (sadece gezi deneyimi)	Bilgi sahibi değil

Tablo 1 incelendiğinde; yaşları 19-21 arasında değişmekte olan katılımcıların tümünün kadın olduğu görülür. Katılımcıların büyük çoğunluğu 14 haftalık ders sürecine katılım sağlamıştır ve daha önce topluma hizmet vb. uygulamalarda bulunmamıştır. Katılımcıların çoğunluğunun müze eğitimi deneyimleri yoktur; sadece gezi tekniği ile müze eğitimi deneyimi yaşayanlar olmuştur. Yine süreç öncesi katılımcıların çoğunluğunun Denizli’de Atatürk’e ilişkin bilgisi yoktur ve iki katılımcının bilgisi ise sadece Atatürk’ün Denizli’ye geldiği bilgisi kadardır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Sadece Atatürk’ün Denizli’ye geldiğini biliyordum. Fakat ayrıntılı olarak bilmiyordum.” (ÖA1)

“Hiçbir bilgi sahibi değildim. Denizli dışından geldiğim için böyle bir yerin olduğuna dair fikrim yoktu” (ÖA2)

“Hayır yaşamadım. Sadece gezi deneyimim oldu.” (ÖA3)

“Deneyim yaşamadım” (ÖA4)

“Bu dersi almadan önce Atatürk’ün Denizli’ye geldiğini bilmiyordum.” (ÖA5).

### 2.3. Veri toplama ve veri analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu form, öğretmen adaylarının demografik bilgileri ve HEÖ temelli müze eğitimi projesine ilişkin sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. HEÖ temelli müze eğitimi projesi deneyimlerine ilişkin iki adet genel soru (kazanım ve problem) ve beş adet alt soru yer almaktadır. İlgili form Türkçe dil uzmanı incelemesinden geçti. İkinci sınıfta öğrenim gören bir sosyal bilgiler öğretmeni adayı ile formun pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşmeler öğretmen adayları ile bire bir yapıldı ve her biri ortalama olarak 20 dakika sürmüş ve daha sonra görüşmeler transkript edilmiştir.

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yani; elde edilen veriler daha önceden belirlenen (araştırma sorularının ortaya koyduğu) temalara göre özetleme ve yorumlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 256): (a) araştırma sorularından bir çerçeve oluşturulması, (b) bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (c) bulguların tanımlanması ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmesi (d) ve bulguların yorumlanması.

### 2.4. Geçerlilik ve güvenilirlik

Bulgulara yönelik katılımcı kontrolünün sağlanması, araştırmacının rolünü belirtmesi, araştırma verilerinin farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmesi (görüş birliği) gibi inanılabilirlik geçerliğini gösteren noktalara dikkat edilmiştir. Çalışma bulgularının farklı durumlara ilişkin transfer (nakledilebilirlik) edilebilirliği kontrol edilmiştir. Çalışmada kodlama ve tema oluşturma farklı zamanlarda yapılmış ve daha sonra yapılan analizler benzerlik ve farklılık açısından incelenmiştir. Böylelikle kodlayıcılar arasındaki uyumun çapraz kontrolü yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında koordinasyon sağlanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü esas alınmıştır: Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı). Elde edilen sonuç doğrultusunda araştırmanın güvenilirliği %92 olduğu saptanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre içsel tutarlılık olarak belirtilen kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Bulgular, zengin ve detaylı betimlemeler çerçevesinde ele alındı ve örneklerle desteklenmiştir. Bu noktada elde edilen temalar ilgili literatür çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Ayrıca; katılımcılar hakkında bilgiler sunulmuştur.

### 2.5. Araştırmacın rolü ve etik durum

Araştırmacı katılımcı rolünü üstlenmemiş sadece görüşmeleri ve analizleri gerçekleştirmiştir. Veri toplama ve analiz sürecinde mümkün olduğunca nesnel olmaya özen göstermiştir. Katılımcıların davranış ve sözlerini yargılamamaya ve onlarda beklenti oluşturmamaya dikkat etmiştir. Görüşme öncesi gerekli açıklamaları yaparak katılımcıların onaylarını alarak onam formunu imzalatmıştır. Katılımcılara öğretmen adayı kavramının baş harflerini kullanarak ve rastgele numaralandırma yaparak kod isim (Örneğin; ÖA1) vermiştir. İlgili üniversitenin etik kurulundan etik onay alma süreçlerini yürütmüştür.

### 3. Bulgular ve yorum

#### 3.1. Müzede hizmet ederek öğrendiler

Bu tema şu alt temalardan oluşmaktadır: Hizmet ettiler ve bilgi sahibi oldular, Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişim meydana geldi, becerileri gelişti, mesleki motivasyon ve yeterlilik kazandılar, farklı bir ders deneyimi yaşadılar, değişim meydana getirdiler ve değişim yaşadılar, diğer kazanımlar. Alt temalara ilişkin ayrıntılı bilgiler şu şekildedir:

##### 3.1.1. Hizmet ettiler ve bilgi sahibi oldular

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası katılımcıların Denizli yerel tarihinde Atatürk'e ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu değişimler meydana geldi. Bu değişimler şu şekildedir: Yeni bilgiler edinme, bilgi yanlışlarının düzelmesi, ayrıntılı ve/veya ilginç bilgiler edinme. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımı katılımcıların bilişsel kazanımlar elde etmesini sağladı. Ayrıca; birer öğretmen adayı olan katılımcılar mesleklerini icra ettikleri süreçte kendi öğrencileri için buldukları bölgenin yerel tarihinde Atatürk konusunda HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımını kullanmaya istekli oldular. Bu durum yerel tarihte Atatürk'e ilişkin bilgi kazandırma noktasında bu yaklaşımı anlamlı bulduklarını gösterir niteliktedir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Proje öncesi, sadece Atatürk'ün Denizli'ye geldiğini biliyordum. Fakat ayrıntısını bu projemiz sayesinde öğrendim. (ÖA1)

Bu şehirde büyümeme ve müzenin önünden saymadığım kez geçmeme rağmen birkaç bilgi dışında neredeyse hiçbir şey bilmiyordum. Şimdi ise; Atatürk'ün tren garından itibaren tüm Denizli gezisi hakkında ayrıntılarıyla beraber her şeyi öğrendim. (ÖA3)

Açıkçası; Atatürk'ün Denizli'ye geldiğini dahi bilmiyordum. Atatürk'ün kaldığı odayı hiç görmemiştik, duymamıştım. Geldiği tarihi, kaç kere geldiğini hiç bilmiyordum. (ÖA5)

Çok yorgun olmasına rağmen bir fincan kahve içip geziye devam etmiş. Bu bilgi beni çok şaşırtmıştı. Çünkü ben de dahil çoğu kişinin önce dinlenmeyi seçeceğini eminim. (ÖA2)

Yerel tarihte Atatürk ile ilgili bilgileri bu yolla göstermek ve anlatmak öğrencilerim açısından çok kıymetli ve değerli. Çünkü kendi açımdan son derece faydalı bir uygulama oldu. (ÖA1)

Katılımcıların hizmet ederek elde ettikleri bilgiler, gerçek yaşam deneyimine ilişkin bilgilerdi. Bu yargı doğrudan onların ifadelerinde de yer aldı. Hatta katılımcıların "iyi ve kötü yanları ile" şeklindeki ifadeleri fazlasıyla gerçek yaşam deneyimleri yaşadıklarını gösterir niteliktedir. Katılımcıların ifadelerinde yer alan bilişsel kazanıma ilişkin dikkat çekici diğer iki nokta şunlardır: Öğrenme motivasyonu kazanma ve öğrenme hazzı yaşama. Bir katılımcı hizmette buldukça daha fazla kaynaktan bilgi edinmek istediğini vurguladı. Bir katılımcı hizmet ederek öğrenmenin genel felsefesine vurgu yaptı: Hem öğrendi hem öğretti. Bir katılımcı da edindikleri bilgilerin kalıcı olacağını vurguladı. Başka bir katılımcının da mesleğini icra edeceği süreçte geleneksel eğitimde yer alan ezbercilik ve öğrenmede kalıcılık olmaması sorunlarını bu yaklaşımla çözebileceği inancı bir önceki durumu destekler niteliktedir. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi gerçek yaşam deneyimleri ve öğrenmede kalıcılık açısından anlamlı bulundu. Ayrıca; mevcut eğitim sistemindeki önemli sorunlara ilişkin potansiyel bir çözüm olarak görüldü. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Tabii ki; daima iyi insanlar gelmedi müzeye. İyi insanlarla da kötü insanlarla da bir araya geldim. Ve gerçek hayatta tecrübe edindim. (ÖA4)

Daha fazla kaynaktan Atatürk hakkında bilgiler edinmek istedim. Hatta yeni kitap almıştım Atatürk ile ilgili. (ÖA1)

Hem öğrettim hem de öğrendim bu proje sayesinde. (ÖA1)

Toplumla iç içe sosyal bir dersti ve gerçekten öğrenme hazzı verdi. Bilgilerim daha kalıcı oldu. (ÖA4)

Ziyaretçiler ile diyalog halinde bulunarak bilgi alışverişinde bulunmak, isteğimi arttırdı. (ÖA5)

Öğrencilerime Atatürk ile ilgili bilgileri müze gibi mekânlarda yaşatarak öğreterek daha kalıcı hale getiririm ve öğrencilerimi ezber sisteminden kurtarmış olurum. (ÖA1)

Katılımcıların çoğunluğu -hem kendileri hem ziyaretçiler için- müzelerin önemli öğrenme ortamları olduğunu vurguladı. Onlara göre müzeler öğrencilerin ilgisini artıran ve somut öğrenme sağlayan bir ortamdı. Ayrıca; ziyaretçilerin müze ziyaretlerinde katılımcılardan bilgi edinmeleri ve müzelerin öğrenme açısından önemini fark etmeleri ziyaretçilerin müzelere ilişkin görüşlerinde/tutumlarında olumlu değişimler meydana getirdi. Yani; HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımı müzelerin öğrenme ortamları olmasına ilişkin farkındalık kazanma ve müzelere ilişkin olumlu tutum geliştirme açısından anlamlıydı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Biz Atatürk ve Etnografya Müzesi ile ilgili derste bilgi verseydik sadece üstünkörü kalırdı. Ama bunu görsel, işitsel olarak destekleyen müze sayesinde öğrenmeye daha çok katkısı olduğunu anladım. (ÖA2)

Müze öğrenci gruplarıyla yaptığımız etkinlikler sonucunda onların müzede unutulmayacak, keyifli ve oldukça öğretici vakit geçirdiklerini anlamış oldum. (ÖA3)

Artık müzeye gelenlerin sayısı arttı. Projemiz sayesinde sadece gezmek için gelmiyorlar, aynı zamanda müze ve Atatürk hakkında yeni bilgiler öğrenmek için geliyorlar. (ÖA1)

Sadece gezip çıktığımız müzelerin aslında daha değerli ve önemli olduğunu anladım. (ÖA5)

### 3.1.2. Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişim meydana geldi

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası katılımcıların Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişimler meydana geldi. Katılımcılar, Atatürk'ü kendilerine süreç öncesine göre daha yakın hissetti. Bir katılımcı hizmet esnasında Atatürk'ün o an orada olması hissini yaşadığını vurguladı. Bir katılımcı müzeyi Atatürk'ün evi gibi hissetti. Her hizmet etkinliği esnasında uygulandığının altını çizen bir katılımcı vardı. Çünkü; katılımcılar Atatürk'ün müzenin olduğu binada ikamet ettiğini, koridorlarında adım attığını ve müzede yer alan yatakta yattığını biliyorlardı. Katılımcıların hislerinde meydana gelen olumlu değişimler iki olumlu değişim daha meydana getirdi: Atatürk'e ilişkin daha fazla bilgi edinme isteği, Atatürk'ün düşüncelerini aktarmak için daha fazla motive olma. Bir katılımcı Atatürk'e ilişkin bilgilerini artırmak için yeni kitapları temin etti ve okumaya başladı. Başka bir katılımcı Atatürk'ün fikirlerinin ve bu fikirlerinin aktarılmasının önemini süreç öncesine göre daha farkında olduğunu vurguladı. Bir katılımcı mesleğini icra ettiği süreçte kendi öğrencileri için buldukları bölgenin yerel tarihinde Atatürk'e ilişkin hisler konusunda HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımını kullanmaya istekli oldu. Bu durum yerel tarihte Atatürk'e ilişkin hisler kazandırma noktasında bu yaklaşımı anlamlı bulduklarını gösterir niteliktedir. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımı katılımcıların duyuşsal kazanımlar elde etmesini sağladı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Projemiz sayesinde Atatürk'ü çok iyi anladım. Atatürk'e karşı hislerim gururla çoğaldı ve iyi ki bizim değerimiz dedim. Onun fikirlerini daha da iyi anlatmak gerektiğini anladım. (ÖA1)

Onun da bir zamanlar yaşadığım şehre gelmesi, benim ziyaretçilere hakkında bilgiler verdiğim müzede kalması ve orada bir zamanlar bulunduğunu bilmem beni kendisine daha da yaklaştırdı. (ÖA3)

Müze her girdiğimde Atatürk'ün de oralara ayak bastığını hatırladığımda uygulanyordum. Müze benim için artık sadece bir müze değil Atatürk'ün kaldığı eviydi. (ÖA4)

Denizli'ye yaptığı ziyareti sırasında kaldığı odayı, yatağını görmek beni çok etkiledi. (ÖA5)

Manevi açıdan böyle bir öğrenmenin gerçekleşmesi yerel tarihin öğrenciler üzerinde daha etkili izler bırakacağını düşünüyorum. Bizzat kendi deneyimlerimden yola çıkarak bu kaniya vardım. (ÖA5)

### 3.1.3. Becerileri geliştirdi

Tüm katılımcılar iletişim becerilerinin geliştiğini vurguladı. Daha spesifik olarak iki katılımcı farklı yaş grupları ile iletişim kurabilme ve bir katılımcı dinleyicileri etkileyebilmek için jest ve mimik kullanma becerilerinin geliştiğini ifade etti. Üç katılımcı -hem iletişim hem de özgüven becerisi ile bağlantılı olarak- topluluk önünde konuşma becerisi kazandığını düşündü. Yine tüm katılımcılar akranları (hem grup arkadaşları hem de müze ziyaretine gelen diğer üniversite öğrencileri) ile iletişimlerinin arttığını, akranları ile daha çok sosyalleştiklerini vurguladı. Çoğu katılımcı tarafından vurgulanan bir diğer beceri özgüven becerisiydi. Özgüven becerilerini geliştiren nedenler şunlardı: Farklı yaş grupları ve birçok kişi ile iletişim kurmak, ziyaretçiler tarafından müzeye ilişkin bilgi veren otoriteler olarak görülmek, ziyaretçilerden olumlu dönütler almak, kendileri için anlamlı hitap kelimeleri (öğretmenim, hocam vb.) duymak, üst düzey yetkililer ile iletişim kurmak. Bazı katılımcılar görev paylaşımı yaparken ve etkinlikleri tasarlarlarken plan yapma becerilerinin geliştiğini ifade etti. Katılımcıların karşılaştıkları problemlere çözüm bulmaya çalıştıkları için problem çözme becerilerinin geliştiği görüldü. Bir katılımcı grup üyeleriyle birlikte, uyum içinde nasıl organize olunması gerektiğini öğrendi. Bir katılımcı zorlu bir süreçte, saygı çerçevesinde, grup şeklinde çalışmanın işbirliği becerisini artırdığını ifade etti. Başka bir katılımcı empati becerisine vurgu yaptı. Çünkü; katılımcı daha anlamlı hizmet için kendisini ziyaretçilerin yerine koyuyordu. Son olarak bir katılımcı, toplumla iç içe olan farklı bir ders aldığı için farklı bir bakış açısı geliştiğini vurguladı. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi katılımcıların sadece bilgi düzeyinde değil beceri düzeyinde de kazanımlar elde etmesini sağladı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Bana kattığı en önemli katkı iletişim ve plan yapma. İletişim becerilerim çok iyi olduğu söylenemezdi. Özellikle yabancılarla olan iletişimimde. Ama bu proje sayesinde inanılmaz derecede iletişim kurma becerilerim gelişti. (ÖA5)

İnsanlara bilgiler verirken kalabalık grup önünde verdiğimizde daha da stresli süreçti. Çünkü heyecanlanma faktörü gibi bir faktör vardı ve bununla başa çıktım. (ÖA2)

Akranlarımla daha iyi konuşmaya ve de arkadaş olmaya başladım. Çünkü hem iletişim sayesinde sosyalleşmeye başladım hem de iletişim becerisi kazandım. (ÖA1)

Orada yetkili kişi bendim. Ve misafirlerimizin de bilgi almak için güvendiği ve peşine takıldığı kişi olmak kendime güvenmemi sağladı. (ÖA3)

Plan yapma becerimi geliştirdi. Çünkü proje ekibi olarak etkinlik günümüzü ve gerektiğinde etkinlik gününden bir önceki günü hep planlıyorduk.(ÖA3)

Kendi aramızda fikir alışverişinde bulunurken maket fikri ortaya çıktı. Ve böylece aslında çözülmeyeceğini düşündüğümüz bir problemi çözüp yolumuza da devam etmiş olduk. (ÖA3)

Grup üyeleriyle birlikte uyum içinde nasıl organize olunacağını öğrendim. (ÖA2)

Grup arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışmalar yapıyorduk. Zorlu bir süreçti ama birbirimize saygı gösterdik ve başardığımızı inanıyorum. Bu sayede işbirlikli öğrenmeyi çok iyi öğrendim. (ÖA4)

Hizmet alanların yerine koydum kendimi. Karşımda hizmet veren kişinin nasıl olması gerektiğini düşündüm. Ona göre hedef kitleye iyi bir tanıtım yapmaya çalıştım. Empatik bakış açısı kazandırdı. (ÖA2)

Ders çok farklıydı diğer derslere göre. Bir sınıf içinde değil toplumla iç içe bir dersti. Bana olaylara farklı açıdan bakış açıları kazandırdı. (ÖA4)

### 3.1.4. Mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik kazandılar

Katılımcıların tümü öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının arttığını ifade etti. Bu motivasyon artışı, ziyaretçi grup öğrenciler olduğunda gerçekleşiyordu. Motivasyon artışının nedenleri ise şunlardı: Öğrencilerin katılımcılara “öğretmenim” şeklinde hitap etmesi ve öğretmenliği sahada deneyimlemek. Öğrencilerin günlük ziyaretçiler olması ve sınıf dışı bir ortamda öğretmenlik deneyimi yaşanmasına rağmen katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının artması dikkat çekiciydi. Bir katılımcının halihazırda öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonu olduğu ama kaygılar yaşadığı, süreç sonrası bu kaygılarının yok olduğu görüldü. Ayrıca; katılımcıların sadece mesleki motivasyonları artmadı ve mesleki kaygıları ortadan kalkmadı. Aynı zamanda ifadelerinde mesleki yeterliliklerinin de arttığı görüldü. Mesleği yeterliliğe ilişkin gelişim gösterdikleri noktalar şunlardır: Anlatım ve sunum, sorumluluk, toplumla iletişim. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımı katılımcıların sadece beceri düzeyinde değil yeterlilik düzeyinde de kazanımlar elde etmesini sağladı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Projemiz sayesinde, gerçekten, öğretmen olmanın ne olduğunu hissederek, yaparak ve görerek yaşadım. Öğretmen olmanın mutluluğunu da. Anlatmaya duygular yetmez. O kadar değerli bir duygu ve motivasyon kaynağı. O kaynağı ise insanlarla, öğrencilerle iletişimden geçiyor. (ÖA1)

Özellikle öğrenci gruplarıyla birlikteyken mesleğime olan motivasyonumun daha da arttığını hissettim. (ÖA3)

Bana öğretmenim demeleri bile beni mutlu etti. O gün gerçekten daha çok öğretmen olmak istedim. (ÖA4)

Mesleğimi zaten çok seviyordum. Ama “bu mesleği yapabilir miyim” endişelerim de yok değildi. İlk defa gerçekten bir öğretmen gibi hissettim. Ve öğrenci gruplarından gelen olumlu geri dönüşler endişelerimi silip attı. (ÖA3)

Anlatma, açıklama ve tanıtmaya yönünden müzede tecrübe kazanmanın mesleki yeterliliğimi çok fazla geliştirdiğini düşünüyorum. (ÖA3)

### 3.1.5. Farklı bir ders deneyimi yaşadılar

Tüm katılımcılar farklı bir ders deneyimi yaşadıklarını vurguladı. Hatta bu durumu “çok farklı bir ders”, “ders gibi gelmedi” ve “asla unutulmayacak bir ders” şeklinde ifade edenler oldu. Çünkü ilk kez sınıf dışı öğrenme ortamında uygulamalı bir derse katılmışlardı. Öğrenme ortamları ile kastedtikleri şunlardı: Sınıf dışı öğrenme ortamı, bürokrasiye ilişkin öğrenme ortamı, gerçek-yaşama ilişkin öğrenme ortamı, anlamlı öğrenme ortamı, yapılandırıcı anlayışa dayalı öğrenme ortamı, eğlenceli öğrenme ortamı. Bir katılımcı diğer derslerin aksine HEÖ temelli müze eğitimi içerikli THU dersinin sınıf dışı öğrenme ortamı fırsatı sunduğunu vurguladı. Ayrıca; sınıf dışı öğrenme ile kastedilen mekân sadece müze değildi. Bir katılımcı HEÖ temelli müze eğitimi projelerine ilişkin her ortamda kazanımlar elde ettiğini ifade etti. Örneğin; bir katılımcının projeleri için gerekli izinleri almaları sürecinde izin alma süreçlerine ilişkin deneyimleri arttı. Yani HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı bürokrasiye ilişkin bir öğrenme ortamı sunmuş oldu. Bu öğrenme ortamları aynı zamanda gerçek yaşam deneyimlerinin yaşandığı öğrenme ortamlarıydı. Hem gerçek yaşam deneyimleri temelli olduğu hem de HEÖ temelli olduğu için ders katılımcılar için çok anlamlıydı. Çünkü ilk kez bir şey yaptıklarını/başardıklarını hissetmişlerdi. Süreç boyunca olumsuz durumlar yaşanmıştı, yorulmuşlardı ancak bu yorgunluklarına değmişti. Aksine; ders zevkliydi/eğlenceliydi ve ders zorunlu bir ders olarak algılanmıyordu. Önemli noktalardan biri de; katılımcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını yapılandırıcı öğrenme anlayışına uygun görmeleriydi. Çünkü ilgili derste dersin danışmanı rehber ve kolaylaştırıcıydı, ders öğrenci merkezliydi ve öğrenci aktifti. Bu durum katılımcıların kendilerini değerli hissetmelerini sağladı. Sonuç olarak; HEÖ

temelli müze eğitimi içerikli bir ders katılımcılar için anlamlıydı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Farklı mekânlarda öğrenme fırsatı yakaladım. Müze örneği gibi. İzin için gittiğimiz belediyelerde öğrenme ortamı yakaladım. Farklı öğrenme ortamları sayesinde deneyimlerim çoğaldı. Hem mesleğe hazırlandım hem de hayata hazırlandım. (ÖA1)

Diğer dersler sınıf içinde yapılıyor. Ama bu dersle hayatla içli dışlı olmuş oldum. Ve bu yüzden dersin sadece sınıfta değil hayatla olduğunu görmüş oldum. (ÖA2)

Çok farklı bir dersti. İlk uygulamalı dersimdi. Bir şeyler yaptığımı, yapabildiğimi hissettim. (ÖA3)

Farklı ve zevkli bir dersti. Müzeye gittiğimde bana ders gibi gelmedi. Arkadaşlarımla çok eğlendik. Yeri geldi çok yorulduk, kararsız kaldık. Her şeye rağmen müzede etkinliklerimiz çok güzeldi. Asla unutmayacağım bir dersti. (ÖA4)

THU dersinde öncelikle merkezde bir hocanın değil kendimin olduğunu hissettim. Hoca bu süreçte sadece rehberdi, yol göstericiydi. Öğrenmede geriye kalan bütün roller bana aitti. Diğer derslerde sınıfta ders süresi bitene kadar sadece oturuyoruz ve tahtadaki hocayı dinliyoruz. (ÖA5)

### 3.1.6. Değişim meydana getirdiler ve değişim yaşadılar

Katılımcılar, müze ziyaretçilerine anlamlı deneyim yaşattıklarının ve onlarda değişimler meydana getirdiklerinin farkındaydı. Bu duruma ilişkin verileri ziyaretçilerle yaptıkları konuşmalardan ve onlara ilişkin gözlemlerinden almışlardı. Bu değişimin mimarı oldukları için kendilerine olan saygıları ve güvenleri arttı. Değişim yaratma hazzı, deneyim kazanmaları, öz saygılarının ve özgüvenlerinin artması katılımcıların gelecekte bu tür faaliyetlere katılma motivasyonlarını artırdı. Ayrıca; katılımcıların ifadelerinde kendilerinin diğerkâmlık değeri düzeylerinin arttığına dair ipuçları vardı. Diğerkâmlık bencilliğin zıttı olan bir değerdir ve ödül beklentisiz yardımseverlik anlamına gelir. Bir katılımcı bu tanımda yer alan bencil olmama ve yardımseverlik ifadelerine doğrudan yer verdiği görüldü. Sonuç olarak; katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi ile müze ziyaretçilerine anlamlı deneyim yaşattılar ve onlarda değişimler meydana getirdi. Ayrıca; bu anlayış kendilerinde özsaygı, özgüven ve diğerkâmlık açısından olumlu değişimler meydana getirdi. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Halkın bize dikkatli gözlerle bakması ve şaşkınlıkla bizlerle ilgilenmesi fark yarattığımızı gösteriyor. (ÖA5)

Topluma, Denizli halkına faydalı olduğumu düşünüyorum. Bu doğrultuda kendime olan güvenim ve saygım arttı. (ÖA5)

Bencillik yerine yardımseverliğin yani topluma hizmet yoluyla ben değil biz varız düşüncesini iyice benimsedim. Yaşayarak çok iyi anladım.(ÖA1)

Deneyimlemiş oldum. Bu gibi gönülden yapılan işleri ve o vermiş olduğu hazzı da yaşadıkten sonra böyle şeylerde görev almayı seve seve yapmak isterim. (ÖA2)

### 3.1.7. Diğer kazanımlar

Katılımcıların ifadelerinde algı ve tutum değişimlerine ilişkin ifadeler rastlandı. Bunlardan birincisi; topluma hizmet uygulamaları vb. faaliyetlerde bütçenin önemli olduğu algısının değişmiş olmasıdır. Bir katılımcı bu tür faaliyetlerin yüksek bütçeli olması gerektiğini düşünüyordu. Ancak; bu tür faaliyetlere ilişkin motivasyon ile bütçe probleminin çözülebileceği farkındalığı kazandı. İkincisi; sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları değişmişti. Katılımcılar sosyal bilgiler öğretmeni adayydı ve bu branşta öğretmenlik mesleğini icra edeceklerdi. Ancak; sosyal bilgiler dersinin aktarıma dayalı bir ders olarak görüyorlardı. HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler eğitimindeki önemini farkına varmışlardı ve bu deneyimi yaşamışlardı. Bu anlayışı kendi derslerinde kullanabilirlerdi. Bu nedenle süreç sonrası anlamlı ve eğlenceli bir sosyal bilgiler dersi olabileceğinin farkına varmışlardı. Artık sosyal bilgiler

dersini daha çok seviyorlardı. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitiminin katılımcıların bu tür faaliyetlerde sıkça karşılaşılan problemlere ilişkin algılarında ve bu anlayışın uygulanabileceği derslere ilişkin tutumlarda olumlu değişimler meydana getirdiğine dair güçlü ipuçları vardı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Bir şeyler yapabilmek için illaki paranın çok olmasına hiç gerek yokmuş. Çünkü insan, ben bunu yapacağım dedikten sonra para bir yerde lazım oluyormuş. Gerisi insanın motivasyonuna ve ilgisine kalyormuş oysa ki. (ÖA2)

Sosyal bilgiler daha çok bana didaktik bir ders olarak gelirken; bu ders sayesinde aslında eğlenceli tarafının olduğunu da görmüş oldum. Ve eğlenceli tarafı da beni daha çok bu dersi sevmeme neden oldu. (ÖA4)

### 3.2. Problemler ve (varsa) çözümler

Bu tema şu alt temalardan oluşmaktadır: Zaman, bütçe, bürokrasi, kaygı, hedef kitle, ortak kurum, ekip üyesi, beklenmedik gelişmeler ve yorgunluk. Bu alt temalara ilişkin ayrıntılı bilgiler şu şekildedir:

*Zaman.* Katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde zaman yetersizliği problemi ile karşılaştı. Bu durumun birkaç nedeni vardı. Birincisi; hem HEÖ temelli müze eğitimi etkinlikleri içerikli THU dersinin iş yükünün fazla olması hem de aynı dönemde farklı derslerin iş yükünün fazla olmasıydı. HEÖ temelli müze eğitimi etkinliklerini hazırlamak uzun sürüyordu. Bu problemi etkinlik hazırlama işini bir güne değil her güne yayarak çözdükleri görüldü. İkincisi; ders saatleri ile müze saatlerinin uyuşmamasıydı. Katılımcıların hafta içi her gün dersleri vardı. Hizmette buldukları müze de sadece hafta içi açıktı. Bu nedenle en az ders saati olan günü seçtiler ve ders sonrası müzeye giderek etkinliklerini gerçekleştirdiler. Bazı zamanlar ders süresi uzun sürdüğü için müzeye geç kalma durumu oluyordu. Bu nedenle tüm hazırlıklarını bir gün öncesine kadar bitiriyorlardı. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi içerikli bir ders yoğun iş yükü gerektiriyordu. Bu problemin çözümü planlı çalışma ve son ana bırakmamaya dayanıyordu. Diğer taraftan iki katılımcı zamana ilişkin herhangi bir problem yaşamadığını ifade etti. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Vakit ayırmamız gereken diğer ödevlerimiz oluyordu. Ayrıca dersler geç bittiği için okuldan sonra da hazırlık yapmaya vaktimiz olmuyordu. Bu yüzden bütün hazırlıkları bir güne sığdırmak zorunda kalyorduk. (ÖA3)

Buna çözüm olarak etkinlik için bütün gerekli eşyaları, malzemeleri önceden temin edip hazır bulunduruyorduk. (ÖA4)

*Bütçe.* Üç katılımcı bütçe konusunda problem yaşadıklarını ifade etti. Maket ve çıktılar için gerekli bütçe bir katılımcının ifadesine göre projeye ilişkin motivasyonu azaltacak kadar etkiliydi. Öncelikle etkinlikleri sınırlı tutma yolunu seçtiler. Daha sonra sponsor arayışına girdiler ama bulamadılar. Bu problemi de danışman aracılığı çözdüklerini ilettiler. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimine dayalı etkinliklerde öncelikle bilgilendirme/farkındalık materyalleri için bütçe gerekiyordu. Çözüm olarak; ekonomiklik ilkesine uygun materyal geliştirme, sponsor bulma, danışman rehberliği alma teknikleri kullanıldı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Sponsorumuz yardım ettiği için bütçe problemi yaşamadık. Eğer sponsorumuz olmasaydı çok masraflı olurdu ve ilgi çekici materyalleri kullanmazdık. Bu da özellikle bizim motivasyonumuzu olumsuz etkilerdi ve hatta pes edebilirdik. (ÖA3)

*Bürokrasi.* İlgili projenin izni, dönem başında anabilim tarafından ilgili birimlere ve kurumlara gönderilerek alınmıştı. Ancak bazı katılımcıların görüşlerine göre süreç içerisinde etkinlikler için bazı materyallere ihtiyaç duyuldu. Bu ihtiyaçlar, çeşitli kurumlardan temin edilmek istendi. Ancak ilgili



kurum ilgisiz kaldı, hatta alaycı tavır içinde oldu ve ilgili materyalleri temin etmedi. Bu durum etkinlikleri sınırladı. Farklı etkinlikler tasarlanarak bu problem çözüldü. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi projeleri için başlangıçta sadece mekân kullanım izni değil ilgili kurumların materyallerini de kullanım izni almak gerekti. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Kaç kez izin almaya çalıştıysak hep bir bahaneleri vardı. Jest ve mimikleriyle aslında bu duruma sıcak bakmadıklarını apaçık ortaya koyuyorlardı. Bu durum bizim yapmak istediğimiz etkinliklerimizi tamamen ortadan kaldırdı. Bizim hevesimizi bir nevi kursağımızda bıraktı. Ama biz yine de bu olumsuz duruma karşı elimizden gelenin en iyisini yaptık. (ÖA2)

*Kaygı.* Katılımcıların tümünün ifadelerinde süreç başlangıcında kaygı yaşadıkları görüldü. Hatta bu durum “anksiyete”, “çok kaygılanma”, “çok büyük kaygılar” ve “inanılmaz kaygılanma” şeklinde ifade edildi. Katılımcılar başarısız olmaktan ve öfkeye maruz kalmaktan korkuyorlardı. İletişim becerilerinin düşük düzeyde olduğunu düşünüyorlardı. Ayrıca ilgili kurumlardan olumsuz dönüşler aldıkları için arzu ettikleri etkinlikleri değiştirmek zorunda kalmışlardı. Tüm katılımcıların süreç içerisinde bu kaygılarından kurtuldukları görüldü. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi başlangıçta kaygı oluşturan ancak zaman içerisinde bu kaygıların yok olduğu bir süreçti. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Etkinlik başlangıcında çok büyük kaygılarım vardı. Yapamam, edemem diye korkuyordum. En büyük korkum gelen ziyaretçilerimize bilgiler verirken iletişimimin zayıf olduğunu biliyordum. Zaman geçtikçe iletişimimin güçlenmesiyle kaygılarım hiç kalmadı. (ÖA4)

*Hedef kitle.* Katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde hedef kitleye ilişkin birçok problemle karşılaştı. Birincisi; nezaketsizlikti. Projenin alt amaçlarından biri müzeye ilgi çekmekti. Bu nedenle katılımcılar müze girişine yakın yaya yolunda ilgi çekici etkinlikler ile müzeye ziyaretçi çekmeye çalışıyorlardı. Ancak; nezaketsiz davranışlarla ve ilgili konuya ilişkin kötü yorumlarla karşılaşılıyorlardı. Bu problemi yaya yoluna ilgi çekici bir maket (büyük boy Atatürk maketi) koyarak ve sadece makete ilgi duyup bilgi almak isteyenler ile iletişim kurarak çözdüler. İkincisi; müzeye gelen ziyaretçilerin farklı yaş gruplarında olmasıydı. Katılımcılar başlangıçta farklı yaş grubuna hitap ettikleri için zorlandılar. Daha sonra bu problemi farklı yaş gruplarına ilişkin farklı etkinlikler düzenleyerek çözdükleri görüldü. Üçüncüsü; aynı anda fazla sayıda ziyaretçi gelmesiydi. Katılımcılar özellikle küçük yaş grubunda yer alan çocukların okul olarak müze ziyareti yaptıkları süreçte bir yoğunluk olduğunu ve çocukların çok hareketli olduklarını ilettiler. Bu problemi ilgili okulun öğretmenleri ile işbirliğine girme, grupları – katılımcı sayısı dolayısı ile- beş gruba ayırma ve birer kişi rehberlik etme şeklinde çözdüler. Dördüncüsü; isteksizlikti. Bazı ziyaretçiler müzeyi pasif bir şekilde gezmek istiyordu. Onların dikkatini çekmek gerekiyordu. Bu problemi soru-cevap tekniği ve ilginç bilgiler verme tekniği ile çözmeye çalıştılar. Sonuncusu; dil problemiydi. Müzeye ziyaretçi olarak yabancı turistler de geliyordu. Ancak katılımcılar dil bilmiyordu. Bu nedenle başlangıçta onlara herhangi bir hizmet sunamamışlardı. Bu problem etkinlikler esnasında kullanılan çıktıların İngilizce’ye çevrilmesi ile çözüldü. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde hedef kitleye bağlı olarak nezaketsizlik, farklı yaş grubunda olmaları, aynı anda fazla sayıda ziyaretçi olması, isteksizlik ve dil farklılığı problemleri yaşandı. Ancak bu problemlere çözüm vardı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Srayla maketin yanında duruyor ve broşür dağıtıyorduk. Ziyaretçi kaynaklı problemlerin çoğunu bu kısımda yaşadık. Oldukça kaba davranışlarla da, Atatürk hakkında olumsuz söylemlerde bulunanlarla da karşılaştık. (ÖA4)

Küçük yaştaki çocuklar da geldiği için müzeye, hareketlilerdi. Fakat öğretmenlerinin doğrultusunda gruplara böldük ve seviyelerine göre basitçe anlattık ve eğlenceli şekilde anlattık. (ÖA1)

Bazı ziyaretçiler, hani sadece dinliyorlardı, katılım sağlamıyorlar veya hiç merak duygusu olmayanlar oluyordu. Bunlara soru cevap yaparak ya da şaşırtıcı, onların ilgisini çekici bilgileri bularak ilgilerini çektik. (ÖA5)

Müze gelen yabancı ziyaretçilerle iletişim kurmakta zorlandık. Bu sorunu ilgili metinlerin çevirisini yaparak çözdük (ÖA4)

*Ortak kurum.* Katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde ortak kurum olan müzenin görevlilerine ilişkin birçok problemle karşılaştı. Birincisi; ilgili kişilerin müzeyle ilişkin bilgileri olmamasıydı. Katılımcılar onlardan bilgi almak istedikleri zaman katılımcıların bu konuda bilgili olmaları gerektiğini söylüyorlardı. İkincisi; nezaketsizlikti. Görevliler, katılımcılarla alaycı ve motivasyon kırıcı bir şekilde iletişim kuruyorlardı. Üçüncüsü kaytarmaydı. Katılımcılar hizmetlerini sunarken görevliler ofislerine çekiliyorlardı. Hatta kendi yüklerini azalttıkları için katılımcılardan her gün müzeyle gelmelerini istemişlerdi. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde ortak kurum çalışanlarına bağlı olarak bilgisizlik, nezaketsizlik ve kaytarma problemleri yaşandı. Katılımcılar bu problemi genellikle görmezden gelerek ve etkinliklerine odaklanarak çözmeye çalıştı. Ancak problemin tam olarak çözülmesi için daha bürokratik yollara başvurulması gerektiği görüldü.

Müzeyle bakan görevliler asla bize önemsemiyorlar. Bizim geldiğimizi gördükleri an müzeyle gelen ziyaretçilerimizi bizim gezdireceğimizi düşünüp daha da çok kabuklarına sokuluyorlardı. (ÖA2)

Etnografya kısmında bulunan eserlerin ne için kullanıldığını sorduğumuzda kendilerinin de bilmediğini, bizim öğrenci olduğumuzu ve asıl bizim bilmemiz gerektiğini söylediler. (ÖA3)

Her müzeyle giderken onların yüzünü görmek istemiyordum. Çünkü bizi demoralize ediyorlardı. Buraya kimse gelmez ki, sizden kesinlikle iyi öğretmen olmaz, size çocuk emanet edilmez, gibi cümleleri beni üzüyordu. (ÖA4)

*Ekip üyesi.* Katılımcılardan birinin psikolojik rahatsızlığı vardı. Bu rahatsızlığından dolayı diğer katılımcılar kadar aktif katılım sağlamadı. Bazı zamanlar görevini yerine getiremedi. Bu durum diğer katılımcıların da etkinliklere ilişkin motivasyonlarını azalttı. Katılımcılar motivasyonları düştüğü için etkinliklerin veriminin düştüğünü düşündü. Hatta proje sonrası arkadaşlık ilişkileri son bulacak duruma geldi. Katılımcının rahatsızlığı psikolojik olduğu için süreç içerisinde çözülemedi. Diğer dört katılımcı daha fazla iş yükü aldı ve problem kısmen çözüldü. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde ekip üyelerine bağlı olarak problemler yaşandı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Ekip arkadaşlarımızdan birisi ne etkinlikler hakkında ne de neler yapabileceğimiz konusunda hiçbir fikirde bulunmamakla birlikte süreç boyunca hep sessizdi. Sadece bedenen katılım sağladı. Böylece beş kişilik projeyi aslında dört kişi olarak yürüttük. Ve bu problem çok fazla uyarı ve konuşmaya rağmen çözülemedi. (ÖA3)

Çok emek verenler de oldu hiç emek vermeyenler de oldu. Ama bunun bir ders olduğunu bildiğim için kimsenin kalbini kırmadım. (ÖA4)

*Beklenmedik gelişmeler.* HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde iki önemli beklenmedik olumsuz gelişme yaşandı. Birincisi; ilgili etkinlikler için gerekli materyalleri kurumun temin edeceği bekleniyordu ve son ana kadar temin edeceklerini iletiler ama temin etmediler. Bu nedenle; ilgili etkinlikler dönüştürülmek zorunda kaldı. İkincisi; hastalık durumları. Katılımcılardan biri hastalığı dolayısıyla ile etkinliklerden birine katılamadı. Bir başka katılımcı da yakını hastaneye kaldırıldığı için etkinliklerden birine katılamadı. Bu gibi durumlarda etkinlikleri başka bir güne aldılar. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze

eğitimi sürecinde sözlerin yerine getirilmemesi ve hastalık gibi beklenmedik gelişmeler yaşandı. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Yedinci hafta etkinliğini cuma günü yapmak zorunda kaldık. Çünkü çarşamba günü olan etkinlikte bir ekip arkadaşımız hasta olduğundan dolayı yoktu. (ÖA1)

Her şeye hazırlıksız yakalandık adeta. Çünkü bürokratik işlemler nedeniyle beklenmedik gelişmelerimiz oldu. (ÖA2)

*Yorgunluk.* HEÖ temelli müze eğitimi süreci tüm katılımcılar için yorucu bir süreçti. Bu durumun önceki temalarla ilişkili olarak birkaç nedeni vardı. Birincisi; HEÖ temelli müze eğitimi içerikli THU dersinin iş yükünün fazla olmasıydı. Hâlihazırda THU dersinin iş yükü beş kredidir. İkincisi; güz dönemine göre bahar döneminde yer alan derslerin iş yükü çoktu. Üçüncüsü; katılımcıların neredeyse hafta içi her gün dersleri olması ve dersten çıkarak müzeye gitmek durumunda kalmalarıydı. İlgili müze hafta sonları ve 17.00 sonrası kapalıydı ve bu zaman aralıklarında etkinliklerini gerçekleştirmek zorundaydılar. Dördüncüsü; bir ekip üyesi ile kurulan iletişimde yaşanan çatışmalardı. Bu çatışma bazı katılımcıları doğrudan yoruyordu. Bazı katılımcılar ise bu çatışmayı bitirmek için çaba sarf ederken yoruluyordu. Sonuç olarak; HEÖ temelli müze eğitimi süreci tüm katılımcılar için yorucu bir süreçti. Ancak; tüm katılımcılar süreç anlamlı olduğu için bu yorgunluğa değdiği düşünüyordu. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

Süreç başlangıçta zordu. Fakat etkinlikleri planladıktan sonra süreç daha hızlı ve kolay oldu. (ÖA1)

THU dersinin olduğu bahar dönemi derslerimiz, güz dönemine göre çok daha ağırdı. Okuldan sonra da etkinliğe gitmemiz yoruculuğu iki katına çıkardı. (ÖA3)

Bireysel bir süreç olsa bu denli yorucu olmayabilirdi belki. Grup içindeki olumsuz havalar insanı daha da yoruyor. (ÖA2)

Bunları uygulamaya geçirmek yorucuydu. Ama sonucu, yani bana kattığı şeyler çok önemli. Eğitim hayatı mı olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum. (ÖA5)

#### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının Denizli yerel tarihinde Atatürk'e ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu değişimler meydana gelmiştir. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi deneyimi ilgili konuya ilişkin bilgiyi artırmıştır (Pruitt, 2011, s. 13; Williams & Sparks, 2011, s. 42; Cempellin, 2012, s. 89; Blomstrom, Hayford & Mumpower, 2016, s. 31). Bu bilgiler gerçek yaşam deneyimlerine ilişkin bilgilerdir. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi gerçek yaşam deneyimleri sunmuştur (Chen, 2007, s.13; Tsai et al., 2015, s. 158; Clark & Amati, 2019, s. 716; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 14). Bir öğretmen adayı hizmette buldukça daha fazla kaynaktan bilgi edinmek istediğini yani öğrenme motivasyonunun arttığını vurgulamıştır. Hatta bu durumun haz düzeyinde olduğunu ifade etmektedir. Yani; HEÖ temelli müze eğitimi deneyimi öğrenme hazı vermiştir (Jeffers, 2000, s. 115; Cempellin, 2012, s. 89). Öğretmen adaylarında biri hem öğrettiğini (hizmet ettiğini) hem öğrendiğini vurgulamıştır, söz konusu ifadenin HEÖ yaklaşımın genel felsefesine uygun olduğu saptanmıştır (Furco, 1996, s. 12). Bu sonuçlar bağlamında; hedef kitlenin ilgili bölgenin yerel tarihinde Atatürk'e ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu değişimler meydana getirmek ve bunu yüksek motivasyonlu ve öğrenme hazlı gerçekleştirmek isteyen uygulayıcılara HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Devam eden araştırmalarda akademik başarı değerlendirme araçları kullanarak bir çalışma yapılması önerilir.

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının Atatürk'e ilişkin hislerinde olumlu değişimler meydana gelmiştir. Bu durum, HEÖ temelli müze eğitiminin sadece bilişsel değil

duyuşsal kazanımlar da sağladığına dair ipuçları sunmuştur. Atatürkçülüğün geleneksel öğretim yaklaşımları ile ele alındığı ve bu nedenle bilgi boyutunda kaldığı ve buna bağlı öğretmen adaylarının Atatürkçülük hissiyatını tam olarak içselleştiremedikleri (Dönmez & Yazıcı, 2008) düşünüldüğünde yerel tarihte Atatürk temalı HEÖ temelli müze eğitimi anlayışının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu bağlamda Atatürk'e ilişkin sadece bilişsel değil duyuşsal kazanımlar da elde edilmesini isteyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Devam eden araştırmalarda psikometrik ölçme araçları kullanarak bir çalışma yapılması önerilir.

HEÖ temelli müze eğitimi süreci sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının beceri düzeylerinde olumlu değişimler meydana getirmiştir. İlgili araştırmalarda da benzer sonuçlar görmek mümkün olduğu için bu şartıcı bir sonuç olarak görülmemiştir. Bu bağlamda; öğretmen adayları süreç sonrası şu becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir: İletişim (Pruitt, 2011, s. 2; Martin et al., 2016, s. 12; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 14), özgüven (Jeffers, 2000, s. 115; Krassner, 2005, s. 48; Todd & Brinkman, 2007, s. 88), topluluk önünde konuşma (Krassner, 2005, s. 34), plan yapma (Chen, 2007, s. 13), işbirlikli öğrenme (Pruitt, 2011, s. 2; Cempellin, 2012, s. 85; Mikelic-Preradovic, Milicic & Duricic, 2014, s. 50; Segarra et al., 2015, s. 261; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s.16) organize olma (Chen, 2007, s. 13). Ayrıca öğretmen adayları farklı bakış açıları kazandıklarını vurgulamışlardır (Chen, 2007, s. 13; Cempellin, 2012, s. 89). Yukarıda sayılan becerileri geliştirmek isteyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Devam eden araştırmalarda HEÖ temelli müze eğitimi anlayışının bu becerilere etkisinin nicel araştırma yöntemleri ile incelenmesi önerilir.

HEÖ temelli müze eğitimi süreci sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını artırmış ve mesleki yeterliliklerini geliştirmiştir. Yani HEÖ temelli müze eğitimi mesleki motivasyonu artıran (Jeffers, 2000, s. 114) ve mesleki yeterliliği geliştiren (Todd & Brinkman, 2007, s. 83; Pruitt, 2011, s. 2; Wang et al., 2012) bir anlayıştır. Bu bağlamda; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının eğitiminde mesleki motivasyon kazandırmak ve bu alanda mesleki yeterlilik geliştirmek isteyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını derslerine entegre etmeleri önerilir. Ayrıca araştırmacıların HEÖ temelli müze eğitiminin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyona ve öğretmenlik mesleki yeterlilikleri gelişimine ilişkin daha kapsamlı araştırmalar yapmaları önerilir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları HEÖ temelli müze eğitimi içerikli THU dersi ile farklı bir ders deneyimi yaşamışlardır. İlk kez sınıf dışı öğrenme ortamında uygulamalı bir derse katılmışlardır. Ayrıca; kendi ifadelerine göre ders onlar için eğlenceli ve zevkli geçmiş ve dersi yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun bir ders olarak görmüşlerdir. Bilindiği (Jeffers, 2000, s. 115) üzere; HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı yapılandırmacı öğrenme stratejisini kullanma imkânı verir ve böylece geleneksel yöntemlere dayalı müze ziyaretleri yerine aktif öğrenmeye dayalı bir anlayış gerçekleşmiş olur. Bu bağlamda yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle HEÖ temelli müze eğitimi ile yapılandırmacı öğrenme anlayışı ilişkisi üzerine daha fazla çalışma yapılması önerilir.

HEÖ temelli müze eğitimi sonrası katılımcılar müze ziyaretçilerine anlamlı deneyim yaşattıklarının ve onlarda değişimler meydana getirdiklerinin farkında olmuşlardır. Bu değişimin mimarı oldukları için kendilerine olan saygıları ve güvenleri artmıştır. Yani, HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı sosyal değişimi etkileme ve fark yaratma hazzı vermiş (Williams & Sparks, 2011, s. 40) ve topluma yararlı olma hissine

bağlı olarak benlik saygısını artırmıştır (Todd & Brinkman, 2007, s. 89; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 6). Ayrıca; öğretmen adaylarının ifadelerinde kendilerinin diğerkâmlık değeri düzeylerinin arttığına dair ipuçları belirlenmiştir. İlgili literatürde (Marchel, 2003, s.16; Ramia, 2005; Aykırı, 2019, s. 177) HEÖ anlayışının diğerkâmlığı değeri düzeyinde olumlu değişimler meydana getirdiği bilinmektedir. Bu nedenle bu sonuç şaşırtıcı değildir. Ayrıca; öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları, öz saygılarının ve özgüvenlerinin artması ve bu tür faaliyetlerden haz almaları gelecekte bu tür faaliyetlere katılma motivasyonlarını artırmıştır. HEÖ temelli müze eğitimine ilişkin birçok çalışmada (Pruitt, 2011, s. 2; Williams & Sparks, 2011, s. 33; Mikelic-Preradovic, Milicic & Duricic, 2014, s. 54; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 14) benzer sonuçlar vardı. Sosyal değişim sağlayan, bu değişimi sağlamaktan haz duyan, bu değişime bağlı özsaygıları ve diğerkâmlık değeri düzeyleri gelişen ve gelecekte bu tür faaliyetlere katılma motivasyonları olan bireyler yetiştirmek isteyen uygulayıcıların HEÖ temelli müze eğitimi anlayışını tercih etmeleri önerilir. Yine de bu araştırma öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. HEÖ temelli müze eğitimi anlayışının bu değişkenlere etkisine ilişkin daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde zamana, bütçeye, bürokrasiye, süreç başlangıcına, hedef kitleye, ortak kuruma, ekip üyesine, beklenmedik duruma ve sürecin yoğunluğuna ilişkin problemler yaşamışlardır. Bu problemlerden birincisi; zaman yetersizliği idi. HEÖ temelli müze eğitimi anlayışında en zorlu durum zamanı planlamaktır (Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 15). Özellikle bazı müzelerin ve üniversitenin çalışma saatlerinin resmi kurum işleyişine (08.00-17.00) göre olduğunda zamana ilişkin problem çıkabilir (Curtis & Chavez, 2013). Müfredat yoğunluğu bu tür öğrenme yaklaşımlarını kullanmak için zaman kısıtlaması gerektirir ve bu nedenle katılımcılara HEÖ temelli müze eğitiminin önemini fark etmelerini sağlamak gerekir (Segarra et al., 2015, s. 261). İkinci problem ise bütçe konusunda yaşanmıştır. HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı ile oluşturulan etkinliklerde bütçe problemi yaşanabilir ve bütçe probleminin giderilmesi için çeşitli yöntemler vardır. İlgili literatür bağlamında çözüm yöntemleri şunlardır: Hibe/fon alınması (Jeffers, 2000, s. 111; Chen, 2007, s. 3; Cempellin, 2012, s. 81; Martin et al., 2016, s. 4), geri dönüşüm malzemeleri kullanılması (Hennessey & Johnson, 2010; Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 8), projeye ilgisi olmayan küçük işletmelerden sponsorluk istenmesi (Williams & Sparks, 2011, s. 36). Ancak önemli olan şunlardır (Dimitriu, Bartels ve Navarro 2020, s. 10): Her bir alternatifin karşılaştırılmasını, puanlanmasını ve en iyi alternatifin seçilmesini sağlayan bir değerlendirme matrisi kullanılması ve danışmanın projeleri basit tutmaları ve yaratıcılıklarını kullanmaları için katılımcıları teşvik etmesi. Üçüncü problem; süreç başlangıcına ilişkin olarak yaşanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tümünün ifadelerinde süreç başlangıcında kaygı yaşadıkları görülmüştür. HEÖ temelli müze eğitimi içerikli bir ders sürecinin başlangıcında katılımcının kaygılanması normaldir. Örneğin; Jeffers'ın (2000, s. 113) çalışmasında sanat galerisinde rehberlik hizmetinde bulunacak olan öğretmen adayları, otobüslerden inen öğrencileri gördüklerinde ne yapacaklarını şaşırmışlardır ve onlarla yalnız kalmaktan korkmuşlardır. Daha sonra bu kaygıları azalmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına bu kaygılarının kısa süre içerisinde azalacağı farkındalığının kazandırılması gerekir. Dördüncü problem hedef kitleye ilişkin olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde hedef kitleye bağlı olarak nezaketsizlik, farklı yaş grubunda olmaları, aynı anda fazla sayıda ziyaretçi olması, isteksizlik ve dil farklılığı problemleri yaşamışlardır. Bu anlayışta hedef kitleye ilişkin problem yaşanabilmektedir. Örneğin; Jeffers'ın (2000, s. 113) çalışmasında öğretmen adayları kaba ve dikbaşlı olarak ifade ettikleri öğrenciler ile karşılaşmışlardır. Bu tür öğrencilerin bulunduğu grupların yönetimi ancak bu tür faaliyetlere çokça katılmak ile mümkün olabilir. Beşinci problem ortak kuruma ilişkindir. Katılımcılar HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde ortak kurum çalışanlarına bağlı olarak bilgisizlik, nezaketsizlik ve kaytarma problemleri yaşamıştır. Bu problemin yaşanmaması için süreç başlangıcında rollere ilişkin net

beklentilerin belirlenmesi, süreç içerisinde bu beklentilerin yeniden gözden geçirilmesi, birçok toplantı yapılması ve üst düzey bir iletişim yerine doğrudan kişi ile iletişim kurulması önerilir (Williams & Sparks, 2011, s. 43). Ayrıca; doğrudan iletişim kurulması (Martin et al., 2016, 12); bu iletişimin şahsen, telefon veya e-posta yoluyla sağlanması (Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 8) da önerilir. Unutulmamalıdır ki; bu tür bir iletişim her paydaş açısından ilgili etkinliklerden elde edilecek faydayı en üst düzeye çıkarır (Hennessey & Johnson, 2010, s. 40). Altıncı problem beklenmedik durumlara ilişkindir. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları HEÖ temelli müze eğitimi sürecinde sözlerin yerine getirilmemesi ve hastalık gibi beklenmedik gelişmeler yaşamıştır. HEÖ temelli müze eğitimi projelerinde beklenmeyen gelişmeler yaşanması kaçınılmazdır ve bu nedenle ilgili paydaşların esnek olması ve değişime uyum sağlaması ve ortaya çıkan sorunları düzeltmeye hazır olması gerekir (Dimitriu, Bartels & Navarro, 2020, s. 16). Hatta bazı durumlarda hizmet etkinliği sırasında etkinlikleri değiştirmek gerekebilir (Segarra et al., 2015, s. 261). Sonuncu problem yorgunluğa ilişkindir. HEÖ temelli müze eğitimi süreci sosyal bilgiler öğretmeni adayları için yorucu bir süreçtir. Ancak; süreç anlamlı olduğu için bu yorgunluğa değdiği düşünmektedirler. HEÖ temelli müze eğitimi projelerinde ders kapsamında diğer derslere göre daha fazla zaman ve emek harcanabilmektedir; ancak eğitimin sonuçları anlamlı olduğu için bu yorgunluğa değmektedir (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020, s. 15). Bu nedenle ders süreci başlangıcında faaliyetlerden alınan hazzın sürecin yorgunluğuna değeceğinin altının çizilmesi gerekir. Tüm bu problemlere ilişkin sonuçlar bağlamında uygulayıcıların bu problemleri en asgari düzeyde tutacak şekilde hazırlıklar yapmaları ve araştırmacıların bu problemleri azaltacak değişkenlere ilişkin akademik çalışmalar yapmaları önerilir.

Sonuç olarak; bu çalışma, güçlü bulgularının yanında birtakım sınırlılıklar içermektedir. Çalışma beş sosyal bilgiler öğretmeni adayı, Atatürk ve Etnografya Müzesi, yerel tarihte Atatürk konulu HEÖ temelli müze eğitimi projesi ve nitel ölçme aracı ile sınırlıdır. Bu bağlamda; diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına, farklı tür müzelerde, farklı projelere ilişkin nicel çalışmaların da dahil edildiği benzer çalışmalar yapılması önerilir. Ayrıca; çalışma HEÖ temelli müze eğitiminin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına olası faydaları için ipuçları verdi. Ancak; ne ölçüde fayda sağladığı ve uzun vadede hangi etkileri olduğunu görmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

### Kaynakça

- Aykırı, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının topluma hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin diğerkâmlık değeri ve sosyal problem çözme becerisi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Arriaga, A. (2021). Contributions from feminism to teacher-training in the use of museums as educational resources. A service-learning project. *Educación artística*, *Revista de investigación (EARI)*, *12*, 201-214.
- Ambrose, T. & Pain, C. (2012). *Museum Basics*. New York: Routhledge.
- Atagök, T. (1999). *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Bertacchini, E. & Morando, F. (2013). The future of museums in the digital age: New models of access and use of digital collections. *International Journal of Arts Management* *15*(2), 1-14.
- Billig, S. H., Root, S. & Jesse D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In S. Root, J. Callahan & S. H. Billig (Eds.), *Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impacts* (pp. 97-118). Charlotte: Information Age Publishing.

- Blomstrom, S., Hayford, B. & Mumpower, L. (2016). Service learning and STEM literacy J. L. Newman, D. W. Sunal & C. S. Sunal (Ed.). In *Science and Service Learning* (pp. 19-48). Charlotte : Information Age Publishing Inc.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2(1), 112-122.
- Butin, D. W. (2005). Butin, D. W. (2005b). Service-learning as postmodern pedagogy. In D. W. Butin (Ed.) *Service-learning in higher education: Critical issues and directions* (pp. 89-104). New York: Palgrave.
- Butin, Dan W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York: Palgrave.
- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). Müze ve müzecilik. V. Özsoy (Ed.) *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları* içinde (ss. 29-63). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Cempellin, L. (2012). A service-learning project: Linking an art museum, honors students and the visual arts. *The Journal of Effective Teaching*, 12, 78-94.
- Chen, K. (2007). Exciting students about materials science and engineering: A project based service learning museum design course. In *Annual Conference & Exposition*, June.
- Clark, B. & Amati, A. (2019). Powerful objects, difficult dialogues: mobilizing archaeological exhibits for civic engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 25(7), 708-721.
- Curtis, M. G. & Chavez, L. H. (2013). The accessibility of a children's museum, *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), 1-9.
- Desvallees, A. & Mairesse, F. (2010). *Key concepts of museology*. Armand Colin.
- Dimitriu, D. G., Bartels, K. B., & Navarro, C. C. (2020). Engineering Service Learning at Children's Museum: A Decade of Empowering the STEM Education Pipeline. Presented at *ASEE Virtual Annual Conference Content Access*. June.
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2008). *T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji sözlüğü*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- etimolojiturkce (2021). *Müze*. <https://www.etimolojiturkce.com/arama/m%C3%BCze>
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Eds.) *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 1-6). New York :Corporation For National Service.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. Ali, Aksoy, Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hennessey, M. P., & Johnson, M. D. (2010). Design and manufacture of a museum-grade children's indoor trebuchet by mechanical engineering students. *International journal of mechanical engineering education*, 38(1), 28-44.
- historyofmuesums (2021). *History of museums*. [www.historyofmuseums](http://www.historyofmuseums)
- ICOM (2022). *Museum Definition*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Jeffers, C. S. (2000). Between school and community: Situating service-learning in university art galleries. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 109-116.
- Karadeniz, C. & Okvuran, A. (2018). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de müze eğitimi: Tarihsel gelişim ve gelecek tasarıları. *Milli Folklor*, 30(118), 101-113.
- Kaye, C. B. (2014). *The complete guide to service learning*. Los Angeles: Free Spirit Publishing.

- Krassner, D. A. (2005). *Assessing self-esteem and views of science in high school students participating in a museum-based service learning program*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Portland State University, Portland.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2022). *Müze nedir?*. <https://pgm.ktb.gov.tr/TR-137113/muze-nedir.html>
- Landorf, H. & Lowenstein, E. (2010). Designing an interactive learning center museum in the school context. E. E. Heilman, R. F. Amthor & M. T. Missias (Ed.) In *Social Studies and Diversity Education: What We Do and Why We Do It* (pp. 129-132). New York: Routledge.
- Lewis, G. D. (2022). *Museum*. <https://www.britannica.com/topic/museum-cultural-institution>
- Lehmannová, M. (2020). *224 years of defining the museum*. <file:///C:/Users/kudret/Documents/he%C3%B6%20m%C3%BCze%20e%C4%9Fitimi/224%20y%C4%B1ll%C4%B1k%20tan%C4%B1m.pdf>
- Marchel, C. A. (2003). The path to altruism in service-learning classes: big steps or a different kind of awkwardness?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 15-27.
- Martin, M. J. et al. (2016). Incorporation of museum-based service learning into advanced engineering electives in aerospace engineering and 3-D printing. In *54th AIAA Aerospace Sciences Meeting* (pp. 1-13).
- McClure, M. (2016). Service learning as the new lab school: Engaging pre-service art educators within local communities of art and knowledge. In K. L. Heider (Eds.), *Service Learning as Pedagogy in Early Childhood Education* (pp.169-177). Berlin: Springer.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mikelic-Preradovic, N., Milicic, D. & Duricic, P. (2014). A model of service learning and outreach for primary education through museums. *International Journal of Education And Information Technologies*, 8, 48-55.
- Miles, M. B., and A. M. H. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moffat, H. & Woollard, V. (2004). *Museum and gallery education: A manual of good practice*. Lanham: Altamira Press.
- National Service-Learning Clearinghouse (2009). K-12 service-learning project planning toolkit. [http://montana4h.org/documents/volunteer/volunteer\\_webinars/2014.11.25\\_AK\\_Service%20Learning%20Tool%20Kit.pdf](http://montana4h.org/documents/volunteer/volunteer_webinars/2014.11.25_AK_Service%20Learning%20Tool%20Kit.pdf)
- NYLC (2022). *The IPARD framework*. [https://servicelearningandmh.weebly.com/uploads/4/0/5/5/40558403/the\\_ipard-c\\_cycle\\_for\\_students\\_\\_planning\\_page\\_.pdf](https://servicelearningandmh.weebly.com/uploads/4/0/5/5/40558403/the_ipard-c_cycle_for_students__planning_page_.pdf)
- Onur, B. ve Zilcioğlu, Ş. (2008). *Çocuk müzeleri ve müze eğitimi*. Ankara; Ürün Yayınları.
- Pruitt, L. (2011). Introduction to engineering design for freshman: Implementation of leadership and service learning for broadening engineering ingenuity. In *ASEE Annual Conference & Exposition*, 1-13.
- Ramia, P. N. (2005). *Developing altruism and empathy in Ecuadorian college students: impact of a mandatory service-learning course*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Boston University, Boston.
- Sandaran, S. C. (2012). Service Learning: Transforming Students, Communities and Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 380–390.
- Segarra V. A. et al. (2015). Self-driven service learning: Community-student-faculty collaboratives outside of the classroom. *Journal of microbiology & biology education*, 16(2), 260-262.
- Semper, R. J. (1990). Science museums as environments for learning. *Physics Today*, 43,11, 50-56.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three Principles.” *Synergist*, 8(1), 9-1.



- Todd, R. H. & Brinkman, S. G. (2007). Service learning in a social studies methods course: Experience and place-based curriculum. *The Educational Forum*, 72(1), 79-91.
- Trivino-Cabrera, L. (2018). Clara Peeters and their other Stories: Teaching innovation proposal to deal with resistance and prejudices in training teacher of the master in secondary teacher training. *Revista Complutense de Educacion*, 29(3), 719-737.
- Tsai, L. et al.(2015). University-community Partnerships for Local Museum: An Interdisciplinary Service-Learning Project. *5th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning*, 156-159.
- Wang, J. et al. (2012). Leadership and service learning improves confidence in engineering skills in women. Proceedings from *the 119th ASEE Annual Conference & Exposition*, June, San Antonio, TX.
- Whiteland, S. R. (2017). Investigating curatorship and art education interconnections. *Visual Inquiry*, 6(1), 119-128.
- Williams, P. H. & Sparks, J. (2011). Collaborative inquiry at a children's museum: Benefits for student learning, museum outcomes, and faculty scholarship. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 1, 31-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, A. vd. (2018). *Etkileşimli müze ve tarihi çevre eğitimi: Kuramsal temeller ve örnek etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.

## 007. Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının incelenmesi<sup>1</sup>

Abdurrahman Yiğit GEBEN<sup>2</sup>

Mustafa Onur KAN<sup>3</sup>

**APA:** Geben, A. Y. & Kan, M. O. (2023). Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 100-115. DOI: 10.29000/rumelide.1252780.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan temel nitel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada, belirlenen anahtar kelimelerin taranması sonucu 38 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının (20'si tez, 18'i makale olmak üzere 38 çalışma) yeterli sayıda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen 20 tezin 17'si yüksek lisans, 3'ü doktora düzeyinde yapılmıştır. İncelenen çalışmalarda beceriden çok konuya odaklanıldığı belirlenmiştir. Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının -birbirine yakın olmakla birlikte- daha çok ana dili olarak Türkçe öğretimi sınıflandırmasında yapıldığı tespit edilmiştir. Beceriye odaklanılan çalışmaların konuşma ve yazma ağırlıklı olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda en fazla tarama yönteminin kullanıldığı belirlenmiş, bu konuda deneysel çalışmaların az yapıldığı dikkat çekmiştir. Bu konudaki lisansüstü çalışmaların en fazla yapıldığı üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu; yine lisansüstü çalışmaların en çok yazıldığı ana bilim dalının Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi/ Türkçe Eğitimi olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların daha çok öğrenci grubu üzerinde yoğunlaştığı ve söz konusu çalışmaların eğitim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla üniversite eğitim düzeyinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda en fazla kullanılan veri analiz yöntemlerinin içerik analizi ve betimsel analiz olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çevrim içi eğitim, Türkçe eğitimi, uzaktan eğitim, çevrim içi eğitim uygulamaları

## Investigation of Turkish education studies carried out through distance and online education

### Abstract

The purpose of this research is to examine Turkish education studies conducted through distance and online education. In the study, the basic qualitative research model, which is one of the qualitative research methods, was used. In the research 38 studies have been obtained as a result of scanning identified keywords. The obtained data was analyzed by descriptive analysis. It was concluded in the research that the number of studies (38 studies, of which 20 are thesis, 18 are articles) conducted

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, (Hatay, Türkiye), yigitgbn97@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5596-876X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252780]

<sup>3</sup> Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (Hatay, Türkiye), mustafaonurkan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8319-0791

through distance and online education were not sufficient. Of the 20 identified theses, 17 were master's level and 3 were doctoral level. It was identified that the studies focused on the topic rather than the skill. It has been determined that Turkish education studies conducted through distance and online education -although they are close to each other- are mostly carried out in the classification of teaching Turkish as a mother tongue. It was seen that the studies focused on the skill were mainly speaking and writing. In the studies examined within the scope of the research, it was determined that the scanning method was used the most, and it was noted that the experimental studies on this issue were few. It was thought that the university where the most postgraduate studies were carried out in this issue was Gazi University. It has been determined that the department in which postgraduate studies are mostly written is Turkish and Social Sciences Education/ Turkish Education. It has been identified that the studies are mostly focused on the student group and the distribution of the aforementioned studies according to their education level is mostly carried out at the university education level. It was determined that the most used data analysis methods in the studies were content analysis and descriptive analysis.

**Keywords:** Online education, Turkish education, distance education, online education applications

## Giriş

Eğitim uzun bir süre boyunca yalnızca yüz yüze yapılan bir faaliyet olarak gerçekleşmiştir. Bilgi birikiminin artması ve teknolojinin ilerlemesiyle birçok alanda gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerle eğitim de teknolojiye ayak uydurarak zaman ve mekân yönünden esnek hâle ulaşmıştır. Böylelikle yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim de eğitim sürecinde yer almaya başlamıştır.

Uzaktan eğitimin tarihsel süreci incelendiğinde mektupla öğretim yoluyla başladığı, sonra radyo ve televizyon yoluyla gerçekleştirildiği ve en son bilgisayar-internet yoluyla yapılmaya devam edildiği görülmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin kendi döneminin teknolojik gelişmelerine koşut olarak ilerlediği söylenebilir. Teknolojik gelişmeler -özellikle internet- doğrultusunda çevrim içi eğitim kavramı da ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim geniş bir kavram olduğu için ilgili alanyazın tarandığında birçok farklı tanım ile karşılaşılmaktadır. Uşun'a (2006) göre uzaktan eğitim, kaynak ile alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinin çoğunda aynı ortamda olmadıkları, alıcılarına öğrenim yaşı, amaçları, zamanı ve yeri bakımından bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanağını sunan, öğrenme-öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, görsel-işitsel teknolojiler ve yüz yüze eğitim gibi materyal, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı ve kaynak ile alıcılar arasındaki etkileşimin ise televizyona ve/veya bilgisayara dayalı etkileşimli teknolojilerle sağlandığı bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır. Uzaktan eğitim, öğretici ile öğrencilerin aynı ortamı paylaşmaksızın ve hatta bazen aynı zamanı bile paylaşmadıkları, teknolojik araç-gereçlerin kullanılmasıyla eğitim-öğretim çalışmalarının belli bir plan ve program çerçevesinde sürdürülmesidir (Gülner, 2003). Uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenen arasındaki yer, zaman, iletişim ve etkileşim gibi kısıtlamaları kaldırarak eğitimde fırsat eşitliği sağlayan bir sistemdir (Sarıtaş, 2013). Bu tanımlardan hareketle uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencinin birbirlerinden farklı mekânlarda bulunduğu, derslerin eşzamanlı veya eşzamansız bir şekilde gerçekleştiği ve teknolojik gelişmelerin de bu süreci doğrudan etkilediği söylenebilir.

Çevrim içi eğitim ise öğrenme materyallerine herhangi bir zaman ve yerde erişilebilmesi ve böylece eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır (Holmes ve Gardner, 2006'dan aktaran

Aydın ve Çakıroğlu, 2021). Çevrim içi eğitim, kısmen ya da tamamen internet aracılığıyla gerçekleşir (Bakia, Jones, Means, Murphy & Toyama, 2010). Öğrencilerin mekân konusunda esnek olduğu çevrim içi eğitimde öğretmen; eşzamanlı derslerde anlatım, tartışma ve soru cevap gibi teknikler kullanırken eşzamansız derslerde ise öğrencilere konuyla ilgili video, etkinlik ve doküman paylaşır.

Covid 19 pandemisi; sağlık, eğitim, ekonomi başta olmak üzere birçok alanı doğrudan etkilemiş, çok sayıda ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Söz konusu durum; ani, zorunlu ve geçici olması sebebiyle acil uzaktan eğitim olarak nitelendirilebilir. Acil uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim arasında temel bir farklılık bulunmaktadır. Acil uzaktan eğitim kriz zamanında geçici bir şekilde eğitim gereksinimlerini karşılamaya dair bir zorunluluk arz ederken uzaktan eğitim bir seçenek olarak eğitim sürecinde yer almaktadır (Ünal ve Ekinci, 2021).

Uzaktan ve çevrim içi eğitimle ilgili çalışmaların daha çok bilgisayar ve öğretim teknolojileri, İngilizce, Matematik ve Fen eğitimi alanlarında (Aşık, 2019; Aydoğdu, 2016; Göçmez, 2014; Gündüz, 2013; Şahin, 2005; Uçuş, 2017; Yapar, 2018; Yıldız, 2015) yapıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ise Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalara odaklanılmıştır. Ayrıca, 2019 sonunda başlayan Covid pandemi sürecinin Türkçe eğitimine etkileri ve eskiye nazaran Türkçe eğitiminin dijital ortamda da yürütülmesinin artmasından dolayı bu alanda yapılan çalışmaların durumunun incelenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırmanın alt amaçlar şunlardır:

- Çalışmaların türüne göre,
- Çalışmaların yıllara göre,
- Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre,
- Tezlerin hazırlandığı ana bilim dalına dair,
- Çalışmaların ana dili olarak Türkçe öğretimi veya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflandırmasına göre,
- Çalışmaların beceriye veya konuya odaklanma durumuna göre,
- Çalışmaların yöntemine göre,
- Çalışmaların çalışma grubuna göre,
- Çalışmaların örneklem sayısına göre,
- Çalışmaların veri toplama aracına göre,
- Çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımını belirlemektir.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, temel nitel araştırma deseninde (Merriam & Tisdell, 2016) tasarlanmıştır. Nitel araştırma, algıları ve olayları bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türü olup gözlem ve doküman analizi gibi bilgi toplama yöntemlerinin de kullanıldığı bir yöntemdir (Yıldırım, 1999).

## Verilerin toplanması

Söz konusu çalışmalara ulaşmak için önce anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeler belirlendikten sonra uzman görüşüne başvurularak hangi anahtar kelimelerin kullanılacağı kesinleştirilmiştir. Ulusal Tez Merkezi (tez.yok.gov.tr) ve Google Akademik'te “web tabanlı öğretim”, “EBA”, “eğitim bilişim ağı”, “bilgisayar temelli öğretim”, “bilgisayar destekli öğretim”, “uzaktan öğretim”, “internet tabanlı öğretim”, “çevrim içi öğretim”, “çevrimiçi öğretim”, “uzaktan eğitim”, “internet tabanlı” ve “internet temelli” kavramları taranarak ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Bu anahtar kelimeler her iki yerde de taratıldıktan sonra ulaşılan sonuçlar incelenerek biri Türkçe eğitimi ve biri bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesine sunulmuş ve araştırma kapsamında incelenmelerine dair görüş birliğine varılmıştır. Böylece uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimine yönelik 20 tez ve 18 makale olmak üzere toplam 38 çalışmaya ulaşılmıştır.

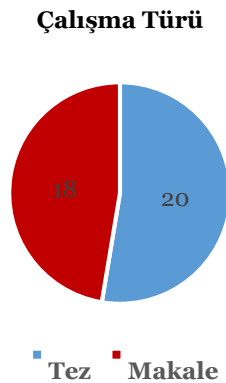
## Verilerin çözümlenmesi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenmiş temalara göre, veri toplama araçları ile ulaşılan verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını sağlar (Arslan Hendekçi ve Özen, 2016). Araştırmada ele alınan çalışmalar önceden belirlenen kategorilere (tür, yıl, üniversite, ana bilim dalı, ana dili olarak Türkçe öğretim veya yabancı dil olarak Türkçe öğretim, odaklanılan beceri/konu, kullanılan yöntem, çalışma grubu, örneklem sayısı, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi) göre incelenmiş ve betimlenmiştir.

Araştırmada güvenilirliğin sağlanması amacıyla uzman inceleme yöntemi (bk. Creswell, 2003) kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri konusunda ve Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ile değerlendirme toplantısı yapılarak elde edilen verilerin tamamına dair görüş birliğine varılmıştır.

## Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların türüne göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların Türüne Göre Dağılımı

Şekil 1'e göre uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmaları 20 tez ve 18 makaleden oluşmaktadır. Tez türündeki çalışmaların lisansüstü düzeye göre dağılımı ise Şekil 2'de sunulmuştur.

### Çalışmaların Lisansüstü Düzeyi



Şekil 2. Çalışmaların Lisansüstü Düzeye Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde tez türündeki çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde (f=17) olduğu görülmektedir.

İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale (f)	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
1985	0	0	1	1
1991	0	1	0	1
2000	0	1	0	1
2002	0	1	0	1
2009	1	0	0	1
2013	1	0	0	1
2014	2	0	1	3
2015	2	2	1	5
2016	1	0	0	1
2017	1	1	0	2
2018	6	3	0	9
2019	1	6	0	7
2020	3	2	0	5
<b>Toplam</b>	18	17	3	38

Tablo 1'e göre bu alanda yapılan ilk çalışma 1985'te tamamlanan bir doktora tezidir. Bununla birlikte, doktora düzeyinde ikinci çalışmanın –ilk çalışmadan uzun süre sonra- 2014'te yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans türünde ise ilk çalışma 1991'de, makale türünde ilk çalışma ise 2009'da yapılmıştır.

Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı**

Üniversite	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
<b>Gazi Üniversitesi</b>	5	0	5
<b>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi</b>	2	2	4
<b>Bahçeşehir Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Anadolu Üniversitesi</b>	0	1	1
<b>Düzce Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Fırat Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Ankara Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Giresun Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Sakarya Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Yıldız Teknik Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Akdeniz Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Marmara Üniversitesi</b>	1	0	1
<b>Toplam</b>	17	3	20

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi tezlerinin 13 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların sırasıyla en fazla Gazi Üniversitesi (f=5) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde (f=4) yapıldığı belirlenmiştir.

Tezlerin hazırlandığı ana bilim dalına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Tezlerin Hazırlanıldığı Ana Bilim Dalına Dair Dağılımı**

Ana Bilim Dalı	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
<b>Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi/Türkçe Eğitimi</b>	9	2	11
<b>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi</b>	3	0	3
<b>Türk Dili ve Edebiyatı</b>	1	0	1
<b>Eğitim Teknolojileri</b>	1	0	1
<b>Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi</b>	1	0	1
<b>Belirtilmemiş</b>	2	1	3
<b>Toplam</b>	17	3	20

Tablo 3'te 20 lisansüstü çalışmanın beş farklı ana bilim dalında yapıldığı görülmektedir. Bu tezlerin en çok (f=11) "Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi/Türkçe Eğitimi" ana bilim dalında yapıldığı belirlenmiştir. Söz konusu ana bilim dalından sonra (f=3) "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi" ana bilim dalı gelmektedir.

Çalışmaların "ana dili olarak Türkçe öğretimi" veya "yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" sınıflandırmasına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Çalışmaların Ana Dili Olarak veya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sınıflandırmasına Göre Dağılımı**

Sınıflandırma	Makale (f)	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
<b>Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi</b>	9	12	2	23
<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</b>	9	5	1	15
<b>Toplam</b>	18	17	3	38

Tablo 4'e göre uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının daha çok "Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi" sınıflandırmasında (f=23) gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca "Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi" sınıflandırmasında en çok tez çalışması yapıldığı; "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" sınıflandırmasında en çok makale çalışması yapıldığı belirlenmiştir.

Çalışmaların beceriye veya konuya odaklanma dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Çalışmaların Beceriye veya Konuya Odaklanma Dağılımı**

Beceriye veya Konuya Odaklanma	Makale (f)	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
<b>Beceriye Odaklanan</b>	3	3	0	6
<b>Konuya Odaklanan</b>	15	14	3	32
<b>Toplam</b>	18	17	3	38

Tablo 5'e göre çalışmaların büyük bir kısmının (f=32) konuya odaklandığı görülmektedir. Doktora türündeki çalışmaların tamamı (f=3); makale ve yüksek lisans türündeki çalışmaların önemli bir kısmı (f=29) konuya odaklanmıştır.

Beceriye odaklanan çalışmaların ele aldığı beceriye göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Beceriye Odaklanan Çalışmaların Ele Aldığı Beceriye Göre Dağılımı**

Beceri	Makale (f)	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
<b>Yazma</b>	1	2	0	3
<b>Konuşma</b>	2	1	0	3
<b>Dinleme</b>	0	0	0	0
<b>Okuma</b>	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	3	3	0	6

Tablo 6'da -3'ü yazma, 3'ü konuşma becerisi olmak üzere- beceriye odaklanan toplam 6 çalışma yapıldığı görülmektedir. Okuma veya dinleme becerilerine odaklanan bir çalışma tespit edilmemiştir. Ayrıca doktora türünde beceriye odaklanan çalışma bulunmamaktadır.



Çalışmaların yöntemlere göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Çalışmaların Yöntemlere Göre Dağılımı**

Yöntem	Makale (f)	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
<b>Tarama</b>	2	6	0	8
<b>Durum Çalışması</b>	6	0	0	6
<b>Karma Yöntem</b>	0	4	2	6
<b>Nitel Araştırma</b>	1	1	0	2
<b>Tasarım Tabanlı Araştırma</b>	2	0	0	2
<b>Yarı Deneysel Araştırma</b>	1	1	0	2
<b>Doküman İnceleme Yöntemi</b>	1	0	0	1
<b>Tanımlayıcı Vaka Çalışması</b>	0	1	0	1
<b>Deneysel Araştırma</b>	1	0	0	1
<b>İçerik Analizi</b>	1	0	0	1
<b>Eylem Araştırması</b>	0	1	0	1
<b>Belirtilmemiş</b>	4	4	1	9
<b>Toplam</b>	19	18	3	40

Tablo 7’de çalışmalarda en fazla kullanılan yöntemin –yöntemi belirtilmeyen 9 çalışma dışında- “Tarama” (f=8) olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda en fazla kullanılan diğer yöntemlerin “Karma Yöntem” (f=6) ve “Durum Çalışması” (f=6) olduğu görülmektedir. Yöntemlerin sıklığına çalışma türüne göre bakıldığında makale türünde “Durum Çalışması” (f=6), doktora türünde “Karma Yöntem” (f=2) ve yüksek lisans türünde “Tarama Yöntemi”nin (f=6) en fazla kullanılan yöntem olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. İncelenen Çalışmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı**

Çalışma grubu	Makale (f)	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
<b>Öğrenci</b>	8	10	2	20
<b>Öğretmen</b>	4	3	0	7
<b>Veli</b>	0	1	0	1
<b>Öğretim Elemanı</b>	1	0	0	1
<b>Diğer</b>	7	6	1	14
<b>Toplam</b>	20	20	3	43

Tablo 8’de en fazla kullanılan çalışma grubunun “Öğrenci” (f=20); en az kullanılan çalışma grubunun ise “Veli” (f=1) ve “Öğretim Elemanı” (f=1) olduğu görülmektedir. Çalışma gruplarının “Öğrenci” olduğu çalışmaların eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Öğrenci Grubu Çalışmalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı**

Eğitim düzeyi	Makale (f)	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
Üniversite	5	4	2	11
Ortaokul	1	8	0	9
Lise	1	0	0	1
Diğer	1	1	0	2
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>23</b>

Tablo 9’da öğrenci grubu çalışmalarının eğitim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla “Üniversite” (f=11) eğitim düzeyinde, en az “Lise” (f=1) eğitim düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Çalışmaların örneklem sayısına göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10. Çalışmaların Örneklem Sayısına Göre Dağılımı**

Örneklem sayısı	Makale (f)	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
10-40	6	4	0	10
45-80	3	2	2	7
90-240	2	2	0	4
615-2000	0	2	0	2
19000 üzeri	0	1	0	1
Diğer (Belirtilmeyen)	7	6	1	14
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>38</b>

Tablo 10’a göre incelenen çalışmalarda en fazla belirlenen örneklem sayısının -“Diğer (Belirtilmeyen)” (f=14) dışında-“10-40” (f=10) olduğu görülmektedir. Makale ve yüksek lisans çalışmalarında -“Diğer (Belirtilmeyen)” kategorisi dışında- en fazla karşılaşılan örneklem sayısının “10-40” (sırasıyla f=6; f=4) olduğu belirlenmiştir. Doktora çalışmalarında ise en fazla karşılaşılan örneklem sayısının “45-80” (f=2) olduğu görülmektedir.

Çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımına Tablo 11’de yer verilmiştir.

**Tablo 11. Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı**

Veri toplama aracı	Makale (f)	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
Ölçek	1	7	1	9
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	5	3	1	9
Anket	2	4	0	6
Doküman, Yazılı ve Sesli Belgeler, Uygulama Verileri ve Sistem Verileri	1	4	0	5
Görüşme ve Görüşme Formu	2	3	0	5
Başarı Testi	0	2	2	4
Katılımcı Bilgi Formu/Anketi	1	1	1	3

<b>Değerlendirme Formu</b>	0	1	1	2
<b>Dereceli Puanlama Anahtarı</b>	0	2	0	2
<b>Doküman İncelemesi</b>	1	1	0	2
<b>Gözlem Formu</b>	0	2	0	2
<b>Açık Uçlu Form</b>	1	0	0	1
<b>Yedi Soruluk İçerik Analizi Yönergesi</b>	1	0	0	1
<b>Kalıçılık Testi</b>	0	1	0	1
<b>Belirtilmemiş</b>	5	3	1	9
<b>Toplam</b>	20	34	7	61

Tablo 11’de incelenen çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının “Ölçek” (f=9) ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (f=9) olduğu görülmektedir. İncelenen makalelerde en çok kullanılan veri toplama aracının “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (f=5); yüksek lisans tezlerinde “Ölçek” (f=7) ve doktora tezlerinde ise en fazla kullanılan veri toplama aracının “Başarı Testi” (f=2) olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12. Çalışmaların Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı**

<b>Veri analiz yöntemi</b>	<b>Makale (f)</b>	<b>Yüksek lisans (f)</b>	<b>Doktora (f)</b>	<b>Toplam (f)</b>
<b>İçerik Analizi</b>	6	4	1	11
<b>Betimsel Analiz</b>	4	3	0	7
<b>Mann Whitney U Testi</b>	0	4	0	4
<b>Yüzde, Frekans ve Ortalama Değerleriyle Analiz</b>	0	4	0	4
<b>Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</b>	0	3	0	3
<b>İstatistiksel Analiz</b>	0	1	2	3
<b>İlişkisiz Örneklem T Testi</b>	1	1	0	2
<b>Frekans Analizi</b>	1	0	0	1
<b>Doküman Analizi</b>	0	1	0	1
<b>Kruskall Wallis H Testi</b>	0	1	0	1
<b>Belirtilmemiş</b>	7	5	1	13
<b>Toplam</b>	19	27	4	50

Tablo 12’de incelenen çalışmalarda en çok -“Belirtilmemiş” dışında- “İçerik Analizi” yönteminin kullanıldığı (f=11) görülmektedir. Çalışmalarda “İçerik Analizi”nden sonra en fazla kullanılan veri analiz yönteminin “Betimsel Analiz” olduğu (f=7) görülmektedir. Bununla birlikte çalışmalarda en az kullanılan veri analiz yöntemlerinin “Frekans Analizi”(f=1), “Kruskall Wallis H testi” (f=1) ve “Doküman Analizi” (f=1) olduğu belirlenmiştir.

## Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmaları incelenmiştir. Araştırmada -20 tez ve 18 makale olmak üzere- toplam 38 çalışma belirlenmiştir. Bu sonuca göre uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Araştırmada belirlenen 20 tezin 17'si yüksek lisans, 3'ü doktora düzeyinde yapılmıştır. Benzer şekilde Orakcıoğlu'nun (2019) Türkiye'de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında doktora düzeyinde az çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Erdem Aydın ve diğerlerinin (2019) Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalında hazırlanan yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğunu tespit ettikleri çalışmalarında belirttikleri gibi bu durum yüksek lisans programlarının doktora göre daha önce açılmış olması ve dolayısıyla yüksek lisans düzeyinde çalışma yapan öğrenci sayısının daha fazla oluşuyla açıklanabilir. Doktora tezlerinin alana daha fazla katkı sağladığı düşünüldüğünde bu konuda doktora tezlerinin sayısının yetersiz olduğu dikkat çekmektedir.

Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının ilkinin 1985 yılında yapılan bir doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Bu konuda ilk yüksek lisans tezi ise 1991 yılında yapılmıştır. Bu konuda doktora düzeyinde çalışmanın diğer türlere göre daha erken başlaması ve böylece alana daha önemli bir katkı sağlaması olumlu bir durum olmakla birlikte daha sonraki doktora tezlerinin uzun bir süre sonra yapılması bir eksiklik olarak düşünülebilir. Ayrıca bu konuda ilk makale 2009 yılında yayımlanmıştır. Çalışmaların yıllara göre dağılımında makale türünün diğer türlerden daha geç başladığı ve aradaki yıl farkının fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Lisansüstü çalışmaların en fazla yapıldığı üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Orakcıoğlu (2019) da en fazla tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Durak ve diğerlerinin (2017) 1986-2015 yılları arasında Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim alanında gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerini inceledikleri çalışmalarında en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesinde yapıldığını tespit etmişlerdir. Lisansüstü çalışmaların en çok yazıldığı ana bilim dalının Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi/Türkçe Eğitimi olduğu belirlenmiştir. Orakcıoğlu ise çalışmasında tezlerin en çok Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Her iki çalışmanın bu noktada farklılık göstermesinin nedeni Orakcıoğlu'nun çalışmasının yalnızca Türkçe eğitimine odaklanmaması ile açıklanabilir.

Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının -birbirine yakın olmakla birlikte- daha çok ana dili olarak Türkçe öğretimi sınıflandırmasında yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada incelenen çalışmalarda beceriden çok konuya odaklanıldığı ve en çok odaklanılan becerilerin ise konuşma ve yazma olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okuma ve dinleme becerilerine odaklanan çalışmanın olmaması alanyazında bir boşluk olarak değerlendirilebilir.

İncelenen çalışmalarda en fazla kullanılan yöntemin tarama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda deneysel çalışmaların az yapıldığı görülmüştür. Erdem Aydın ve diğerleri (2019) de çalışmalarda ağırlıklı olarak tarama yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde alanyazındaki (Baecker, Vogt & Zawacki-Richter, 2009; Hauser, 2013; Durak vd., 2017; Martin, Sun & Westine, 2020) uzaktan eğitim ve/veya çevrim içi eğitim çalışmalarında nicel araştırma yaklaşımlarının daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Hauser'in de belirttiği gibi, bu durum kaliteli nitel araştırma yapmanın zorluğundan kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmaların daha çok öğrenci grubu üzerinde yoğunlaştığı ve söz konusu çalışmaların da daha çok üniversite düzeyinde eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda (Kim & Vorobel, 2012; Arnavut ve Özdamlı, 2016; Durak vd., 2017; Erdem Aydın vd., 2019; Martin, Sun & Westine, 2020; Burston & Giannakou, 2022) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Arnavut ve Özdamlı'nın da belirttiği gibi bu durum araştırmacıların daha çok öğretim elemanlarından oluşması ve buna bağlı olarak da üniversite öğrencilerine daha kolay ulaşabilmeleri ile açıklanabilir. İncelenen çalışmalarda en fazla belirlenen örneklem sayısının -“Diğer (Belirtilmeyen)” dışında-“10-40” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda örneklem sayısının belirtilmemesi, söz konusu çalışmalarda uygulama veya platform incelemesi yapılması ile açıklanabilir. Benzer şekilde, Burston ve Giannakou da inceledikleri çalışmalarda en fazla kullanılan örneklem sayısının “30-39” ve “20-29” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama araçlarının anket, ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olduğu; en fazla kullanılan veri analiz yöntemlerinin ise içerik analizi ve betimsel analiz olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Orakçioğlu (2019) da yaptığı çalışmasında en fazla kullanılan veri toplama araçlarının anket ve ölçek olduğunu; ayrıca betimsel analizin de en fazla kullanılan veri analiz yöntemlerinden biri olduğunu tespit etmiştir. Veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine dair ulaşılan sonuçlar, tarama modelinin sık kullanılması ile açıklanabilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıda yer alan öneriler sunulabilir:

- 1) Araştırma ulaşılan sonuçlara göre uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Bu konudaki çalışmaların -özellikle doktora düzeyinde- artırılması gerektiği düşünülmektedir.
- 2) Belirlenen deneysel çalışmaların az sayıda olması nedeniyle bu konuda daha çok deneysel çalışma yapılabilir.
- 3) Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarında beceriye odaklanılanlar az sayıda olduğundan beceriye odaklanılan çalışmalara ağırlık verilebilir.

### Kaynakça

- Alpaslan, M., Demirci, M., Horzum, M. B. ve Özkaya, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-100.
- Arnavut, A. & Özdamlı, F. (2016). Examination of studies on technology-assisted collaborative learning published between 2010-2014. *Cypriot Journal of Educational Science*, 11(3), 119-125.
- Arslan Hendekçi, E. ve Özen, F. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650. DOI: 10.26466/opus.255105.
- Aşık, İ. (2019). *Web tabanlı mesleki gelişim uygulamasının matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. ve Çakıroğlu, Ü. (2021). Uzaktan öğretim modelleri. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (s.49-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğdu, R. (2016). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde insan ve çevre ünitesinin moodle destekli öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bakia, M., Jones, K., Means, B., Murphy R. & Toyama Y. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Erişim Adresi: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Baecker, E. M., Vogt, S. & Zawacki-Richter, O. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6), 21-50. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i6.741>
- Burston, J. & Giannakou, K. (2022). MALL language learning outcomes: A comprehensive meta-analysis 1994–2019. *ReCALL* 34(2): 147–168. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000240>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Durak, G., Çankaya, S., Yüncül, E., Urfa, M., Toprakliklioğlu, K., Arda, Y., & İnam, N. (2017). Trends in distance education: A content analysis of master's thesis. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 203–218.
- Erdem Aydın İ., Kaya S., İşkol S., & İşcan A., (2019). Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim bölümünde yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 430-441. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.343>
- Göçmez, L. (2014). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme inançları ve otonom öğrenmeye hazırbulunuşlukları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülнар, B. (2003). *Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (SUZEP örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hauser, L. (2013). Qualitative research in distance education: An analysis of journal literature 2005–2012. *American Journal of Distance Education*, 27(3), 155-164. DOI:10.1080/08923647.2013.805641.
- Kim, D. & Vorobel, O. (2012). Language teaching at a distance: An overview of research. *CALICO Journal*, 29(3), 548-562. DOI: 10.11139/cj.29.3.548-562.
- Martin, F., Sun, T. & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Orakcioğlu, E. (2019). *Türkiye’de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıtaş, M. (2013). Uzaktan eğitim. M. Sarıtaş (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (3. Basım)* (s.133-158). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçuş, H. (2017). *Uzaktan eğitimin görme engellilerin problem çözüm sürecine yansımalarının incelenmesi: Düşünme yapıları bağlamında matematiksel iletişim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ünal, R. M. & Ekinci, N. (2021). Uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretimi: Fırsat mı? Tehdit mi? *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*. 6(15), 388-419. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.383>
- Yapar, O. E. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce okutmanlarının uzaktan eğitimle deneyimlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**Ekler****Ek-1. Araştırmada İncelenen Tezlerin Listesi**

Kod	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Yazarı ve Yılı
1_T	Uzaktan öğretim ilkelerinin edebiyat öğretimine uygulanması	Baraz, T., 1985
2_T	Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi	Bertiz, Y., 2018
3_T	Yabancılara Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi	Gök, V., 2020
4_T	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uzaktan eğitim web sitelerinin kullanılabilirlik açısından incelenmesi (3 dakikada Türkçe örneği)	Göker, M., 2019
5_T	Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi	Gülcü, İ., 2015
6_T	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi	Gün, S., 2015
7_T	Eğitim bilişim ağında (Eba) yer alan soruların Türkçe öğretim programıyla karşılaştırılması	İnce, V., 2018
8_T	Televizyonla Türkçe öğretimi programı geliştirilmesi (iletişim-egitim-öğretim ilişkileri içinde)	Karaoğlanoğlu, S., 2000
9_T	Ortaokul öğrencilerinin ders başarı düzeylerinin öğrenme analitiği ile tahmini	Koca, M. H., 2019
10_T	Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının dil bilgisi konuları açısından Eba ve Türkçe öğretim programı ile eşgüdümlülüğü	Köse, E., 2018
11_T	Çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi	Önal, A., 2020
12_T	Yazma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 araçlarının kullanılması	Özbal, A., 2017
13_T	Televizyonla Türkçe öğretimi	Özbay, M., 1991
14_T	Açık ilköğretim okulu sekizinci sınıf Türkçe ders notu üzerine bir inceleme	Özen, S., 2002
15_T	Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi	Özipek, K., 2019
16_T	Eğitim bilişim ağı (Eba) 4.sınıf ders içeriklerine yönelik videoların çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi	Pekdemir Gere, M., 2019
17_T	Türk dili dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Sincen, F., 2019
18_T	Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi	Türker, F. M., 2014
19_T	Geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkinlere verilen uyum kurslarındaki dil öğretiminde teknolojinin yeri	Uslu, A., 2019
20_T	Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okul sonrası online ders algısı: Ortaokulda bir vaka çalışması	Yalavaç, G., 2015



**Ek-2. Araştırmada İncelenen Makalelerin Listesi**

Kod	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Yazarı ve Yılı
1_M	Türkçe eğitimi derslerinde “Z kuşağı” bireyelerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı	Altunbay, M. ve Bıçak, N., 2018
2_M	Türkçe öğrenimi için web tabanlı zeki öğretim sistemi (TÜRKZÖS) ve değerlendirmesi	Arcı, N. ve Karacı, A., 2013
3_M	Eğitim bilişim alanında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme	Ateş, M., Çerçi, A. ve Derman, S., 2015
4_M	Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi	Bayburtlu, Y. S., 2020
5_M	Yabancılara Türkçe öğretimi için geliştirilen müzikal beyin eğitimi: Earworm(s)	Becel, A., 2014
6_M	Eğitim bilişim ağı kullanımının (Eba) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi	Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F., 2018
7_M	Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	Ceran, D., Özgül, E. ve Yıldız, D., 2020
8_M	Türkçenin yabancı dil olarak çevrimiçi öğretiminde bir izlenim tasarımı	Çeltek, A., 2014
9_M	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri	Dündar, Ş. N. ve Kara, M., 2019
10_M	Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinde Eğitim bilişim ağı'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması	Kana, F. ve Saygılı, D., 2016
11_M	Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri	Karakuş, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., Bayraktar, D. ve Ucuzsatar, N., 2020
12_M	Elektronik bilişim ağı'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma	Maden, S. ve Önal, A., 2018
13_M	Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi	Ozan, Ö. ve Göçmenler, H., 2018
14_M	Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri	Pilancı, H., 2009
15_M	Açık ve Uzaktan Türkçe Öğrenenlerde Etkileşim: Eşzamansız İletişimde Öğretim Diyalogları	Pilancı, H., 2018
16_M	Uzaktan Türkçe öğretim programı (TSP): hazırlık, uygulama, sorunlar ve çözümler	Pilancı, H., Çalışkan, H., Aydın, C. H., Karadağ, N., Söker, N., Saltık, O. ve Kip Kayabaş, B., 2015
17_M	Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Polleverywhere örneği	Turhan, O. ve Baş, B., 2017
18_M	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Öğretim Amaçlı Kullanımı Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	Türker, M. S. ve Genç, A., 2018

## 008. Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi<sup>1</sup>

Arzu ÇEVİK<sup>2</sup>

Hasan AYANA<sup>3</sup>

Mine AYANA<sup>4</sup>

**APA:** Çevik, A. & Ayana, H. & Ayana, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 116-130. DOI: 10.29000/rumelide.1252825.

### Öz

Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla nicel araştırma yöntemi çeşitlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak çalışma desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 1137 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırma ortaokul öğrencilerin okuma iç motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, çalışmada Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler Google Forms aracılığıyla öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz değerleri için aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırma verilerinde normallik dağılımı varsayımı sağlandığından dolayı değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okuma iç motivasyonlarının yüksek seviyede hatta okuma iç motivasyonunun alt bileşeni olan merak, ilgi ve azim faktörlerinde de yüksek seviyede oldukları gözlemlenmiştir. Hatta okuma iç motivasyonunun alt bileşeni olan merak, ilgi ve azim faktörlerinde de yüksek seviyede oldukları gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları ve okuma tutum ve alışkanlıklarının yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Ayrıca Türkçe dersi başarısının hem okuma iç motivasyonu ile hem de okuma tutum ve alışkanlıkları ile ilişkili olduğunu fakat bu ilişkinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Araştırma nicel boyutta okumada tutum, alışkanlık ve iç motivasyon değişkenlerinin etkisi üzerine yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, iç motivasyon, tutum, alışkanlık

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Bartın Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca 12.10.2022 tarihli, 23 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Bartın, Türkiye), acevik@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9673-847X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252825]

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB (Antalya, Türkiye), ayanahasan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0242-5286

<sup>4</sup> Öğretmen, MEB (Antalya, Türkiye), minegazi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3218-8784

## Examination of the relationship between secondary school students' intrinsic motivation for reading, academic achievement and reading attitudes and habits

### Abstract

It is aimed to examine the relationship between secondary school students' internal reading motivations, achievements, reading attitudes and habits. For this purpose, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consists of 1137 secondary school students selected by simple random sampling method. This research aims to examine the relationship between secondary school students' intrinsic motivation for reading, their attitudes and habits towards reading, and their success. For this reason, Reading Intrinsic Motivation Scale and Attitudes and Habits Towards Reading Scale were used in the study. The scales used in the research were applied to the students via Google Forms. In the analysis of the data, arithmetic mean, standard deviation and frequency values were calculated for the descriptive analysis values. In addition, since the assumption of normality distribution was provided in the research data, the relationship between the variables was calculated using the Pearson Correlation Coefficient. When the findings obtained in the research were examined, it was observed that the students' internal motivation for reading was at a high level and even the factors of curiosity, interest and perseverance, which are the sub-components of reading internal motivation, were also at high levels. In fact, it was observed that they were at high levels in the factors of curiosity, interest and perseverance, which are the sub-components of reading intrinsic motivation. When the findings of the study were examined, it was shown that the internal motivation of reading and reading attitudes and habits of secondary school students were at a high level. In addition, it shows that Turkish course success is related to both reading intrinsic motivation and reading attitudes and habits, but this relationship is at a low level. The research was carried out on the effect of attitude, habit and internal motivation variables in quantitative reading.

**Keywords:** Reading, intrinsic motivation, attitude, habit

### Giriş

Dilin dört temel becerisinden birisi olan okuma, okul sürecinde öğrenilen ve geliştirilen bir beceridir. Öncesinde dinleme ile anlama gerçekleşirken okul sürecinin başlamasıyla bilgi edinme sürecine okuma dahil olur. Okuma ile elde edilen bilgiler dinlemeye göre daha kalıcı olmaktadır. Bu sebeple bilgiye ulaşmanın ve var olan bilgiyi güncelleştirmenin en önemli yolu okumaktır (Karatay, 2014; Ülper, 2011). Doğal olmayan dil becerisi olan okuma; insan yaşamında sonradan kazanılan, bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyabileceği nitelikte olan bireye sosyal, kültürel ve bilişsel kapsamlarda yeterlilik sağlamalarına yardımcı olan çok karmaşık bir süreçtir (Keskin & Akyol, 2014; Kurudayıoğlu, 2011; Kurudayıoğlu & Çetin, 2015; Özden, 2019). Bu karmaşık bilişsel süreçler ve stratejiler ile gerçekleşen okumada okuyucu ön bilgileri ve deneyimleri ile yazarın kodladığı bilgiyi zihinsel süreçte yapılandırarak anlamlandırma sürecini işletir ve okumanın odağına anlamlandırmayı koyar (Akyol, 2014; Balcı, 2013; Bos & Vaughn, 2002; Colarusso & O'Rourke, 2007; Güneş, 2014; Jitendra & Gajria, 2011; Mercer & Mercer, 2005; Takala, 2006; Türkben, 2020; Ülper, 2010). Anlamanın sağlandığı okuma eylemi zihinsel süreçte gerçekleşir. Ancak dil becerileri zihinsel süreçte birbirilerini destekleyerek gelişir ve bu gelişim bireyim tüm yaşamımı değiştirir (Çakıroğlu & Palancı, 2015; Er, 2018; Johnson, 2017; Sayır, 2018).

“Okumaya ilişkin araştırmalarda okumanın daha çok zihinsel yönüne dikkat çekilmektedir” (Baker & Wigfield, 1999). Bu süreçte okuma zihinsel gelişime bağlıken bilişsel gelişim okuma ile sağlanır. Güneş (2017), eğitim sürecinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye öncelik verilmesine vurgu yapar. Çünkü okuma, bireyin ömür boyu gelişimini sağlayacak ve ona bu süreçte akademik, sosyal ve kültürel bakımdan destekleyecek gelişim fırsatları sunan bir beceridir (Katrancı & Biçer, 2021; Kızgın & Baştuğ, 2020). Okumaya hayat boyu ihtiyaç duyulduğu için okumanın öğretimi önemle üzerinde durulan bir konudur. Çünkü ilköğretim birinci kademede etkili bir şekilde okuma becerisini geliştiremeyen ve bu alışkanlığı edinemeyen öğrenciler yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde çeşitli alanlarda başarısızlık sergilemektedirler (Akyol, 2024). Ayrıca okumak bütün disiplinlerde gereksinim duyulan temel bir beceridir. Çünkü okuma, bir çeşit öğrenme stratejisidir ve öğrenilecek ilgili bilgilerin zihne aktarılması sürecinde kullanılan etkili bir yöntemdir. Okuma becerisini geliştirememiş ve okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrenciden akademik bir başarı göstermesi beklenemez (Çelenk, 2005). Okuma başarısı akademik başarı ile doğrudan ilgilidir.

Okumada başarılı olan bireylerin birçok alanda başarılı olduğu görülmektedir. Ancak ailede başlayıp okulda devam eden okuma öğretimi sürecinde etkili olan okumaya karşı tutum, algı ve motivasyon okumanın gelişiminde doğrudan etkili unsurlardır. Bireyin deneyimlerle oluşturduğu yönelime tutum denilmektedir (Özdemir & Kırkoğlu, 2021; Tavşancıl, 2018). Bu bakımdan okumaya ilgili tutumun okuma deneyimiyle ilgisi vardır. Ayrıca okuma becerisinin başarısı da okumaya yönelik tutumla ilişkilidir (Balcı, 2013). Okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı edinilmesinde anne baba ve ailenin diğer üyelerinin etkili olduğu bir gerçektir. Ayrıca okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede aile içi etkileşimin çok önemli bir payı vardır (Çakıcı, 2007). Çocuğun anne babası okuma becerisine önem veriyorsa çocuk okuma becerilerini geliştirmek için okumaya ilgi duyabilir (Wang & Guthrie, 2004). Yani bu süreçten sorumlu olan kişiler ise sadece öğretmenler değildir (Sallabaş, 2008). Okumaya yönelik oluşan olumlu tutumun davranışa dönüşmesi için bireylerin çeşitli uyaranlarla etkilemek ve kitabın zihinde olumlu algısının oluşması gerekmektedir. Bu sebeple olumlu algı oluştuktan sonra bunun alışkanlığa dönüşmesi için bireyin olumlu tutumu pekiştirmesi sağlanmalıdır. Alışkanlık ise bir eylemin sürekli olması, ilgi ve istek uyandırması ile oluşur (Sarı Kuzu & Doğan, 2015). Okuma eğitiminde bu bakımdan beceri ve alışkanlığın oluşmasını sağlayan faktörlere dikkat edilmelidir (Gül Özdil & Demir, 2020). Becerinin etkin kullanımının alışkanlık haline gelmesi önemlidir. Alışkanlıkta davranışların sergilenmesinin tekrar edilmesi durumunun iç ve dış etkilerden etkilendiği, bunun da sürekli olarak aynı şekilde sergilenmesi sonucu beliren şartlanmış davranış olduğu düşünülürse, okumaya karşı ilgisi olan birey, bu eylemi sürekli tekrarlayacak ve okuma alışkanlığı kazanacaktır (Şanlıbaba & Gümüş, 2014). Alışılmış olan bu eylem bireye tabi gelecek olumlu tutum ve algı kendiliğinden oluşacaktır. Okumaya yönelik algı ve olumlu tutumun oluşması sürecinde bir başka etken ise motivasyondur. Teorik bir yapı olarak motivasyon, davranışın başlamasını, izleyeceği yolu, şiddetini, sürekli olarak tekrar edilmesini açıklamaya çalışan teorik bir yapıdır (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Akademik başarıda motivasyonun etkisi büyüktür ve öğrencinin bu motivasyonunun olması hedeflerine ulaşmada önemli bir etkiye sahiptir. Akademik motivasyonu akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik şeklinde tanımlanabilir (Wilkesmann vd 2012). Motivasyon bireylerin davranış sergilemelerini ve tutumlarını bütün eğitim kademelerinde hatta yaşam boyu süreçte etkileyen önemli bir faktördür (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013).

Okuma becerisinin gelişiminde okuma motivasyonunu, tutumu ve algısı birbirini doğrudan etkilemektedir. Okuma motivasyonu, Guthrie & Wigfield (2000) tarafından okuma süreci, sonucu ve konuları ile ilgili öğrencilerin gösterdiği ve taşıdığı kişisel hedef, inanç ve değerler olarak tanımlanmaktadır (Kurnaz, 2019). Ayrıca okuma motivasyonu iyi derecede olan bireylerine kendilerini

okumaya daha çok adadıkları hedeflerine ulaşmada okumayı araç edindikleri görülür (Guthrie, vd. 1999; Güzel & Elkıran, 2021; Wigfield, 2012). Unutulmamalıdır ki özellikle çocuklar açısından okumak motivasyon gerektirir (Kızgın & Baştuğ, 2020; Wigfield, vd., 2004). Okuma motivasyonuna bakıldığında iç motivasyon & dış motivasyon olarak ele almak mümkündür. Okuma dış motivasyonu okuma eyleminin gerçekleşmesinin dış etkenlere, pekiştirici ve ödüllere bağlı olması şeklinde tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Akyol & Yıldız (2011) okuma alışkanlıkları, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerine geliştirdiği yapısal modelin sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Okumaya yönelik içsel motivasyon, öğrencilerin ilgileri ve merakları doğrultusunda etkilenecek okumalarını içermektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerine cevap verme, ailedeki diğer üyelerle etkileşim kurabilme, okuyucu olarak hayranlık kazanma ve okumada arkadaşlarından daha iyi olma gibi dışsal motivasyona da sahip olabilirler (Yıldız, 2013). Okumada motivasyon ne kadar olumlu etkili ise okumaktan kaçınmada o kadar olumsuz etkiye sahiptir. Okuma iç motivasyonunun olmama durumu yani amotivasyon; okumadan kaçınma, okuma etkinliğinden kaçınma isteği ve mümkün olduğunca az okuma isteği olarak tanımlanabilir (Kurnaz, 2019; Ryan & Deci, 2000; Wigfield & Guthrie, 1997). Bu bakımdan okuma iç ve dış motivasyon ile sağlıklı biçimde gelişir (Yıldız, 2013).

Anlama becerilerinden okuma kalıcı bilgi edinmede önemli bir yer tutmaktadır. Bu bakımdan akademik birikim oluşturma temelinde okuma becerisi bulunmaktadır (Oyeronke, 2009). Ayrıca okuma becerisi ile akademik başarı arasında bir ilişki vardır (Acıyan, 2008; Gallik, 1999; Karatay & Dilekçi, 2020a; Karatay & Dilekçi, 2020b; Sallabaş, 2008). Özellikle ilköğretim yazma eğitiminin ardından gerçekleşen okuma eğitimi sürecinde öğrencilerin kişilikleri, ilgileri ve beklentileri etkili olmaktadır. Okumaya karşı bireyde oluşan duygusal ve davranışsal tepkilerdir. Tutum, bireyin etrafında bulunan bir olgu veya nesneye karşı sergilediği ve takındığı tepki eğilimi olarak açıklanabilir (İnceoğlu, 2000). Tutum, bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma hâli şeklinde açıklanabilir (Bağcı, 2007). Zihinsel öge bireyin düşünme süreçlerinde kullandığı bir sınıflama, yani bilgilerin gruplandırılması olgusudur. Bu gruplamalar, bireyin birbirinden net bir şekilde uyarılara karşı tepkilerinde gösterdikleri farklılıkları ifade eder. Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir (İnceoğlu, 2000). Bu eğilimler beceri gelişiminde önemli etkiye sahiptir. Tutumlar bireyin eğitim hayatı boyunca büyük önem taşır; zira eğitim öğretim sürecinin etkililiğinin artması, öğrencilerin okula, öğretmene, derslere ve diğer eğitim öğretim unsurlarına yönelik olumlu eğilim göstermesine bağlıdır. Eğitim öğretim süreci içinde okuma etkinliğine karşı da olumlu bir bakış açısı kazandırılması beklenmektedir (Sallabaş, 2008). İyi bir okuyucu olmanın ilk şartı okumaya karşı olumlu tutumun takınılması olacaktır (Yurdakul & Susar Kırmızı, 2019). Hangi amaçla olursa olsun okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık başarının anahtarıdır (Akın, 2016). Alışkanlık, bir şeye alışma durumu olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan yola çıkarak okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren çocuğun okumayı bir alışkanlık haline getirmesi beklentisi şeklinde açıklamak mümkündür. Okuma becerisi geliştirildikten sonra öğrenciden sergilemesi beklenen temel özellikler listelendiğinde listenin başında okuma alışkanlığı kazanma yer almaktadır (Yıldız, 2010). Tosunoğlu (2002) çocukların okuma eğilimlerinin bilinmesinin onlara okuma alışkanlığı kazandırılması bakımından önemli olduğunu belirtmektedir. Motivasyonla ilgilenen pek çok araştırmacı öğrencilerin kendi yetenekleri hakkındaki inançlarına odaklanmaktadır (Bandura, 1977; Eccles vd. 1983; Nicholls, 1990; Yıldız, 2010). Motivasyon eyleme geçme hareketidir. Okumayı isteme dürtüsünü oluşturma okuma motivasyonunu sağlar. Okuma işini adanmışlık seviyesine getiren okuyucuların farklı amaçlar için okumaya motive olduklarını, anlam kurmak için geçmiş deneyimlerinden kazandıkları bilgilerden yararlandıklarını ve okuduklarını

çevreleriyle paylaşarak sosyal ilişkilere katılmaktadır (Baker & Brown, 1984). Motivasyon okuma becerisinin gelişmesinde etkindir.

Okuma kültürü edinilmesi sürecinde bireylerin okuma tercihleri bilinerek okuma ilgilerini ve motivasyonlarını diri tutacak kitaplarla buluşturmak, okuma alışkanlığı kazandırmak gerekir ve bu görev Türkçe derslerine atfedilir (Karakullukçu & Çelik, 2021; Katrancı & Biçer, 2021). İlkokul eğitiminin ardından ortaokul eğitimi süresinde Türkçe Öğretim Programı kazanımları içerisinde çocuğun okuma alışkanlığı geliştirmesi beklendiği vurgulanmaktadır. Okuma ilgisi ve okuma tutumu ilkokulda temelleri atılan bir olgudur (Yurdakul & Susar Kırmızı, 2019). Okuma eğitime yönelik çalışmalarda çalışma grubuna göre incelendiğinde en çok ortaokul öğrencilerinin incelendiği görülmektedir (Cin Şeker & Yücel Çetin, 2022). Bu dönemin okuma alışkanlığı edinmede kritik dönem olduğunu gösterir niteliktedir. Okuma becerisinde ortaokul öğrencileri ile çalışılması önem taşır. Bu doğrultuda bu çalışmadan ortaokul öğrencilerinin iç motivasyonlarının okuma alışkanlığı geliştirmedeki etkisi, genel başarıları ve Türkçe dersi başarıları ile okuma tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu amaçla “Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları ve okuma tutum ve alışkanlıkları ne düzeydedir?” ve “Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişki nasıldır?” sorularına cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Model

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda üzerinde herhangi bir müdahalenin yapılmadığı iki değişken arasındaki ilişki incelenir. İlişkisel yaklaşımda değişkenler arasındaki ilişki ve birlikte değişimleri incelenerek değişkenlerden birindeki değişimin diğer değişken aracılığıyla tahmin edilmesini mümkün kılar (Christensen vd., 2015). Ayrıca bu desende değişkenler ikili gruplamalarla aralarındaki ilişki sayesinde birbirlerini nasıl etkilediği araştırılmaktadır (Büyüköztürk, vd. 2019).

### Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 1137 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örnekleme yönteminde örnekleme seçilen bireyin her birinin seçilme olasılığı eşittir. Bu örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencilerin 579'u kız ve 558'i erkek öğrencidir. Ayrıca, 266 5.sınıf öğrencisinin 132'si kız ve 134'ü erkek öğrencidir. 266 6.sınıf öğrencisinin 133'ü kız ve 133'ü erkek öğrencidir. 283 7.sınıf öğrencinin 146'sı kız ve 137'si erkek öğrencidir. Son olarak 322 8.sınıf öğrencinin 168'i kız ve 154'ü erkek öğrencidir.

**Tablo 1.** Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İç Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeklerine Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Cinsiyet	Sınıf Seviyesi				Genel Toplam
	5	6	7	8	
Kız	132	133	146	168	579
Erkek	134	133	137	154	558

<b>Genel Toplam</b>	266	266	283	322	1137
---------------------	-----	-----	-----	-----	------

## Verilerin toplanması

Bu araştırma ortaokul öğrencilerin okuma iç motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler Google Forms aracılığıyla öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ilişkin verileri toplamak için Google Forms'a geçen yılki Türkçe ders not ortalamasının sorulduğu bir madde eklenmiştir. Veriler bu şekilde toplandığı için araştırmaya katılmada gönüllülük esas alınmıştır. Bu nedenle, çalışmada Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi başarılarına ilişkin veriler öğrencilerden geçen yılki Türkçe dersi notları sorularak toplanmıştır.

### Veri toplama aracı 1

Okuma İç Motivasyonu Ölçeği, Kurnaz (2019) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek üç boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar merak (7 madde), azim (6 madde) ve ilgi (5 madde) şeklindedir. Ölçek 4'lü Likert ölçeği göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum, 4 = Tamamen katılıyorum). Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 18 ile 72 arasındadır. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri ölçeğin boyutu ve tamamında 0,80 ile 0,93 arasında değişmektedir.

### Veri Toplama Aracı 2

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Gül Özdil ve Demir (2020) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek iki boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumlu okuma tutumu ve alışkanlıkları boyutu (1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. maddeler) ve olumsuz okuma tutumu ve alışkanlıkları boyutu (4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 ve 19. maddeler) bulunmaktadır. Ölçekte ters maddeler (4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 ve 19. Maddeler) bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert ölçeği göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (1=Hiç, 2=Az, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5=Her zaman). Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 19 ile 95 arasındadır. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri ölçeğin boyutu ve tamamında 0,83 ile 0,91 arasında değişmektedir.

## Verilerin analizi

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz değerleri için aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırma verilerinde normallik dağılımı varsayımı sağlandığından dolayı değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

### Betimsel analizle ilgili bulgular

Çalışma kapsamında ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerine Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin betimsel analizler sonucunda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. Ölçekler incelendiğinde okuma iç motivasyonu ve alt faktörleri olan azim, ilgi ve merak

gruplardan elde edilebilecek en yüksek puan 4 ve en düşük puan 1'dir. Ayrıca, tutum ve alışkanlık değişkeninden en yüksek puan 5 ve en düşük değer 1'dir.

**Tablo 2.** Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İç Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeklerinden Elde Edilen Aritmetik Ortalama ve Standard Sapma Değerleri

<b>Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</b>											
Cinsiyet	Sınıf	Tutum ve Alışkanlık		Merak		İlgi		Azim		Okuma İç Motivasyonu	
		X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
Kız	5	3,69	0,75	3,18	0,46	2,97	0,50	3,03	0,49	3,07	0,43
	6	3,44	0,84	3,08	0,51	2,79	0,55	2,88	0,57	2,93	0,47
	7	3,49	0,79	3,08	0,50	2,76	0,54	2,84	0,57	2,91	0,46
	8	3,35	0,86	3,08	0,49	2,76	0,57	2,84	0,58	2,90	0,49
Erkek		3,48	0,82	3,10	0,46	2,81	0,55	2,89	0,56	2,95	0,47
	5	3,44	0,90	3,02	0,61	2,88	0,62	2,87	0,59	2,93	0,55
	6	3,17	0,92	3,02	0,61	2,72	0,64	2,69	0,64	2,83	0,56
	7	2,97	0,85	2,94	0,54	2,58	0,55	2,54	0,56	2,71	0,47
	8	2,83	0,83	2,89	0,55	2,51	0,66	2,52	0,61	2,66	0,52
		3,09	0,90	2,97	0,58	2,66	0,63	2,65	0,61	2,78	0,53
Toplam		3,29	0,88	3,04	0,54	2,74	0,66	2,77	0,60	2,87	0,51

Elde edilen verilere göre, 5. sınıf öğrencilerinde kız öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X=3,69$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X=3,07$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X=3,18$ ), ilgi düzeyinde ( $X=2,97$ ) ve azim düzeyinde ( $X=3,03$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerde kız öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X=3,44$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X=2,93$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X=3,08$ ), ilgi düzeyinde ( $X=2,79$ ) ve azim düzeyinde ( $X=2,88$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerinde kız öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X=3,48$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X=2,91$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X=3,08$ ), ilgi düzeyinde ( $X=2,76$ ) ve azim düzeyinde ( $X=2,84$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinde kız öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X=3,69$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X=2,90$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X=3,18$ ), ilgi düzeyinde ( $X=2,97$ ) ve azim düzeyinde ( $X=3,03$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Ortaokul kız öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X=3,69$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X=2,95$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X=3,10$ ), ilgi düzeyinde ( $X=2,81$ ) ve azim düzeyinde ( $X=2,89$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir.

Elde edilen verilere göre, 5. sınıf öğrencilerinde erkek öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X=3,44$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X=2,93$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X=3,02$ ), ilgi düzeyinde ( $X=2,88$ ) ve azim düzeyinde ( $X=2,87$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerde erkek öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X=3,17$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X=2,83$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde



( $X = 3,08$ ), ilgi düzeyinde ( $X = 2,72$ ) ve azim düzeyinde ( $X = 2,69$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerde erkek öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X = 2,97$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X = 2,71$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X = 2,94$ ), ilgi düzeyinde ( $X = 2,58$ ) ve azim düzeyinde ( $X = 2,54$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerde erkek öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X = 2,83$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X = 2,66$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X = 2,89$ ), ilgi düzeyinde ( $X = 2,51$ ) ve azim düzeyinde ( $X = 2,52$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Ortaokul erkek öğrencilerin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X = 3,09$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X = 2,78$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X = 2,97$ ), ilgi düzeyinde ( $X = 2,66$ ) ve azim düzeyinde ( $X = 2,65$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir.

Veriler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin puanlarının tutum ve alışkanlık ölçeğinde ( $X = 3,29$ ) ve okuma iç motivasyonu ölçeğinde ( $X = 2,87$ ) iken alt boyutlarda merak düzeyinde ( $X = 3,04$ ), ilgi düzeyinde ( $X = 2,74$ ) ve azim düzeyinde ( $X = 2,77$ ) gibi ortalamanın üstünde yüksek puanlar olduğu görülmektedir.

### Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İç Motivasyonu, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ve Başarıları Arasındaki İlişkiye İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonu, boyutları ve okuma tutum alışkanlıkları arasında ilişkiyle ilgili yapılan Pearson Korelasyon testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 3.** Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İç Motivasyonu, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ve Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Değerleri

		Merak	Azim	İlgi	Okuma İç Motivasyonu	Tutum ve Alışkanlık
Başarı	<i>r</i>	0,18	0,15	0,13	0,18	0,21
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Merak	<i>r</i>	-	0,66	0,61	0,87	0,51
	<i>p</i>	-	0,00	0,00	0,00	0,00
Azim	<i>r</i>	-	-	0,73	0,91	0,72
	<i>p</i>	-	-	0,00	0,00	0,00
İlgi	<i>r</i>	-	-	-	0,87	0,59
	<i>p</i>	-	-	-	0,00	0,00
Okuma İç Motivasyonu	<i>r</i>	-	-	-	-	0,69
	<i>p</i>	-	-	-	-	0,00

Tablodaki veriler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarının okuma iç motivasyonu ve onun alt boyutları olan merak, azim ve ilgi boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkili olduğu görülmektedir,  $p=0,00 < 0,01$ . Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile merak boyutunda ( $p=0,00$  ve  $r=-0,18$ ), azim boyutunda ( $p=0,00$  ve  $r=-0,15$ ), ilgi boyutunda ( $p=0,00$  ve  $r=-0,13$ ) ve toplam okuma iç motivasyonu ile ( $p=0,00$  ve  $r=-0,18$ ) pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki vardır. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarıları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında

istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmektedir, ( $p=0,00<0,01$  ve  $r=-0,21$ ).

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının okuma iç motivasyonu ve onun alt boyutları olan merak, azim ve ilgi boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkili olduğu görülmektedir,  $p=0,00<0,01$ . Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile merak boyutunda ( $p=0,00$  ve  $r=-0,51$ ), azim boyutunda ( $p=0,00$  ve  $r=-0,72$ ), ilgi boyutunda ( $p=0,00$  ve  $r=-0,59$ ) ve toplam okuma iç motivasyonu ile ( $p=0,00$  ve  $r=-0,69$ ) pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki vardır

## **Tartışma ve sonuç**

Çalışmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları ve okuma tutum ve alışkanlıklarının ne seviyede olduğu araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okuma iç motivasyonlarının yüksek seviyede hatta okuma iç motivasyonunun alt bileşeni olan merak, ilgi ve azim faktörlerinde de yüksek seviyede oldukları gözlemlenmiştir. Okuma iç motivasyonu ile ilgili literatürde yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde geçmişteki çalışmaların birçoğunun bu çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir (Bozkurt & Memiş, 2013; İşeri, 2010; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Türkben, 2020; Ünsal Batur, 2015; Ürün Karahan, 2015; Ürün Karahan & Taşdan, 2016; Yıldız, 2010, 2013a, 2013b). Bu çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını araştırılmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının ne seviyede olduğu da araştırılmıştır. Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde okuma tutum ve alışkanlıkların incelendiği çalışmalar da bu bulguları doğrulamaktadır (Akkaya & Özdemir, 2013; Arı & Demir, 2013; Arslan, Çelik & Çelik, 2009; Aslantürk & Saracaloğlu, 2010; Başaran & Ateş, 2009; Batur, Gülveren & Bek, 2010; Bozpolat, 2010; Çelik & Kızılaslan Tunçer, 2020; Demir, 2009; Epcaçan, 2012; İşeri, 2010; Kalyocu, 2013; Mete, 2012; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008; Özbay, Bağcı & Uyar, 2009; Yıldız & Aktaş, 2015).

Çalışmanın bulguları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları ve okuma tutum ve alışkanlıklarının yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Bu değişkenlerin derinlemesine incelenmesi amacıyla bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, bu değişkenlere Türkçe dersi başarısı ile olan ilişki de eklenerek bu değişkenler hem literatüre hem de uygulamada yer alan öğretmen ve öğrencilere daha çok katkı sağlayabilecek şekilde ele alınmıştır. Buradan yola çıkarak, bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada “Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bu değişkenler arasındaki ilişki ikili gruplar şeklinde ele alınarak incelenmiştir. Öncelikle, Türkçe dersi başarısının hem okuma iç motivasyonu ile hem de okuma tutum ve alışkanlıkları ile ilişkili olduğunu fakat bu ilişkinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bu bulgular da öğrencilerin okuma iç motivasyonları ya da okuma tutum ve alışkanlıklarının her ne kadar öğrencinin Türkçe başarısı ile ilişkili olduğunu gösterse de bu durumun öğrenci başarısını tahmin etmede yetersiz olduğu göstermektedir. Örneğin, geçmişte yapılan çalışmalar da incelendiğinde öğrencilerin okuma iç motivasyon ve tutum alışkanlık seviyeleri yüksek bulunmuştur. Fakat, uluslararası yapılan sınavlarda örneğin PISA’da öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili olan okuma ve okuduğunu anlama gibi becerilerin ölçüldüğü sınavda öğrencilerin başarı seviyelerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir (MEB, 2019; Türkben

& Gündeğer, 2021). Ayrıca, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları ve okuma tutum ve alışkanlıkları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını tahmin etmede okuma tutum ve alışkanlıkları güçlü bir faktör olarak görülebilir. Ayrıca, çalışma bunun tersi olan okuma tutum ve alışkanlıklarının tahmin edilmesinde okuma iç motivasyonlarının iyi bir faktör olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Biçer ve Durukan, 2014; Şahin, 2021; Türkben, 2020; Türkben & Gündeğer, 2021). Ayrıca, Şahin (2021), ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu iki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Ek olarak, Ürün Karahan & Taşdan'ın (2016) 5. ve 6. sınıf ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek olduğu ve ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okuma iç motivasyonları tutumları ve alışkanlıkları arasında doğrudan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında okumaya karşı motivasyonları ve tutumlarının etkili olduğu söylenebilir. Okuma alışkanlığı kazandırmada öğrencilerin eğitim sürecinin hangi döneminde olduklarına bakılmaksızın okuma ilgi ve ihtiyacı doğuracak etkinlikler yapılmalıdır. Her şeyden önce okumaya ilgi duyulması ve ihtiyaç hissedilmesi önemlidir. Bu bakımdan okuma eğitiminde ailenin rolü büyüktür. Aile içinde rol model olunması farklı okuma etkinlikleri düzenlenmesi bu ihtiyacı ortaya çıkaracaktır. Ayrıca okuma materyalleri ve kitaplara erişim de kolay olmalıdır. Okuma eğitiminde ikinci sorumluluk ise okula ve öğretmene aittir. Bu konuda ders içi veya dışı okuma çalışmaları okuma etkinlikleri yapılmalı okuma iç motivasyonu artırılmalıdır. Ayrıca okumanın keyifli olması için okumaya özel zaman ayrılması, kitaplık oluşturulması sağlanmalıdır. Okuma sonrası etkinlikler ile okumada ilginin sıcak tutulması ve okuma güdülenmesinin sürekli hale gelmesi alışkanlık kazandırmada önemli ölçüde etkisi olacağı düşünülmektedir. Okumada motivasyonun etkisi yadsınmaz. Okul aile işbirliği ile olumlu tutum kazandırma ve alışkanlık geliştirme süreçleri ile sürekli desteklenmelidir.

Araştırma nicel boyutta okumada tutum, alışkanlık ve iç motivasyon değişkenlerinin etkisi üzerine yapılmıştır. Bu araştırma nitel boyutta derinlemesine de incelenebilir. Motivasyonun alışkanlığa dönüşmesinde de aile, çevre, okul etkisi araştırılabilir. Ayrıca bu çalışmaya ek olarak deneysel süreçte iç motivasyonun okuma alışkanlığına dönüşmesine yönelik okuma eğitim süreçleri planlanarak değerlendirilebilir.

### Kaynakça

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 469-483.
- Akkaya, N. & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 75-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3812/51102>
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

- Arı, E. & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma, alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128. <https://doi.org/10.16916/aded.16025>,
- Arslan, Y., Çelik, Z. & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 113-124.
- Aslantürk, E. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (ed.), *Handbook of reading research* içinde (s. 353-395). Longman.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73- 92.
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49. <https://doi.org/10.12780/UUSBD61>
- Biçer, N. & Durukan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*, 2024, 199-213.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (ed.). (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bozkurt, M. & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cin Şeker, Z. & Yücel Çetin, D. (2022). Okuma eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi: bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(3), 1193-1209 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/72659/1178847>
- Colarusso, R. & O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Pub. Com.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Çakıroğlu, O. & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Çelik, E. & Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114. <https://doi.org/10.16916/aded.73458>

- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 4(3), 718-745.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. J. T. Spence (ed.), *Achievement and achievement motives* içinde (s. 75-146). Freeman.
- Er, O. (2018). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (ed.), *Okuma eğitimi* (s. 55-73). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1711-1726.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- Gömleksiz, M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Gül Özgül, B. & Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547. <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053644927>
- Güneş, F. (2017). Okuma ve Sınırsız Öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.29250/sead.286391>
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of conceptoriented reading instruction on strategy use and conceptual learning Fromtext. *Elementary School Journal*, 99, 343-366.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L.Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (ed.), *Handbook of reading research*, içinde (s. 403-422). New York: Erlbaum.
- Gül Özgül, B. & Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölç.eği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547. <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>.
- Güzel, A. & Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341 . <https://doi.org/10.29000/rumelide.996583>
- Jitendra, A. K. & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v43i8.6690>
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı iletişim*. İstanbul: İmaj Yayıncılık.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Kalyocu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 281-289.
- Karakullukçu, N. & Çelik, Y. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 406-421.

- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2020a). Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.42865>
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2020b). Okuma alışkanlığı hakkında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1269-1290. <https://doi.org/10.16916/aded.782219>
- Yurdakal, İ. H. & Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Elementary Education Online*, 18(2), 714-733. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562036>
- Kızgın, A. & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Katranç, F. & Biçer, N. (2021). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 76-94. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Keskin, H. K. & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119. <https://doi.org/10.16916/aded.09329>
- Kurnaz, H. & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*. 19(3), 53-70.
- Kurnaz, H. (2019) Okuma iç motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250. <https://doi.org/10.17679/inuefd.537884>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *TÜBAR*, XXIX, 214-226.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Columbus: Pearson.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği), *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. R. J. Sternberg ve J. Kolligian (ed.), *Competence considered* içinde (s. 11-40). Yale University.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: *Ankara Üniversitesi örneği*. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>
- Oyeronke, A. (2009). Reading habits of secondary school teachers: A study of selected secondary schools in Ado-Odo Ota Local Government Area. *Library Philosophy and Practice*, 290, 1-4.
- Özbay, M. & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.
- Özdemir, Y. & Kiroğlu, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 408-424. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.829740>
- Özden, M. (2019). Okur olarak Türkçe eğitimi lisans öğrencileri. *Route Education and Social Science Journal* 6(11), 951-959.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarar Kuzu, T. & Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies*, 10(15), 771-786. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>
- Sayır, M. F. (2018). Okuma eğitimiyle ilgili temel kavramlar. O. Sevim ve Y. Söylemez (ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (s. 1-10). Nobel Yayınları
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940. <https://doi.org/10.16916/aded.585809>
- Şanlıbaba, P. & Gümüş, E. (2014). Okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Ankara Üniversitesi Kalecik Meslek Yüksekokulu örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 44-50.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576. <https://doi.org/10.1080/00313830600953824>
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 657-677. <https://doi.org/10.31464/jlere.770661>
- Türkben, T. & Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888. DOI: 10.16916/aded.907668. <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Wang, J. H. & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount ve breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Prenevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Wigfield, A., Cambria, J. & Ho, A. N. (2012). Motivation for reading information texts. J. T. Guthrie, A. Wigfield, ve S. L. Klauda (ed.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (s. 52- 102). 17.112017 tarihinde [http://www.cori.umd.edu/research\\_publications\\_/2012adolescents\\_engagementtebook.pdf](http://www.cori.umd.edu/research_publications_/2012adolescents_engagementtebook.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Wilkesmann, U., Fischer, H. & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-the German case*. Zentrum für Weiterbildung.
- Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesinin etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ürün Karahan, B. (2015). 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi, Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969. <https://doi.org/10.7884/teke.596>
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3379>
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Elementary Education Online*, 18(2), 714-733. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562036>



## 009. Küresel vatandaş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Yahya Han ERBAŞ<sup>1</sup>

Durmuş ÖZBAŞI<sup>2</sup>

Salih Zeki GENÇ<sup>3</sup>

**APA:** Erbaş, Y. H. & Özbaşı, D. & Genç, S. Z. (2023). Küresel vatandaş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 131-146. DOI: 10.29000/rumelide.1252786.

### Öz

Tüm dünyada etkilerinin her geçen gün arttığı küreselleşme, beraberinde birçok olumlu ve olumsuz etkiyi de getirmektedir. Küreselleşmenin bu etkileriyle beraber, insanların değişen dünyaya ne kadar uyum gösterebildiğini tanımlayan küresel vatandaşlık kavramı doğmuştur. Türkiye’de küreselleşme ve küresel vatandaşlık kavramına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlaması için bu çalışmanın amacı, Reysen ve Katzarska-Miller (2013) tarafından geliştirilen ve Reysen, Larey ve Miller (2012) tarafından son şekli verilen Küresel Vatandaş Ölçeğinin Türk diline uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliklerinin hesaplanması olarak belirlenmiştir. Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’nun 22.09.2022 tarih ve 16/21 sayı numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür. Toplam 22 maddeden oluşan ölçeğin orijinal formu, dokuz boyuttan meydana gelmektedir. Türkçeye uyarlama işlemlerinde doğrulayıcı faktör analizi (n=489) yapılmıştır. Dilsel geçerlik için hesaplanan pearson momentler çapımı korelasyonu ile elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayıların pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre, elde edilen tüm değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küresel Vatandaş Ölçeğinin (KVÖ) iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha değeri ölçeğin tamamı için .90’dır. Araştırmanın bulgularına göre, Küresel Vatandaş Ölçeği’nin (KVÖ) Türkçeye uyarlanmış şekli, bireylerin küreselleşmeye yönelik tutumlarını ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçeğin, lisans, lisansüstü öğrencilerine ve çeşitli meslek gruplarına yönelik araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Küreselleşme, küresel vatandaşlık, ölçek uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik

## The adaptation of the global citizen scale into Turkish: A validity and reliability study

### Abstract

The growth of globalization brings both positive and negative effects across the globe. Due to globalization, the concept of global citizenship has evolved, which defines people's ability to adapt to

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD (Çanakkale, Türkiye), yahyahan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0802-4536 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252786]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD (Çanakkale, Türkiye), dozbasi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5078-477X

<sup>3</sup> Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), szgenc@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6839-8284

a changing world. This study aims to adapt and evaluate the validity and reliability of the "Global Citizen Scale", developed by Reysen and Katzarska-Miller (2013) and revised by Reysen, Larey, and Miller (2012), into the Turkish language to contribute to studies on globalization and global citizenship in Turkey. It was approved by the Scientific Research Ethics Committee of Çanakkale Onsekiz Mart University, dated 22.09.2022, and numbered 16/21. The original form of Global Citizen Scale, which consists of 22 questions in total, consists of nine dimensions. Confirmatory (n=489) factor analyzes were performed on the Turkish version of the scale in the adaptation process. Based on the Pearson product-moment correlation calculated for linguistic validity, the correlation coefficients are positive and high. The Cronbach Alpha value of the internal consistency coefficient of the Global Citizen Scale is .90 for the entire scale. The findings of the confirmatory factor analysis indicated that all values obtained were acceptable. Researchers found that the Turkish version of the Global Citizen Scale is a valid and reliable instrument for measuring globalization attitudes among individuals. It is thought that the scale will contribute to research on undergraduate and graduate students and various professional groups.

**Keywords:** Globalization, global citizenship, scale adaptation, validity and reliability

## 1. Küreselleşme

Küreselleşme, toplumlarda teknoloji, ulaşım ve iletişim kanallarında meydana gelen gelişmeler sonucu, birbirleriyle olan etkileşimlerinin artmasıyla ortaya çıkmış bir kavramdır. Robertson ve White (2008), küreselleşme kavramının üzerinde uzlaşmış bir tanımın olmadığını ve genellikle "küresel yönetim, küresel vatandaşlık, insan hakları, göç ve diğer milletlerarası ilişkiler" (s.54) gibi başlıklar başta olmak üzere birçok konuda milletlerin bir bütün olarak hareket etmesi olarak kabul edildiğini dile getirmişlerdir. Paksoy ve arkadaşlarına (2013) göre küreselleşme, milletlerin sahip olduğu değerlerin bütüncül bir yaklaşımla bulunduğu coğrafyaların sınırlarını aşarak, bütün dünyada kendilerine yer etmesidir.

Küreselleşmenin bireyler ve toplumların yapılarını nasıl etkilediği ve ilişkileri yeniden nasıl yapılandırdığına ilişkin tartışmalar süregelmektedir (İçli, 2001). Gösterdiği etkiler incelendiğinde, küreselleşmenin çeşitli bileşenlerden meydana geldiği görülmektedir. Örneğin, Bayar'a (2008) göre küreselleşmenin ekonomik, siyasi/güvenlik, teknoloji/iletişimsel, çevresel-demografik ve kültürel olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır. Çelik'e (2012) göre küreselleşmenin ekonomi boyutu, ülkelerin ekonomik yapılarının diğer ülkelerle birleşerek büyük bir oluşturmayı; siyasi boyutu ülkelerin otoriter yapılarının dönüşüme uğrayarak ulus-devlet yapısından uluslararası yapıya dönüşmeyi; kültürel boyutu tüm insanlığı ilgilendiren demokrasi, insan hakları, sürdürülebilir çevre ve terörle mücadele gibi konularda uzlaşıp, farklılıklar konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklanan çatışmaların yerine bilgi paylaşımı neticesinde uzlaşı sağlanmasını; çevre boyutu hızla gerçekleşen çevre kirliliği başta olmak üzere birçok çevre sorununa uluslararası boyutta çözüm bulmak adına birleşmeyi; son olarak teknoloji boyutu ülkelerin birbirinden farklılaşan sanayi ve otomasyon kalkınmaları noktasında birleşerek sorunlara ortak çözümler bulmayı ifade etmektedir. Bayar (2008), Türkiye'nin küreselleşmenin bahsi geçen boyutlarında jeo-politik konumundan dolayı diğer devletlere göre daha üst düzeyde etkilendiğini, bu nedenle küreselleşmeye yönelik incelemeler ve araştırmalar yapılırken bu boyutların göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Küreselleşmenin çeşitli boyutlarıyla incelenmesi gerektiğini söyleyen çalışmalar kadar, küreselleşmenin doğuracağı olumlu ve olumsuz etkileri inceleyen araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Balay,

2004). Balay'a (2004) göre küreselleşmenin muhtemel olumlu ve olumsuz etkileri tablo 1'deki gibi özetlenebilir.

**Tablo1.** Küreselleşmenin Muhtemel Olumlu ve Olumsuz Etkileri

<b>Küreselleşme</b>	<b>Olumlu Etkileri</b>	İnsanlık için ortak değerlerin oluşması, yeni kültürlerin doğması, İnsan hakları, özgürlük, adalet gibi kavramların tüm insanlığa yayılması, Belli bir zümrenin değil, kitlelerin eğitilmesinin gerekli olduğu fikri, Sağlıkta meydana gelen gelişmelerin, tüm insanlığın hizmetine sunulması, İşgücünün, üretimin ve tüketimin ülkeler arasında serbestçe dolaşımı, Eğitim politikaları yoluyla kültürlerarası ortak anlayışların geliştirilmesi.
	<b>Olumsuz Etkileri</b>	Güçlü devletlerin her ekonomi, siyaset ve kültür başta olmak üzere birçok alanda üstünlük kurma çabaları, Ulusalcılık fikri ile dünyayla bütünleşme düşüncelerinin çatışması, Üretim ve tüketim hızlarının eşit olmayışından kaynaklı dengesizlikler, Eğitim araçlarının modernleşmeye uyum sağlayamayan ulusların geri kalması.

Meydana gelebilecek bu türden etkilere uyum göstermeleri ve küreselleşmenin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için bireylerin çeşitli becerilere sahip olması, meydana gelen değişimlere ilişkin farkındalıklarının yüksek olması beklenir. Bu tür özelliklere sahip bireyler küresel vatandaş olarak adlandırılmaktadırlar (Genç, 2017, ss.24-25). Alanyazında sıklıkla karşımıza çıkan bir kavram olarak kullanılan küresel vatandaşlık kavramı, Birleşmiş Milletler tarafından “sosyal, politik, çevresel ve ekonomik konularda küresel düşünebilme ve dünya ölçeğinde var olan çoklu ulusal ve uluslararası ağların üyesi olabilme becerisi” (t.y.) olarak tanımlanmaktadır. İcen ve Akpınar'a (2012) göre, küresel vatandaş “eleştirel düşünebilen, empati kurabilen, ötekine karşı saygılı, dünya ile iletişime açık, katılımcı, günümüzde ve gelecekte muhtemel yaşanabilecek bireysel ve toplumsal problemleri çözebilecek bilgiye, inanca ve donanıma sahip biri” (s.285) olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram her ne kadar uluslararasılaşmayı önemseyen bir tutum sergileme gerekliliği ortaya koysa da bireyin ulusal değerlere saygı duyma ödevini ortadan kaldırmamaktadır (Kan, 2009).

Küreselleşen dünyada, toplumların birbirleriyle etkileşimlerinin artmasıyla ortaya çıkan küresel vatandaşlık kavramına yönelik bireylerin tutumlarını inceleyen çalışmalar da son yıllarda artmaktadır (Çakmak vd., 2015; Çolak vd, 2019; Engin & Sarsar, 2015; Kaya & Kaya, 2012; Lilley vd., 2015; Rapaport, 2010; Schulz vd, 2018). Bunlara ek olarak küresel vatandaşlık becerilerini ve düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş ölçeklerin Türk diline kazandırma çabaları da alanyazında yer almasına karşın (Karaca-Akarsu & Özdemir, 2021; Şahin & Çermik, 2014; Tutkun, 2019) yeterli düzeyde değildir. Küresel vatandaşlık becerilerini ve düzeylerini ölçmek amacıyla Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen “Küresel Vatandaşlık Ölçeği” çeşitli aralıklarla Türkçeye uyarlanarak çalışmalarda kullanılmıştır. Alanyazında küresel vatandaşlık kavramına yönelik kullanılan bir ölçek bulunmasına rağmen, bireylerin farklı boyutlarla küresel vatandaşlık kavramına yönelik tutumlarını ve becerilerini ölçen, farklı bakış açılarına ve boyutlara sahip yeni ölçeklerin uyarlanması da alanyazına katkı sağlayacak niteliktedir.

### 1.1. Araştırmanın amaç ve alt amaçları

Bu araştırmanın amacını, Reysen ve Katzarska-Miller (2013) tarafından geliştirilen ve Reysen, Larey ve Miller (2012) tarafından son şekli verilen “Küresel Vatandaş Ölçeği”nin Türk diline uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliklerinin hesaplanması olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında bu amaca yönelik olarak da aşağıdaki alt amaçlarda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Küresel vatandaşlık ölçeğinin geçerlik kanıtları nedir?
2. Küresel vatandaşlık ölçeğinin güvenilirlik kanıtları nedir?

## 2.Yöntem

### 2.1. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Tablo 2’de örneklemin sınıf ve cinsiyet dağılımına yer verilmiştir. Araştırmada ölçeğin dilsel geçerliğini tespit etmek amacıyla 45 kişilik bir grupla, ölçeğin Türkçe formunun orijinal modele uyumunun kontrolü için 489 kişilik ayrı bir çalışma grubu kullanılmıştır.

**Tablo 2.** Örneklemdaki Öğretmen Adaylarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

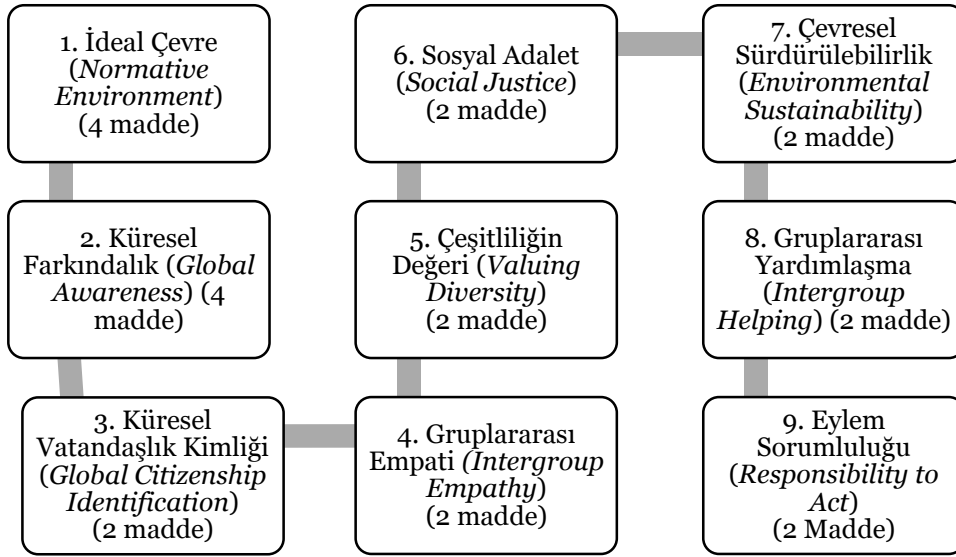
	Eğitim Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
<b>Doğrulatoryı Faktör Analizinin Gerçekleştiği Gruplar</b>	Sınıf	148	56	204
	Sınıf	90	33	123
	Sınıf	54	22	76
	Sınıf	62	24	86
	<b>Toplam</b>	<b>355</b>	<b>134</b>	<b>489</b>
<b>Dilsel geçerlik</b>	<b>Toplam</b>	28	17	<b>45</b>

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 355’i (%72,6) kadın, 134’ü (%27,4) erkektir. Ayrıca, araştırmaya katılanlardan 204’ü (%41,7) 1. sınıf, 123’ü (%25,2) 2. sınıf, 76’sı (%15,5) 3. sınıf ve 86’sı (%17,6) 4. sınıf öğretmen adaylarıdır.

### 2.2. Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılacak olan “Küresel Vatandaş Ölçeği”, ilk olarak Reysen ve Katzarska-Miller (2013) tarafından 20 madde olarak geliştirilmiştir. Daha sonra Reysen, Larey ve Miller (2012) tarafından iki madde daha eklenerek 22 maddelik son hâline dönüştürülmüştür. Tarihlerden de görüleceği üzere, ölçeğin ilk uygulanmış hâli, sonraki hâline göre daha geç yayınlanmıştır. Bazı bilimsel hakemli dergiler çevrimiçi olarak makaleyi yayına sunup, ilerleyen zamanda makaleye sayı ve sayfa numarası atayabilmektedir. Bu nedenle sonraki hâli, ilk hâlinin yayım tarihinden önce görülmektedir. Ölçeğin ilk hâli Temmuz 2012 tarihinde *International Journal of Psychology*’de çevrimiçi yayına girmiş olup, 2013 yılında aynı dergide sayı ve sayfa numarası ile yayınlanmıştır. Son hâli Eylül 2012 tarihinde *International Journal of Development Education and Global Learning*’te yayınlanmıştır. Bu araştırmada da ölçeğin son hâli dikkate alınmıştır.

Küresel Vatandaş Ölçeği dokuz farklı alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin boyutları ve madde sayılarına yönelik bilgiler şekil 1’de gösterilmektedir.

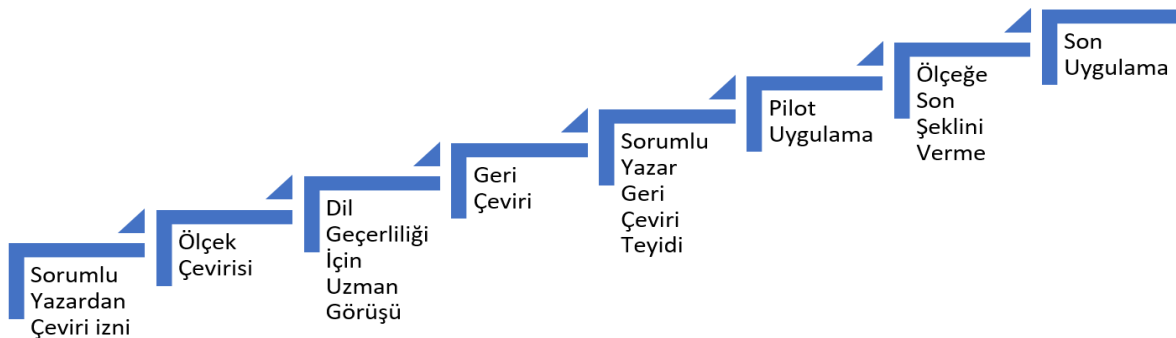


Şekil 1. Küresel Vatandaş Ölçeği

Ölçek toplamda 22 maddeden oluşmakta olup 7’li likert tipinde geliştirilmiştir. Maddeler “Kesinlikle Katılıyorum (7)” ile “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” arasında derecelendirilmiş olup, ölçekten en fazla 154, en az 22 puan alınabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Ölçekte 1,2,3 ve 4. maddeler “İdeal Çevre” faktörünü, 5,6,7 ve 8. maddeler “Küresel Farkındalık” faktörünü, 9 ve 10. maddeler “Küresel Vatandaşlık Kimliği” faktörünü, 11 ve 12. maddeler “Sosyal Adalet” faktörünü, 13 ve 14. maddeler “Çeşitliliğin Değeri” faktörünü, 15 ve 16. maddeler “Gruplararası Empati” faktörünü, 17 ve 18. maddeler “Çevresel Sürdürülebilirlik” faktörünü, 19 ve 20. maddeler “Gruplararası Yardımlaşma” faktörünü, 21 ve 22. maddeler “Eylem Sorumluluğu” faktörünü temsil etmektedirler. Ölçeği oluşturan alt faktörlerin iç tutarlık katsayıları şu şekildedir: İdeal Çevre,  $\alpha=.82$ ; Küresel Farkındalık,  $\alpha=.80$ ; Küresel Vatandaşlık Kimliği,  $\alpha=.89$ ; Gruplararası Empati,  $\alpha=.76$ ; Çeşitliliğin Değeri,  $\alpha=.91$ ; Sosyal Adalet,  $\alpha=.74$ ; Çevresel Sürdürülebilirlik,  $\alpha=.76$ ; Gruplararası Yardımlaşma,  $\alpha=.76$  ve Eylem Sorumluluğu,  $\alpha=.78$ .

### 2.3. Uyarlama süreci

Ölçeğin uyarlama çalışmalarından önce, sorumlu yazar ile iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır. Ölçeği uyarlama sürecine ilişkin aşamalar şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Küresel Vatandaş Ölçeği Uyarlama Aşamaları

Küresel Vatandaş Ölçeğinin uyarlama sürecinde, öncelikle ölçeğin orijinal dili olan İngilizce 'den Türkçeye çeviri işlemi uzmanlarca gerçekleştirilmiş ve üç dil uzmanı tarafından her iki dildeki çeviri uyumu kontrol edilmiştir. Daha sonra ölçek tekrar doktorası İngilizce Eğitimi üzerine olan bir akademisyen tarafından tekrar madde madde İngilizceye çevrilip, anlamsal geçerliliği sağlayıp sağlamadığı konusunda ölçeğin geliştiricilerinden sorumlu yazar Stephen Reysen'e gönderilerek dil geçerliliğinin sağlandığı konusunda teyit alınmıştır. Böylelikle maddelerde anlam kayması olup olmadığı kontrol edilmiştir. İngilizce öğretmenliği öğrencilerine 7 gün arayla önce ölçeğin orijinal hâli, daha sonra çevirisi uygulanmıştır. Bu aşamada öğretmen adaylarının iki form için kullanacakları bir takma isim bulmaları ve her iki formda aynı ismi yazmaları istenmiştir. Böylelikle aynı takma isimli iki form arasındaki korelasyon ve anlamlılık düzeyine bakılma fırsatı elde edilmiştir. Bunlara ek olarak, 7'li Likert tipi olarak tasarlanan ölçekte, kategori isimleri olarak, orijinal ölçekte olduğu gibi 1 "Kesinlikle Katılmıyorum", 7 ise "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde uyarlanmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada ölçme aracının orijinal dili olan İngilizce 'den Türkçe 'ye çevirisi yapıldıktan sonra her iki dile de hâkim küçük bir grupta ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları uygulanmıştır. Her iki formdan elde edilen toplam puanlar arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin Türkçe formu ile orijinal formundaki yapıya ilişkin model-veri uyumunu test etmek amacıyla da 489 öğrenciden toplanan veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerde tek yönlü ve çok yönlü uç değerler temizlenmiştir. Tek yönlü uç değerler için her bir maddenin z değerleri hesaplanmış olup, uç değer olabilecek olan  $-3 < z < +3$  aralığının dışında (Büyüköztürk, 2010) olan katılımcılara ilişkin veriler temizlenmiştir. Bu işlemler sonrasında veri sayısı 466'ya düşmüş ve işlemler 466 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçme aracının çok yönlü değer olup olmadığını incelemek amacıyla da Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış olup, bu değer  $0.01$  'in altında kalan değerler temizlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini sınamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış olup, bu aşamada DFA'nın ön koşulu olan çok değişkenli normallik varsayımı sınıanmış olup ( $<10$ ), elde edilen değer  $10$  kabul sınırları (Hair ve arkadaşları, 1979) arasında olduğu tespit edilmiştir. DFA analizinde; ki-kare ( $\chi^2$ ), serbestlik derecesi (sd), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), Artan Uyum İndeksi (IFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü (SRMR) uyum değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçme aracının Cronbach's Alpha içi tutarlık katsayısı ile bileşik güvenilirlik katsayısı hem her alt boyut için hem de ölçeğin tümü için ayrı ayrı hesaplanmış ve raporlanmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde Türk kültürüne uyarlanan ölçme aracının dilsel geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Dilsel geçerlik

Ölçeğin Türkçeye çevirisi yapıldıktan sonra öncelikle İngilizce Eğitimi üçüncü sınıf öğrencilerine ölçme aracının İngilizce ve Türkçe formları 7 gün süre aralığında iki kez uygulanmıştır. Ölçme aracının Türkçe ve İngilizce formlarına ilişkin boyutlara ait puanlar arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile incelenmiştir. Elde edilen korelasyon bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Türkçe ve İngilizce Formları Arasındaki İlişkiler (n=45)

Alt boyutlar	Alt boyut 1- İdeal Çevre	Alt boyut 2- Küresel Farkındalık	Alt boyut 3- Küresel Vatandaşlık Kimliği	Alt boyut 4- Gruplararası Empati	Alt boyut 5- Çeşitliliğin Değeri	Alt boyut 6- Sosyal Adalet	Alt boyut 7- Çevresel Sürdürülebilirlik	Alt boyut 8- Gruplararası Yardımlaşma	Alt boyut 9- Eylem Sorumluluğu	Tüm ölçek: Küresel Vatandaş Ölçeği
Altboyut1- Normative Environment	.79**									
Altboyut 2- Global Awareness		.40**								
Altboyut 3- Global Citizenship Identification			.43**							
Altboyut 4- Intergroup Empathy				.49**						
Altboyut 5- Valuing Diversity					.61**					
Altboyut 6- Social Justice						.61**				
Altboyut 7- Enviromental Sustainability							.60**			
Altboyut 8- Intergroup helping								.77**		
Altboyut 9- Responsibility to Act									.40**	
Tüm Ölçek Global Citizen Scale										.73**

\*\* p&lt;0.01

Tablo 3'te verilen bilgilere göre, ölçme aracının Türkçe ve İngilizce formları arasında tüm alt boyutlarda anlamlı ( $p < .01$ ) ve pozitif yönde korelasyonlar elde edilmiştir.

İdeal Çevre alt boyutu için İngilizce orijinal yapısı ile Türkçeye uyarlanmış hâli arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.79$ ). Küresel Farkındalık alt boyutu için İngilizce orijinal yapısı ile Türkçeye uyarlanmış hâli arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.40$ ). Küresel Vatandaşlık Kimliği alt boyutu için İngilizce

orijinal yapısı ile Türkçeye uyarlanmış hâli arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.43$ ). Gruplararası Empati alt boyutu için İngilizce orijinal yapısı ile Türkçeye uyarlanmış hâli arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.49$ ). Çeşitliliğin Değeri alt boyutu için İngilizce orijinal yapısı ile Türkçeye uyarlanmış hâli arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.61$ ). Sosyal Adalet alt boyutu için İngilizce orijinal yapısı ile Türkçeye uyarlanmış hâli arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.61$ ). Çevresel Sürdürülebilirlik alt boyutu için İngilizce orijinal yapısı ile Türkçeye uyarlanmış hâli arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.60$ ). Gruplararası Yardımlaşma alt boyutu için İngilizce orijinal yapısı ile Türkçeye uyarlanmış hâli arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.77$ ). Eylem Sorumluluğu alt boyutu için orijinal form ile Türkçe form arasında orta düzeyde pozitif yönde bir korelasyon elde edilmiştir ( $r=0.40$ ). Her iki ölçek formunun toplam puanları arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur ( $r=0.73$ ). Elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayıların pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

### 3.2. Yapı geçerliği

Ölçme aracının ölçek yapısının orijinal formu ile benzer olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan DFA analizine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** DFA Bulgularına İlişkin Bilgiler

İncelenen Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	DFA'dan Elden Uyum Değerleri
$\chi^2/sd$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2,74
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	.94
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91
AGFI	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	.94
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.92
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	.06
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.04

Tablo 3'te verilen DFA analiz bulgularına göre, elde edilen tüm değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu, alan yazında (Kline, 2011; Waltz, Strickland ve Lenz, 2010; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) önerilen değerlerden çok farklı olmadığı görülmektedir. Buna göre, ölçeğin faktör yapısının orijinal dilindeki yapıyla benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca DFA ile ölçek maddelerine ilişkin t değerleri de incelenmiş ve Tablo 5'te verilmiştir.

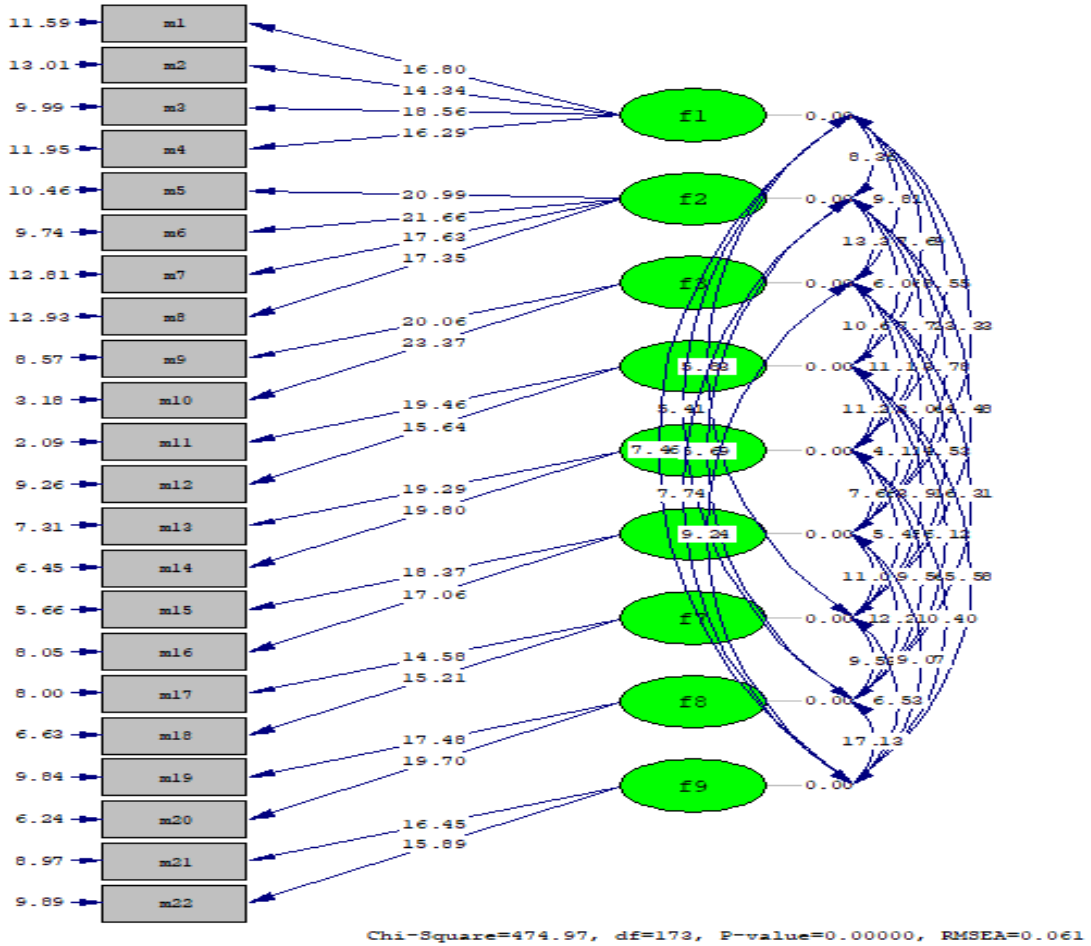
**Tablo 5.** DFA'dan elde Edilen t-testi Değerleri

Madde No	t	Madde No	t
M1	16.80	M12	15.64
M2	14.34	M13	19.29
M3	18.56	M14	19.80
M4	16.29	M15	18.37
M5	20.99	M16	17.06



M6	21.66	M17	14.58
M7	17.63	M18	15.21
M8	17.35	M19	17.48
M9	20.06	M20	19.70
M10	23.37	M21	16.45
M11	19.46	M22	15.89

Ölçme aracının Türkçe formuna ilişkin DFA analizinden elde edilen t-değerleri yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu tablodaki bulgulara göre, her bir maddenin t-değeri 14.34 ile 23.37 arasında değişmektedir ( $p < .05$ ). Elde edilen t-değerlerinin anlamlı ( $p < .05$ ) olması, model veri uyumu açısından modelden herhangi bir madde çıkarılmaması gerektiğinin (Byrne, 2010) bir göstergesidir. Buna göre, DFA sonucunda elde edilen yol analizine ilişkin şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Küresel Vatandaşlık Ölçeği Yol analizi

### 3.3. Güvenirlilik

Ölçeğin Türkçe formundan elde edilen puanların güvenirliliğini hesaplamak amacıyla Cronbach's Alpha ve bileşik (yapısal/composite) güvenirlilik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Küresel vatandaşlık ölçeği puanlarının cronbach alfa ve bileşik güvenirlilik katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Bileşik Güvenirlilik
İdeal Çevre	0.81	0.81
<i>Küresel Farkındalık</i>	0.87	0.87
<i>Küresel Vatandaşlık Kimliği</i>	0.88	0.88
<i>Gruplararası Empati</i>	0.81	0.81
Çeşitliliğin Değeri	0.83	0.83
<i>Sosyal Adalet</i>	0.79	0.81
<i>Çevresel Sürdürülebilirlik</i>	0.73	0.74
<i>Gruplararası Yardımlaşma</i>	0.77	0.80
<i>Eylem Sorumluluğu</i>	0.71	0.72
<b>Testin Tamamı</b>	<b>0.90</b>	<b>0.97</b>

Ölçme aracının her alt boyutu ve tümü için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık ile bileşik güvenirlilik katsayıları tablo 6'da verilmiştir. Ölçme aracının neredeyse tüm alt boyutlarda cronbach's alpha güvenirlilik katsayısı ile bileşik güvenirlilik değerleri benzer bulunmuştur. Buna göre birinci alt boyut olan *İdeal Çevre* için hesaplanan güvenirlilik değeri her iki katsayı için de 0.81 olarak bulunmuştur. İkinci alt boyut olan *Küresel Farkındalık* için de her iki değer aynı olup 0.87 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü alt boyut *Küresel Vatandaşlık Kimliği*'nde de benzer şekilde her iki değer 0.88, dördüncü alt boyut olan *Gruplararası Empati* için 0.81 ve beşinci alt boyut olan *Çeşitliliğin Değeri* için de 0.83 olarak hesaplanmıştır. Altıncı alt boyut olan *Sosyal Adalet* için cronbach's alpha güvenirlilik katsayısı 0.79, bileşik güvenirlilik katsayısı da 0.81 olarak hesaplanmıştır. Yedinci alt boyut *Çevresel Sürdürülebilirlik* için hesaplanan cronbach's alpha değeri 0.77 iken bileşik güvenirlilik değeri 0.72'dir. Sekizinci alt boyut olan *Gruplararası Yardımlaşma* için ise sırasıyla 0.77 ve 0.80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dokuzuncu ve son alt boyutu olan *Eylem Sorumluluğu* için hesaplanan güvenirlilik değerleri sırasıyla 0.71 ve 0.72 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0.90 iken bileşik güvenirlilik değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır.

### 3.4. Madde analizi

Türkçeye uyarlanan Küresel vatandaşlık Ölçeği'nin madde analizi için maddelerin alt üst %27 gruplarda ayırt edicilik değerlerini tespit etmek amacıyla t-testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Ölçme aracında yer alan her bir maddenin madde toplam korelasyonları da hesaplanmış olan tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Küresel vatandaşlık ölçeği madde analizi sonuçları

Madde no	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfa Değeri	Ortalama	Standart Sapma	Alt üst %27 grup t değeri
M1	,75	5,28	1,31	11,21**
M2	,79	5,41	1,14	11,75**
M3	,74	5,18	1,35	13,31**

M4	,76	4,81	1,36	11,22**
M5	,82	5,38	1,48	14,57**
M6	,82	5,22	1,52	14,56**
M7	,83	5,57	1,32	15,03**
M8	,84	5,61	1,30	15,36**
M9	,78	5,35	1,49	14,84**
M10	,78	4,99	1,42	17,11**
M11	,69	6,04	1,12	11,51**
M12	,69	5,69	1,38	8,67**
M13	,71	6,02	1,26	14,37**
M14	,71	5,93	1,29	13,32**
M15	,66	6,38	1,05	8,44**
M16	,66	6,66	0,85	6,15**
M17	,52	6,80	0,59	5,22**
M18	,35	6,69	0,72	7,66**
M19	,65	6,40	1,07	9,45**
M20	,65	5,63	1,43	12,88**
M21	,56	5,41	1,30	15,15**
M22	,56	6,19	1,14	12,51**

\*\*p<.01

Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçe formuna ilişkin olarak hesaplanan madde analizi bulgularına dayalı olarak, Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfa Değeri, her bir maddenin ortalama ve standart sapma değeri ile ölçme aracından elde edilen toplam puanlara göre alt ve üst %27 gruplar için hesaplanan değerleri yukarıdaki tablo 7’de verilmiştir. t değerlerinin tümünün anlamlı olduğu (p<.05), bir başka ifadeyle, alt grupta yer alan katılımcı ile üst grupta yer alan katılımcıyı istatistiksel olarak ayırabildiği söylenebilir.

### 3.5. Maddelerin puanlanması

Küresel Vatandaş Ölçeği toplamda 22 maddeden oluşmakta olup 7’li likert tipinde geliştirilmiştir. Maddeler “Kesinlikle Katılıyorum (7)” ile “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” arasında derecelendirilmiş olup, ölçekten en fazla 154, en az 22 puan alınabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Ölçekte herhangi bir maddenin ters kodlanması gerekmemektedir.

### 4. Tartışma ve sonuç

Bu çalışma, Reysen ve Katzarska-Miller (2013) tarafından 20 maddelik bir ölçek olarak geliştirilen ve sonra sonra Reysen, Larey ve Miller (2012) tarafından iki madde daha eklenerek 22 maddelik bir ölçeğe dönüştürülen Küresel Vatandaş Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bahsi geçen ölçek dilsel geçerliliği sağlamak için takip edilmesi gereken yollar izlenerek Türkçeye çevrilmiş olup, gerekli dil uzmanlarının görüşleriyle son şekli verilmiştir. Oluşturulan e-form aracılığıyla 489 öğretmen adaylarına ulaştırılarak, toplanan veriler ışığında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu iç tutarlık değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca, doğrulayıcı

faktör analizi ile ölçeğin orijinalinde olduğu gibi dokuz faktörlü ve toplam 22 maddeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Frankel, Wallen ve (Hyun), 2012, sosyal bilimler alanında kullanılan ölçme araçları için 0.70 ve üzerinde hesaplanan güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda, Türkçeye uyarlanan Küresel Vatandaşlık ölçeği için hesaplanan güvenilirlik katsayıları bakımından ölçme aracına ilişkin verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Nunnally (1978) ölçme araçlarının geliştirme çalışmalarında güvenilirlik katsayısı 0.60 ve üzeri katsayının güvenilirlik açısından kabul edilebileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda bu çalışmada uyarlanan ölçme aracından elde edilen ölçme sonuçlarına ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu ifade edilebilir. Madde analizi bulgularından elde edilen sonuçlara göre, verilen %27'lik alt ve üst grup arasındaki fark, her bir maddenin istatistiksel olarak ayırıcı olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir (Erkuş, 2012). Bu bağlamda, ölçme aracındaki her bir maddenin alt ve üst grup puanları arasında manidar düzeyde farklı olduğu ve yeterli düzeyde istatistiksel olarak ayırt edici olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak, yapılan çalışma ile “Küresel Vatandaş Ölçeği” Türkçeye uyarlanmış olup, geçerlik ve güvenilirliği doğrulanmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına uygulanan bu ölçek, istendiği takdirde küresel vatandaşlık düzeylerini ölçek adına diğer lisans ve lisansüstü öğrencilere uygulanabileceği gibi çeşitli meslek gruplarına da uygulanabilecek niteliktedir. Böylelikle günümüzün önemli becerilerinden biri olarak görülen küresel vatandaşlığa yönelik bakış açılarını değerlendirmek adına bu ölçek alanyazına katkı sağlayabilir. Daha önceki küresel vatandaşlığa yönelik geliştirilmiş ölçek uyarlama çalışmalarına ek olarak içinde bulundurduğu maddelerin ve bu maddelerden meydana gelen alt faktörlerin güncelliği, bu uyarlama çalışmasını daha değerli kılmaktadır diyebiliriz. Uyarlanan bu ölçek ile yapılacak akademik çalışmalarla bireylerin küresel vatandaşlık kavramına yönelik bakış açılarını değerlendirerek, bu konuda ne gibi düzenlemelerin yapılması gerektiği konusunda yardımcı olabilir. Ayrıca, bu ölçek çeşitli meslek gruplarına ve üniversite seviyesindeki öğrencilere tekrardan uygulanarak, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği yeniden test edilebilir.

### 1. Araştırma etik kurul izni

Kurul Adı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar Tarihi: 22.09.2022

Belge Sayı Numarası:16/21

### 2. Yazarların katkı oranı

Çalışmaya yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

### 3. Çıkar çatışması

Araştırmada herhangi çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

### Kaynakça

Akarsu, C. K., & Özdemir, M. (2021). Küresel yetkinlik ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42), 5542-5576.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82

- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34.
- Bentler, P. (1980). Multivariate analysis with latent variables: causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 588-606.
- Birleşmiş Milletler, (t.y.). *Global citizenship*. 30 Aralık 2022 tarihinde <https://www.un.org/en/academic-impact/global-citizenship> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Taylor & Francis Group.
- Çakmak, Z., Bulut, B., & Taşkiran, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım durumları ile küresel vatandaşlık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 99-112.
- Çelik, M., Y. (2012). Boyutları ve farklı algılarıyla küreselleşme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 57-74.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 335-352.
- Engin, G., & Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- Genç, S.Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Pegem Akademi.
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Seventh Edition Prentice Hall.
- İçen, M., ve Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 277-290.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 163-172.
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kaya, B., & Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(3), 81-95.
- Kline, B.R. (2011). *Principles and practice of structural modeling* (3rd ed.). The Guilford Press
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015). Exploring the process of global citizen learning and the student mind-set. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), 225-245.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* ( 2nd ed. ). McGraw-Hill.
- Paksoy, S., H. M. Paksoy, E. Alancıoğlu, (2013). Küreselleşmenin sosyo-politik etkileri: Arap Baharı, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 169- 182.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, citizenship, and social justice*, 5(3), 179-190.
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858-870.

- Reysen, S., Larey, L. W., & Katzarska-Miller, I. (2012). College course curriculum and global citizenship. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4, 27–39. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.04.3.03>
- Robertson, R. and White, K.E. (2007). What is globalisation?. In *The Blackwell Companion to Globalisation*, Ritzer, G.(Ed.),pp. 54–66. Blackwell Publishing.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and goodness-of-fit models. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report* (p. 243). Springer Nature.
- Şahin, İ. F., & Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 207-218.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlilik ve geçerlik*. Seçkin yayinevi.
- Tutkun, T. (2019). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 46-63.
- United Nations. (t.y.). *Global citizenship*. 20 Ekim 2022 tarihinde <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship> adresinden alınmıştır.
- Waltz, C.F., Strickland, O.L.& Lenz, E.R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer Publishing Company.

## Ek. Küresel Vatandaş Ölçeği (KVÖ)

### Küresel Vatandaş Ölçeği (KVÖ)

#### İdeal Çevre

1. Benim için önemli olan çoğu insan, küresel vatandaş olmanın arzu edilir bir şey olduğunu düşünür.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

2. Kendimi küresel vatandaş olarak adlandırsaydım, benim için önemli olan çoğu insan onaylardı.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

3. Arkadaşlarım, küresel vatandaş olmanın arzu edilen bir şey olduğunu düşünür.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

4. Ailem, küresel vatandaş olmanın arzu edilen bir şey olduğunu düşünür.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

#### Küresel Farkındalık

5. Ailem, küresel vatandaş olmanın arzu edilen bir şey olduğunu düşünür.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

6. Diğer ülkelerdeki insanlarla bağlantım olduğuna ve eylemlerimin onları etkileyebileceğine inanırım.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

7. Uluslararası ilişkileri etkileyen güncel meselelerden haberdar olmaya çalışırım.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

8. Dünyadaki çeşitli kültürlerin, birbirleriyle sosyal olarak etkileşime nasıl girdiğini anlarım.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

### Küresel Vatandaşlık Kimliği

9. Kendimi bir dünya vatandaşı olarak tanımlarım.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

10. Dünya vatandaşlarıyla kendimi güçlü bir şekilde özdeşleştiririm.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

### Gruplararası Empati

11. Başka ülkelerden insanlarla empati kurabilirim.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

12. Hangi ülkeden olursa olsun, kendimi başka birinin yerine koymak benim için kolaydır.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

### Çeşitliliğin Değeri

13. Farklı ülkelerden insanları tanımayı önemseyen gruplara katılmak isterim.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

14. Bu dünyada var olan birçok kültürü öğrenmeye ilgi duyarım.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

### Sosyal Adalet

15. Durumu iyi olan ülkeler, durumu çok da iyi olmayan ülkelerdeki insanlara yardım etmelidir.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

16. Sağlık, temiz su, gıda ve hukuk yardımı gibi temel hizmetler, hangi ülkede yaşadıklarına bakılmaksızın herkes için erişilebilir olmalıdır.

Kesinlikle	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle
Katılmıyorum								Katılıyorum

### Çevresel Sürdürülebilirlik

17. İnsanların, sürdürülebilir bir çevreyi desteklemek için, doğal kaynakları koruma sorumluluğu vardır.

Kesinlikle 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle  
Katılmıyorum Katılıyorum

18. Doğal kaynaklar, maddi zenginlikten ziyade öncelikle temel ihtiyaçların karşılanması için kullanılmalıdır.

Kesinlikle 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle  
Katılmıyorum Katılıyorum

### **Gruplararası Yardımlaşma**

19. İmkanım olsaydı, hangi milletten olduklarına bakmaksızın, ihtiyacı olan diğer insanlara yardım ederdim.

Kesinlikle 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle  
Katılmıyorum Katılıyorum

20. Elimden gelse, hangi ülkeden olduklarına bakmaksızın, hayatımı başkalarına yardım etmeye adardım.

Kesinlikle 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle  
Katılmıyorum Katılıyorum

### **Eylem Sorumluluğu**

21. Küresel meselelere aktif olarak dahil olmak benim sorumluluğumdur.

Kesinlikle 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle  
Katılmıyorum Katılıyorum

22. Dünya çapındaki kültürel farklılıkları anlamak ve onlara saygı duymak elimden geldiğince benim sorumluluğumdur.

Kesinlikle 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle  
Katılmıyorum Katılıyorum



## 010. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi

N. Tayyibe ATEŞ<sup>1</sup>

**APA:** Ateş, N. T. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 147-162. DOI: 10.29000/rumelide.1252794.

### Öz

Okuma becerisinin sistemli bir şekilde kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe derslerinde, öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Öğretim programlarında öğrencilerin edinmesi gereken bilgi, beceri ve alışkanlıkları ifade eden kazanımlar yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinde ders kitapları en önemli materyaller arasında yer almaktadır. Bu sebeple ders kitaplarına konacak metin ve etkinliklerin seçimi ve hazırlanması büyük bir dikkat gerektirmektedir. Mevcut Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin hazırlanmasında buna önem verilip verilmediği ise tartışma konusudur. Türkçe ders kitaplarını inceleyip etkinlikleri değerlendirmenin, hâlihazırda kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili dönüt sağlamada ve ileriki yıllarda hazırlanacak ders kitabı etkinliklerinin niteliğini artırmada faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere ne kadar yansıdığını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada "2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alma sıklığı nedir?" sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış, 2019 Türkçe Öğretim Programında belirtilen kazanımlara göre ortaokul Türkçe ders kitapları betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. İncelenen etkinliklerin programdaki hangi okuma kazanımıyla örtüştüğü uzman görüşlerine başvurularak tespit edilmiştir. Sonuç olarak incelenen Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metni etkinliklerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma kazanımlarını karşılamada birtakım sorunlar barındırdığı görülmektedir. Bu sorunlar kazanıma değinmeme, gereğinden fazla işleme ya da gereğinden az yer verme olarak özetlenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Okuma becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma kazanımları, Türkçe ders kitabı, etkinlik

## Evaluation of reading texts in secondary school Turkish textbooks in terms of reading outcomes

### Abstract

The acquisition and development of reading skills systematically are carried out in Turkish lessons in line with the curriculum. In the curriculum, there are outcomes that express the knowledge, skills and habits that students should acquire. The most important material in the realization of the achievements in the Curriculum is textbooks. For this reason, the selection and preparation of the

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), tayyibeeken@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3596-5473 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252794]

texts and activities in textbooks require great attention. Whether it is given importance to the preparation of the activities in the existing Turkish textbooks is a matter of debate. It is thought that examining the Turkish textbooks and evaluating the activities will be beneficial in providing feedback on the activities in the current textbooks and increasing the quality of the textbook activities to be prepared. The purpose of this research is to determine how much the reading outcomes in the Turkish Curriculum are reflected in the activities in the secondary school Turkish textbooks. This study was carried out in order to evaluate the reading texts in secondary school Turkish textbooks in terms of reading outcomes. Document analysis and descriptive analysis method, one of the qualitative research methods were used. It was determined by consulting the expert opinions that the examined activities matched with which reading outcomes in the program. As a result, it is seen that the reading text activities in the examined Turkish textbooks have some problems in meeting reading outcomes in the 2019 Turkish Lesson Curriculum. These problems can be summarized as not mentioning the outcome, over-processing or under-emphasizing.

**Keywords:** Reading skill, Turkish lesson curriculum, reading outcomes, Turkish textbook, activity

## 1. Giriş

Okuma becerisi günümüz dünyasında, bilinçli bir birey olarak var olmanın ve çağı takip edebilmenin bir gerekliliğidir. Bilginin işlevsel olarak kullanılmasının önem kazandığı bu çağda, bilgi edinmenin okul sınırlarını aşarak yaşam boyu sürdürülebilmesi ve bu bilgileri gerektiğinde kullanabilme yeterliğine sahip olunabilmesi için okuma becerisinin geliştirilmesi gerekir. Okuma; okuyucunun, ön bilgilerini kullanarak uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda görsel ve yazılı kaynaklardan öğrendiklerini sentezleyip yeni bir düşünceye ulaştığı yazar ve okur arasındaki etkileşimli bir süreçtir (Akyol, 2020). Okumanın nihai amacı ise anlamadır (Aytaş, 2005). İyi bir okuyucu için anlama, kişinin etkin bir biçimde meşgul olduğu dikkat gerektiren bir süreçtir (Tankersley, 2003). Bir metni etkin bir şekilde okuyabilen bireyler, metinde karşılaştıkları yeni kavramları ve düşünceleri anlamlandırabilir, önemli bilgileri belirleyebilir, gerek metnin doğruluğunu gerekse tutarlılığını değerlendirebilir, yazarın amacını fark edebilir, örtük anlamlara ulaşabilir, metinden edindikleri bilgiler aracılığıyla üretim yapabilirler. Başka bir deyişle okuduğunu anlama becerisi, bilgi edinmenin ötesinde, edinilen bilgileri kullanarak üretim gerçekleştirmeyi de içermektedir. Okuma, öğrenme için temel bir işleve sahip olması ve kişinin hayatında önemli etkilere sahip olabilecek nitelikte olan sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda yeterlilik sağlaması nedeniyle temel dil becerileri arasında da ayrı bir yere sahiptir (Arı, 2017; Bloom, 2016; Keskin ve Akyol, 2014; Yıldız ve Okur, 2010).

Okuma becerisinin sistemli bir şekilde kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe derslerinde, öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Öğretim programlarında öğrencilerin edinmesi gereken bilgi, beceri ve alışkanlıkları ifade eden kazanımlar yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, her sınıf düzeyinde beceri alanlarına göre gruplandırılan bu kazanımların öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı belirtilmiştir (MEB, 2019). Özellikle bilgiyi edinme, yorumlama, değerlendirme, sorgulama, ön bilgilerle bağlantı kurma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bireyin hayat boyu gereksinim duyacağı çeşitli becerilerin geliştirilmesi amaçlarına yönelik okuma kazanımları, diğer becerilere göre sayıca çok olmalarıyla öne çıkmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen amaçlara ulaşılmasında ve kazanımların gerçekleştirilmesinde ders kitapları en önemli materyaller arasındadır. Öğretim araç ve gereçleri arasında yaygınlığı ve ulaşılabilirliği sebebiyle gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin temel başvuru kaynağı ve kılavuzu olan ders kitapları, öğretimin kalitesini etkileyen etmenlerin başında yer almaktadır (İşeri, 2007). Bu etki, ders kitaplarındaki metinlerin ve metne yönelik hazırlanmış etkinliklerin niteliğine bağlıdır. Bu sebeple ders kitabına konacak metin ve etkinliklerin seçimi ve hazırlanması büyük bir dikkat gerektirmektedir.

Ders kitaplarındaki etkinlikler, programda yer alan kazanımları edinmede doğrudan etkilidir (Doğan, 2015). Bu sebeple etkinliklerin programda belirtilen kazanımları yansıtması gerekmektedir. Bu gereklilik Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin 6. maddesinde "Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar" ifadesiyle belirtilmiştir (MEB, Madde 6/d). Bununla birlikte öğrencilerin eğitim-öğretim yılı boyunca yalnızca bir defa karşılaştıkları kazanımı edinmeleri zor olacağından bir kazanımla ilgili birden fazla çalışma yapılmalıdır (Doğan, 2015). Ancak bu yapılırken sınıf düzeyi de göz önünde bulundurularak kazanımların ne sıklıkla etkinliklerde yer bulacağına belirlenmesi uzmanlık gerektiren önemli bir konudur. Mevcut Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin hazırlanmasına bu önemin verilip verilmediği ise tartışma konusudur.

Alanyazında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan farklı dil becerilerine ait kazanımlar açısından incelendiği çeşitli araştırmalar mevcuttur. Karagöl ve Tarakcı (2018), ders kitaplarındaki metin, etkinlik, hazırlık çalışmaları ve tema değerlendirme sorularını incelemiştir; yazma kazanımlarının dağılımı açısından kitapların kendi içinde de birbirleri arasında da dengeli bir durum gözetmediği sonucuna ulaşmıştır. Karacaoğlu, Dağ ve Uzun (2021) ise ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini; etkinliklerin sayısı, türü ve kazanımlarla uyumu açısından inceledikleri araştırmada her sınıf düzeyinde etkinliklerde hiç yer almayan kazanımların olduğu bulgusuna ulaşmış, 8. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin yazma becerisini geliştirmede nispeten yeterli olduğu; 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarının ise tam olarak yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır.

Ders kitaplarındaki yönergeler, hazırlık çalışmaları, metinler, metinlere yönelik hazırlanan etkinlikler, derse hazırlık ve tema değerlendirme sorularını konuşma kazanımları açısından inceleyen Deniz, Karagöl ve Tarakcı (2019), yönetmelikte eksiklik olması ve yazarların sistem gözetmemesi sebebiyle kitaplarda kazanımlara rastgele yer verildiği ve sınıf düzeyleri arasında bir denge gözetilmediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışma yaparak farklı yayınevlerine ait ders kitaplarındaki etkinlikleri konuşma kazanımları açısından inceleyen Kavruk ve Yıldırım (2021) bazı kazanımlara konuşma etkinliklerinin neredeyse yarısında yer verilirken bazılarının ise hiç ele alınmadığından bahsetmiş, ders kitaplarının konuşma kazanımları açısından yetersiz kaldığını belirtmiştir. Farklı üç yayınevine ait 7. sınıf ders kitaplarındaki konuşma ve yazma etkinliklerini inceleyen Şimşek ve Demirel (2020), kitapların birinde bazı konuşma kazanımlarına hiç yer verilmediği, diğer kitapta her kazanıma yer verilse de bazı kazanımlarda yığılma olduğu bazılarının ise yetersiz olduğu, bir diğer kitapta ise konuşma etkinlik sayısının oldukça az olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu kitapların ikisinde yazma kazanımlarının bazılarına yönelik etkinlik bulunmadığı, diğer kitapta ise kazanımların nispeten dengeli dağıldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Deniz, Tarakcı ve Karagöl (2019a) etkinlikleri dinleme kazanımları açısından inceledikleri araştırmalarında dinleme kazanımlarının bazılarına yönelik etkinlik bulunmadığını belirtmekte, bu durumun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hangi kazanımlara ağırlık verilmesi gerektiği konusunda herhangi bir açıklama yapılmamasından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar. Benzer bir araştırmada Sur (2022), dinleme kazanımlarının neredeyse tamamına etkinliklerde yer verilmekle birlikte her sınıf düzeyinde aynı kazanımlara ağırlık verildiği ve aynı kazanımların ise ihmal edildiği bulgusuna ulaşmıştır.

Dil becerilerinin tamamına ait kazanımların, etkinliklerde yer alma durumlarını inceleyen Çetinkaya (2020) ve Oryaşın (2020) da konuşma, dinleme ve yazma için benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu çalışmalarda okuma kazanımlarının da etkinliklere yeterince yansıtılmadığı, belirli kazanımlarda yığılma görülürken bazılarıyla ilgili etkinliğe yer verilmediği görülmüştür. Çetinkaya (2020), metin ve etkinlikleri tür ile kazanımlar açısından değerlendirdiği çalışmasında etkinliklerin büyük çoğunluğunun okuma alanıyla ilgili olduğu, yine de diğer beceri alanları gibi okuma kazanımlarının da etkinliklere dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oryaşın (2020), 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri incelediği araştırmasında etkinliklere en çok yansıyan kazanımların okuma alanına ait olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca kazanımların çoğuna yönelik etkinlik bulunduğunu tespit etmekle birlikte etkinliklerde kazanımların bazılarında yer verilmezken bazılarında yalnızca bir defa yer verildiği bulgusuna ulaşmıştır. Farklı yayınevlerine ait 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından ikisini inceleyen Batur

ve Özdemir (2021), en fazla etkinliğin okuma alanında yer aldığı, bununla birlikte etkinliklerde yer verilmeyen kazanım sayısı en fazla olan alanın da okuma olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Etkinlikleri yalnızca okuma kazanımları açısından inceleyen Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019b) kazanımların ders kitaplarının kendi içinde ve birbirleri arasında düzensiz dağılım gösterdiğini ve bazılarının etkinliklerde yer almadığını belirtmiştir.

Türkçe ders kitaplarını inceleyip etkinlikleri değerlendirmenin, hâlihazırda kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili dönüt sağlamada ve ileriki yıllarda hazırlanacak ders kitabı etkinliklerinin niteliğini artırmada faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere ne kadar yansıdığını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada "2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alma sıklığı nedir?" sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Okuma kazanımlarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma sıklığı nedir?
2. Okuma kazanımlarının 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma sıklığı nedir?
3. Okuma kazanımlarının 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma sıklığı nedir?
4. Okuma kazanımlarının 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma sıklığı nedir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkındaki yazılı materyallerin incelenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada 2019 Türkçe Öğretim Programından ve ortaokul Türkçe ders kitaplarından faydalanılmıştır.

### 2.2. Verilerin toplanması

Araştırmanın inceleme nesnesini, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma kazanımları ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere farklı yayınevlerince yayımlanan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. İncelemeye dâhil edilen ders kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma Kapsamında İncelemeye Dâhil Edilen Türkçe Ders Kitapları

Ders Kitabı	Yayınevi	Basım Yılı	Yazarlar	Etkinlik Sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-5	Anıttepe Yayınları	2019	Şule ÇAPRAZ BARAN Elif DİREN	327
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-6	Ekoyay Yayınları	2019	Tuncay DEMİREL	251
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-7	Özgün Yayınları	2019	Hilal ERKAL Mehmet ERKAL	268
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-8	MEB Yayınları	2019	Hilal ESELİOĞLU Sıdıka SET	253

Ayşe YÜCEL

Ders kitaplarındaki her temada 3 okuma, 1 dinleme/izleme, ve 1 serbest okuma metni ile tema sonlarında değerlendirme soruları yer almaktadır. Bu araştırmada serbest okuma metinleri ve tema sonu değerlendirmeler çalışmanın sınırlılıkları dışında tutulduğundan her bir ders kitabındaki 32 metnin etkinlikleri incelenmiştir. Tablo 1’de belirtildiği gibi en fazla etkinlik 5. sınıf, en az etkinlik ise 6. sınıf ders kitabında yer almaktadır.

### 2.3. Verilerin analizi

Bu araştırmada, etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen kazanımlara göre incelendiğinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, veriler önceden belirlenen temalara göre betimlenir, açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada incelenen etkinliklerin programdaki hangi okuma kazanımıyla örtüştüğü uzman görüşlerine başvurularak tespit edilmiştir. Ardından her kazanımın etkinliklerde kaç defa yer aldığı belirlenerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Bu başlıkta okuma kazanımlarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alma sıklığına ilişkin veriler sunulmuştur.

Okuma kazanımlarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma sıklığı Tablo 2’de görülmektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma alanında bulunan 34 kazanımın tamamına yönelik etkinliğe yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde akıcı okumadaki 4 kazanımın 27 kez işlendiği görülmektedir. “T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.” en fazla işlenen kazanımdır. Türkçe ders kitabında 24 metnin bulunduğu ve her metnin bir stratejiyle okunacağı göz önüne alındığında etkinliklerde “T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımının 24 kez geçmesi gerekmektedir. “T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı ile ilgili 1 etkinliğe yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Okuma Kazanımlarının 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alma Sıklığı

T.5.3. Okuma Kazanımları	Sıklık
<b>Akıcı Okuma (27)</b>	
T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	13
T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	10
T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	3
T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	1
<b>Söz Varlığı (44)</b>	
T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	26
T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	6
T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	4
T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	3
T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	2

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	2
T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	1
<b>Anlama (151)</b>	
T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir	31
T.5.3.17. Metni yorumlar.	18
T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	18
T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	12
T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	9
T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.	8
T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	7
T.5.3.13. Okuduklarını özetler.	6
T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.	5
T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	4
T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	4
T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanmış biçimlerini kavrar.	4
T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	4
T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	4
T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	3
T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	3
T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	2
T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.	2
T.5. 3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	2
T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	2
T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	1
T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	1
T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	1
<b>Toplam:</b>	<b>222</b>

Tablo 2 incelendiğinde söz varlığındaki 7 kazanımın 44 kez işlendiği görülmektedir. “T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımına etkinliklerde 27 kez yer verilmiştir. Ancak 11 etkinliğin kazanımı tam karşılamadığı söylenebilir. 11 etkinlik eşleştirme ya da bulmaca şeklinde tasarlandığı için öğrencinin bağlamsal tahmin yapmasına yönelik değildir. “T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.” kazanımı ile ilgili 1 etkinliğe yer verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde anlamadaki 23 kazanımın 151 kez işlendiği görülmektedir. “T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.” kazanımı 31 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. “T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.”, “T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.” ve “T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.” kazanımlarının etkinliklere yansması sadece 1’er kere gerçekleşmiştir.

Okuma kazanımlarının 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma sıklığı Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3.** Okuma Kazanımlarının 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alma Sıklığı

<b>T.6.3. Okuma Kazanımları</b>	<b>Sıklık</b>
<b>Akıcı Okuma (40)</b>	
T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	19
T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	9
T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	9
T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	3
<b>Söz Varlığı (44)</b>	
T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	25
T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	5
T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	5
T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	4
T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	2
T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	2
T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	2
T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	2
T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	2
<b>Anlama (148)</b>	
T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.	26
T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.	20

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	16
T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	15
T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	10
T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.	13
T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	6
T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	6
T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.	5
T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.	4
T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	3
T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	3
T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	3
T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	2
T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	2
T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	2
T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	2
T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	1
T.6.3.16. Okuduklarını özetler.	1
T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.	1
T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	1
T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	1
<b>Toplam:</b>	<b>232</b>

Tablo 3 incelendiğinde akıcı okumadaki 4 kazanımın 40 kez işlendiği görülmektedir. Akıcı okuma içerisinde “T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” 19 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. Türkçe ders kitabında 24 metnin bulunduğu ve her metnin bir stratejiyle okunacağı göz önüne alındığında etkinliklerde “T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımının 24 kez geçmesi gerekmektedir. Ancak 9 kez işlendiği saptanmıştır. “T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımının etkinliklere yansımaları 3 kere gerçekleşmiştir.

Tablo 3’e göre söz varlığındaki 9 kazanım 44 kez işlenmiştir. “T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” 25 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanımdır. Ancak 5 etkinliğin kazanımı tam karşılamadığı söylenebilir. 5 etkinlik eşleştirme ya da bulmaca şeklinde tasarlandığı için öğrencinin bağlamsal tahmin yapmasına yönelik değildir. “T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin



anlamına olan katkısını açıklar.”, “T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”. “T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” ve “T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” kazanımlarının etkinliklere yansması sadece 2’şer kere gerçekleşmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde anlamadaki 22 kazanımın 148 kez işlendiği görülmektedir. “T.6.3.17. Metinle ilgili sorulara cevap verir.” kazanımı 26 kez işlenmiş olup etkinliklerde en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. “T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.”, “T.6.3.16. Okuduklarını özetler.”, “T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.”, “T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” ve “T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımlarının etkinliklere yansması sadece 1’er kere gerçekleşmiştir.

Okuma kazanımlarının 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma sıklığı Tablo 4’te görülmektedir.

**Tablo 4.** Okuma Kazanımlarının 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alma Sıklığı

<b>T.7.3. Okuma Kazanımları</b>	<b>Sıklık</b>
<b>Akıcı Okuma (28)</b>	
T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	16
T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	8
T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	4
T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	-
<b>Söz Varlığı (70)</b>	
T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	24
T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	16
T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	7
T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	6
T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	6
T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.	5
T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	4
T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	1
T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	1
<b>Anlama (96)</b>	
T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.	16
T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	12

T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	11
T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	10
T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.	9
T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.	7
T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	7
T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	4
T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	3
T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	3
T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.	2
T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.	2
T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	2
T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	2
T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	1
T.7.3.15. Okuduklarını özetler.	1
T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanmış biçimlerini kavrar.	1
T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	1
T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	1
T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	1
T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	-
T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	-
T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.	-
T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	-
T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.	-
Toplam:	194

Tablo 4 incelendiğinde akıcı okumadaki 3 kazanımın 28 kez işlendiği görülmektedir. Akıcı okuma içerisinde “T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımı 16 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. Türkçe ders kitabında 24 metnin bulunduğu ve her metnin bir stratejiyle okunacağı göz önüne alındığında etkinliklerde “T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımının 24 kez geçmesi gerekmektedir. Ancak sadece 4 kez işlendiği görülmektedir. “T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımının etkinliklere yansımaları gerçekleşmemiştir.

Tablo 4'e göre söz varlığındaki 9 kazanım 70 kez işlenmiştir. Söz varlığı içerisinde "T.7.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımı 24 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. Ancak 14 etkinliğin kazanımı tam karşılamayı söyleyebilir. 14 etkinlik eşleştirme ya da bulmaca şeklinde tasarlandığı için öğrencinin bağlamsal tahmin yapmasına yönelik değildir. "T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." ve "T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir." kazanımlarının etkinliklere yansması sadece 1'er kere gerçekleşmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde anlamadaki 20 kazanımın 96 kez işlendiği görülmektedir. Anlama içerisinde "T.6.3.17. Metinle ilgili sorulara cevap verir." kazanımı 16 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. "T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.", "T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.", "T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır." ve "T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır." kazanımları etkinliklere yansımamıştır.

Okuma kazanımlarının 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma sıklığı ise Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5.** Okuma Kazanımlarının 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alma Sıklığı

<b>T.8.3. Okuma Kazanımları</b>	<b>Sıklık</b>
<b>Akıcı Okuma (21)</b>	
T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	8
T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	6
T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	6
T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	1
<b>Söz Varlığı (50)</b>	
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	27
T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	8
T.8.3.9. Fülimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	6
T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	3
T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	3
T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.	2
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	1
<b>Anlama (113)</b>	
T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.	20
T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	16
T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.	14

T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	14
T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.	5
T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	5
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	5
T.8.3.13. Okuduklarını özetler.	4
T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	4
T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	4
T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	3
T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	3
T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	2
T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	2
T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	2
T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	2
T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	2
T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	2
T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	2
T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	1
T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	1
T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	-
T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	-
T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.	-
Toplam:	184

Tablo 5 incelendiğinde akıcı okumadaki 4 kazanımın 21 kez işlendiği görülmektedir. Akıcı okuma içerisinde “T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımı 8 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. Türkçe ders kitabında 24 metnin bulunduğu ve her metnin bir stratejiyle okunacağı göz önüne alındığında etkinliklerde “T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımının 24 kez geçmesi gerekmektedir. Ancak sadece 6 kez işlendiği görülmektedir. “T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı etkinliklere 1 kez yansımıştır.

Tablo 5 incelendiğinde söz varlığındaki 7 kazanımın 50 kez işlendiği görülmektedir. Söz varlığı içerisinde “T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımı 27 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. Ancak 18 etkinliğin kazanımı tam karşılamayı söyleyebilir. 18 etkinlik eşleştirme ya da bulmaca şeklinde tasarlandığı için

öğrencinin bağlamsal tahmin yapmasına yönelik değildir. “T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.” kazanımının etkinliklere yansması 1 kere gerçekleşmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde anlamadaki 24 kazanımın 113 kez işlendiği görülmektedir. Anlama içerisinde “T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımı 20 kez işlenmiş olup en fazla yer verilen kazanım olarak saptanmıştır. “T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.”, “T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” ve “T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.” kazanımları etkinliklere yansımamıştır.

#### 4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulguları genellenmiş, önceki çalışmalarla bağlantılar kurularak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklere bakıldığında akıcı okumadan 27, söz varlığından 44 ve anlamadan 151 olmak üzere her kazanımı yansıtan en az bir etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Deniz vd. (2019b) ve Oryaşın (2020) da araştırmalarında 5. sınıf Türkçe ders kitabında her kazanıma yönelik en az bir etkinliğin olduğunu saptamışlardır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinlikler incelendiğinde akıcı okumadan 40, söz varlığından 44 ve anlamadan 148 olmak üzere her kazanımı yansıtan en az bir etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Deniz vd. (2019b) de çalışmalarında aynı bulgulara yer vermişlerdir. Oryaşın’ın (2020) incelemesinde ise “T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” ve “T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” adlı kazanımları yansıtan etkinlik örneğine rastlanmamıştır. Bu durum aynı materyali incelememize rağmen çalışmaların kapsamlarının ve sınırlılıklarının farklı olmasıyla ilgilidir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklere bakıldığında akıcı okumadan 28, söz varlığından 70, anlamadan 96 etkinliğe yer verildiği görülmüştür. “T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”, T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.”, “T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”, “T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.”, “T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” ve “T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.” adlı kazanımların etkinliklere yansımadağı görülmüştür. Oryaşın (2020) ile Batur ve Özdemir (2021) de yapmış oldukları çalışmalarda aynı bulgulara yer vermişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle 7. sınıf ders kitabında etkinliklerle işlenmesi gereken kazanımların kitap hazırlayıcıları tarafından göz ardı edildiği söylenebilir. Başka bir deyişle bu durum ders kitabının asgari işlevini yerine getiremediğini göstermektedir. Oysa ders kitaplarının her kazanıma en az bir kere değinmesi gerekmektedir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklere bakıldığında akıcı okumadan 21, söz varlığından 50 ve anlamadan 113 etkinliğe yer verildiği görülmüştür. “T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.”, “T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” ve “T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.” kazanımları etkinliklere yansımamıştır. Oryaşın (2020) yapmış olduğu araştırmada sadece “T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” kazanımının etkinliklere yansımadağı belirtmiştir.

Önceki çalışmalarda (Batur ve Özdemir, 2021-7. sınıf; Deniz vd., 2019b-8. sınıf; Oryaşın, 2020-5-8. sınıf) ve bu çalışmada incelenen materyaller aynı olsa da inceleme sonuçlarında kazanımları karşılayan etkinlik sayılarında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar çalışmaların kapsamıyla (hazırlık çalışmaları veya tema sonu sorularının alınması gibi) ilgili olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Türkçe ders kitaplarındaki okuma kazanımlarının etkinlikleri karşılama durumları incelendiğinde 5.sınıf düzeyinde bir kazanıma en çok 31 en az 1 etkinlikte yer verildiği, 6.sınıf sınıf düzeyinde bir kazanıma en çok 26 en az 1 etkinlikte yer verildiği, 7.sınıf düzeyinde bir kazanıma en çok 24 etkinlikte yer verildiği, 8. sınıf düzeyinde bir kazanıma en çok 27 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. 7 ve 8. sınıf

düzeyinde bazı kazanımları karşılayan bir etkinliğin bulunmadığı görülmektedir. Kazanımı karşılama sayısına bakıldığında dengeli bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Oryaşın (2020) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerde bazı kazanımlara yer verilmediği bazı kazanımların ise 1-2 etkinlikle sınırlandırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı beceri alanlarına ait kazanımlarla ilgili yapılan benzer araştırmalarda da etkinliklerin kazanımlara dengeli dağılmadığı görülmektedir. Örneğin Deniz, Karagöl ve Tarakçı (2019) ile Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019a, 2019b) 2018 Türkçe Öğretim Programı dinleme/izleme kazanımlarının, okuma kazanımlarının ve konuşma kazanımlarının etkinliklere dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karagöl ve Tarakçı (2018), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma becerisi kazanımlarının etkinliklere dağılımında eşitlik olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Şimşek ve Demirel (2020) konuşma ve yazma etkinliklerini inceledikleri araştırmada kazanımların etkinliklere yansıma sayılarında ciddi farklar olduğunu bulgulayarak etkinlik-kazanım dağılımının düzensiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dağılımlardaki dengesizlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların önem derecesiyle ilgili olabilir. Ancak okumada öğrencilerin sürekli yapmak durumunda olduğu bazı bilişsel ve stratejik işlemler (konu belirleme, ana fikir belirleme, yardımcı düşünceleri belirleme, çıkarım yapma vs.) daha önemlidir. Bu sebeplerle bu işlemleri üzerinde barındıran kazanımlar daha çok işlenmiş olabilir. Ayrıca "Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır", "Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular", "Medya metinlerini değerlendirir", "Medya metinlerini analiz eder", "Grafik tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar" ve "Okuduklarını özetler" gibi üst düzey bilişsel becerilere hitap eden bu kazanımların her sınıf düzeyinde bulunmaması, bulunsa bile etkinliğe yansıma sayılarının çok az olması dikkat çekmektedir. Öğretim programında öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bunun sağlanabileceği kazanımlara ders kitaplarında yeteri kadar yer verilmemektedir. Kazanımların etkinliklere dağılımındaki dengesizliğin olumsuz sonuçlarından biri de üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek etkinlik sayısının az olmasıdır. Arı, (2014), Dolunay ve Savaş (2016), Durukan ve Demir (2017), Kıyagan (2019), Karakaş Yıldırım (2020), Sallabaş ve Yılmaz (2020) yapmış oldukları araştırmalarda etkinliklerin daha çok alt düzey basamakları ölçtüğü sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu araştırmalardan hareketle etkinlik-kazanım dağılımında düzen olmadığı gibi etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına da düzenli şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Hem kazanımların işlevsel biçimde etkinliklere yansımaması hem de etkinliklerin bilişsel seviyelerinin düşük olması üst seviyede hazırlanan hedeflerin (kazanımlar) ders kitaplarına düşük seviyede yansıdığını göstermektedir (Calfee ve Miller, 2005'ten akt. Arı, 2014).

Sonuç olarak incelenen Türkçe ders kitaplarındaki okuma metni etkinliklerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma kazanımlarını karşılamada birtakım sorunlar barındırdığı görülmektedir. Bu sorunlar kazanıma değinmemeye, gereğinden fazla işleme ya da gereğinden az yer verme olarak özetlenebilir. Bu sorunların sebebine ilişkin Türkçe Öğretim Programı'nda kazanımların düzensiz ve bağlantısız olması (Arı, 2017), bunun Türkçe ders kitaplarına sorun olarak yansımaları, kitap hazırlayıcılarının tür ve temayı dikkate alarak diğer özellikleri rastgele düzenlemesi (Arı, 2011; Deniz vd. 2019b), öğrenci düzeyini dikkate almaması ve kazanımlar arası bağlantıların kurulamaması gibi açıklamalar yapılabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sıralanabilir:

5. sınıf Türkçe ders kitabında "Metinle ilgili sorulara cevap verir." kazanımına karşılık gelen etkinlikler diğerlerinden daha çok yer almaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede en sık kullanılan etkinliklerden biri metinle ilgili olarak sorulan sorulardır. Bu nedenle bu etkinliklere kitaplarda sıklıkla yer verilmesi olağan görülebilir. Ancak okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik olarak kullanılacak başka etkinlikler de bulunmaktadır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında daha az sıklıkla yer alan kazanımlara ilişkin hazırlanan etkinlikler de öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini ölçmede kullanılacak şekilde yorumlama, değerlendirme ve gönderim yapabilme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle bu etkinlik örneklerine de sıklıkla yer verilmelidir.

6. sınıf Türkçe ders kitabında "Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir." ve 6, 7, 8. sınıf ders kitabında "Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır." kazanımlarına karşılık gelen etkinlik örnekleri

bulunmamaktadır. Öğrencilerin bu kazanımları edinmesi için etkinliklerin problem çözme ve bilgi kaynaklarını kullanma becerilerini geliştirme imkânı vermesi gerekir.

Ders kitaplarındaki okuma etkinliklerindeki bazı sorunlar Öğretim Programı'ndan kaynaklandığı için (Arı, 2017; Deniz vd., 2019b) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının ders kitabında daha etkili işlenebilmesi için Program'da düzeltilmesine ihtiyaç vardır. Buna ek olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulundaki ilgili komisyonların kitapları daha özenli incelemesi ve geri bildirim vermesi gerekir. Böylece kitap hazırlayıcıları da kazanım-etkinlik bağlantılarını daha iyi kurabilir ve hatalar, eksiklikler azaltılabilir.

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki etkinliklerde işlenmeyen kazanımları fark etmeleri ve bu kazanımları işleyecek etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (10. baskı)*. Pegem Akademi.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) Ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu. *Turkish Studies*, 6(3), 489-511.
- Arı, G. (2014). Evaluation of the questions of understanding the text in Turkish language textbooks according to the revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 69-75.
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Batur, Z. & Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (3. baskı)*. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi.
- Çetinkaya, V. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin tür ile kazanımlar açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, K., Karagöl, E. & Tarakcı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1257-1269.
- Deniz, K., Tarakcı, R. & Karagöl, E. (2019a). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Deniz, K., Tarakcı, R. & Karagöl, E. (2019b). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Doğan, Y. (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların ders kitaplarında ele alınış sıklıklarına ilişkin eleştirel bir değerlendirme*. Uçgun, D. & Balcı, A. (Ed.) içinde akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan (s. 463-474). Pegem Akademi.
- Dolunay, S. K. & Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 122-157.
- Durukan, E. & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, (136), 58-74.

- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M. & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126.
- Karagöl, E. & Tarakcı, R. (2018). Yazma becerisi kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 87-100.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325. 10.16916/aded.675304.
- Kavruk, H. & Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) etkinliklerine yansması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 159-174. 10.29228/ijlet.51274
- Keskin, H. K. & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kıyagan, H. G. (2019). 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2021). 02.06.2018 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Oryaşın, U. (2020). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. DOI: 10.16916/aded.679933.
- Sur, E. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin 2019 TDÖP Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi. *13. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*,
- Şimşek, Ş. & Demirel, İ. F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2125-2135. doi: 10.24106/kefdergi.731886
- Tankersley, K. (2003). *Threads of reading: strategies for literacy development*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 753-773.

### İncelenen Kitaplar

- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.



## 011. Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlere yönelik açılan okuma yazma kurs programlarının incelenmesi<sup>1</sup>

Mehmet Emin AKTAŞ<sup>2</sup>

İbrahim Halil YURDAKAL<sup>3</sup>

**APA:** Aktaş, M. E. & Yurdakal, İ. H. (2023). Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlere yönelik açılan okuma yazma kurs programlarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 163-179. DOI: 10.29000/rumelide.1252797.

### Öz

Halk Eğitimi Merkezlerinde üç binin üzerinde kurs programı bulunmaktadır. Bu kurs programlarının sayısı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) tarafından yayımlanan yeni programlar ile düzenli olarak artmaktadır. Yayımlanan kurs programları genel ve mesleki-teknik kurslar olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Okuma yazma kursları, genel kurslar başlığı altında yer almaktadır. Okuma yazma kurslarında öncelikli olarak sınıf öğretmenleri görevlendirilmektedir. Okuma yazma kurslarının açılması için herhangi bir alt sınır bulunmamakla birlikte bir kişi ile bile açılabilir. Okuma ve yazma özellikle bilgi çağında önemli iki olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Zorunlu eğitime dahil olmayan ya da dahil olup okuma yazma öğrenemeyen bireyler için hayat boyu öğrenme kapsamında halk eğitim merkezlerinde okuma ve yazma kursları açılmaktadır. Bu araştırmanın amacı Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan okuma yazma kurs programlarının içeriklerinin 21. YY becerileri ölçüt alınarak incelenmesidir. Çalışmada ayrıca programın amaçları ile ölçme ve değerlendirme bölümleri de MEB 2023 Eğitim Vizyonu baz alınarak değerlendirilmiştir. Nitel olarak desenlenen çalışma doküman incelemesi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmanın içeriğini Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı, Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Halk Eğitimi okuma yazma kurs programları ders müfredatının amaçları 2023 eğitim vizyonu ile karşılaştırıldığında vizyonda geçen çoklu okuryazarlık becerisine uzak kaldığı görülmüştür. Kurs müfredatlarının kazanımları 21. Yüzyıl becerileri ile karşılaştırıldığında 2018 ve 2021 yıllarında güncellenmesine rağmen 21. Yüzyıl becerilerine uzak kaldığı görülmüştür. Kurs programlarında bahsedilen ölçme ve değerlendirme açıklamaları ile 2023 Eğitim Vizyonuna karşılaştırıldığında 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan başarının ölçülmesinde kullanılan ölçütler ve değerlendirme biçimlerinin çeşitlendirilmesi, ölçme değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı bütünleşik bir anlayış ortaya konulması hedefi ile uyumlu olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, halk eğitimi merkezi, yetişkinlere okuma yazma öğretimi

<sup>1</sup> "Bu çalışma 1-4 Aralık 2022 tarihleri arasında çevrimiçi olarak düzenlenen 1. Uluslararası Güncel Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur"

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Merkezefendi Halk Eğitim Merkezi (Denizli, Türkiye), mehmeteminakts@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1148-4851 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252797]

<sup>3</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Denizli, Türkiye), iyurdakal@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6333-5911

## Investigation of literature course programs opened for adults in public education centers

### Abstract

There are more than three thousand course programs in Public Education Centers. The number of these course programs is increasing regularly with the new programs published by the Ministry of National Education (MEB) General Directorate of Lifelong Learning (LLL). Published course programs are examined under two headings as general and vocational-technical courses. Literacy courses are included under the heading of general courses. Primary school teachers are assigned to literacy courses. Although there is no lower limit for the opening of literacy courses, it can be opened even with one person. Reading and writing emerge as two important phenomena, especially in the information age. For individuals who are not included in compulsory education or who cannot learn to read and write, reading and writing courses are offered in public education centers within the scope of lifelong learning. The purpose of this research is to examine the contents of literacy course programs opened in Public Education Centers by taking 21st century skills as criteria. In the study, the objectives of the program and the measurement and evaluation sections were also evaluated based on the MEB 2023 Education Vision. The study, which was designed qualitatively, was carried out with the document analysis method. The content of the study is Adults I. Level Literacy Teaching and Basic Education Program, Adults II. Level Basic Education Program constitutes Intensive Basic Level Literacy Education Program. As a result of the research, the following findings were reached: When the objectives of the Public Education literacy course programs were compared with the 2023 education vision, it was seen that the multi-literacy skill in the vision was far away. When the achievements of the course curricula are compared with 21st century skills, it has been observed that although they were updated in 2018 and 2021, they remained far from 21st century skills. When the measurement and evaluation explanations mentioned in the course programs are compared to the 2023 Education Vision, it has been seen that the criteria and evaluation methods used in the measurement of success in the 2023 Education Vision are compatible with the goal of diversifying, process and result-oriented integrated understanding in measurement and evaluation.

**Keywords:** Lifelong learning, adult education, public education center, adult literacy education

### Giriş

Eğitim öğretimin temelini okuma ve yazma becerileri oluşturmaktadır. Daha sonraki öğrenmeler bu becerilerin üzerine inşa edilmektedir. Okuma becerisi yazma için bir ön koşul olduğundan okuma becerisini etkili bir şekilde kazanamamış bireylerin yazma becerisinde de sorun yaşayacağı öngörülmektedir. Bu çerçevede özellikle bilgi çağında okumanın çok önemli bir olgu olduğu öne sürülebilir. Okuma ve yazma becerileri ile ilgili alan yazında yapılan tanımlar şu şekildedir;

Yalçın (2002) okumayı, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi olarak tanımlamıştır. Öz'e (2001) göre okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu sözcük şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme biçimidir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (2005) göre ise okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Demirel (2006) okumayı göre okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır. Bay

(2008) ise okumayı, evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin algılanması, algılanan öğeleri kendine özgü yeniden anlamlandırarak zihinde yapılandırma faaliyeti olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlara bakıldığında okumanın yalnızca gözün harfler üzerindeki hareketlerini içeren yüzeysel bir beceri olmadığı, okunulan bilginin anlamlandırılması ve yorumlanmasını da içeren çok boyutlu bir yapı olarak özetlenebilir (Karadağ ve Yurdakal, 2016, 108). Okuma tanımlarına genel olarak bakılacak olursa okuma, metni görerek seslendirme eyleminden daha fazlasıdır ve zihinsel bir çaba gerektirir. Okuma okuyucunun sözcüklerde yatan anlamı algılaması sürecidir. Ancak temelde okuma becerisi, algılanan bu anlamların birey tarafından yorumlanıp değerlendirme süzgecinden geçirilerek, yeni bir biçimde ifade edilmesidir. Bu sürecin başarılı bir şekilde işlemesi için okuma alışkanlığının geliştirmesi gerekmektedir (Susar Kırmızı, 2008).

Yazma; evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyetidir (Bay, 2008). Yazma genel olarak; duygu ve düşüncelerin zihinde yapılandırılıp bir takım sembol ve işaretler aracılığıyla ifade edilmesidir (Yurdakal ve Kırmızı, 2022, s. 129). İlk okuma-yazma öğretimi; bireyin kendini gerçekleştirmesi, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır (Bay, 2008). Okuma becerisi çocuklara ilkökul birinci sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından kazandırılmaktadır. Yazma becerisi birey için temel bir gereksinim olup özellikle öğrenci için yaşamsal bir öneme sahiptir (Yurdakal ve Kırmızı, 2022). Bu kapsamda birinci sınıflarda Türkçe dersi kapsamında yürütülen ilk okuma ve yazma öğretimi önem arz etmektedir. Çocuğun ilk okuma yazma ile tanışma süreci örgün eğitime adım atmasıyla başlamaktadır. Çelenk'e (2007) göre ilk okuma yazmanın amaçları ise şunlardır:

- Öğrencinin düzeyine uygun metinleri gerekli hızda ve anlayarak okuya bilmesi.
- Düzeyine uygun okuduğu metinleri ve dinlediği konuşmaları anlayabilmesi.
- Kendi duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilmesi.
- Çevresiyle etkili bir iletişim sağlayabilmesi.
- Kurallarına uygun ve işlek yazabilmesi.
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilmesidir.

Bireylerin gündelik hayatında ihtiyaçlarını karşılayacak, onların hayata bakışlarını değiştirecek temel unsur okuma yazmadır. İyi eğitilmiş bireyler aynı zamanda toplumların ihtiyaçlarını da karşılar. Bu toplumlar için vatandaşlarının okuma yazma oranlarını artırıp ilerlemeleri içinde bir araçtır. Bunun farkında olan ülkeler vatandaşlarını okur-yazar yapma ve iyi eğitim almalarını sağlama konusunda bilinçli davranmaktadırlar. Bu nedenlerle okuma-yazma eğitimi önemli bir konu olmuştur (Güneş, 1997). Okuma yazma becerisine sahip olmak yetişkinler için de önemli bir konudur. Çünkü okuma yazma becerisi hayat boyu hayatımızı kolaylaştıracak yaşamsal bir yetidir. Ancak zorunlu eğitim çağı dışına çıkmasına rağmen okuma yazmayı bilmeyen yetişkinler de bulunmaktadır. Burada ise karşımıza Hayat Boyu Öğrenme kavramı çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenme, bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla örgün eğitimin dışında hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleridir (MEB, 2018). Bu amaçla ülkemizde MEB çatısı altında HBÖGM olarak teşkilatlanma görülmektedir. Bu teşkilatlanmanın uç birimi ise Halk Eğitimi Merkezleridir. Halk eğitimi merkezleri Hayat boyu öğrenme kapsamında kurslar ile eğitici faaliyetlerin düzenlendiği kurumlardır (MEB, 2018). Yediden yetmişe herkese kapıları açık olan bu eğitim kurumuna

yetişkinlerin talepleri yoğun olmaktadır. UNESCO yetişkin eğitimi kavramını; toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen bireylerin odağa alınarak, onların teknik ve uzmanlık yeterliklerini geliştirmek, yeteneklerini daha üst bir düzeye çıkarmak ve özel bir meslek ya da alana ilişkin bilgi, beceri ve yeterliklerini iyileştirmek amacıyla yürütülen eğitimsel etkinlik olarak tanımlamıştır. Bu eğitim türü “sürekli eğitim”, “dönüştürücü eğitim” ya da “eğitimde ikinci şans” olarak ifade edilebilir (UNESCO, 2011). Bu kapsamda Halk Eğitimi Merkezlerindeki kurslara gönüllü olarak başvuran yetişkinlere verilen eğitim onların eğitime katılım oranını arttıracak şekilde farklı yöntem ve tekniklerle tasarlanmalıdır. Bu sayede yetişkinler ihtiyaç duydukları veya merak ettikleri yeni beceriler için Halk Eğitimi Merkezlerine başvurmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezlerinde üç binin üzerinde kurs programı bulunmaktadır. Bu kurs programlarının sayısı MEB HBÖGM tarafından yayımlanan yeni programlar ile düzenli olarak artmaktadır. Yayımlanan kurs programları genel ve mesleki-teknik kurslar olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Okuma yazma kursları genel kurslar başlığı altında yer almaktadır. Okuma yazma kurslarında öncelikli olarak MEB bünyesinde kadrolu olarak görev yapan sınıf öğretmenleri görevlendirilmektedir. Okuma yazma kurslarının açılması için herhangi bir sayı sınırı bulunmamakta olup bir kişi ile de açılabilir.

Halk Eğitimi Merkezlerinde okuma yazma kursları üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı ve Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programıdır. Zorunlu eğitim çağı dışında kalmış okuma yazma bilmeyen ve temel eğitimden mahrum kişiler Halk Eğitimi Merkezine gelip okuma yazma kurslarına başvurduğunda öncelikle Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Kurs Programına tabii tutulurlar. Bu kurs programı ile yetişkinlere;

1. Hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri,
2. Temel matematik becerisini,
3. Günlük yaşamla ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe, Matematik ve Yaşam Becerileri derslerinden oluşan müfredat yetişkinlere verilir. Verilen bu eğitim neticesinde ise kursiyerin başarısı Okuma-Yazma I. Kademe Seviye Tespit Sınavı ile ölçülür. Bu sınavda başarılı olan kursiyerlere “Okur Yazarlık Sertifikası” verilir. “Okur Yazar Sertifikası” nı hak eden yetişkinler eğitimine devam etmek istemesi halinde ise “Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Kurs Programına” dahil edilir. Bu eğitim ile yetişkinlere;

1. Örgün eğitimdeki ilköğretim programının öngördüğü düzeye denk bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak
2. Türk dilini düzgün bir şekilde kullanmalarını sağlayacak bilgi ve beceri kazandırmak
3. Hayat boyu kullanabilecekleri günlük yaşamla ilgili temel matematik bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak
4. Fen bilimlerine ilişkin temel düzeyde bilgi, beceri ve tutum kazandırmak
5. Yaşadığı çevreyi, kültürü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak kişisel ve toplumsal sorunları çözmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerinden oluşan müfredat yetişkinlere verilir. Verilen bu eğitim neticesinde ise kursiyerin başarısı Okuma-Yazma II. Kademe Seviye Tespit Sınavı ile ölçülür. Bu sınavda başarılı olan kursiyerlere ise “Yetişkinler II. Kademe

Eğitimi Başarı Belgesi” verilir. Halk eğitim merkezlerinde verilen bu kursların başarılı olması için öğrenci, öğretmen ve müfredat önemli olgulardır. Özellikle müfredatın yani öğretim programının okuma ve yazma becerilerini etkili bir biçimde kazandıracak nitelikte olmalıdır. Programın incelenmesi karar kılıcılara dönütle sağlayacağından önemlidir. Özellikle de programdaki problemler ya da eksiklikleri tespit etmede uygulamadaki öğretmenler önemli birer kaynaktır.

Bu araştırmanın amacı Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan okuma yazma kurs programlarını değerlendirerek, kurs programlarının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymak, bu alanda açılan kurslardan en üst düzeyde verimin alınması için öneriler geliştirmektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı ve Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı ders müfredatının amaçları 2023 Eğitim Vizyonu ile uyumlu mudur?
2. Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı ve Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı ders müfredatının kazanımlarında 21. Yüzyıl becerilerine yer verilmiş midir?
3. Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı ve Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı ders müfredatında ölçme ve değerlendirme süreçleri 2023 Eğitim Vizyonu ile uyumlu mudur?

## Yöntem

Çalışma nitel olarak desenlenmiştir. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Çalışmada Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programının, Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programının ve Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programının amaç, kazanım ile ölçme ve değerlendirme bölümleri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma nitel desenlerden “doküman incelemesi” yöntemine uygun olarak yapılandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. “Dokümanlar, yazılı halde bulunan metinlerden oluşan her tür doküman, görüntü ve ses kayıtları ile diğerleri kapsamında yer alan objeler, kalıntılar makro ve mikro düzeydeki veriler olarak gruplandırılır. Wach (2013) ise doküman incelemesini yazılı belgelerin içeriğini sistematik olarak analiz etmeye dayalı nitel bir yöntem olarak tanımlamıştır. Halk Eğitimi Okuma Yazma Eğitim Programlarında (MEB, 2018) yer alan kazanımlar 21. yüzyıl becerileri, amaçlar ile ölçme ve değerlendirme süreçleri ise 2023 MEB Eğitim Vizyonu ölçüt kabul edilerek incelenmiştir. Kazanımların 21. YY becerilerine uygunlukları tablolar şeklinde sunulmuştur.

## Bulgular

MEB tarafından 2018 yılında yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” ile Hayat Boyu Öğrenme programlarına yönelik nitelik ve erişim artırılması hedefi konmuştur. Bu kapsamda dokuz alt başlık amaçlanmıştır. Bunlar;

- 1.Yaş itibarıyla örgün eğitim kapsamı dışında kalmış bireylere yönelik diplomaya esas müfredatın yapısı, temel beceriler korunmak kaydıyla sadeleştirilecektir.
- 2.Hayat boyu öğrenme süreçlerinde farklı hedef kitlelere ulaşmak ve öğrenmeye erişimi artırabilmek için uzaktan eğitim teknolojilerinden yüksek düzeyde yararlanılacaktır.

3. Mesleki, sosyal ve kültürel becerilere yönelik hayat boyu öğrenme programları güncellenerek çeşitlendirilecek, hayat boyu öğrenme süreçlerine yönelik toplumsal farkındalığa ilişkin çalışmalar yapılacaktır.
4. Hayat boyu öğrenme alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların verilerinin yer aldığı Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi kurulacaktır.
5. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitim sürecindeki sertifikaların belli standartlara bağlı olarak tanınırlığı artırılacaktır.
6. Erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemine ilişkin, ebeveynlere yönelik destek eğitim programları güncellenerek yaygınlaştırılacaktır.
7. İlgili bakanlık ve kurumlarla iş birliği ve koordinasyon dâhilinde, başta çocuk ve kadına yönelik olmak üzere şiddetle mücadele bağlamında farkındalık eğitimleri düzenlenecektir.
8. Çocuk ve gençlerimiz başta olmak üzere toplumun tüm kesimlerine yönelik her türlü bağımlılıkla mücadeleye ilişkin farkındalık eğitimleri yaygınlaştırılacaktır.
9. 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi vb.) ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenecektir.

Günümüz dünyasında bireylerin kendilerini geliştirmek için şüphesiz hayat boyu öğrenmeye devam etmeleri gerekmektedir. Anlık değişen dünyaya ayak uydurmak için öncelikle temel bilgi ve becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde günlük hayat baz alınarak, günlük yaşamda lazım olacak bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması amaçlanmalıdır. Bu bilgi, beceri ve davranışlar da öğretim programları vasıtasıyla kazandırılır. Burada değerlerimiz ve yetkinlikler bize kılavuz olacaktır. MEB'e (2018) göre değerlerimiz; toplumumuzun millî ve manevî kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir parçamızdır. Güncellik içinde öğrenme öğretim süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda hazırlanan “Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı” ile yetişkinlere;

1. Hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri,
2. Temel matematik becerisini,
3. Günlük yaşamla ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak amaçlanmıştır.

Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan “Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı” ile yetişkinlere;

1. Örgün eğitimdeki ilkökul programının öngördüğü düzeye denk bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak,
2. Türk dilini düzgün bir şekilde kullanmalarını sağlayacak bilgi ve beceri kazandırmak,
3. Hayat boyu kullanabilecekleri günlük yaşamla ilgili temel matematik bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak,
4. Fen bilimlerine ilişkin temel düzeyde bilgi, beceri ve tutum kazandırmak,
5. Yaşadığı çevreyi, kültürü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak kişisel ve toplumsal sorunları çözmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amaçlanmıştır.

Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programında ise okuma yazma öğrenmek isteyen bireylerin en kısa sürede temel okuryazarlık düzeyine ulaşmaları amaçlanmaktadır.

Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı ve Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı ile örgün eğitim dışına çıkmış ancak okuma yazma becerisine sahip olmayan bireylerin okur yazar yapılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda kurs programlarının 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçlara ve ilkelere uygun olduğu görülmüştür. 2023 eğitim vizyonu ile karşılaştırıldığında ise 21. Yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlık becerisine uzak kaldığı görülmüştür.

İçinde yaşadığımız çağda bilgi ve teknoloji çok hızlı değişmektedir. Bu değişim toplumsal yaşamda yeni ihtiyaçların doğmasına sebep olmaktadır. Bu ihtiyaçları gidermek için ise toplumun birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. McCoog (2008) 21. yüzyıl öğrencilerinin hem kendi kendini yöneten hem de bireyler, gruplar ve makinelerle iş birliği yapma yeteneğine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada karşımıza 21. yüzyıl becerileri çıkmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğuyla ilgili alan yazında hazırlanmış birçok çerçeve (OECD, ATCS vb.) mevcuttur. Söz konusu çerçeveler arasında Partnership for 21st Century Skills'in (P21) hazırlanmış olduğu çerçeve alan yazında daha fazla kabul görmektedir. P21 Çerçevesi, 21. yüzyıl becerilerini eğitim ortamlarına dahil etmek amacıyla oluşturulmuş bir modeldir. ABD (Amerika Birleşik Devletleri) Eğitim Bakanlığından bir koalisyon ile Apple, AOL (America Online), Microsoft, Cisco gibi işletmeler ve NEA (National Education Association) gibi eğitime dahil olan kuruluşlar tarafından 2006 yılında geliştirilmiştir. P21'in hazırlanmış olduğu çerçeve incelendiğinde becerilerin üç ana başlık altında toplandığını görüyoruz. P21'e ait beceriler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** P21 çerçevesi bağlamında 21. YY becerileri

Yaşam ve Kariyer Becerileri	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
Esneklik ve Uyum Yeteneği	Yaratıcılık	Bilgi Okuryazarlığı
Girişimcilik ve Özyönetim	Eleştirel Düşünme	Medya Okuryazarlığı
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	İletişim	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	İş birliği	
Liderlik ve Sorumluluk		

Günümüzde toplumda söz sahibi olmak için 21.yüzyıl becerilerine en üst seviyede sahip olunması gerekmektedir. Bu sayede toplumda etkin bir role sahip olup Maslow'un bahsettiği kendini gerçekleştiren birey olma yolunda önemli bir adım atmış oluruz. Çünkü bu becerilere sahip olan kişiler her türlü değişime ve yeniliğe uyum sağlayabilen, girişimci, özyönetim becerisi yüksek, sosyal ve kültürel becerilere sahip, sorumluluk sahibi, liderlik özelliği gelişmiş, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, iş birliğine açık, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı kuvvetli kişilerdir. Bu kapsamda değişimin bu denli hızlı olduğu çağımızda sadece örgün eğitimde değil yaygın eğitim kurumlarında da 21. Yüzyıl becerilerine yönelik kazanımların yer aldığı eğitimler verilmelidir.

Çalışmada içerik analizine tabi tutulan 21. yüzyıl becerilerinin (Yaşam ve Kariyer Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma

Öğretimi ve Temel Eğitim Programında yer alan Türkçe, Yaşam Becerisi ve Matematik dersi öğretim programının kazanımlarında hangi oranlarda yer aldığıyla ilgili bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programında Yer Alan 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri (P21)		Türkçe dersi kazanım sayısı 27				Yaşam Becerisi dersi kazanım sayısı 27			Matematik dersi kazanım sayısı 37				Toplam
		Dinleme / İzleme (4)	Konuşma (2)	Okuma (11)	Yazma (10)	Ben ve Ailem (14)	Çevrem (6)	Ülkem (7)	Sayılar ve İşlemler (23)	Geometri (1)	Ölçme (12)	Veri İşleme (1)	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum Yeteneği	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Girişimcilik ve Özyönetim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	0	0	0	0	2	1	2	0	0	0	0	5
	Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0	6	3	4	0	0	0	0	13
	Yaratıcılık	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4
	Eleştirel Düşünme	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	İletişim	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	İş birliği	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Bilgi Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam		1	1	1	1	11	6	6	1	0	0	0	28

Tablo 2’ye göre 91 kazanım arasında “21. Yüzyıl Becerileri”ne 28 kez temas edildiği tespit edilmiştir. 21. Yüzyıl Becerilerinin alt boyutlarına yönelik yapılan incelemede “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutuna toplamda 19 kez temas edildiği, “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” alt boyutuna toplamda 9



kez temas edildiği, “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutuna ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Diğer taraftan kazanımlar ders bazlı olarak incelendiğinde Türkçe dersinde yer alan 27 kazanım arasında “21.Yüzyıl Becerileri”ne 4 kez temas edildiği ancak “Yaşam ve Kariyer Becerileri” ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutuna ise hiç temas etmediği görülmüştür. Yaşam Becerisi dersinde yer alan 27 kazanım arasında “21.Yüzyıl Becerilerine” 23 kez temas edildiği ancak “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutuna hiç temas edilmediği görülmüştür. Matematik dersinde yer alan 37 kazanım arasında “21.Yüzyıl Becerilerine” 1 kez temas edildiği “Yaşam ve Kariyer Becerileri” ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutuna ise hiç temas etmediği görülmüştür.

Çalışmada içerik analizine tabi tutulan 21. yüzyıl becerilerinin (Yaşam ve Kariyer Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programında yer alan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarında hangi oranlarda yer aldığıyla ilgili bilgiler aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programında Yer Alan 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri (P21)	Türkçe dersi kazanım sayısı 36					Matematik dersi kazanım sayısı 40					Fen Bilimleri dersi kazanım sayısı 28					Sosyal Bilgiler dersi kazanım sayısı 28						
	Dinleme / İzleme (5)	Konuşma (2)	Okuma (20)	Yazma (6)	Savılar ve İşlemler (25)	Geometri (2)	Ölçme (11)	Veri İşleme (2)	Diüna ve Evren (2)	Canlılar ve Yaşam (8)	Fiziksel Olaylar (11)	Madde ve Doğası (6)	Birev ve Toplum (2)	Kültür ve Miras (2)	İnsanlar Yerler ve Çevreler (4)	Bilim Teknoloji ve Toplum (2)	Üretim Dağıtım ve Tüketim (4)	Etkin Vatandaşlık (6)	Küresel Bağlantılar (2)	Din ve Güzel Ahlak (4)	Toplam	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum Yeteneği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Girişimcilik ve Özyönetim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	7
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Yaratıcılık	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Eleştirel Düşünme	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6
	İletişim	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	İş birliği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Medya Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Toplam		0	1	2	0	1	1	0	0	0	2	4	1	1	0	1	1	1	2	0	1	19	

Tablo 3'e göre 132 toplam kazanım arasında "21. Yüzyıl Becerileri"ne 19 kez temas edildiği tespit edilmiştir. 21. Yüzyıl Becerilerinin alt boyutlarına yönelik yapılan incelemede "Yaşam ve Kariyer Becerileri" alt boyutuna toplamda 7 kez temas edildiği, "Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri" alt boyutuna toplamda 11 kez temas edildiği, "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" alt boyutuna ise 1 kez temas edildiği görülmüştür. Diğer taraftan kazanımlar ders bazlı olarak incelendiğinde Türkçe dersinde yer alan 36 kazanım arasında "21.Yüzyıl Becerileri"ne 3 kez temas edildiği ancak "Yaşam ve Kariyer Becerileri" ve "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" alt boyutuna ise hiç temas etmediği görülmüştür. Matematik dersinde yer alan 40 kazanım arasında "21.Yüzyıl Becerilerine" 2 kez temas edildiği ancak "Yaşam ve Kariyer Becerileri" ve "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" alt boyutuna ise hiç temas etmediği görülmüştür. Fen Bilimleri dersinde yer alan 28 kazanım arasında "21. Yüzyıl Becerilerine" 7 kez temas edildiği, "Yaşam ve Kariyer Becerileri" alt boyutuna 2 kez temas edildiği "Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri" alt boyutuna 5 kez temas edildiği ancak "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" alt boyutuna ise hiç temas etmediği görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde yer alan 28 kazanım arasında "21. Yüzyıl Becerileri"ne 7 kez temas edildiği "Yaşam ve Kariyer Becerileri" alt boyutuna 5 kez, "Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri" alt boyutuna 1 kez, "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" alt boyutuna ise 1 kez temas edildiği görülmüştür.

Çalışmada içerik analizine tabi tutulan 21. yüzyıl becerilerinin (Yaşam ve Kariyer Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programında yer alan öğretim programının kazanımlarında hangi oranlarda yer aldığıyla ilgili bilgiler aşağıda Tablo 4'te her bir ana başlığa bağlı tabloleştirilerek aktarılmıştır.

**Tablo 4:** Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programında Yer Alan 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri (P21)	Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı Kazanımları (13)	Toplam
-----------------------------	---------------------------------------------------------------------------	--------

Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum Yeteneği	0	0
	Girişimcilik ve Özyönetim	0	0
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	0	0
	Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	0	0
	Liderlik ve Sorumluluk	1	1
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Yaratıcılık	0	0
	Eleştirel Düşünme	0	0
	İletişim	0	0
	İş birliği	0	0
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	0	0
	Medya Okuryazarlığı	0	0
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı	0	0
Toplam		1	1

Tablo 4'e göre 13 toplam kazanım arasında "21. Yüzyıl Becerileri"ne 1 kez temas edildiği tespit edilmiştir. 21. Yüzyıl Becerilerinin alt boyutlarına yönelik yapılan incelemede "Yaşam ve Kariyer Becerileri" alt boyutuna toplamda 1 kez temas edildiği, "Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri" alt boyutuna ve "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" alt boyutuna hiç yer verilmediği görülmüştür.

MEB tarafından 2018 yılında yayımlanan "2023 Eğitim Vizyonu" ile belirlenen ölçme ve değerlendirme hedefleri dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

#### 1. Eğitim kalitesinin artırılması için ölçme ve değerlendirme yöntemleri etkinleştirilecek.

- Eğitim sistemimizdeki tüm sınavlar; amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısı ve sağlayacağı yarar bağlamında yeniden düzenlenecektir.
- Akademik başarının ölçülmesinde kullanılan ölçütler ve değerlendirme biçimleri çeşitlendirilecektir.
- Ölçme değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı bütünsel bir anlayış ortaya konulacaktır.
- Belirlenecek sınıf düzeylerinde herhangi bir notlandırma olmaksızın sistemin/alınan kararların işleyişini öğrencilerin akademik çıktıları üzerinden görebilmek amacıyla Öğrenci "Öğrenci Başarı İzleme Araştırması" yapılacaktır.
- Okullar ve bölgeler arası farkları azaltmak, eğitim sistemini bir bütün olarak görmek amacıyla "Öğrenci Başarı İzleme Araştırması" sonuçları, yıllar içerisinde akademik dünyayla birlikte çalışılarak takip edilecek ve sistemde gerekli iyileştirici tedbirler alınacaktır.
- Erken çocukluk eğitiminden başlanarak üst öğrenim kademelerinde de devam edecek şekilde, çocukların tüm gelişim alanlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik e-portfolyo, çocuğa ait verilerin korunması esasıyla oluşturulacaktır.
- Dijital ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda, veliler için özel eğitimler tasarlanacaktır.

#### 2. Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri izlenecek.

- Çocuklarımızın sosyal ve eğitsel becerilerinin sınıf ve okul düzeyinden Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatına kadar izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik olarak tüm illerimizde ölçme değerlendirme birimleri kurulacaktır.

- Tüm çocuklarımızın sosyal, sportif ve kültürel etkinlikleri e-portfolyo içerisinde derlenecektir.
- Ortaya çıkacak dosyanın verileri öğrencinin ihtiyacı olan çeşitli değerlendirme süreçlerinde kullanılacaktır.

### 3.Kademeler arası geçiş sınavlarının eğitim sistemi üzerindeki baskısı azaltılacak.

- Okullar arası başarı farklarının azaltılmasına yönelik eğitsel tedbirler alınacaktır.
- Şartları elverişsiz okulların fiziksel ve sosyal imkânları genişletilecektir.
- Sınavla öğrenci alan okul sayıları kademeli bir şekilde azaltılacaktır.
- Bakanlık tarafından sağlanan kaynakların adalet temelli dağıtılması sağlanacaktır.
- Öğrencileri akademik, sosyal ve fiziksel olarak destekleyen mekanizmaların Bakanlık, il, ilçe ve okul düzeyinde yapılandırılması sağlanacaktır
- “Okul Profili Değerlendirme Verileri” izlenerek hangi okula ne tür destekler sağlanacağını tespit etmek için karar destek mekanizması oluşturulacaktır.
- Elverişsiz koşullardaki aileler, diğer bakanlıklarla birlikte oluşturulacak mekanizmalarla desteklenecektir.
- Sınavsız yerleştirme konusunda esnek modeller geliştirilecektir.
- Yapılacak olan kamuoyu iletişim çalışmalarıyla, sınava olan ihtiyacın azaltılması için yapılan iyileştirmelere yönelik farkındalık artırılacaktır.

### 4.Yeterlilik temelli ölçme değerlendirme yapılacak

- Farklı konu alanlarında yeterlilik tanımları yapılarak standartlar oluşturulacak, müfredatların bu standartlara uygunluğu sağlanacaktır.
- Yapılacak uygulamalarla hedeflenen gruplarda tanımlanan yeterlilik seviyelerine göre öğrenci dağılımları belirlenecek ve öğrenme analitiğine iletilecektir.
- Hedeflenen öğrenci nüfusunun (okul türü, bölge, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü) yeterlilik seviyeleri belirlenecek, yıllar içindeki değişimlerini takip etmek üzere veri üretilecektir.
- Farklı yeterlilik gruplarında bulunan öğrenciler, öğrenme analitiği ile riskleri açısından izlenerek yerinde ve zamanında tedbirler alınacaktır.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nin 73. maddesinde okuma yazma yeterliliklerinin ölçme ve değerlendirmesi ile ilgili olarak belirtilen aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda yapılır.

1. Yetişkin Okuma Yazma I. Kademe Seviye Tespit Sınavı ile Okur Yazarlık Belgesi ve Yetişkin Okuma Yazma II. Kademe Seviye Tespit Sınavı ile Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Başarı Belgesi alacak kişilerin yeterliliklerinin doğrudan ölçülerek belgelendirilmesinde sınavlarla ilgili genel hükümler uygulanmaz.

2. Kişilerin başvurusu ile kurum müdürünün başkanlığında biri sınıf öğretmeni olmak üzere üç kişiden oluşan komisyonca Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programına (I. ve II. Kademe) uygun olarak bilgi ve becerilerini ölçmek amacıyla yazılı/sözlü/uygulamalı sınav yapılır. Sınava alınacak özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin yetersizlik türüne göre uzman bir komisyon üyesi belirlenir. Bireylerin yetersizlik türlerine göre sınavlarda gerekli tedbirler alınır. Sınavda başarılı sayılabilmek için her dersten en az geçer puan alınması gerekmektedir.

3.Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Eğitimi Kursunda veya Yetişkin Okuma Yazma I. Kademe Seviye Tespit Sınavında başarılı olanlara “Okur Yazarlık Belgesi” verilir.

4.Yetişkinler II. Kademe Okuma Yazma Eğitimi Kursunda veya Yetişkin Okuma Yazma II. Kademe Seviye Tespit Sınavında başarılı olanlara “Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Başarı Belgesi” verilir.

5.Okuma yazma yeterliliklerinin doğrudan ölçülmesinde aday sayısı ve zaman kısıtlaması şartları aranmaz. Sınav komisyonlarında görevli yöneticiler dışındaki öğretmenlere ilgili mevzuatta belirtilen sınav ücreti ödenir.

Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı ve Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı ders müfredatına baktığımızda kursiyerlerin süreç içerisinde değerlendirilmesine yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiş olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin üç basamaklı olarak tanıma yönelik, izlemeye yönelik ve sonuç odaklı olarak yapılması beklenmektedir. Kursiyerlerin ön öğrenmelerin ilişkin düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla tanıma amaçlı, kurs devam ederken öğrenme düzeylerini, eksikliklerini tespit etmek ve anında müdahale etmek amacıyla izleme amaçlı, eğitim öğretim sonucunda ise öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla sonuç odaklı değerlendirme yapılmaktadır. Bu kapsamda kursiyerlere her dersten bir sınav puanı bir de uygulama/pratik puanı verilmektedir. Başarılı sayılmak için her dersten en az 50 puan ortalama almak gerekmektedir. Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programında ders başlıkları ayrı ayrı yer almadığı için bir sınav puanı bir de uygulama/pratik puanı yeterlidir.

### **Sonuç ve öneriler**

Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programı ve Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı ile örgün eğitim dışına çıkmış ancak okuma yazma becerisine sahip olmayan bireylerin okur yazar yapılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda kurs programlarının 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçlara ve ilkelere uygun olduğu görülmüştür. 2023 eğitim vizyonu ile karşılaştırıldığında ise 21. Yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlık becerisine uzak kaldığı görülmektedir. Bu kapsamda programların güncellenmesi faydalı olacaktır. Diğer taraftan Kaya (2015), yaptığı araştırmada toplumsal cinsiyet eşitliği açısından dezavantajlılığın devam ettiği Türkiye'de ise kadın okur-yazarlığı oranımız hala istenilen düzeyde olmadığı, yetişkin eğitimi uygulamaları da bir tür kısır döngü içerisinde tekrarlanmakta olduğu, kurs ve kursiyer sayılarının artmış olması başarı olarak algılanmakta olduğu sonucuna varmıştır.

16.06.2021 tarihinde onaylanarak yürürlüğe giren Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programına ait 91, yine ayrı tarihte onaylanarak yürürlüğe giren Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programına ait 132 ve 26.02.2018 tarihinde onaylanarak yürürlüğe giren Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programına ait 13 kazanımın P21'in çerçevesindeki becerilere uygunluğu bakımından incelendiği bu çalışmada, öğretim programında yer alan 236 ayrı kazanım çerçevesinde yer alan üç ayrı ana başlığa (Yaşam ve Kariyer Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) bağlı her bir alt başlık (Esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) için ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan incelemede 236 toplam kazanım arasında "Yaşam ve Kariyer Becerileri"ne 27; öğrenme ve yenilikçilik becerilerine 20; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yalnızca 1 kez yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerinin göz önünde bulundurulmadan kazanımların belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. İçinde bulunduğumuz dijital çağda teknoloji kullanımı son derece önemli iken incelenen öğretim programları kazanımlarında "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" kazanımlarına en az yer verilmiş olması düşündürücüdür. İncelenen kurs programlarına bakıldığında "Yaşam ve Kariyer Becerileri"ne en çok yer verilen beceri grubu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu başlığın alt boyutu olan "Liderlik ve

Sorumluluk” becerisi 21 kazanımla en çok yer verilen alt boyut olduğu ancak sorumluluk becerisine daha çok değinildiği programın detaylı kazanım incelemesinden görülmektedir. Buradan hareketle kurs programlarında sorumluluk becerisinin en çok önem verilen 21. Yüzyıl becerisi olduğu sonucuna ulaşılabiliriz. Diğer taraftan Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programında kurs programının dersler bazında alt başlıklara ayrılmadığı ve kazanımların 21. yüzyıl becerilerini kapsamadığı görülmüştür. Erdal ve Balcı (2021) yaptığı araştırmada okuma yazma kurs modülünün yeterlilik düzeyi incelendiğinde kısmen günlük ihtiyaçlara cevap verdiği ayrıca ders süresinin ve kazanımların yetersiz olması, matematiksel becerilerin ve yaşam becerilerin modül programının eksikliği olduğunu sonucuna varmıştır. Genel olarak bakıldığında ise incelenen üç kurs programının 21. Yüzyıl becerilerinin uzağında kaldığı, 2021 yılında güncellenmesine rağmen bu beceriler göz önüne alınarak tekrar güncellenmesinin doğru olacağı düşünülmektedir. Bunu destekleyen çalışmada İnce (2008) yaptığı araştırmada yetişkin okuryazarlık programlarının toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde sürekli olarak güncellenmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Yetişkinler I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Yetişkinler II. Kademe Temel Eğitim Programında ölçme değerlendirme süreci temelli olarak yapılması anlayışının benimsendiği görülmektedir. Bu kapsamda ön bilgileri tespit etmek için tanımaya yönelik, eğitim öğretim faaliyeti devam ederken izlemeye yönelik ve kazanımların ne derece öğrenildiğini tespit etmek için sonuç odaklı değerlendirme yapılması beklenmektedir. Kurs programında bahsedilen ölçme ve değerlendirme açıklamaları ile 2023 Eğitim Vizyonuna karşılaştırıldığında 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan başarının ölçülmesinde kullanılan ölçütler ve değerlendirme biçimlerinin çeşitlendirilmesi, ölçme değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı bütünlük bir anlayış ortaya konulması hedefi ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca kursiyerlerin başarılı sayılması için hem teorik hem de pratik sınav puanına sahip olması gerektiği yönetmelikte belirtilmiş olup bu durum E-Yaygın üzerinden kurs kursiyer işlemleri sekmesinden görülebilmektedir. Ancak Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programında ölçme ve değerlendirme nasıl yapılacağına dair detaylı bir açıklama mevcut değildir. Bu anlamda bu kurs programının güncellenmesi faydalı olacaktır. Gürgeç (2010) yaptığı araştırmada programın değerlendirme boyutu ile ilgili ifadeler tek tek bakıldığında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda zorlanmadıkları ancak öğretmenlerin tamamına yakını yetişkinler okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Kaynakça

- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Maya Akademi.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Erdal, E. ve Balcı, H. (2021). Okuma Yazma Kurslarının Etkililiğine İlişkin Kursiyer Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *International Social Sciences Studies Journal*, 7(79), 941-955.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Gürgeç, O. (2010). *Halk eğitimi Merkezlerince yürütülen yetişkinler Okuma-Yazma öğretimi ve Temel eğitim programının etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İnce, G. (2008). Yetişkin okuryazarlık programlarının nitelik açısından değerlendirilmesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=St3P8PoV61Vu0J5Nh4ceFw&no=JHvFPfY5Gc6LuwT9adZl8w> adresinden 17.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Engin Yayınevi.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(3), 268-277.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- McCoog, I. J. (2008). 21st century teaching and learning. Education Resource Center. 13.11.2022 tarihinde [eric.ed.gov/PDFS/ED502607.pdf](http://eric.ed.gov/PDFS/ED502607.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018). *Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*, 13/11/2022 tarihinde <https://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeliği-yayimlandi/icerik/789> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_EC4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_EC4%9Fitim%20Vizyonu.pdf) adresinden 21.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018). Yetişkinler I. kademe temel eğitim programı. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Okuma%20Yazma\\_Yeti%C5%9Fkinler%20I.Kademe%20Okuma%20Yazma%20%C3%96%C4%9Fretimi%20TEP.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Okuma%20Yazma_Yeti%C5%9Fkinler%20I.Kademe%20Okuma%20Yazma%20%C3%96%C4%9Fretimi%20TEP.pdf) adresinden 20.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018). Yetişkinler II. kademe temel eğitim programı. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Okuma%20Yazma\\_Yeti%C5%9Fkinler%20II.Kademe%20Okuma%20Yazma%20%C3%96%C4%9Fretimi%20TEP.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Okuma%20Yazma_Yeti%C5%9Fkinler%20II.Kademe%20Okuma%20Yazma%20%C3%96%C4%9Fretimi%20TEP.pdf) adresinden 17.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018). Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Okuma%20Yazma\\_Yo%C4%9Funla%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1lm%C4%B1%C5%9F%20Temel%20D%C3%BCzey%20Okuma%20Yazma%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Okuma%20Yazma_Yo%C4%9Funla%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1lm%C4%B1%C5%9F%20Temel%20D%C3%BCzey%20Okuma%20Yazma%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf) adresinden 21.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. (2008). *Okuma*, Etkinliklerle Türkçe Öğretimi İçinde (105-139). Ekin Kitapevi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretimi Yöntemleri –Yeni Yaklaşımlar-*. Akçağ Basım Yayın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yurdakal, İ. H. ve Kırmızı, F. (2022). *Yazma Yöntem ve Teknikleri*, Edi: B. B. Ayrancı ve A. Başkan, Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde (s. 129-175), Pegem Akademi.
- UNESCO, (2011). *Definition of adult education*. <http://uis.unesco.org/en/glossary>
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Papers*, 1-10.

## Extended Abstract

### Aim

The aim of this research is to evaluate the literacy course programs opened in Public Education Centers, to reveal the positive and negative aspects of the course programs, and to develop suggestions for getting the highest level of efficiency from the courses opened in this field. In this context, answers to the following sub-problems were sought:

1. Adults I. Level Literacy Teaching and Basic Education Program, Adults II. Are the objectives of the 4th Level Basic Education Program and Intensive Basic Level Literacy Education Program in line with the 2023 Education Vision?
2. Adults I. Level Literacy Teaching and Basic Education Program, Adults II. Are 21st century skills included in the acquisitions of the 4th Level Basic Education Program and Intensive Basic Level Literacy Education Program?
3. Adults I. Level Literacy Teaching and Basic Education Program, Adults II. Are the measurement and evaluation processes in the 4th Level Basic Education Program and Intensive Basic Level Literacy Education Program in line with the 2023 Education Vision?

### Method

The study was designed qualitatively. "Qualitative research; It can be defined as a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview, document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic way" (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 41). In the study, Adults I. Level Literacy Teaching and Basic Education Program, Adults II. The aim, achievement, measurement and evaluation sections of the 2nd Level Basic Education Program and the Intensive Basic Level Literacy Education Program were examined. In this context, the research was structured in accordance with the "document review" method, one of the qualitative patterns. According to Yıldırım and Şimşek (2016), document analysis is the analysis of written materials containing information about the targeted phenomenon or phenomena. "Documents, all kinds of documents consisting of written texts, images and sound recordings, and objects and remains within the scope of others are grouped as macro and micro level data. Wach (2013), on the other hand, defined document review as a qualitative method based on systematically analyzing the content of written documents. The achievements in the Public Education Literacy Education Programs (MEB, 2018) are 21st century skills, and the objectives and measurement and evaluation processes have been examined by accepting the 2023 MEB Education Vision as a criterion. The suitability of the achievements to 21st century skills is presented in the form of tables.

### Findings

As a result of the research, the following findings were reached: When the objectives of the Public Education literacy course programs were compared with the 2023 education vision, it was seen that the multi-literacy skill in the vision was far away. When the achievements of the course curricula are compared with 21st century skills, it has been observed that although they were updated in 2018 and 2021, they remained far from 21st century skills. When the measurement and evaluation explanations mentioned in the course programs are compared to the 2023 Education Vision, it has been seen that the



criteria and evaluation methods used in the measurement of success in the 2023 Education Vision are compatible with the goal of diversifying, process and result-oriented integrated understanding in measurement and evaluation.

## Results

Adults I. Level Literacy Teaching and Basic Education Program, Adults II. With the 2nd Level Basic Education Program and the Intensive Basic Level Literacy Education Program, it is aimed to make literate individuals who have gone out of formal education but do not have literacy skills. In this context, it has been seen that the course programs are in accordance with the general objectives and principles specified in the National Education Basic Law No. 1739. When compared with the 2023 education vision, it is seen that it is far from the multi-literacy skill, which is among the 21st century skills. In this context, updating the programs would be beneficial. On the other hand, Kaya (2015) stated in his research that in Turkey, where disadvantage in terms of gender equality continues, our female literacy rate is still not at the desired level, adult education practices are repeated in a kind of vicious circle, and the increase in the number of courses and trainees is a success. concluded that it was perceived. Adults I. Level Literacy Teaching and Basic Education Program and Adults II. It is seen that the understanding of making measurement and evaluation on a process-based basis is adopted in the 4th Level Basic Education Program. In this context, it is expected to make a result-oriented evaluation in order to identify the preliminary information, to monitor while the education activity continues, and to determine to what extent the achievements are learned. When the measurement and evaluation explanations mentioned in the course program are compared to the 2023 Education Vision, it is seen that the criteria and evaluation methods used in the measurement of success in the 2023 Education Vision are compatible with the goal of diversifying, and creating a process and result-oriented integrated understanding in measurement and evaluation. In addition, it is stated in the regulation that trainees must have both theoretical and practical exam scores in order to be considered successful, and this can be seen on the course trainee transactions tab on E-Yaygın. However, there is no detailed explanation on how measurement and evaluation will be made in the Intensive Basic Level Literacy Education Program. In this sense, updating this course program would be beneficial. Gürgeç (2010) in his study, when the statements about the evaluation dimension of the curriculum were examined one by one, it was concluded that the teachers did not have difficulty in assessment and evaluation, but that almost all of the teachers needed seminars, courses or in-service training on the evaluation of adult literacy teaching.

## 012. Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde tartışılmayan bir konu: -(I)k eki

Cihat Burak KORKMAZ<sup>1</sup>

**APA:** Korkmaz, C. B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde tartışılmayan bir konu: -(I)k eki. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 180-195. DOI: 10.29000/rumelide.1252799.

### Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil bilgisi bir dil becerisi olarak adlandırılmasa da özellikle temel seviyedeki öğrenciler için Türkçenin yapısal özelliklerine giriş yapma bağlamında hayati önem taşımaktadır. Bu açıdan Türkçenin ses ve şekil özelliklerine ait kuralların büyük bir çoğunluğu temel seviyelerde öğretilirken dil bilgisi-kelime öğretimi ilişkisi sıkça işe koşulan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Öğrenciler hemen her seviyede -(I)k eki ile türetilen kelimelere rastlarken bu konunun öğretimi ile ilgili bir dil bilgisi içeriği ile karşılaşmamaktadırlar. Çalışmaya konu olan yapının bir kelime bilgisi mi yoksa dil bilgisi konusu mu olduğu tartışılması gereken önemli bir başlık olarak ön plana çıkmaktadır. -(I)k ekinin Türkiye Türkçesindeki yapısal karşılıklarından kaynaklanan özelliklerinin değerlendirilmesi ve yabancılar Türkçe öğretimi açısından ele alınması araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe öğretim setlerinde yer alan ve -(I)k eki ile türetilen Türkçe kökenli kelimeler doküman analizi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda biri fiil olmak üzere 34 kelimeye ulaşılmıştır. İlgili öğretim setlerinde geçen kelimeler içerik analizi ile hem seviyelerine hem de kullanım alanlarına uygun olarak sınıflandırılmıştır. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan analizde %82 güvenilirlik oranı elde edilmiştir. Alandaki teorisyen ve uygulayıcılara yol göstermek amacıyla ilgili ekin öğretimine yönelik seviyelere uygun, sarmal yaklaşımla planlanmış, kazanım temelli uygulama örnekleri hazırlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil bilgisi, -(I)k eki

## An undiscussed issue in teaching Turkish grammar as a foreign language: -(I)k suffix

### Abstract

Although grammar is not called a language skill in teaching Turkish as a foreign language, it is of vital importance especially for basic level learners in terms of introducing the structural features of Turkish. In this respect, while most of the rules of phonetic and morphological features of Turkish are taught at basic levels, the relationship between grammar and vocabulary teaching is considered as an approach that is frequently used. While learners come across words derived with the -(I)k suffix at almost every level, they do not encounter a grammar content related to the teaching of this subject. Whether the structure that is the subject of the study is a vocabulary or a grammar issue stands out as an important topic that needs to be discussed. The evaluation of the characteristics of the -(I)k suffix arising from its structural equivalents in Türkiye Turkish and considering it in terms of teaching Turkish to foreigners constitute the basis of the research. In this study, the words of Turkish origin

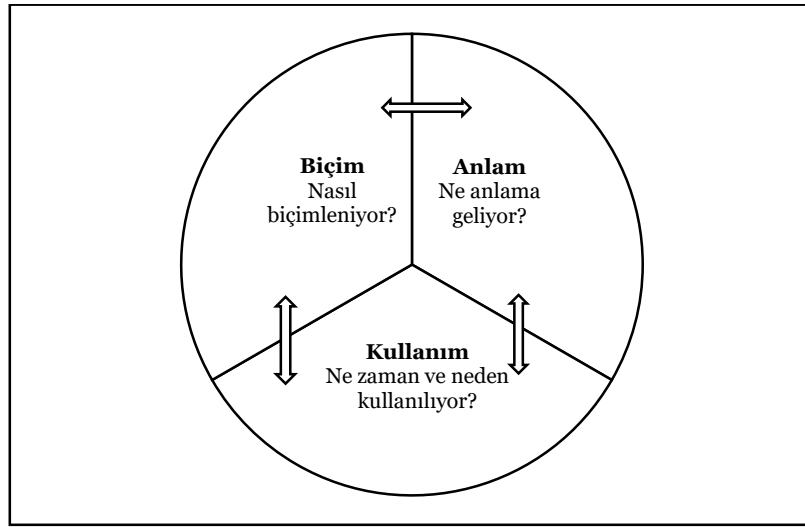
<sup>1</sup> Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER (Ankara, Türkiye), cbkkrkmz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4383-3443 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252799]

derived with the suffix -(I)k and included in the Yedi İklim Turkish for Foreigners and Yeni Istanbul Turkish for International Students teaching sets used in teaching Turkish as a foreign language were analysed by document analysis. As a result of the examination, 34 words were reached, one of which was a verb. The words in the relevant teaching sets were classified according to both their level and usage areas with content analysis. In the analysis carried out to ensure the reliability of the data, a reliability rate of 82% was obtained. In order to guide theorists and practitioners in the field, examples of achievement-based practices have been prepared in accordance with the levels of relevant suffix teaching, planned by spiral approach.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, grammar, -(I)k suffix

## Giriş

Çağdaş dil bilgisi öğretim yaklaşımlarında dil bilgisinin hareketli ve değişime açık yapısı ile sürekli bir devinim içerisinde olduğu hatta beşinci dil becerisi olarak adlandırılabilirliği vurgulanmaktadır (Larsen-Freeman ve Celce-Murcia, 1999'dan akt. Ekren ve Ökten, 2019, s. 1688). Dil bilgisi öğretiminde yöntem veya tekniğin seçimi yerine dile ait birimlerin işleme biçimi önemli olarak vurgulanmaktadır. Dil bilgisi, anlamı oluşturmak için kullanılan biçimlerdir ve öğretiminde hedef dil bilgisi yapısı biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alınmalıdır. Biçim ya da yapı biçimsel ve sözdizimsel örüntüleri içerir. Anlam, sözlüksel ya da dil bilgisel anlamdır. Kullanım ise dilsel, metinsel ve sosyal bağlamdaki kullanım bilgisini içerir (Larsen-Freeman, 2014, s. 256-258). Biçim, anlam ve kullanım bileşenleri arasındaki ilişkiyi betimleyen *Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması* Şekil 1'de gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması (Larsen-Freeman, 2014, s. 259).

Şekil 1'deki pasta grafik içerisinde yer alan bileşenlerin dil bilgisi öğretimindeki hiyerarşik olmayan ve geçişken ilişkiyi ortaya koymaktadır. Dile ait birimin öğretim malzemesi olarak oluşturulmasında dikkate alınması gereken bu şema, dil bilgisi öğreticileri için önemli bir yol haritası çizmektedir. Bir dil bilgisi yapısının oluşma aşamasındaki şekil özellikleri, sahip olduğu anlam bilgisi ve karşıladığı kullanım alanlarının öğreniciye tam anlamıyla kavratılması hedef dilin kazanımlarına ulaşmada çok büyük önem taşımaktadır.

Dil becerilerinin düzenli ve dilin kurallarını çizen sınırlar içerisinde kullanılması zorunluluğu dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Korkmaz (1992), dil bilgisi kurallarını dilin anlam ve işleyiş kuralları olarak değerlendirirken Sebzecioğlu (2017) dil bilgisi kurallarını bilmeyen bir yabancıyı hiçbir Türkçe kullanıcısıyla iletişim kuramayacağını belirtmektedir. Benzer şekilde Barın (2004) çalışmasında *Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma* başlığı altında dil bilgisi kurallarının öğretimini yabancılara Türkçe öğretiminde *Temel İlkeler* başlığı altında ele almaktadır. “Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dikkatini girdi aracılığıyla belirli bir dilbilgisel yapıya çekerek üstdilsel olarak anlamalarına ve/veya içselleştirmeleri için anlamlandırma ve/veya üretim sürecinde işlemelerine yardımcı olacak öğretim tekniklerini içerir” (Ellis, 2006, s. 84). Gerek teorik gerekse uygulamalı yaklaşımlar açısından bakıldığında dil bilgisi öğretimi, dilin temel becerilerini öğretmede vazgeçilemeyecek ve göz ardı edilemeyecek bir çalışma alanıdır. Bu sebeple özellikle son yıllarda yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretimi ile ilgili (Avcı ve Küçük, 2017; Çangal ve Başar, 2018; Pilancı ve Saltık, 2018; Kalfa, 2019; Gün, Yalçın ve Pişkin, 2019; Meral, 2021; Doğru, 2021; Taşkaya, 2021; Ak Başoğlu, 2022; Öncül ve Gönen Kayacan, 2022; Memiş ve Kansızoğlu, 2022; İltar, 2022) birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi; öğretim sürecinin etkin, işlevsel ve anlamlı olmasını sağlamaktadır. Dil bilgisi bütün seviyelerde ele alınması gereken bir öğretim alanı olarak değerlendirilirken her seviyede yer alan kazanımlara göre düzenlenen dil bilgisi içeriklerinin kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa doğru ilerlemesi öğretim ilkelerinin genel mantığıyla da örtüşmelidir. Ek olarak Karagöl ve Kurt (2021), dil bilgisi öğretimi dil becerileri ve metinler dâhilinde doğrudan yapılması gerektiğini önermektedirler. Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminin öğrenci açısından ulaşmak istediği genel amaçlar ise şöyledir:

- Türkçenin ses, şekil, kelime ve cümle bilgisi gibi yapısal özellikleri ile ilgili farkındalık kazanır.
- Anlama ve anlatma becerisini Türkçenin kuralları çerçevesinde geliştirir.
- Türkçe iletişim yetisini geliştirir ve en etkili şekilde kullanır.
- Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili bilgileri öğrenir.
- Türkçeyi amaca uygun, etkin ve işlevsel olarak kullanır.
- Temel seviyedeki bilgiler orta bilgilere, orta seviyedeki bilgiler ise ileri seviyedeki öğrenmelere zemin oluşturur.
- Hem genel amaçlı veya hem de akademik öğrenmeler için bilgi bütünlüğü oluşturur.
- Sarmal yaklaşımla oluşturulan program içerikleri ile sürekli tekrar ve kalıcı öğrenme sağlanır.

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde dil öğretimi ile ilgili konular çalışma alanı olurken Türkçenin yapısal özellikleri ile ilgili çalışmalar Türk dili alanındaki veriler ile yürütülmektedir. Oysaki çalışmanın konusu olan -(I)k eki gibi yapılar yalnızca isim görünümüleri ile gösterilmekle sınırlı kalmıştır. Böyle bir yaklaşım doğru olarak adlandırılmalıdır çünkü dil eğitimi ile dil bilimi farklı çalışma disiplinlerine sahip alanlardır. Türk dilinin yapısal özelliklerinin incelendiği çalışmalarda genellikle yapım veya çekim eki başlıkları ile değerlendirmeler yapılmış olup yeni kelimeler türetme işlevinde olan ekler *fiilden isim*, *fiilden fiil*, *isimden fiil* ve *isimden isim yapan ekler* başlıklarıyla sunulmaktadır. Bu duruma farklı bir bakış açısı getiren Hirik (2016): “Fiilden *isim yapan ekler* ele alındığında bu eklerin neler olduğu gösterilmiş fakat ekler ile kökler arasındaki *anlam*, *kılmış*, *bitmişlik*, *sonuçsallık*, *durağanlık*, *kesinlik* vb. boyutlar pek değerlendirilmemiştir” (s. 98) ifadesiyle çalışmalarının işlevsellik boyutlarında olan eksiklikleri ifade etmektedir. -(I)k ekinin kökeni ve kullanım alanları ile ilgili yapılan çalışmalar (Dirik ve Kuribayashi, 2005; Demir, 2007; Bacanlı, 2008; Ay, 2009) ekin yapısal ve anlamsal özellikleri üzerinde durmaktadır. Bütün çağdaş Türk yazı dillerinde yaşayan ve işlek bir şekilde

kullanılan -(I)k ekinin sıfatlar ve adlar türettiğini, *yapılmış, bitmiş* bir işi anlattığını, -m(I)ş ekine koşut bir işlev taşıdığını ifade ettikleri görülmektedir (Gülsevin, 1997; Banguoğlu, 2007; Korkmaz, 2007; Ergin, 2009). Araştırmayı Türkçe dil bilgisi teorileri açısından ele almak, -(I)k ekinin kullanım alanlarını belirlemek ve işlevleri üzerinde durmak için konuyu içeren en kapsamlı çalışma olan Hirik (2016)'ın; -(I)k ekinin sıfat-fiil yapma özelliği, -(I)k eki ile kalıplaşan sözcüklerin var olması, ekin kiplik görünümü, bazı kullanımlarda anlamsal olarak edilgenlik ifade ettiği temel sınıflandırması esas alınmaktadır.

Çalışmanın kuramsal çerçevesi düşünüldüğünde Türkçe dil biliminin konularının Türkçe öğretimi ile ilişkilendirilmesi esas alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın konusu olan -(I)k ekinin Türk dilindeki yapısal özellikleri yukarıda adı geçen temel çalışmalardaki bilgilerden esas alınmaktadır. Bu çalışmada Türk dilinde yer almakta olan -(I)k ekini yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi ile bağdaştırmak ve bu ek ile yapılan kelimelerin öğretimini seviyelere göre sınıflandırmak amaçlanmaktadır. Araştırma ilgili ekin işlevsel olarak öğretimi ile ilgili uygulamalı örneklerin yer almasından alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurması açısından önem taşımaktadır. “Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde -(I)k ekinin öğretimi nasıl ele alınmaktadır?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problem cümlesine bağlı olarak şu alt problem cümlelerine cevap aranmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarının A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde -(I)k eki ile türetilen Türkçe kelimeler hangileridir?
2. -(I)k eki ile türetilen kalıplaşmış kelimelerin seviye temelli sınıflandırılması nasıl olmalıdır?
3. -(I)k ekinin sıfat-fiil yapma özelliğine göre öğretim seviyesi ve örnek uygulama nasıl olmalıdır?
4. -(I)k ekinin kiplik ve edilgenlik özelliğine göre öğretim seviyesi ve örnek uygulama nasıl olmalıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgi verilmekle birlikte veri kaynağı olarak yararlanılan inceleme nesnelere, verilerin toplanması ve analiz süreçleri yer almaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan -(I)k eki ile türetilmiş kelimelerin öğretim setlerindeki durumunu ve uygulama örnekleri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Nitel araştırmacılar, verileri bizzat toplamaktadır. Bunun için doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.37; Creswell, 2015, s. 45). Araştırmacılar, açık uçlu sorular sorarak verilere ulaşabilir (Creswell, 2015, s. 45). Nitelik araştırma soruları, başka bir deyişle söz konusu araştırma yaparak anlaşılacak istenenler, araştırma tasarımının kalbidir (Maxwell, 2018, s. 73). Bu araştırma için belirlenen ve yukarıda ifade edilen sorular, verilerin inceleme nesnelere içinden çekilmesine ve analizine kaynaklık etmektedir.

## Verilerin toplanması

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması amacıyla çeşitli yollar izlenebilir. Bu araştırmanın yanıt aradığı sorular çerçevesinde, inceleme nesnelere elde edilecek verilere ulaşmak için doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi yapılırken yararlanılan belgeler, nitel araştırma kaynakları arasında sayılmakta ve pek çok yazılı ve basılı belgeye dayanmaktadır (Merriam, 2018, s. 132). Bu doğrultuda verilerin toplanacağı inceleme nesnelere seçiminde ise yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yararlanılan aşağıdaki öğretim setleri random olarak belirlenmiştir.

## İnceleme nesneleri

Yabancılara Türkçe öğretimi yapan resmî ve özel yükseköğretim kurumlarında en yaygın öğretim materyali olarak kullanılan (Erdil, 2018); Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setlerinin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyeleri bu araştırmanın inceleme nesneleri olarak belirlenmiştir. Öğretim setleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Aşağıda yer alan tabloda, incelenen öğretim setlerine ait ayrıntılı künye bilgisi yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğretim setlerine ait künye bilgileri

Adı/Seviyesi	Yayın evi	Basım yılı	Editör(ler)
Yedi İklim Türkçe/A1	Yunus Emre Enstitüsü	2022	Şeref Ateş, Mustafa Balcı, Cihan Özdemir, Erol Barın, Şaban Çobanoğlu
Yedi İklim Türkçe/A2	Yunus Emre Enstitüsü	2021	Şeref Ateş, Mustafa Balcı, Cihan Özdemir, Erol Barın, Şaban Çobanoğlu
Yedi İklim Türkçe/B1	Yunus Emre Enstitüsü	2022	Şeref Ateş, Mustafa Balcı, Cihan Özdemir, Erol Barın, Şaban Çobanoğlu
Yedi İklim Türkçe/B2	Yunus Emre Enstitüsü	2018	Erol Barın, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı, Cihan Özdemir,
Yedi İklim Türkçe/C11	Yunus Emre Enstitüsü	2018	Erol Barın, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı, Cihan Özdemir
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe/ A1, A2, B1, B2, C1	Kültür Sanat Basımevi	2020	Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin

## Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, elde edilen veriler derinlemesine incelenirken kavramsallaştırma ve kategoriler oluşturmayı gerektiren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada, öncelikle inceleme nesnesi olarak belirlenen öğretim setlerinde -(I)k ekini içeren kelimeler belirlenmiş, daha sonra bu kelimeler hem öğretim setlerine hem de temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri (C1) seviyelere göre sınıflandırılmıştır. Verilerin analiziyle ulaşılan bulgular seviyelendirilerek sınıflandırılmış ve ayrı birer başlıkla ele alınmıştır. Ayrıca bu başlıkların içeriğinde araştırmacı tarafından tasarlanan örnek öğretim etkinliklerine de yer verilmiştir.

Verilerin analiziyle yapılandırılan sınıflandırmalar, doktora eğitimini Türk dili alanında tamamlamış iki alan uzmanı tarafından karşılıklı kontrol edilmiştir. İlgili içeriklere verilen cevaplar Miles & Huberman'ın (2021) "Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100" formülü ile güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Bu analize göre alan uzmanları ve araştırmacı arasında %82 oranında bir güvenilirlik sağlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde problem cümlesine bağlı olarak alt problemlere ilişkin bulgular başlıklar halinde verilmektedir.

### 1. Öğretim setlerinde kullanılan -(I)k eki ile türetilen Türkçe kelimelere ilişkin bulgular

Çalışmanın birinci alt problemde inceleme nesnesi olarak belirlenen ilgili öğretim setlerinin adı geçen seviyelerinde yer alan ve -(I)k eki ile türetilen kelimelere ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. Bu bölümde, kelimelerin sıklığı değil bir defa kullanılmış olma özelliği dikkate alınarak alfabetik bir sıralama yapılmıştır. Dolayısıyla bir kelime birçok seviyede ele alınarak gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki -(I)k eki ile türetilen kelimeler

Öğretim seviyesi	Öğretim setindeki kelimeler	
	Yedi İklim	Yeni İstanbul
A1	Acık-	Açık
	Açık	Bulaşık
	Aralık	Dağınık
	Artık	Yaklaşık
	Bulaşık	Yastık
	Ilık	
	Işık	
A2	Karışık	
	Açık	Acık-
	Artık	Açık
	Atık	Aralık
	Batık	Artık
	Bulaşık	Ilık
	Işık	Kırık
Karışık	Sıkışık	
	Karmaşık	

	Kırık	
	Yaklaşık	
B1	Acık-	Açık
	Açık	Artık
	Artık	Bulaşık
	Bulaşık	Ilık
	Dağınık	Işık
	Işık	Karmaşık
	Kısık	Sanık
	Tanık	Sıkışık
	Yaklaşık	
	Yapışık	
B2	Açık	Acık-
	Artık	Açık
	Atık	Artık
	Barışık	Bulaşık
	Bulaşık	Dağınık
	Ilık	Işık
	Sıkışık	Kayık
	Tanık	Kırık
Yanık	Kırışık	
	Tanık	
	Yaklaşık	
C1	Açık	Açık
	Aralık	Artık
	Artık	Atık
	Asık	Basık
	Barışık	Byık
	Basık	Birleşik
	Batık	Bulaşık
	Işık	Işık
Kalkık	Karışık	



	Karışık	Karmaşık
	Karmaşık	Tanık
	Kayık	Uyanık
	Kırışık	Yaklaşık
	Sıkışık	
	Şımarık	
	Yaklaşık	
	Yırtık	
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>46</b>

Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinde toplam 52 -(I)k eki ile türetilmiş Türkçe kelime bulunmaktadır. *Açık* kelimesi her seviyede yer almaktadır. En çok kelime C1 seviyesinde kullanılırken en az kelime A1 ve B1 seviyesinde kullanılmaktadır. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setinde toplam 46 tane -(I)k eki ile türetilmiş Türkçe kelime bulunmaktadır. *Açık* kelimesi her seviyede yer almaktadır. Bununla beraber en çok kelime C1 seviyesinde, en az kelime ise A1 seviyesinde yer almaktadır.

## 2. -(I)k eki ile türetilen kalıplaşmış kelimelerin öğretim seviyesine göre sınıflandırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde yapılan sınıflandırma Hirik'in (2016) sınıflandırması esas alınıp İltar'ın (2018) yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde seviyelere uygun içerik öğretimi sıralaması dikkate alınarak aşağıdaki tablolar oluşturulmuştur. Seviyelere bağlı gösterimde temel seviye A1 ve A2 ayrı ayrı ele alınıp orta ve ileri seviye B1 ve üstü ile gösterilmiştir. Çünkü İltar'ın (2018) çalışmasına göre kalıplaşmış olma özelliği baskın olan kelimeler A1 seviyesinde, sıfat-fiillerin öğretimi A2 seviyesinde, kiplik görünümü ve anlamsal edilgenlik durumu B1 ve üstü seviyelere uyum sağlamaktadır.

**Tablo 3.** -(I)k eki ile kalıplaşan kelimelerin genel öğretim seviyesi

Öğretim seviyesi	Kelimeler
A1	Acık-
	Açık (Hava durumu)
	Aralık(ay)
	Bıyık
	Bulaşık
	Işık
	Kayık
	Yastık

	Aralık (Yarı açık olma)
	Artık (Zarf, Yarım bırakma)
	Açık (Kapalı karşıtı)
	Batık
	Birleşik
	İlik
	Karışık
A2	Karmaşık
	Kırışik
	Sıkışık
	Şımarık
	Uyanık (Uyanmış olma)
	Yaklaşık
	Yanık
	Yapışık
	Asık
	Atık
	Barışık
	Basık
	Dağınık
B1, B2, C1 (+)	Kırık
	Kısık
	Sanık
	Tanık
	Uyanık (Mecaz)
	Yırtık
<b>Toplam</b>	<b>34</b>

Tablo 3.'te yapılan sınıflandırmaya göre inceleme nesnesi olan her iki öğretim setinde Türkçe kökenli toplam 33 -(I)k eki ile türetilmiş kelime bulunmaktadır. Kelimelerin içinde yalnızca 1 fiil olan *Acık-* bulunmaktadır. Diğer kelimeler isim ve isim soylu olarak yer almaktadır. Bu bölümdeki sınıflandırma yalnızca yabancılara Türkçe kelime öğretiminde kullanılacak seviyeyi göstermektedir. Ancak seviyelere göre sınıflandırma, çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde gösterilecek olan dil bilgisi öğretimi için esas olacaktır.

### 3. -(I)k ekinin sıfat-fiil yapma özelliği bağlamında öğretim seviyesine göre bulgular ve örnek uygulama

**Tablo 4.** -(I)k ekinin sıfat-fiil yapma özelliğine göre öğretim seviyesi

Öğretim seviyesi	Kelimeler
A2	Aralık (Yarı açık olma)
	Artık (Yarım bırakma)
	Açık (Kapalı karşıtı)
	Batık
	Birleşik
	Ilık
	Karışık
	Karmaşık
	Kırışik
	Sıkışık
	Şımarık
	Uyanık (Uyanmış olma)
	Yaklaşık
	Yanık
	Yapışık
<b>Toplam</b>	<b>15</b>

Tablo 4.'te -(I)k ekinin sıfat-fiil yapma özelliğine göre öğretim seviyesine uygun bir sınıflandırma bakımından toplam 15 kelime bulunmaktadır.

**Tablo 5.** -(I)k ekinin sıfat-fiil yapma özelliğine göre örnek uygulama

<b>Seviye</b>	<b>A2</b>
<b>Konu</b>	<b>Sıfat-fiiller: -(I)k</b>
<b>Ders Süresi</b>	<b>1 Ders saati (40 dk.)</b>
<b>Kazanım</b>	<p><b>Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sıfat-fiillerin şekil bilgisi özelliklerini bilir. / Sıfat-fiillerin şekil bilgisi özelliklerini kullanır.</li> <li>Sıfat- fiil olan kelimelerin isimlere kattığı anlamı bilir. / Sıfat- fiil olan kelimeleri isimlere kattığı anlama uygun kullanır.</li> <li>Sıfat-fiillerin isimleri niteleme özelliğini bilir.</li> </ul>

**Sıfat-Fiiller**

Bu sıfat-fiil isimden önce geliyor ve isme sorulan “Nasıl?” sorusuna cevap veriyor. **-m(I)ş** sıfat-fiili ile aynı anlamı veriyor.

**Uyarı: Bu eki her fiil ile kullanmıyoruz.**

**Fiil + -(I)k = Sıfat-fiil + İsim**

**Örnek:**

Sıkış + (I)k = **Sıkışık**

Yan + (I)k = **Yanık**

Bat + (I)k = **Batık**

**Örnek Cümleler:**

1. Trafik sıkıştı. Bu trafikte araba sürmek istemiyorum. / **Sıkışık trafikte** araba sürmek istemiyorum.

**Sıkış + (I)k = Sıkışık** (sıfat-fiil) **trafik** (isim)

2. Makinedeki tost yandı. Öğrenciler bu tostü yemeyecekler. / Öğrenciler **yanık tostü** yemeyecekler.

**Yan + (I)k = Yanık** (sıfat-fiil) **tost** (isim)

3. Deniz kazasında gemi battı. Askerler gemiyi buldular. / Deniz kazasındaki **batık gemiyi** askerler buldular.

**Bat + (I)k = Batık** (Sıfat-fiil) **gemi** (isim)

**1. Etkinlik: Boşlukları kelimelerle dolduralım.**

aralık

yapışık

yaklaşık

birleşik

uyanık

**Cümleler**

1. Duvara ..... kağıtları bez ile temizliyorlar.

2. Kedi ..... kapıdan içeriye girdi.

3. Depremden sonra ..... insanlar sabaha kadar parkta beklediler.

4. Bu arabann ..... fiyatı 550 bin liradır.

5. Türkçede pek çok ..... kelime var.

**2. Etkinlik: Eşleştirelim**

- |             |       |         |
|-------------|-------|---------|
| 1) Şımarık  | ..... | Gömlek  |
| 2) Kırışık  | ..... | Yemek   |
| 3) Ilık     | ..... | Hava    |
| 4) Karmaşık | ..... | Yemek   |
| 5) Artık    | ..... | Problem |

Tablo 5. araştırmanın inceleme nesnesinde geçen örnek kelimeler ile hazırlanmıştır. Benzer konu anlatımı ve etkinlik örnekleri diğer kelimeler ile uygulamaya zemin hazırlaması açısından önem taşımaktadır.

#### 4. -(I)k ekinin kiplik ve edilgenlik özelliği bağlamında öğretim seviyesine göre bulgular ve örnek uygulama

**Tablo 6.** -(I)k ekinin kiplik ve edilgenlik özelliğine göre öğretim seviyesi

Öğretim seviyesi	Kelimeler
<b>B1, B2, C1(+)</b>	Asık
	Atık
	Barışık
	Basık
	Dağınık
	Kırık
	Kısık
	Sanık
	Tanık
	Uyanık (Mecaz)
	Yırtık
<b>Toplam</b>	<b>11</b>

Tablo 6.'da yer alan toplam 11 fiil, kiplik ve edilgenlik özellikleri açısından orta ve üstü olan B1 ve üstü seviyelerde sınıflandırılmıştır.

**Tablo 7.** -(I)k ekinin kiplik ve edilgenlik özelliğine göre uygulama örneği

<b>Seviye</b>	<b>B2, C1 +</b>
<b>Konu</b>	<b>Edilgenlik anlamı: -(I)k eki</b>
<b>Ders süresi</b>	<b>1 Ders saati (40 dk.)</b>
<b>Kazanım</b>	<p><b>Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sıfat-fiillerin şekil bilgisi özelliklerini bilir. / Sıfat-fiillerin şekil bilgisi özelliklerini kullanır.</li> <li>Sıfat- fiil olan kelimelerin isimlere kattığı anlamı bilir. / Sıfat- fiil olan kelimeleri isimlere kattığı anlama uygun kullanır.</li> <li>-(I)k ekinin edilgen çatılı sıfat-fiil özelliğini bilir.</li> </ul>
<p><b>Edilgenlik Anlamı: -(I)k eki</b></p> <p>Fiillere getirilen -(I)k eki, sıfat-fiillere <b>başkası tarafından yapılma yani edilgenlik (pasiflik)</b> anlamı verir.</p> <p><b>Uyarı: Bu ek kalıplaşmış bazı fiiller ile kullanılır.</b></p> <p><b>Fiil + (I)k = Edilgen sıfat-fiil + isim/ Edilgen sıfat fiil</b></p>	

**Örnek Cümleler**

1. Pencere kırıldı. Kuşlar bu pencereden uçtular. / Kuşlar **kırık pencereden** uçtular.
  - **Pencere başkası tarafından kırıldı. Kim yaptı bilmiyoruz. (Pasif)**
2. Doğalgaz akışı kısıldı. Bu yüzden kriz oldu. / **Kısık doğalgaz** akışı yüzünden kriz oldu.
  - **Doğalgaz başkası tarafından kısıldı. Kim yaptı bilmiyoruz. (Pasif)**
3. Perde yırtıldı. Perdeyi terziye götüreceğiz. / **Yırtık perdeyi** terziye götüreceğiz.
  - **Perde başkası tarafından yırtıldı. Kim yaptı bilmiyoruz. (Pasif)**

1. **Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları uygun kelimeler ile doldurunuz.**

**ezik****çizik****bozuk****tanık****atık****Cümleler**

1. Hâkim iki ..... daha dinleyebilmek için mahkemeye ara verdi.
2. Arabanın ..... kapısını boyatacağım.
3. Belediye ..... kağıtları toplayarak geri dönüşüm tesislerine götürüyor.
4. .... domatesleri ayıklayarak çöpe atmış.
5. Teknisyen ..... bilgisayarları tamir etmek için ofise geldi.

Tablo 7. araştırmanın inceleme nesnesinde geçen örnek ve benzer kelimeler ile hazırlanmıştır. Amaca uygun konu anlatımı ve etkinlik örnekleri diğer kelimeler ile uygulanmaya zemin hazırlaması açısından önem taşımaktadır.

**Sonuç, tartışma ve öneriler**

Çalışmanın bulgular bölümünde incelenen Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinde -(I)k eki ile türetilmiş 52, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setinde ise 46 Türkçe kökenli kelimeye ulaşılmıştır. Bu kelimeler seviye temelli incelendiği için bir seviyede kullanılan kelimenin diğer bir seviyede tekrar kullanılması göz önünde bulundurulmuştur. -(I)k eki ile türetilen ve genel öğretim açısından seviyelendirme sonucunda ise 34 kelime bulunmuştur. Dolayısıyla her iki öğretim setinde yalnız biri fiil olmak üzere toplam 34 kelime vardır.

Bu kelimelerin hangi seviyelerde öğretilmesi gerektiği Tablo 2.'de gösterilmektedir. -(I)k ekinin sıfat-fiil yapma özelliğine göre sınıflandırılan 15 kelime A2 seviyesinde ele alınarak örnek öğretim planı ve uygulaması hazırlanmıştır. Bu sınıflandırmada yer alan kelimelerin anlam özelliklerinden ziyade şekil bilgisine dayalı sıfat-fiil olma özellikleri baskın görünmektedir. -(I)k ekinin kiplik ve edilgenlik özelliğine göre 11 kelime belirlenmiş olup örnek öğretim planı ve uygulaması hazırlanmıştır. En son sınıflandırmada yer alan kelimelerin ise kiplik ve edilgenlik görünümleri ağır basmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde temel dil bilgisi konuları ile ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekerken Şeylan (2015), temel dil becerileri ile birlikte beşinci dil becerisi olan dil bilgisi öğretimini vurgularken Kara ve Korkmaz (2019) ise Türkçe gibi eklemeli dillerin öğretiminde dil bilgisi, dil öğretiminin olmasa olmazı olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Temizyürek, Başar ve Boylu (2016) birden fazla çatı içeriği barındıran fiillerin öğrenciler tarafından kavrama ve uygulamada sorunlar yarattığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla çalışmanın kiplik ve edilgenlik içeren sınıflandırmasına dair uygulama örneği bu gibi sorunları çözmek için önemli olarak değerlendirilmektedir. Yeşilyurt (2018), dil bilgisi öğretiminde Türk dilinin yapısı düşünülerek edilgenlik konusunun dil bilgisi kaynak kitaplarında daha erken verilmesi gerektiğini önermektedir. Kalfa (2020) başka bir dil bilgisi yapısıyla ilgili yaptığı çalışmada işlevsel dil bilgisi öğretimi örneklerinin sayısının artması gerektiğini belirtmektedir. Kelime öğretiminde başarılı olabilmek için eklerin derinlemesine incelenmesinin gerekliliği savunulurken (İşler, 2019) öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konular için ilgili konuya ait etkinliklerin artırılması ve çeşitlendirilmesi (İltar, 2021) önerilmektedir. Kaya ve Dolunay (2020) da benzer şekilde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitapları, okuma kitapları ve etkinliklerin, düzeylere uygun dil bilgisi yapıları ve etkinlik türlerini barındırması gerektiğini ifade etmektedirler.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle dil bilgisi öğretimi ve ona bağlı olarak kelime öğretiminde hazırlanacak öğretim setleri ve yardımcı kaynakların yazarlarına ve diğer paydaşlara şu öneriler sıralanabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi derslerinde öğrencinin anlamını veya yapısını bilmediği hiçbir konu olmaması gerektiği önerilmektedir.
- Dil bilgisinin hedef dilin öğretiminde en önemli öge olmasından hareketle her konu bütün ayrıntılarıyla ele alınması önerilmektedir.
- Özellikle B1 ve üstü seviyelerde birleşik yapılar ele alındığı için bu seviyeden sonra öğrencinin dikkatinin dil bilgisi yapılarının işlevlerine çekilmesi tavsiye edilmektedir.
- Öğretimi hedeflenen her dil bilgisi konusu ile ilgili teorik öğrenme içeriklerinin ders notu olarak kitaplarda yer alması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Ak Başoğlu, D. (2022). Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde girdi odaklı görevler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 315-340.
- Avcı, Y. ve Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. *Journal of Turkish Studies*, 12 (35), 49-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12458>
- Ay, Ö. (2009). *Türkiye Türkçesi ağızlarında fiil çekimi*. TDK Yayınları.
- Bacanlı, E. (2008). Türkiye Türkçesindeki –miş ekinin dolaylılık ve dolaylılık dışı kullanımlarında zamansal atıf, *Bilig*, 44, 1-22.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (6. Baskı), (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir): Siyasal Kitabevi.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (19), 155-190.
- Demir, N. (2007). Anadolu ağızlarında kullanılan geçmiş zaman eki -(y)XK, *Dil ve Edebiyat Yazıları, Mustafa İsen'e Armağan*, Grafiker Yayınları.

- Dirik, S. ve Kuribayashi, Y. (2015). Sazlı Köyü (Ayvacak/Çanakkale) ağzında görülen -(y)ık eki ve işlevi, *Dil Araştırmaları*, 17, 119-134.
- Doğru, M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde fiil çatıları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 113-122. DOI: 10.47948/efad.890864
- Durukan, Ş. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında batı kökenli sözcüklerin kullanımı: Yedi İklim Türkçe Seti (A1-A2 Ders Kitabı) Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1070-1088.
- Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1687-1708.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective, *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112. 1307-9581 <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde ekler*. TDK Yayınları.
- Gün, M., Yalçın, Ç. ve Pişkin, B. S. (2019). Temel seviye yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(Özel Sayı), 2089-2101.
- Hirik, E. (2016). -(X)k ekinin kalmış, kiplik ve çatı kategorisindeki işlevleri. *Türkbilgi*, 32, 97-114.
- İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İltar, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin c1 yazma sınavındaki dil bilgisi hatalarının düzeylere göre dağılımı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 129-147. DOI: 10.35675/befdergi.848590
- İltar, L. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimi hakkında öğretici görüşleri. Kadir Ulusoy (Ed.), *6.Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu (6<sup>th</sup>. ISOEVA)*, (ss. 86-102). Korint Yayıncılık.
- İşler, T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan +II/+IU ve +sIz/+sUz ekleri üzerine. *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 301-316.
- Kalfa, M. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde “-ma<sup>o</sup>k” ve “-ma<sup>o</sup>” mastar eklerinin öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1063-1076. DOI: 10.16916/aded.614219
- Kalfa, M. (2020). Bulunma durumu ekinin zaman işlevlerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 223-230.
- Kara, M. ve Korkmaz, C. B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birleşik zamanlı fiillerin öğretimi. *Journal of Turkish Studies*, 14(3), 1541-1574. DOI: 10.29228/TurkishStudies.22538
- Karagöl, E. ve Kurt, B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 184-209. DOI: 10.35675/befdergi.850653
- Kaya, S. ve Dolunay, S. K. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarının etkinlikler, basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek fiil kullanımı açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, RumeliDE.Ö7 (Ekim) Prof. Dr. Tahir ÜZGÖR'e Teşekkür Özel Sayısı*, 1-14. DOI: 10.29000/rumelide.808156
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.



- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri, Şekil Bilgisi*. TDK Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching Grammar. M. Celce-Murcia, & D. M. Brinton, M.A Snow (Ed). In *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 256-270). USA: National Geographic Learning.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Memiş, M. ve Kansızoğlu, H. B. (2022). Türkçe öğrenenlerin noktalama işaretlerinin kullanımı konusundaki yetkinlik düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 54-72. DOI: 10.35675/befdergi.947868
- Meral, H. M. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki zamir kullanımı. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 187-202.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Bas. Çev.), (Çev. Ed.: S. Turan): Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed.: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy): Pegem Akademi.
- Öncül, V. ve Gönen Kayacan, S. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde ad durum ekleri ve ad eylemlerin öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 41(1), 51-92.
- Pilanci, H. ve Saltık, O. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi içeriğini etkileyen faktörler: A1, A2 düzeyleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9), 122-149.
- Sebzecioğlu, T. (2017). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi*. Kesit Yayınları.
- Şeylan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Şimdiki zamanı öğretme tekniği. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 29-47.
- Temizyürek, F., Başar, U. ve Boylu, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılara birden fazla (çok) çatılı fiillerin öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (7), 203-219.
- Yeşilyurt, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “-Dik” ve “-An” Sıfat Fiil ekiyle yapılan cümle birleştirmelerini cümle ögesi ve zaman ekine göre inceleme. *Journal of Turkish Studies*, 13, 1693-1710. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14397
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

### 013. Rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi<sup>1</sup>

Hakan SARI<sup>2</sup>

Burhanettin KARAKOÇ<sup>3</sup>

Emine Seçil KARAMUKLU<sup>4</sup>

**APA:** Sarı, H. & Karakoç, B. & Karamuklu, E. S. (2023). Rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32)196-211. DOI: 10.29000/rumelide.1252803.

#### Öz

Bu çalışma ile amaçlanan, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin tanılanmasında Rehberlik Araştırma Merkezlerinin öğrencilerin tanılanması sürecine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu araştırma, Sivas il merkezinde yer alan ilkokullar bünyesinde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan toplam 20 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; RAM'larda yapılan tanılamamın objektif kriterlere göre yapılmadığı ailelerin sürece müdahale ettiği, sınıf öğretmenlerinin tanılama konusunda RAM'larda çalışan görevli personellerle yüz yüze görüşemediği, okul rehberlik servisi yardımıyla veya telefon/mail ile iletişim kurmaya çalıştıkları, okul rehberlik servisinin öğrencinin RAM'a yönlendirme adımı önemli bir etken olduğu ve RAM'ların tanı alan öğrenciyi uygun okullara yönlendirmede okullarla iş birliği içerisinde olması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Genel olarak, RAM'larda görevli personelin tanılama ve yerleştirme yaparken okul yöneticileri ve öğretmenlerle iş birliği kurmasının ve öğrenci tanılamasını yaparken sınıf rehber öğretmenin görüşlerinin alınmasının bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Özel eğitim, kaynaştırma, rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM), eğitsel değerlendirme, tanılama

### Examination of teachers' opinions on the identification of students diagnosed with inclusion in guidance research centers (RAM)

#### Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of the teachers who have inclusive students in their class, about the process of diagnosing students by Guidance Research Centers in diagnosing students. This research was carried out with a total of 20 primary school teachers who are inclusion students in their classes in primary schools located in the city center of Sivas. The research was designed in the case study model, which is one of the qualitative research methods. The data obtained in the

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapılan 05.05.2022 tarih ve 2022-05-37 nolu başvuru incelenmiş ve 32 nolu kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü (Konya, Türkiye), hakansari@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4528-8936 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252803]

<sup>3</sup> Doktora öğrencisi, MEB (Sivas, Türkiye), burhankarakoc2958@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8213-7809

<sup>4</sup> Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Sivas, Türkiye), emine.secil58@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6010-8406

research were analyzed by content analysis technique. As a result of the research; It is stated that the diagnosis made in RAMs is not made according to objective criteria, classroom teachers cannot meet face-to-face with the personnel working in the RAMs, they try to communicate with the help of the school guidance service or by phone/mail, and the school guidance service is an important factor in the step of directing the student to the RAM. and it was found that the RAMs should cooperate with the schools in directing the diagnosed student to the appropriate schools. In general, it has been concluded that it is a necessity for the staff working in RAMs to cooperate with school administrators and teachers while making diagnosis and placement, and to take the opinions of the classroom guidance teacher while diagnosing students.

**Keywords:** Special education, inclusion, guidance and research centers (RAM), educational evaluation, diagnosis

## Giriş

Tüm çocuklar fiziksel özellikleri kadar öğrenme özellikleri yönünden de oldukça değişkenlik göstermektedir (Eripek, 2005). Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak bütün çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verilmesi ise bir gerekliliktir (Şahbaz ve Kalay, 2010). Özel gereksinimli olan çocukların akranları gibi bağımsız yaşam sürdürmeleri onların eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve o doğrultuda eğitim ortamlarının sağlanması ile gerçekleştirilmektedir (Cavkaytar, 2000). Belirli nedenlerden dolayı akranlarından farklı olarak gelişim gösteren çocuklara yönelik uygun eğitim ortamları kaynaştırma uygulamaları ile sağlanmaktadır. Kaynaştırma yoluyla eğitim MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'nde; "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinin sağlanmasında, destek eğitim hizmetleri verilerek yetersizliği olmayan normal gelişim gösteren akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmelerine dayanan özel eğitim uygulamalarıdır" şeklinde ifade edilmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen yasal düzenlemelerle beraber kaynaştırma eğitimi uygulamalarının son yıllarda aktif bir şekilde sürdürülmesi amaçlanmaktadır (Demir ve Usta, 2019).

Bilinmektedirki; özel gereksinimli çocukların hayatlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmelerinde özel eğitim hizmetleri ve destek hizmetler oldukça hayati bir öneme sahiptir (Kargın, 2007). Bu çocukların eğitim hayatlarına başlayabilmeleri için ise yasa ve yönetmeliklerle sınırları tespit edilmiş süreçlerde bulunmaları gerekmektedir (Ceyhan, Akdoğan ve Bozkurt, 2013). Bu süreçler tarama, gönderme, tanılama, sınıflama, değerlendirme, yönlendirme, yerleştirme ve izleme olarak sıralanmaktadır (Çuhadar, 2014; Gürsel, 2013). Rehberlik Araştırma Merkezleri [RAM] bu süreçte tarama, eğitsel tanılama, izleme, değerlendirme ve yerleştirme adımlarında görev yapmaktadır (MEB, 2017). RAM, MEB'e bağlı eğitim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik çalışmalar yaparak kendi bölgesindeki özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tanınması ve bireye en uygun eğitim kurumuna yerleştirilmesinde, gerekli eğitsel planlamaların yapılması ve takip edilme sürecini yürüten MEB'e bağlı kurum olarak tanımlanır (Karasu, 2014; MEB Tebliğler Dergisi, 2008; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013).

Eğitsel değerlendirmenin hayati bir bölümünü oluşturan tanılama ve yerleştirme basamağında en uygun eğitim programları ve sınıf kademesinin belirlenmesi hedeflenmektedir (Işıkdogan-Uğurlu ve Kayhan, 2018; Aksoy ve Şafak, 2020). Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim alabilecekleri ortamların seçiminde, en az kısıtlayıcıdan, en fazla kısıtlayıcı ortama göre; tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel

eğitim okulu, hastane okulu ve evde eğitim olarak sıralanabilir (MEB, 2012). Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun yerleştirme kararı ile birlikte kaynaştırma öğrencisi kendisi için en uygun okulda eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayabilmektedir.

Eğitsel tanılama, eğitim hayatına ilişkin kararların doğru verilebilmesi adına oldukça hayati bir öneme sahiptir (Taylor, 2014). Bu bağlamda bireyde gözlemlenen yetersizlikler ne kadar erken keşfedilirse bireyin eğitimine olan katkısı da o denli büyük olacağı varsayılmaktadır (Lange ve Thompson, 2006). Öğretmenlerin, öğrencilerin özel gereksinimlerinin erken teşhisinde önemli bir rol oynadığını ifade edebiliriz (Williams, 2013). Buna ilaveten öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerinin tanılanma aşamasından uygun eğitim kurumuna yerleştirilmesine kadar çok farklı sorumlulukları mevcuttur (Cook ve Armbruster, 1983). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler, öğrencinin tanılama ve değerlendirme ile yerleştirme süreci boyunca aktif rol oynamakta ve öğrencinin bireysel gelişiminden sorumlu olmaktadır. Dolayısıyla bu öğretmenler sürece yönelik özel bir hassasiyet taşıyabilmektedir. Bu bağlamda, kaynaştırma öğrencilerinin tanılama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri oldukça önemlidir.

Türkiye’de tanılama sürecine ilişkin yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde; tanılama sürecinde tıbbi tanılamaya ilişkin verilen raporların detaylandırılmadığı (Avcıoğlu, 2012; Çiftçi- Çiçek, 2015), RAM ve sağlık kurumları arasında iletişim ve işbirliği aksaklıklarının yaşandığı (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yılmaz, 2016), RAM perspektifinden tanı sürecinin incelenmesinin gerekli olduğu hususunda tanılama sürecine ilişkin aksaklıklar yaşandığını (Öğülmüş, 2021) ortaya koyan çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bir diğer taraftan kaynaştırma tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bozkurt, (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada tanılama sürecinde tek bir araç kullanımının, Kırbıyık, (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yapılan değerlendirmenin tek bir kişi tarafından gerçekleştirilmesinin yanlış tanılamalara sebebiyet verebileceği üzerinde durulmuştur. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin tanılanmasında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 14. Maddesi gereğince illerde Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve 19. Maddesi uyarınca Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları oluşturulmuştur. Buna ilaveten, kaynaştırma eğitiminin resmi olarak uygulanabilmesi için oldukça hayati olan RAM’lara ilişkin kaynaştırma öğrencilerinin tanılama ve yerleştirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada bu sınırlılıktan yola çıkılarak öğretmenlerin RAM’larda kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenme sürecine yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ele alınan bu süreç sınıfında en az altı aydır kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak incelenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bu araştırma, RAM’larda kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini ve önerilerini tespit etmek üzere nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) şeklinde desenlenmiş ve bulgular içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Nitel araştırmalar, olay ve olguların gerçekleşme zamanına ilişkin köklü analizler ve araştırmacının kişisel tasvirlerini içermektedir (Golafshani, 2003). Creswell, (2007)’e göre ise durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar ile derinlemesine incelediği, durumların

ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın, RAM'lerde kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini ve önerilerini tespit etmek üzere ilgili durumu ne şekilde etkilediği ile kişilerin süreçten nasıl etkilendiklerini detaylı olarak belirleme amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmesine karar verilmiştir.

### Verilerin toplanması

Nitel araştırmada genellikle üç tür veri toplama yöntemi bulunmaktadır. Bunlar; gözlem, görüşme ile yazılı dokümanların tespit edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmeyi, araştırmacının daha önceden belirlediği soruları sorduğu ve katılımcı grup olan öğretmenlerin görüşlerini aldığı amaçlı bir sohbet olarak tanımlamak mümkündür (Kuş, 2003). Bu araştırmanın verileri ise, verilen yanıtların derinlemesine analiz edilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada katılımcıların RAM'lerde kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri ve önerilerine dair görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulamayı yürüten araştırmacı soruların kolay anlaşılabilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir öğretmen ile ön görüşme yapmıştır. Görüşme soruları üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve bazı soruların sıralamasında değişiklik yapılarak forma nihai hali verilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden araştırmacı tarafından katılımcı öğretmen için uygun olan tarih ve saatte gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı öğretmen için bir kod (K1, K2, K3) şeklinde verilmiştir.

### Katılımcıların özellikleri

Bu araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilecek katılımcılar belirlenirken, en az altı aydır kaynaştırma öğrencisinin dersine giriyor olmaları ön koşulu aranmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Tablo 1'de katılımcılara yönelik demografik bilgiler yer almaktadır.

	Cinsiyet	Yaş	Branş	Çalışma Süresi	Kaynaştırma Deneyim Süresi	Alınan Belgeler
K1	Erkek	44	Sınıf Öğretmeni	20	3	---
K2	Kadın	42	Sınıf Öğretmeni	14	6	Kaynaştırma Eğitimi ve BEP hazırlama Kursu
K3	Erkek	39	Sınıf Öğretmeni	19	3	Özel Eğitim Sertifikası
K4	Kadın	48	Sınıf Öğretmeni	21	6	---
K5	Kadın	33	Sınıf Öğretmeni	11	1	---
K6	Kadın	32	Sınıf Öğretmeni	10	10	Destek Eğitim ve Özel Eğitim Hizmetleri
K7	Kadın	44	Sınıf Öğretmeni	20	10	---
K8	Erkek	45	Sınıf Öğretmeni	20	4	---
K9	Erkek	52	Sınıf Öğretmeni	25	1	---
K10	Kadın	36	Sınıf Öğretmeni	12	2	---

K11	Kadın	24	Sınıf Öğretmeni	1	1	---
K12	Erkek	49	Sınıf Öğretmeni	24	3	---
K13	Erkek	46	Sınıf Öğretmeni	22	2	---
K14	Erkek	62	Sınıf Öğretmeni	25	2	---
K15	Kadın	32	Sınıf Öğretmeni	13	3	---
K16	Erkek	49	Sınıf Öğretmeni	22	2	Kaynaştırma Semineri
K17	Kadın	43	Sınıf Öğretmeni	23	1	---
K18	Kadın	38	Sınıf Öğretmeni	19	2	---
K19	Kadın	30	Sınıf Öğretmeni	9	3	---
K20	Erkek	37	Sınıf Öğretmeni	12	4	---

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik bilgileri

Araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmenin 9'u kadın, 11'i ise erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında 25-40 yaş aralığında 9 öğretmen, 40-50 yaş aralığında da 8 öğretmen ve 50 ve üzeri yaşa sahip öğretmen sayısı ise 3 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çalışma sürelerine bakıldığında ise 0-10 yıllık çalışma süresine sahip 2 öğretmen, 10-20 yıllık 11 öğretmen ve 20-30 yıllık çalışma süresine sahip ise 7 öğretmen bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma sürelerine baktığımızda ise 1-10 yıl arasında değişen sürelerde kaynaştırma öğrencisine eğitim verdikleri gözlemlenmektedir. Öte yandan araştırmaya katılan 20 öğretmen içerisinde 4 öğretmenin kaynaştırma ve özel eğitimle ilgili kurs ve seminer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yönteminden yararlanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi ile amaçlanan, toplanan verileri ifade edebilecek kavramlar ve ilişkileri elde edebilmektir (Çepni, 2012). Bu bağlamda, içerik analizinin bu çalışmanın amacı ile örtüştüğü söylenebilir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar, içerik analizi yapılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Kodlama formuna ilişkin gerçekleştirilen işaretlemeler sonrasında her iki uzmana ait form her iki uzman tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonrasında kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (2002) güvenilirlik düzeyi formülüne (güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) göre %90 olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik düzeyi formülüne göre %70 ve üstünde çıkan sonuçlar güvenilir için kabul edilebilir olarak ele alınmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmada tekrar eden kodlamalar dışlanmış ve gerekli görülen kısımlarda eklemeler yapılmıştır. Katılımcılardan bazıları soruları yanıtlarken aynı soru içerisinde birden fazla temaya ilişkin görüş belirttiği ve bazı soruları da cevapsız bıraktığı için temalara ilişkin kodlara verilen frekansların toplamı, araştırmaya katılan toplam katılımcı sayısına oranla değişkenlik gösterebilmektedir.

### Bulgular

**Tablo:2** Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin tanılanması ve değerlendirmesinin objektif kriterlere göre yapıp yapılmadığı hakkında ki öğretmen görüşleri

Katılımcılar	f	Yüzde
--------------	---	-------

RAM'larda objektif tanılama ve değerlendirme yapılmıyor.	K3,K4,K5,K6,K7,K8,K10,K12,K13,K14 K15,K16,K17,K18,K20	15	% 75
RAM'larda objektif tanılama ve değerlendirme yapılıyor.	K1,K2,K9, K11,K19	5	%25
<b>Toplam</b>		20	%100

RAM'lara yönlendirilen öğrencilerin tanılanması ve değerlendirmesinin objektif kriterlere göre yapıp yapılmadığı konusunda katılımcıların çoğunluğu (15: %75) RAM'ların objektif tanılama ve değerlendirme yapamadığını belirtmişlerdir. Örneğin iş yoğunluğunu fazla olduğu zamanlarda objektif değerlendirmenin yapılmadığını, özel sınıflarının kapasitelerinin yetersiz olması sebebi ile öğrencilere kaynaştırma tanısı verildiği, tanılama ve değerlendirmenin objektif kriterlere göre yapılmadığı, tanılama ve değerlendirme yapılırken velinin istekleri doğrultusunda karar alındığı, tanılamayı yapan görevli personelin gelişi güzel tanılama yaptığı, tanılamayı yapan ve öğrencinin gün içindeki ruhsal durumunun gözetilmediği, yanlış tanılamamanın çok fazla yapıldığı, RAM'ların eğitsel değerlendirme formlarından çok veli görüşüne önem verdiği, tam anlamıyla detaylı tanılamamanın yapılmadığı, ailenin çocuğa tanı konmasına karşı çıktığı, sınıfta bire bir görüp davranışlarına ya da öğrenme kapasitesinin azlığına tanık olduğumuz bir öğrenciye farklı değerlendirmeler yapıldığı, öğrenci velisinin kararı doğrultusunda karar verildiği ve üstün körü tanılamamanın yapıldığı yönde kararlar aldıklarını söylemişlerdir.

“İş yoğunluğunun fazla olduğu zamanlarda objektif olunmadığını düşünüyorum. Özel eğitim sınıflarının kapasitesi yetersiz olduğundan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olarak tanındığını düşünüyorum.” (K3)

“Tanılama ve değerlendirme objektif kriterlere göre yapılmıyor. Ailelerin istekleri verilen kararları etkiliyor.” (K4).

“Yapılan değerlendirmelerin objektif olduğunu düşünmüyorum. Hiçbir şekilde ne öğrencinin ne de değerlendirme yapacak öğreticinin gün içindeki ruhsal durumları gözetilmiyor. Yanlış tanılama süreci çok fazla. Okul eğitsel değerlendirme formundan daha çok veli görüşüne önem veriyor.” (K6)

“Tanılama sürecinde kullanılan kriterlerin objektif olduğunu düşünmüyorum. Tam anlamıyla bir tanılama yapılmıyor.” (K12)

“RAM merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin tanılanmasında objektif kriterlere göre tanılama ve değerlendirmenin yapıldığını düşünmüyorum. Genellikle aileler RAM'dan rapor almaya karşı çıkıyor. RAM'da aileye de sorulduğu için tanılamalar genellikle aile isteği doğrultusunda yapılır.” (K15)

“Değerlendirmeler objektif yapılabilir ancak velilere tercih hakkı veriliyorsa ki gelen öğrencilere baktığımızda veriliyor bu değerlendirmelerin objektif olmasının önüne geçiyor.” (K16)

“Tanılama ve değerlendirmenin objektif kriterlere göre yapıldığını düşünmüyorum. Sınıfta gözlemlediğimiz öğrenciye, bire bir görüp davranışlarına ya da öğrenme kapasitesinin azlığına tanık olduğumuz bir öğrenciye farklı değerlendirmeler yapılabilir.” (K18)

“Öğrencilerin objektif tanılama ve değerlendirmenin yapıldığını düşünmüyorum. Öğrenci velilerinin yönlendirmesine göre karar verilmekte ve üstün körü değerlendirme yapılmaktadır.” (K20)

Katılımcıların (5:%25) ise RAM'ların objektif tanılama ve değerlendirme yaptığını, güvenilirliği ve geçerliliği yüksek ölçme araçları ile tanılama ve değerlendirmenin yapıldığını ifade etmişlerdir.

“Rehberlik araştırma merkezinin öğrencilerin tanılanma ve değerlendirme sürecini objektif kriterlere göre yaptığı kanaatindeyim.” (K1)

“Güvenilirliği ve geçerliliği yüksek objektif testler tarafından tanılama ve değerlendirmenin objektif kriterlere göre yapıldığını düşünüyorum.” (K11)

Katılımcılara yöneltilen RAM'lara yönlendirilen kaynaştırma tanısı alan veya almayan öğrencilerin

**Tablo:3** RAM'lara yönlendirilen kaynaştırma tanısı alan öğrencilerin tespitinde ailelerin sürece müdahalesine yönelik öğretmen görüşleri

	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde</b>
Aileler sürece müdahale ediyor.	K1,K2,K4,K5,K6,K7,K9,K10,K12,K13,K14,K15,K16,K17,K18,K19,K20	17	% 85
Aileler sürece müdahale etmiyor.	K3,K8,K11	3	%15
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>%100</b>

tespitinde ailelerin sürece müdahalesinin değerlendirilmesi konusunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu 17'si (%85) öğrencilerin tanılanması konusunda ailelerin sürece müdahalede bulunduğunu, sürece müdahale etmesinde çocuğun durumunu kabullenememe sorunu, çocuğun tanı alması sonucu bir takım lakaplarla anlamlandırılma korkusu, çocuğun künyesine engelli ibaresinin düşüleceği gibi olumsuz tutumlar sonucunda aileler sürece müdahale etmekte ve tanılama da ailenin istediği gibi tanılamalar olmaktadır.

“Aileler bu sürece müdahil olabiliyor. Bazen aileler çocuğu ile ilgili durumu kabullenmek istemiyor.” (K1)

“Ailenin bu tür tespitlerde olumsuz yaklaştığını düşünüyorum. Çocuklarının “deli, geri zekalı vb” tabirlerle anılmasından korkuyorlar.” (K2)

“Ailelerin sürece müdahalesi olduğunu düşünüyorum. Nedenleri kısaca RAM'ın vereceği raporun çocukların hayatları boyunca karşılara çıkacağını, bu raporun onların hayatını olumsuz anlamda etkileyeceğini düşünüyorlar. Olumsuz etkileri aile gerçeğe yüzleşmek istemiyor ve desteklenerek belki de çok güzel ilerleme kaydedilecek ve bundan yoksun kalıyorlar.” (K4)

“Ailelerin müdahaleleri var. Aile ne isterse onu yazıyorlar. Çocuğun durumunu kabul etmeyen ailelerin görüşleri dikkate alınmıyor, çocuğun gerçek durumu göz ardı ediliyor.” (K7)

“Böyle bir duruma mahal verileceğini düşünmüyorum. RAM raporunda hafif düzeyde Mr tanısı konmuş öğrencimin velisi bu gerçeği ısrarla reddediyor.” (K11)

“Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderilen kaynaştırma alması gereken öğrencilerin tespitinde ailelerin sürece katıldığını ve son derece etkili olduklarını düşünüyorum. Velinin talebi doğrultusunda karar verildiğine inanıyorum.” (K14)

“Müdahalesinin olduğunu düşündüren nedenler var. Çünkü bu okula gelmesi imkansız olan öğrenci (otistik) kaynaştırma tanısı ile gönderilebiliyor. Olumsuz etkileri var. Nedeni ise o öğrenciyle bir kişinin ilgilenmesi lazım, ama bizim sınıflar buna uygun değil.” (K16)

“Düşünüyorum bazı aileler çocuğu engelli damgası yiyecek korkusuyla bu süreci geciktiriyor ya da engelliyor. Fakat bazı aileler bilinçli oluyor ve çocuğu için daha faydalı olduğunu bildiği için çocuğunu yönlendiriyor.” (K19)

Katılımcılardan 3'ü (%15) ise öğrencilerin tanılanması ve değerlendirilmesinde sürece müdahalede bulunmadıklarını belirtmişlerdir.

“Düşünmüyorum. Ailelerin konuyla çok fazla bilgi sahibi olmadığını düşünüyorum”. (K3).

“Düşünmüyorum. Ram'da objektif kriterlere göre değerlendirme yapıldığına inanıyorum” (K8)

**Tablo:4** Tanılanmanın öğrenci için uygun olmadığını düşündüğünüz durumlarda RAM'lar ile nasıl bir işbirliğine girdiklerine yönelik öğretmen görüşleri



	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde</b>
RAM’la yüz yüze görüşürüm.	K1,K2,K4,K5,K7,K11,K12,K18,19	9	%45
Okul rehberlik servisi aracılığı ile görüşürüm.	K8,K9,K10,K13,K15,K20	6	%30
RAM’la sağlıklı bir iletişim kuramadım.	K6,K14,K16,K17	4	%20
RAM’la telefon veya maille iletişim kuramam.	K3	1	%5
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>%100</b>

Katılımcılara yöneltilen tanılamanın öğrenci için uygun olmadığını düşündüğünüz durumlarda RAM ile nasıl bir işbirliğine girersiniz? sorusuna katılımcıların 9’u (%45) RAM’la yüz yüze iletişime girdiğini ifade etmiştir.

“Rehber öğretmenlerden yardım alıp birlikte RAMda bir görüşme talep ederim.” (K5)

“Hazırladığım öğrenci tanılama belgesini daha detaylandırarak görüş bildiririm. Kabul ederlerse yüz yüze görüşebilirim.” (K2)

“Bu durumu bire bir yaşadım. İletişime geçtim, görüşümü belirttim, benim görüşümü dikkate almadılar.”(K7)

“Genel olarak izlediğim yol öğrenciyi tekrar yönlendirmek ve RAM ile irtibata geçerek çocuğun durumu hakkında geniş bilgi vermek.” (12)

“RAM’lar bu konuda öğretmen idareci hiç birinin fikrini saymaz ben böyle gördüm. Veliye göre hareket etmektedirler.” (K17)

Katılımcıların 6’sı (%30) ise okul rehberlik servisi aracılığı ile görüşeceğini belirtmiştir.

“Okulumuzdaki rehberlik servisi ile görüş alışverişinde bulunup ona göre sonuca ulaşmaya çalışırım.” (K13)

“Tanılamanın uygun olmadığını düşündüğüm durumlarda okul rehber öğretmeniyle görüşürüm. RAM ile irtibata geçmesini ve tekrar değerlendirme talebinin mümkün olup olmadığını araştırmasını isterim.”.(K15)

“Öğrenci için okul rehberlik servisinden yardım alırım ve tekrar yönlendirilmesi gerektiğini ifade ederim.”.(K20)

Katılımcılardan 4’ü (%20) ise RAM’la sağlıklı bir iletişim kuramadığını ifade ederken, 1 katılımcı (%5) ise RAM ile telefon veya maille iletişim kurduklarını belirtmiştir.

“Sağlıklı iletişim kuramıyorum. İletişime geçtiğimiz anda aile ne dediyse biz sınıfına ya da özel alt sınıfa yönlendirdik gibi cevaplar alıyoruz. Sınıf içi gözlem için talepte bulunduğumuzda ise gelebileceklerine dair üst yazı gönderiyorlar.” (K6)

“Rehberlik merkezlerinde tanılamanın düzeltilmesi için tekrar başvuru yapıyoruz. Bu da yeterince dikkate alınmıyor.”(K16)

**Tablo:5** Öğrencilerin RAM’a yönlendirilmesinde okul rehberlik servisinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri

	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde</b>
Okul rehberlik servisi yönlendirmede önemlidir.	K1,K7,K8,K11,K12,K13,K14,K15	8	%40

Okul rehberlik servisi öğrenciyi iyi tanımalı.	K3,K5,K16,K17	4	%20
Okul rehberlik servisi daha etkili çalışmalı.	K4,K20	2	%10
Rehberlik servisi öğretmen işbirliği içinde olmalı.	K6,K9,K10,K15,K18,K19	6	%30
<b>Toplam</b>		20	%100

Katılımcılara yöneltilen öğrencilerin RAM'lara yönlendirilmesinde okul rehberlik servisinin rolünün ne olduğu konusundaki soruya, katılımcıların 8'i (%40) okul rehberlik servisinin yönlendirmede önemli rolünün olduğunu, okul rehberlik servisi veli öğretmen arasında köprü olduğunu belirtmişlerdir.

"Rehberlik servisi birinci etken roldedir. Çünkü RAM ile ilk iletişime geçen rehberlik servisedir. Rehberlik servisi, öğretmenin görüşlerine dikkat ederek gerekli çalışmaları yapıp belgeleri RAM'a iletmelidir." (K8)

"Rehberlik servisi bence bu konunun bel kemiğidir. Yine kendi sınıfımda IQ seviyesi 158,5 çıkan bir öğrencimin velisi çocuğunun çok zeki olduğundan söz ediyordu. Algısının diğer çocuklardan farklı olduğunu fark ediyordum fakat bu kadar yüksek olabileceğini düşünmüyordum. Bilsem sınav kaygısı nedeni ile rehberlik servisine gönderdim hocamızın zeka testi istemesiyle öğrencinin durumu ortaya çıktı." (K11)

"Okul rehberlik servisinin durumu tam yönlendirme noktasında olmalıdır. Veli öğretmen öğrenci ve RAM arasında köprü vazifesi görmeli durum hakkında veliyi iyi bilinçlendirmeli, gerekli noktalarda müdahale etmelidir." (K12)

"Sınıf öğretmenin talebi doğrultusunda okul rehber öğretmeni öğrenci ile görüşür. Aileye bilgi verir. Sistem üzerinden ilgili alanları doldurur ve öğrenciyi RAM'a yönlendirir. RAM'la işbirliği güçlü olmalıdır. Rehberlik servisi öğrenciyi izlemeye almalıdır. Gerekirse RAM'a aileyle birlikte gitmeli, yüz yüze görüşmelidir." (K15)

Katılımcılardan 4'ü (%20) ise okul rehberlik servisinin öğrenciyi iyi tanıması gerektiğini, aile ile işbirliğinin sağlanmasında önemli bir sorumluluğunun olduğunu, çocukların gözlemlenmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

"Okul rehberlik servisi öğrenciyi tanılama, aile ile işbirliğinin sağlanması, ailenin bilgilendirilmesi konusunda yardımcı rolü olmalıdır." (K5)

"Karar verme süreçlerinde daha etkin hele böyle sınıfların olduğu süreçlere hemen her gün gibi katılıp 1 saatlik bir görüşme değil de çocuğu doğal ortamında gözlemlenmeleri gerekir. Ev okul koridor sınıf öğretmen vb..." (K17)

Katılımcılardan 2'si (%10) ise okul rehberlik servisinin daha etkili çalışması gerektiğini, öğrencilerin fark edilmelerinde ve tespitinde farklı etkinliklerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Rehberlik servislerinin okullarda daha verimli çalışması gerektiğini düşünüyorum. Sadece uygulanan rutin etkinliklerin dışında bu tür öğrencilerin tespitine yönelik daha etkili farklı çalışma ve uygulamalar yapabilirler." (K4)

"Rehberlik servisi aracı şeklinde ve işlemlerin hızlanmasında etkili olmaktadır". (K20)

Katılımcılardan 6'sı (%30) ise rehberlik servisinin öğretmenle işbirliği yapması gerektiğini, öğrencinin yönlendirilmeden önce dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi gerektiğini, veli-öğretmen ve idare ile görüş paylaşımı yapması gerektiğini ve veli ile görüşüp süreç hakkında doğru bilgilendirme yapması gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Öncelikle sınıf ve şube öğretmenleriyle işbirliği içerisinde olmalıdır. Yönlendirme yapılması istenen öğrenciyi çok iyi gözlemlenmeli, veli-öğretmen –idare ile görüşleri paylaşılmalı, olumlu-olumsuz durumlardan bahsetmelidir. Veli ile görüşüp süreç hakkında doğru bilgilendirme yapmalıdır. RAM'a yönlendirmeden önce çocuk psikoloğuna yönlendirip doğru tanı alması sağlanmalıdır." (K6)

Rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi / Sarı, H. & Karakoç, B. & Karamuklu, E. S.

“Yönlendirme de okul rehberlik servisinin rolü öğrenci ile yüz yüze iletişim kurularak yapılmaktadır”.(K10)

“Sınıf öğretmeninin talebi doğrultusunda okul rehber öğretmeni öğrenci ile görüşür. Aileye bilgi verir. Sistem üzerinden ilgili alanları doldurur ve öğrenciyi RAM’a yönlendirir. RAM’ la işbirliği güçlü olmalıdır. Rehberlik servisi öğrenciyi izlemeye almalıdır. Gerekirse RAM’a aileyle birlikte gitmeli, yüz yüze görüşmelidir”.(K15)

“Yönlendirme işini rehberlik servisi yapabilir. Fakat öğrenci ile en çok zamanı geçiren onu en iyi tanıyan sınıf öğretmenin görüşleri ve değerlendirmelerinin daha önemli olduğunu düşünüyorum.” (K18)

**Tablo:6** RAM’da çalışan personelin tanı alan öğrencileri uygun okullara yerleştirme aşamasında okullarla işbirliği içinde olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri

	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde</b>
Rehberlik Araştırma Merkezleri okullarla işbirliği yapar.	K1,K2,K8,K11,K12,K15	6	%30
Rehberlik Araştırma Merkezleri okullarla işbirliği içinde değil.	K3,K4,K5,K6,K9,K10,K13,K14,	13	%65
Rehberlik Araştırma Merkezleri veli görüşünü ön planda tutuyor.	K16,K17,K18,K19,K20 K7	1	
			%5
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>%100</b>

Katılımcılara yöneltilen RAM’da çalışan personelin tanı alan öğrencilerin uygun okullara yönlendirme aşamasında okullarla işbirliği içinde olup olmadığı sorusuna katılımcıların büyük bir çoğunluğu 13’ü (%65) RAM’ların okullarla işbirliği içinde olmadığını belirtirken, okulla ve öğretmenle hiç diyalog içinde olmadıklarını, öğrenciyi sadece anlık değerlendirme yaptıklarını, velinin görüşüne göre genelde karar verildiğini ifade etmişlerdir.

“Düşünmüyorum. Çünkü karar verilirken bize sorulmaz. Sadece karar açıklanır ve kabullenmemiz gerektiği beklenir.” (K3)

“Kesinlikle düşünmüyorum. Daha öncede belirttiğim gibi bu süreçte çocuğun eğitimden çok velinin görüşü çok önemli olduğu için okullarla işbirliğine gerek duymuyorlar. Hatta öğrencinin tanısı otizm, hafif Mr. vb. gibi özel alt sınıfta eğitim alması gerekirken normal sınıfta kaynaştırma olarak yönlendiriyorlar.” (K6)

“Hayır düşünmüyorum. öyle zannediyorum ki teorik olarak kendilerince kuralları var ve daha ağırlıklı olarak veli talebi doğrultusunda karar verilerek tanı konulduğunu gözlemliyorum.” (K14)

“Düşünmüyorum. Çünkü bize öğrenciler direk gönderilerek o çocuklara ait bir ortamın olup olmadığı sorulmuyor”.(K16)

Katılımcıların 6’sı (%30) ise RAM’ların okullarla işbirliği yaptığını ifade etmişlerdir. 1 katılımcı (%5) ise RAM’ların veli görüşünü ön planda tuttuğunu belirtmiştir.

“Okullarla işbirliği içinde olduğunu düşünüyorum. Çünkü gönderdiğimiz belge dışında bizimle bir iletişim içinde olmuyor.” (K2)

“Rehberlik Araştırma merkezinin iş birliği içinde olduğunu düşünüyorum.” (K8)

“İşbirliği içinde olduğunu düşünüyorum. Nedeni ise kendisini tanı almış öğrencileri eğitmek için geliştirmiş öğretmenler tarafından bu öğrencilerimize gerekli eğitimin verilmesinin sağlanmasıdır.” (K11)

“Çocuğun durumuna göre yönlendirme yaptıklarını düşünüyorum. Doğru yapılmış bir tanılama ile olursa doğrudur, fakat tanılama yanlış yapılmışsa zaten yönlendirmede yanlış olacaktır.”(K12)

“Okullarla işbirliği içinde olduğunu düşünüyorum. Çünkü kaynaştırma tanısı veya özel eğitim ihtiyacı tanısı alan öğrenciler raporla okula geliyorlar. RAM personeli ayrıca bilgilendirme yapmıyor.” (K15)

**Tablo:7** Konu ile ilgili katılımcıların eklediği görüşler

	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde</b>
RAM’lar daha aktif olmalı.	K3,K4	2	%20
Okul rehberlik servisi öğretmen görüşünü ön planda tutmalı.	K5,K6	2	
Okullarda kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir sınıf açılmalı.	K7,K11,K19	3	%20
Tanılama süresince ailenin müdahalesi minimum seviyeye indirilmeli.	K12	1	%30
Öğretmen, rehberlik servisi, RAM kendini yenilemeli.	K14	1	%5
Tüm süreçlerden aile haberdar olmalı.	K15	1	%5
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>%100</b>

Katılımcılara konu ile ilgili eklemek istedikleri sorulduğunda 2 katılımcı (%20) RAM’ların daha aktif olması gerektiğini, tanılama ve değerlendirme yaparken objektif kriterlere göre yapılması gerektiğini, aile veya farklı bir durumun etkisinde kalmadan karar verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“RAM’ların çalışmasında objektif olması sadece bir öğrenci için değil, bir sınıf bir okul için gereklidir.” (K3)

“Rehberlik araştırma merkezlerinin tanı koyma sürecinde hiçbir kişi ve kurumun etkisinde kalmadan karar vermesi gerekir.”(K4)

Katılımcılardan 2’si (%20) ise okul rehberlik servisinin öğretmen ve özellikle sınıf rehber öğretmenin görüşünü ön planda tutması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Kaynaştırma öğrencileri belirlenirken ve buna uygun bir yol izlenirken kesinlikle aileden daha çok sınıf rehber öğretmenin ve rehberlik servisinin görüşleri ön plana alınmalıdır.” (K5)

“Eğitim sistemi veli hakkını üst düzeye çıkarıp öğretmenlerin eğitim hakkında görüşlerini ifade edemediği sürece hiçbir şey değişmeyecektir.” (K6)

Araştırmaya katılan 3 katılımcı (%30) ise kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir sınıf açılması gerektiğini belirtirken bu durumun aynı sınıfta bir takım problemlere neden olduğunu, öğrencilerin özel ders almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

“Kaynaştırma durumu sınıf içinde çok zor oluyor. Bu sebeple sınıfta kaynaştırma öğrencisi ile özel olarak ilgilenmek gerekiyor. İlgilenmeyince çocukta ilerleme olmuyor. Ayrı bir kaynaştırma sınıfı açılmalı bence. Ayrıca öğretmene evrak yükü oluyor.” (K7)

“Kaynaştırma öğrencilerinin engel durumuna göre okul içerisinde ayrı sınıfta ders almalarının önemli olduğuna inanıyorum.” (K19)

1 katılımcı (%5) ise tanılama süresince ailenin müdahalesinin minimum seviyeye indirilmesi gerektiğini, yine 1 (%5) katılımcı öğretmen, rehberlik servisi ve RAM’ın kendini yenilemesi gerektiğini ifade etmiş ve 1 katılımcı (%5) ise kaynaştırma öğrencilerinin tanılanmasında ve yönlendirilmesindeki tüm süreçlerden ailenin haberdar olması gerektiğini belirtmiştir.

“Tanılama sürecinde ailenin müdahalesini minimum seviyeye indirecek önlemler alınabilir.” (K12)

“Bence öğretmen, okul rehberlik servisi ve RAM sürekli kendini yenilemeli ve geliştirmeli bu yönde seminerler düzenlenmelidir.” (K14)

“Okul tarafından RAM’a yönlendirilen öğrenci belirli sürede izlenmeli ve daha sonra gerekli işlemler başlatılmalıdır. Aileye süreç hakkında bilgi verilmeli ve önemli olanın çocuk olduğu anlatılmalıdır.” (K15)

## Tartışma

Bu araştırmada, RAM’larda kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin ve önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara yöneltilen RAM’lara yönlendirilen öğrencilerin tanılanması ve değerlendirilmesinin objektif kriterlere göre yapıp yapılmadığı konusunda katılımcıların 15’i (%75) RAM’ların objektif tanılama ve değerlendirme yapmadığını belirtirken, katılımcılardan 5’i ise (%25) RAM’ların objektif tanılama ve değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Tanılama süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, sağlık kurumları ile RAM arasında işbirliği problemi yaşandığı ve dolayısıyla tıbbi tanılar ile eğitsel tanılar arasında tutarsızlıklar görüldüğü (Kırbıyık, 2011; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yılmaz, 2016; Maraklı, 2016; Çakmak, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulgularının yapılan diğer çalışmaları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan bir başka bulguya göre; RAM’a yönlendirilen kaynaştırma tanısı alan veya almayan öğrencilerin tespitinde ailelerin sürece müdahalesine yönelik öğretmen görüşlerinden katılımcılardan 17’si (%85) öğrencilerin tanılanması hususunda ailelerin sürece müdahalede bulunduğunu belirtirken, katılımcılardan yalnızca 3’ü (%15) ise öğrencilerin tanılanması ve değerlendirilmesinde ailelerin sürece müdahalede bulunmadığını dile getirmiştir. Çiftçi Çiçek, (2015) ve Maraklı, (2016) tarafından yapılan araştırmalarda RAM’larda çalışan uzman personelin aile görüşlerini dikkate aldığını belirtirken öte yandan ailelerin sürece katılımlarında bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu (Kırbıyık, 2011; Yanık, 2016) dolayısıyla ailelerin bilgi eksikliğinden dolayı yanlış tutum ve karar almamaları adına sürece dair rehberlik çalışmalarının yürütülmesinin bir gereklilik olduğu (Yanık, 2016) ifade edilmiştir. Bu bağlamda, ailelerin bilgi düzeyleri iyileştirildikçe sürece ilişkin katkılarının olumlu yönde olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcılara yöneltilen tanılamamanın öğrenci için uygun olmadığını düşündüğünüz durumlarda RAM ile nasıl bir işbirliğine girersiniz? Sorusuna katılımcıların 9’u (%45) RAM’la yüz yüze iletişime girdiğini ifade ederken, katılımcıların 6’sı (içeriye düzelt) (%30) ise okul rehberlik servisi aracılığı ile RAM’lar ile görüştüğünü ifade etmiştir. Katılımcılardan 4’ü (%20) ise RAM’la sağlıklı bir iletişim kurmadığını ifade ederken, 1 katılımcı (%5) ise RAM ile telefon veya maille iletişim kurduklarını belirtmiştir. Aydoğdu vd., (2016) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yetersizliği olduğunu düşündüğü öğrencilerin tanılanmasına ilişkin herhangi bir faaliyette bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda okul ve RAM’lar arasındaki işbirliği sürecinin yeterli düzeyde olmadığı ve özel gereksinimli çocukların akademik ve sosyal gelişimleri başta olmak üzere birçok alanda önemli bir faktör olan bu kurumların eşgüdümü ve işbirliği içerisinde çalışmasının bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır (Özgüler, 2003; Yurtsever, 2013). Araştırma sonuçlarından da elde edildiği üzere kurumların işbirliği içerisinde çalışması başta öğrencilerin çok boyutlu gelişimi olmak üzere birçok anlamda katkı sağlayabilecek bir durumdur.

Öğrencilerin RAM’a yönlendirilmesinde okul rehberlik servisinin rolüne ilişkin araştırmadan elde edilen bulguya göre; katılımcıların 8’i (%40) okul rehberlik servisinin yönlendirmede önemli rolünün olduğunu belirtirken, katılımcılardan 4’ü (%20) ise okul rehberlik servisinin öğrenciyi iyi tanıması

gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 2'si (%10) ise okul rehberlik servisinin daha etkili çalışması gerektiğini belirtirken, katılımcılardan 6'sı (%30) ise rehberlik servisinin öğretmenle işbirliği yapması gerektiğini dile getirmiştir. Okul rehberlik servislerinin RAM'a öğrenci yönlendirirken planlı ve sistematik olarak faaliyet göstermedikleri (Çuhadar, 2017) dolayısıyla okullarda yürütülen gönderme öncesi gerçekleşen sürecin yetersiz kaldığı (Yurtsever, 2013) vurgulanmaktadır. Bir diğer taraftan gönderme öncesi süreçte karşılaşılan sorunlar arasında okullardan RAM'lara gelen bilgilerde eksiklikler bulunduğu (Bozkurt, 2009; Yurtsever, 2013; Maraklı, 2016) dile getirilmiştir. Dolayısıyla, gerek gönderme öncesi süreçte gerekse tanılama ve yerleştirme sürecinden sonra oldukça önemli bir yeri bulunan okul rehberlik servislerinin konu ile ilgili daha detaylı bilgiye hakim olması ve süreci bizzat yakından takip etmesinin zorunluluk olduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre; Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan personelin tanı alan öğrencilerin uygun okullara yönlendirme aşamasında okullarla işbirliği içinde olup olmadığına ilişkin katılımcıların 13'ü (%65) RAM'ların okullarla işbirliği içerisinde olmadığını belirtirken, 6 katılımcı (%30) ise RAM'ların okullarla işbirliği yaptığını belirtmiştir. Konuya dair yapılan çalışmalar incelendiğinde yerleştirmelerin yapıldığı okul ve kurumların personel sayısı, öğretmen yeterliliği hususlarını göz önünde bulundurmadan yerleştirmelerin yapıldığı (Avcıoğlu, 2012; Çiftçi Çiçek, 2015) bir diğer taraftan öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun yerleştirme kararı verilmediği (Yanık, 2016) vurgulanmaktadır. Benzer şekilde araştırma bulgularından elde edilen sonuçların konu ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Kaynaştırma öğrencilerinin tanılama, yönlendirme ve yerleştirme adımlarında oldukça önemli bir yeri olan RAM'lara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin alındığı bu çalışmada, yapı olarak işlevselliğine uygun olarak RAM'ların faaliyetlerini yürütmesi gerektiği, tanılama ve yerleştirme adımlarında okul rehberlik servislerinin görüşlerinin alınmasının ve öte yandan okul rehberlik servislerinin de RAM'lar ile işbirliği içerisinde çalışmasının bir gereklilik olduğu oldukça önemli unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir.

## **Sonuç**

RAM ve sağlık kuruluşlarının değerlendirmeleri arasında tutarsızlıklar yaşandığı tespit edilmiştir.

RAM ve sağlık kuruluşları arasında işbirliği ve iletişim eksikliği yaşandığı sonucu elde edilmiştir.

Tanılama adımında sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin daha kapsamlı alınmasının bir gereklilik olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf rehber öğretmenleri ile RAM'lar da görev yapan uzman personellerin işbirliği içerisinde olması gerektiği tespit edilmiştir.

Okul rehberlik servislerinin yönlendirme basamağında oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

RAM'ların okullarla işbirliği içerisinde olması gerektiği sonucu elde edilmiştir.

## **Öneriler**

Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından RAM ve sağlık kuruluşları arasında işbirliğini artırıcı faaliyetler planlanmalıdır.

RAM'lar da görev alacak personele ilişkin, uzman ve alanında yetkin personeller arasından MEB tarafından atama yapılmalıdır.

Okul rehberlik servisleri ile RAM personelleri arasında işbirliğini artırıcı çalışmalar MEB tarafından düzenlenmelidir.

MEB bünyesinde kaynaştırmaya ilişkin hizmet içi eğitimler planlanmalıdır.

Okul rehberlik servisleri öğretmen ve velilere yönelik kaynaştırma eğitimi hususunda bilgilendirici seminerlerde bulunmalıdır.

### İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışma, kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin RAM'da görev yapan personelin tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerine yönelik olarak yürütülmüştür. Benzer bir çalışma okul rehber öğretmenleri ile gerçekleştirilebilir.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin RAM'da görev yapan personelin tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerine yönelik olarak yürütülmüştür. Benzer bir çalışma okul müdürleri ile yürütülmesi önerilebilir.

Bu çalışma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin RAM'da görev yapan personelin tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerine yönelik olarak yürütülmüştür. Benzer bir çalışma kaynaştırma öğrencilerinin velileri ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Ateş, T. (2018). *Eğitsel mesleki ve kişisel rehberlik alanlarında yapılan faaliyetlerin incelenmesi. RAM kaynaklarına dayalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Aydoğdu, A., Akalın, A., Polat, B., İrice, N. & Akpınar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların tanılanması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13-21.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1). Eskişehir.
- Ceyhan, E., Akdoğan, R., & Bozkurt, F. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. Ankara: Provizyon Prodüksiyon.
- Cook, R. E., & Armbruster, V. B. (1983). *Adapting early childhood curricula: Suggestion for meeting special needs*. The C. V. Masloy Company, 257-305.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çepni, S. (2012). Introduction to research and Project work. *Celepler Printing*, Trabzon, Turkey.
- Çiftçi-Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; Ram'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çuhadar, S. (2014). Özel eğitim süreci. S. Vuran, (Ed.), *Özel eğitim içinde* (3-30). Ankara: Maya Akademi.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Karaman İlinde Bir Araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1(2).
- Eripek, S. (2005). Zihin Engelliler. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim*. (37-52). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*. Yayın No:561. Eskişehir.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-606.
- Gürsel, O. (2013). Özel eğitimde değerlendirme. İ.H. Diken, (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (31-58). Ankara: Pegem.
- Işıkdöğün-Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.10(29), 626-669.
- Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: From the perspective of parents. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 358-369.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Özel Eğitim Dergisi*. 8(1), 1-17.
- Kırbyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lange, S. M., & Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(3), 108-119.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB.(2006).Özeleğitimhizmetleriyönetmeliği.[https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeliği\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf) adresinden 17.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB Tebliğler Dergisi. (2008). Rehberlik ve araştırma merkezi açma yönergesi.[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015,10/08101631\\_rehberlikvearartra\\_merkeziamaynergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015,10/08101631_rehberlikvearartra_merkeziamaynergesi.pdf) 26.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB.(2012).[https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeliği\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf) adresinden 12.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB. (2017). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2017). *T.C. Resmi Gazete*, 1-112. 10 Kasım 2017.
- MEB.(2018). Rehberlik ve araştırma merkezi kılavuzu. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_01/17234231\\_ram\\_kilavuzu\\_2018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf) adresinden 28.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.



- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 30471 Sayılı, 07 Temmuz 2018 Tarihli Resmi Gazete, 2018, Ankara.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.
- Özgüler, E. B. (2003). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel stres kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 116-135.
- Şahin, C., & Pehlivan, G. (2006). Kırşehir rehberlik ve araştırma merkezi özel eğitim bölümünde incelenen öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre nitelikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 175-189.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taylor, A. E. B. (2014). *Diagnostic assesment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice*. Springer Science & Business Media.
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Cunselling (TIJSEG)*, 2(1), 13-29.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. 2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 baskı: 1999-2018).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: işitme kayıplı çocuklar örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Williams, A. (2013). A teacher’s perspective of dyscalculia: Who counts? An interdisciplinary overview. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(1), 1-16.

## 014. Dijital hikâye anlatımının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerisine etkisi

Niyet BAŞI<sup>1</sup>

Nesrin SİS<sup>2</sup>

**APA:** Bahşı, N. & Sis, N. (2023). Dijital hikâye anlatımının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 212-227. DOI: 10.29000/rumelide.1253141.

### Öz

Bu araştırma dijital hikâye anlatımının görme yetersizliği bulunan çocukların dinleme becerisine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada 'Yalnız Son Testli Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen' yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Malatya iline bağlı Battalgazi Görme Engelliler Orta Okulu'nda öğrenim gören 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan bu öğrenciler öğretmenlerinden alınan bilgiler ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak eşitlenmiş ve daha sonra kontrol ve deney grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde 10 farklı hikâye 2 farklı anlatım yöntemi ile gruplara anlatılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler hazırlanan değerlendirme formu ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda dijital hikâye anlatımının yapıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin dikkatli, etkin, empatik, eleştirel, çözümleyici, yaratıcı dinleme becerilerinden aldıkları puanlarla öykü kitabı ile anlatım yapılan kontrol grubundaki görme yetersizliği bulunan öğrencilerin aynı dinleme becerilerinden aldıkları puanlar ile karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital hikâye anlatımının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dikkatli, etkin, empatik, eleştirel, çözümleyici, yaratıcı dinleme becerilerini üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Görme engelli, dinleme, dijital hikâye

## The effect of digital storytelling on listening skills of students with visually deficiency

### Abstract

This research was conducted to determine the effect of digital storytelling on the listening skills of children with visual impairment. In the study, the method of 'Arbitrary Design with Only Posttest and Control Group' was used. The sample group of the research consists of 4 students studying at Battalgazi Visually Impaired Secondary School in Malatya province. These students in the research group were equalized considering the information received from their teachers and their level of development, and then randomly assigned to the control and experimental groups. During the data collection process of the research, 10 different stories were told to the groups with 2 different narration methods. Data were collected using a semi-structured evaluation form. The collected data were analyzed with the prepared evaluation form. As a result of the analyzes made, the scores of the students in the experimental group in which digital storytelling was performed were compared with the scores obtained from the skills of attentive, active, empathetic, critical, analytical, and creative listening with the scores of the students with visual impairments in the control group told with a storybook on the same listening skills, and there was a significant difference in favor of the

<sup>1</sup> Dr., MEB (Malatya, Türkiye), niyembahsi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9115-5432 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253141]

<sup>2</sup> Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Malatya, Türkiye), iyurdakal@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2743-3397

experimental group. difference was found. As a result of the research, it was determined that digital storytelling had a significant positive effect on the attentive, active, empathetic, critical, analytical and creative listening skills of students with visual impairment.

**Key Words:** Visually impaired, listening, digital story.

## Giriş

Dinleme, kulakla alınan iletileri anlama ve anlamlandırma sürecidir. Dinlemenin literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Ungan (2009:136) sesle gelen iletileri alarak, onları zihnimizdeki seslerle örtüştürüp anlamlandırma; Topçuoğlu Ünal ve Özer (2014:204) bireyin algıladığı ses ya da mesajların beyin tarafından algılanma süreci, Melanlıoğlu (2013:34) işitilen seslerin anlamlandırması ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunulması; Epçaçan ise (2013:355) işitmenin de dahil olduğu kapsamlı, karmaşık aktif bir süreç olduğunu belirtir. Bu tanımlardan hareketle dinleme çevredeki sesli uyaranların işitme yoluyla beyne iletme ve burada anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Dinleme becerisi insanın edindiği ilk temel (Özbay, 2009:55; Aytan vd. 2014: 280; Doğan, 2008: 269; Yıldız, 2015: 20) dil becerisi olarak kabul görmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde dinlemenin etkin bir rolü bulunmaktadır. Göçer (2007), öğrenmenin çoğunun dinleme yoluyla gerçekleştiğini, Hunsaker (1990) insanların bildiklerinin %80'ini dinlediklerinden öğrendiğini, Buzan (2001) göre ise insanlar bir gününü %9'unu yazarak; %16'sını okuyarak; %30'unu konuşarak; %45'ini dinleyerek geçirdiğini ifade etmektedir. Bu nicel veriler dinleme becerisinin hem günlük hayatımızda hem de öğrenim hayatındaki önemini göstermektedir. Ayrıca diğer temel becerilerin oluşumunu ve zeminini hazırlayan dil becerisi dinlemedir. Dinlemenin iletişimde ilk kullanılan beceri olması, bu becerinin eğitsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal önemini artırmaktadır. Ayrıca anne karnında başlayan dil öğrenme süreci de ilk bu beceriyle başlamaktadır. Çocuklar edindikleri bu ilk beceriyi kullanarak ilk önce seslerin farkında olurlar. Daha sonra sesleri ayırt edip bu sesleri anlamlandırırılar. İlerleyen süreç içerisinde ise anlamını öğrendikleri bu sözcükleri dilin söz dizimsel yapısına bağlı olarak cümle içerisinde kullanırlar. Böylelikle çocuklar dili tanıma ve anlamlandırma sürecini tamamlamış olurlar.

Dinleme eğitimi de ilkokul çağlarından başlayarak bu becerinin gelişimini amaçlayan eğitimi kapsamaktadır. Dinleme eğitiminin amaçlarından biri bireyin hangi dinleme türünü nerede ve nasıl kullanacağını kavratmaktır.

Dinleme türleri, alan yazında araştırmacılar tarafından birçok başlık altında incelenmiştir. Bu sınıflandırmalar alttaki tabloda daha anlaşılır bir şekilde sunulmuştur.

**Tablo 1:** Alan Yazında Tespit Edilen Dinleme Türleri

Kaynaklar	Dinleme Türleri	Tasnif Sayısı
MEB (2006)	Katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak, yaratıcı, seçici, eleştirel	7
Özbay (2005)	Gönüllü veya gönülsüz, motivasyona dayalı, sempati / antipatiyle dinleme, seçmeli dinleme, yüzeysel dinleme, etkin dinleme, katılımlı dinleme, eleştirel dinleme. edilgen dinleme	9
Kline (1996)	Bilgilendirici, ilişkisel, estetik, eleştirel, ayırt edici	5
Gürgen (2008)	Saplantılı, görünüşte, savunucu, seçici, tuzak kurucu, yüzeysel	6

Maden, Durukan (2011)	Aktif, katılımcı, pasif, tarafsız	4
Tuncer (2008)	Katılımlı, katılımsız, yaratıcı, seçici/seçerek, eleştirel	5
Doğan (2013)	Ayırt edici, estetik, etkili, eleştirel, empatik	5
Güneş (2013)	Metni takip ederek, sorgulayıcı, yaratıcı, pasif, katılımlı dinleme, not alarak dinleme	6

Çalışmada yer alan dinleme türleri dikkatli, etkin, empatik, eleştirel, çözümleyici, yaratıcı dinleme olarak belirlenmiştir. Dikkatli dinleme, dinleyicinin süreç içerisinde konuya motive olduğu ve sorulan sorulara geri bildirim verebildiği; etkin dinleme, dinleyicinin dinleme sürecinin sonucunda anladıklarını kendi kelimeleriyle ifade edebildiği; empatik dinleme, dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun hissettiklerini anlamaya çalıştığı; eleştirel dinleme, dinlediklerine ilişkin sebep-sonuç ilişkisi kurmayı gerektirdiği; çözümleyici dinleme, dinlenen şeye yanıt vermeden önce kapsamlı bir şekilde düşünmeyi sağladığı, yaratıcı dinleme ise dinleyicinin dinlediklerini/izlediklerini yorumlayarak bunlardan yeni fikirler ürettiği dinleme türüdür.

Eğitsel açıdan dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyanlar görme yetersizliği bulunan bireylerdir. Görme yetersizliği bulunan bireyler için işitme duyusu, görme duyularının eksikliğini gidermek için oldukça önemlidir. Görme engelli bireyler bilgileri önemli oranda dinleme becerisiyle elde etmektedir (MEB, 2013, s.17). Bu bireylerin edindiği bilgilerden en üst düzeyde faydalanabilmesi iyi düzeyde dinleme becerisine sahip olmasına bağlıdır. Bu doğrultuda görme engelli bireyler dinleme eğitimine tabi tutularak dinleme becerileri geliştirilmeli, günlük hayatta bu bireylerin bu beceriden daha etkin bir şekilde yararlanabilmeleri sağlanmalıdır. Görme engelliler için günlük hayatta bilgi edinme açısından dinleme becerisi hayati derecede bir öneme sahiptir. Görme engelli bireyler gözlemlene ve taklit etme şeklinde öğrenilen becerileri sözel anlatımlarla geliştirmek zorunda kalmakta ve kulak-el iş birliğini daha iyi kullanmak için gayret etmektedirler (Yanoff ve Duker, 2004 ve Şahin, 2012'den akt. Akçalı, 2015, s.12). Bu doğrultuda görme yetersizliği bulunanlar dinleme becerisini kullanarak dış dünya verilerini algılamakta ve bilgiyi öğrenmektedirler. Görme engelli öğrenciler için Türkçe etkinlikleri kullanılarak çocukların dinleme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla çeşitli metin türleri dinlettirilir ve anlatılır, drama çalışmalarından faydalanılır. Fakat teknolojinin eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte görme engelli öğrenciler için farklı teknik ve yöntemler kullanarak kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Oluşturulan zengin içerikli ortamlarda öğrencilerin sözcük dağarcığı zenginleştirilebilir, okuduğunu anlama becerisi geliştirilebilir, konuşma ve yazma becerisinin gelişimi sağlanabilir.

Görme engelli bireyler bilgi birikimlerinin büyük bir kısmını dinleme becerisini kullanarak elde etmektedir. Bu bireyler görme duyularını öğrenme amacıyla kullanamadıkları için dokunsal ve işitsel girdilerin bir arada kullanıldığı ve onların hayatlarını kolaylaştırmak için tasarlanan araç, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyarlar. Görme engelli bireyler genellikle kabartma yazılı dokümanlar kullanmaktadır. Fakat bu dokümanların pahalı olması ve görme yetersizliği bulunan bireylerin bunları okuma ve anlamlandırmada sorun yaşamaları onları farklı araç gereçlere yönlendirmektedir. Teknolojinin sürekli gelişen yenilikçi yaklaşımı görme yetersizliği bulunan bireylere de çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen sesli kitaplar, bilgisayar ve akıllı telefonların sesli okuyucu programları, dijital hikâye anlatımı bu yeniliklerden birkaçıdır. Bu yeni tekniklerden biri olan dijital hikâye anlatım tekniği, hikâyenin anlatım şekline etkili ve farklı bir bakış açısı getirmiştir. Görme engelli öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirmek için kullanılan bu teknik sınıfta öğrencilerin ilgisini çeken güçlü bir öğrenme ve öğretme aracıdır (Miller, 2009; Robin, 2008; Sumartono, 2018). Hathorn'a (2005)

göre dijital hikâye iletişim, dil ve okuryazarlık becerilerini teknolojiyle birleştiren bir program; Robin'e (2008) göre video, müzik, metin, seslendirmeleri bir araya getirerek hikâye ve bilgi aktarma konusunda tercih edilen bir yöntemdir.

Dijital hikâye anlatımı, dil becerilerini, yaratıcı düşünmeyi, iş birliğine bağlı öğrenmeyi zenginleştirmekte ve temel dil becerilerini aktif olarak kullanarak öğrencilerin mevcut bilgilerini artırmaktadır. Ayrıca çocukların sevdiği hikayeleri tekrar tekrar dinleme fırsatı sunması çocukların dinleme tutumlarının gelişmesine katkı sağladığını ifade eder (Verdugo ve Belmonte, 2007). Dijital hikâye anlatımında karakterler ve olayın geçtiği ortam görseller ve seslerle desteklenmektedir. Bu süreçte öğrencilere ilgi çekici ve birden fazla uyaran sunulmaktadır. Dijital hikayelerin dinleyicilere ilgi çekici ve birden fazla uyaran sunması dinleyicinin dinleme süresini artırmaktadır. Dijital hikâye anlatımı geleneksel hikâye anlatımından farklı olarak bireyi sadece dinleyici konumunda tutmayarak dinleyicinin hikâyeyi şekillendirmesini ve hikayeye etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Dörner, Grimm ve Abawi, 2002).

Bütün bu bilgiler doğrultusunda dijital hikayelerin kullanımı esnasında kullanılan ses ve efektlerinin işitme duyusunun daha aktif olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Bu da özellikle görme engelli bireylerin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde dijital hikâye kullanımının önemini artırmaktadır. Görme yetersizliği bulunan bireylerde özellikle soyut ifadelerin somutlaştırılması ve dinleme becerisini geliştirmesi amacıyla kullanılan bu yöntem önem arz etmektedir.

Literatür incelemesinde temel dil becerilerine yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında sayı bakımından en az çalışma yapılan dil becerisinin dinleme olduğu ve Gücüyeter (2009), Doğan (2010) tarafından "ihmal edilmiş bir beceri" olarak nitelendirildiği görülmüştür. Ayrıca alan yazımında görme yetersizliği bulunan öğrencilere yönelik yapılan dil çalışmalarının sayısı yok denecek kadar azdır. Hem yurt içi hem yurt dışı alan yazın incelediğinde görme engelli öğrencilerin dijital hikayelerin dinleme becerilerini etkisini inceleyen bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada görme engeli olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ile dijital hikâye kullanımının etkililiği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

## Amaç

Bu araştırmanın amacı öykü kitabı ve dijital hikâye anlatım yöntemlerini kullanarak görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma süresince aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dijital hikâye anlatımının dikkatle, empatik, yaratıcı, eleştirel, etkin, çözümleyici dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

## Yöntem

Bu çalışmada gerçek deneysel modellerinden biri olan "Yalnız Son Testli Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen" kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar ulaşılan sonuçların kesinliği ve değişkenler arasındaki ilişkinin tam olarak belirlenebilmesi sebebiyle en güvenilir araştırmalar arasında kabul edilmektedir (Ural ve Kılıç, 2006). Yalnız son test kontrol gruplu seçkisiz desende, yansız atama yöntemi ile belirlenen gruplar bulunur ve bu gruplardan yalnızca son test puanları veri olarak toplanır (Karasar, 2009). Çalışmada uygulamalara başlanmadan önce tüm öğrencilerin gelişim durumlarını gösteren gelişim dosyaları

incelenmiş ve öğretmenlerinden öğrenciler hakkında bilgiler alınmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak öğrenciler gelişim düzeylerine göre 2 gruba ayrılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamına alınan çocuklar gelişim düzeyleri bakımından eşitlenip hikâyelerin iki farklı şekilde sunulduğu bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Karasar (2009), grupların yansız atama ile oluşturulmasının, ön test benzerliği sağlamak için yeterli olabileceğini, bu sayede ön test yapmanın iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkilerinin önlenebileceğini söylemektedir. Bu açıklamaya dayanarak grupların homojen şekilde oluşturulmuş ve ön test yapma ihtiyacı giderilmiştir. Ayrıca araştırmada ölçülmek istenen dinleme becerisi görme engelli öğrencilerin gelişim düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğundan, grupların gelişim düzeyi bakımından homojen dağılması dinleme becerileri bakımından da eşit seviyelerde olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın yürütüleceği gruplar oluşturulduktan sonra hangi gruba hangi hikâye türünün anlatılacağı rastgele şekilde belirlenerek gruplara 2 farklı türde hikâye anlatım yöntemi uygulanmıştır. Her hikâye anlatımının ardından araştırmacının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerilerini ölçebilmek adına hazırladığı görüşme formu ile veri toplanmıştır.

Araştırmada basit seçkisiz gruplar oluşturulmuş hikâyeler iki farklı şekilde dinletildikten sonra gruplara deney sonrası Yalnız Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Yöntemi kullanılarak son test ölçümleri yapılmıştır.

Hangi gruba hangi yöntemin uygulanacağı ise rastgele şekilde belirlenmiştir. Deney grubuna dijital hikâye, müzik ve ses etkileri dahil edilerek anlatım yapılırken, kontrol grubuna öykü kitabı ile hikâye anlatımı yapılmıştır. Verilerin güvenilirliğini etkilememek için dijital hikâyelerin öykü şeklindeki versiyonu araştırmacı tarafından kontrol grubundaki çocuklara aktarılmıştır. Böylece her iki grupta bulunan öğrenciler arasındaki içerik farklılığı ve anlatıcı değişkenliği faktörü ortadan kaldırılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Malatya ili Battalgazi Görme Engelliler Orta Okulu'nda öğrenim görmektedir.

**Tablo 2:** Örneklem Deneysel Durumlara Göre Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Toplam
Kız	1	1	2
Erkek	1	1	2

Tablo 2'de görüldüğü gibi dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney grubunda 1 kız 1 erkek toplam 2; öykü kitabı ile anlatım yapılan kontrol grubunda 1 kız, 1 erkek tüm grupların toplamında ise 2 kız, 2 erkek olmak üzere toplam 4 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi Görme Engelliler Orta Okulu'nda öğrenim gören öğrenci sayısı 4 kişi olup araştırma kapsamında yer alan tüm öğrencilere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocuklar cinsiyet (kız veya erkek) ve gelişim düzeyi (iyi-orta-geliştirilebilir) bakımından eşitlenip dijital hikâyelerin farklı şekillerde sunulduğu bir deneysel durum ve öykü kitabı ile okuma yapılan bir kontrol grubundan birine seçkisiz olarak atanmıştır.

Uygulamaya başlanmadan önce araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve materyalleri İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'na sunulmuştur ve araştırma bu kurul tarafından onaylanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından belirlenen görme engelli öğrencilerin seviyesine uygun on hikâye kullanılmıştır. Hikâyeler çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak seçilmiştir. Araştırmada kullanılan hikâyelerin dijital hikâye versiyonları olması gerektiğinden, iki versiyonu da birebir aynı olan hikâyeler tercih edilmiştir. Hikâyeler öğrencilere iki farklı anlatım şekliyle sunulmuştur: 1. Hikâye kitabı ile anlatım: Kontrol grubundaki öğrencilere araştırmacıların dijital hikâyelerin basılı kitap şeklindeki formatının okunması yoluyla gerçekleştirilmiştir. 2. Dijital hikâyenin ses efektleri ve müzik eşliğinde sunumu: Anlatılanı somutlaştırmak ve uyarıcı çeşitliliğini sağlamak için dijital ses efektleri ve müzik kullanılmıştır. Bu doğrultuda metnin akışına uygun olan müzik ve ses efektleri (araba sesi, telefonun zil sesi, rüzgâr sesi vb.) kullanılarak hikâyelerin dijital şekilleri oluşturulmuştur.

## Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada, araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla 6 dinleme türünü kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan formun kapsam geçerliliğini sağlamak için her dinleme türünü ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Formda dikkatle, empatik, yaratıcı, eleştirel, etkin, çözümleyici dinleme türüne ait sorular bulunmaktadır. Her dinleme türünden 2 adet olmak üzere toplamda 12 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruları son haline getirebilmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili 3 Eğitim Bilimleri, 1 Türkçe Eğitimi, 3 Özel Eğitim uzmanı olmak üzere toplam 7 uzmandan görüş alınarak forma son hali verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu maddelerinin değerlendirilmesi için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bir ölçüğe ya da forma Lawshe tekniğini uygulayabilmek için en az 5 uzman görüşüne gerek duyulmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu tekniği kullanarak belirlenen kapsam geçerlik oranı, herhangi bir madde için 'gerekli' olduğunu söyleyen uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına bölünüp, sonuçtan bir çıkartılması ile elde edilir. Kapsam geçerlik oranı hesaplandıktan sonra, çıkan sonuçlar negatif ya da 0 ise bu maddeler ilk olarak elenmesi gereken maddelerdir. Kapsam geçerlik oranının istatistiksel anlamlılığını belirlemek için  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik ölçütleri Venaziano ve Hooper (1997), tarafından tablo haline getirilmiştir. Tabloda uzman sayılarına göre maddenin anlamlı olduğu söylenebilecek minimum değerler verilmiştir (Yurdugül, 2005). Lawshe tekniğinde 7 uzman görüşüne başvurulduğunda KGO'nun minimum değerinin 0.99 olması gerekmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda formun KGO değeri 1.00 bulunmuştur. Bu durumda formdan çıkarılması gereken madde olmadığı tespit edilmiştir.

## Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlarken araştırmacılar çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinden her çocuk hakkında görüş alınmıştır. Ardından çocukların gelişim dosyaları incelenerek öğretmen görüşlerinin uygunluğu desteklenmiştir. Son olarak çocukların gelişim düzeyleri birbirine denk olacak şekilde iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu grupların biri kontrol, diğeri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Grupların gelişim düzeyleri birbirine denk olması, çalışmada ön test yapma zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır.

Grupların oluşturulmasından sonra biri deneme olmak üzere toplamda 10 oturumda hikâye dinleme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci toplam 5 hafta sürmüştür. Öğrenciler buldukları grubun hikâye türlerini dinlemiştir. Her hikâyenin ardından çocuklar ile birebir görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşme esnasında önemli noktaları kaçırmamak için katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmış ve elde edilen bilgiler hazırlanan forma işlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı kullanılarak elde edilen veriler SPSS 20.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş bu nedenle parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşme esnasında verdikleri cevaplar şu şekilde değerlendirilmiştir: Hazırlanan form sorulara hiç doğru cevap vermeyen, 1 soruya az yeterli cevap verebilen, 2 soruya daha yeterli cevap verebilen ve 3 soruya yeterli cevap verebilen şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmacı puanlama yaparken verilerin etkilenmemesi için hangi çocuğun hangi grupta olduğunu bilmeden kör puanlama uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamayla yanlış puanlama yapılmasının önüne geçilmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce yapılan puanlamanın tutarlılığını tespit edebilmek için kayıt altındaki veriler iki farklı alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Elde edilen puanlamalar arasındaki ilişkiye bakılarak puanlayıcılar ve araştırmacı arasındaki tutarlılık belirlenmiştir. Tablo 3'te puanlayıcılar ve araştırmacı arasındaki tutarlılığa ilişkin korelasyon katsayıları gösterilmiştir:

**Tablo 3:** Puanlayıcılar ve Araştırmacı Arasındaki Tutarlılığa İlişkin Korelasyon Katsayıları

Dinleme Türleri		Puanlayıcı 1	Puanlayıcı 2
Dikkatle Dinleme	Araştırmacı	0.85	0.78
Etkin Dinleme	Araştırmacı	0.88	0.89
Empatik Dinleme	Araştırmacı	0.76	0.79
Eleştirel Dinleme	Araştırmacı	0.83	0.85
Çözümleyici Dinleme	Araştırmacı	0.80	0.84
Yaratıcı Dinleme	Araştırmacı	0.79	0.81

Tablo 3 incelendiğinde; puanlayıcılar ve araştırmacı arasında en düşük ilişkinin empatik dinleme türünde ( $r=0.76$ ), en yüksek ilişkinin ise etkin dinleme türünde ( $r=0.89$ ) olduğu tespit edilmiştir. puanlamanın tutarlı bir biçimde yapıldığı saptanmıştır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Bu doğrultuda, Araştırmacı ve puanlayıcılar arasındaki ilişkinin 0.70'in üzerinde olduğu düşünüldüğünde, araştırmacının puanlamasıyla diğer puanlamacılar arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İstatiksel analizler yapılırken ilk olarak verilerin yordayıcı ve bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediklerini tespit edebilmek için çarpıklık-basıklık (skewness- kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen değerlerin +1.5, - 1.5 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerinin normal dağılım gösterebilmesi için +1.5,-1.5 aralığında olması gerektiğini ifade eder. Kullanılacak verilerin çarpıklık- basıklık değerleri bu aralıkta olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizi yapılırken parametrik testler kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken dinleme türlerine göre kontrol ve deney grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını bulmak amacıyla t-testi yapılmıştır.

## Bulgular

**1. Görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dijital hikâye anlatımının dikkatle dinleme becerisi üzerinde etkisi var mıdır?**



Kontrol ve deney gruplarının dikkatle dinleme türünde aldıkları ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4:** Kontrol ve Deney Gruplarının Dikkatle Dinleme Becerisine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Dikkatle Dinleme	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ortalama Puan (ss)	N	Ortalama Puan (ss)	N
Hikâye 1	0.50 (.70)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 2	1.00 (.00)	2	2.00 (.00)	2
Hikâye 3	1.00 (.00)	2	1.50 (.70)	2
Hikâye 4	1.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 5	1.00 (.00)	2	2.00 (.00)	2
Hikâye 6	1.00 (1.4)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 7	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 8	1.00 (1.4)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 9	1.00 (.00)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 10	1.00 (.00)	2	3.00 (.00)	2
Toplam	0.90 (.55)		2.50 (.60)	

Tablo 4 incelendiğinde standart sapma değerlerinin sırasıyla .70, .00, .00 .00, 1.4, .70, 1.4, .00, .00, .55; ortalama puanları sırasıyla .00, .00, .70, .70, .00, .70, .70,.00,.00,.00,.60'dır. Tablo 4'teki ortalama puanlara bakıldığında, kontrol grubu toplam ortalama puanlarının 0.90, deney grubu toplam ortalama puanlarının 2.50 olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grupları arasında dikkatle dinleme alt boyutunda anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Dikkatle Dinleme Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Dikkatle Dinleme	Gruplar	N	x	Ss	Sd	T	P
	Kontrol Grubu	20	0.90	0.553	38	8.718	.000
	Deney Grubu	20	2.50	0.607			
	Toplam	40					

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu arasında dikkatle dinleme puanları yönünden anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0.05$ ). Deney grubunda bulunan kişilerin dikkatle dinleme becerisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**2.**Görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dijital hikâye anlatımının empatik dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Kontrol ve deney gruplarının empatik dinleme türünde aldıkları ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır:

**Tablo 6:** Kontrol ve Deney Gruplarının Empatik Dinleme Becerisine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Empatik Dinleme	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ortalama Puan (ss)	N	Ortalama Puan (ss)	N
Hikâye 1	0.50 (.70)	2	2.00 (.00)	2
Hikâye 2	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 3	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 4	0.00 (.00)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 5	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 6	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 7	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 8	1.00 (.00)	2	2.00 (.00)	2
Hikâye 9	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 10	2.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Toplam	0.95 (.75)		2.45 (.51)	

Tablo 6 incelendiğinde standart sapma değerleri sırasıyla .70, .70, .70,.00,.70, .70, .70, .00, .70, .00, .75; ortalama puanları sırasıyla .00, .70, .70, .00, .70, .70, .00 .70, .70 'dir. Tablo 4'teki ortalamam puanlara bakıldığında, kontrol grubu toplam ortalama puanlarının 0.95, deney grubu toplam ortalama puanlarının 2.45 olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grupları arasında empatik dinleme alt boyutunda anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Empatik Dinleme Puan Ortalamalarına İlişkin t- testi Sonuçları

Empatik Dinleme	Gruplar	N	X	Ss	Sd	T	P
	Kontrol Grubu	20	0.95	0.759			
	Deney Grubu	20	2.45	0.510	38	7.333	.000
	Toplam	40					

Tablo 7'de görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu arasında empatik dinleme puanları yönünden anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0.05$ ). Deney grubunda bulunan kişilerin empatik dinleme becerisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**3.**Görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dijital hikâye anlatımının yaratıcı dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Kontrol ve deney gruplarının yaratıcı dinleme türünde aldıkları ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır?

**Tablo 8:** Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcı Dinleme Becerisine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaratıcı Dinleme	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ortalama Puan (ss)	N	Ortalama Puan (ss)	N
Hikâye 1	1.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 2	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 3	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 4	1.00 (.00)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 5	1.00 (1.4)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 6	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 7	0.50 (.70)	2	1.50 (.70)	2
Hikâye 8	1.00 (.00)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 9	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 10	1.50 (.70)	2	3.00 (.00)	2
Toplam	1.00 (.64)		2.55 (.60)	

Tablo 8 incelendiğinde standart sapma değerleri sırasıyla .00, .70, .70, .00, 1.4, .70, .70, .00, .70, .70; ortalama puanları sırasıyla .70, .70, .70, .00, .70, .70,.70,.00,.70,.00'dır. . Tablo 4'teki ortalamam puanlara bakıldığında, kontrol grubu toplam ortalama puanlarının 1.00, deney grubu toplam ortalama puanlarının 2.55 olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grupları arasında yaratıcı dinleme alt boyutunda anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 9'da belirtilmiştir:

**Tablo 9:** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Dinleme Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Yaratıcı Dinleme	Gruplar	N	X	Ss	Sd	T	P
	Kontrol Grubu	20	1.00	0.649	38	7.815	.000
	Deney Grubu	20	2.55	0.605			
	Toplam	40					

Tablo 9'da görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu arasında yaratıcı dinleme puanları yönünden anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (p < 0.05). Deney grubunda bulunan kişilerin yaratıcı dinleme becerisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**4. Görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dijital hikâye anlatımının eleştirel dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?**

Kontrol ve deney gruplarının eleştirel dinleme türünde aldıkları ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10:** Kontrol ve Deney Gruplarının Eleştirel Dinleme Becerisine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eleştirel Dinleme	Kontrol Grubu	Deney Grubu
-------------------	---------------	-------------

	Ortalama Puan (ss)	N	Ortalama Puan (ss)	N
Hikâye 1	1.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 2	0.00 (.00)	2	2.00 (.00)	2
Hikâye 3	1.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 4	1.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 5	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 6	1.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 7	2.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 8	0.00 (.00)	2	2.00 (.00)	2
Hikâye 9	0.50 (.70)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 10	1.00 (.00)	2	2.00 (.00)	2
Toplam	0.75 (.55)		2.40 (.50)	

Tablo 10 incelendiğinde standart sapma değerleri sırasıyla .00, 00, 00, 00,.70, .00, .70, .00, .70, .00; ortalama puanları sırasıyla .70, .00,.70,.70, .70, .70, .70, .70, .00, .00'dur. Tablo 10'daki ortalama puanlara bakıldığında, kontrol grubu toplam ortalama puanlarının 0.75, deney grubu toplam ortalama puanlarının 2.40 olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grupları arasında eleştirel dinleme alt boyutunda anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 11'de belirtilmiştir.

**Tablo 11:** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Eleştirel Dinleme Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Eleştirel Dinleme	Gruplar	N	X	Ss	sd	T	P
	Kontrol Grubu	20	0.75	0.550			
	Deney Grubu	20	2.40	0.503	38	9.903	.000
	Toplam	40					

Tablo 11'de görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu arasında eleştirel dinleme puanları yönünden anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0.05$ ). Deney grubunda bulunan kişilerin eleştirel dinleme becerisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**5. Görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dijital hikâye anlatımının etkin dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?**

Kontrol ve deney gruplarının etkin dinleme türünde aldıkları ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12:** Kontrol ve Deney Gruplarının Etkin Dinleme Becerisine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Etkin	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ortalama Puan (ss)	N	Ortalama Puan (ss)	N
Hikâye 1	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 2	1.00 (.00)	2	3.00 (.00)	2

Hikâye 3	2.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 4	1.50 (.70)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 5	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 6	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 7	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 8	0.50 (.70)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 9	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 10	1.50 (.70)	2	3.00 (.00)	2
Toplam	1.20 (.69)		2.70 (.47)	

Tablo 12 incelendiğinde; standart sapma değerleri sırasıyla .70, .00, .00, .70, .70, .70, .70, .70, .70, .70; ortalama puanları sırasıyla, 2.50, 3.00, 2.50, 3.00, 2.50, 2.50, 2.50, 3.00, 2.50, 3.00, 2.70'dir. Tablo 9 incelenip etkin dinleme türünden alınan ortalama puanlara bakıldığında, kontrol grubu toplam ortalama puanlarının 1.20, deney grubu toplam ortalama puanlarının 2.70 olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grupları arasında etkin dinleme alt boyutunda anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 13'te belirtilmiştir:

**Tablo 13:** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Etkin Dinleme Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Etkin Dinleme	Gruplar	N	X	Ss	Sd	T	P
	Kontrol Grubu	20	1.20	0.696			
	Deney Grubu	20	2.70	0.470	38	7.988	.000
	Toplam	40					

Tablo 13'te görüldüğu üzere deney grubu ve kontrol grubu arasında etkin dinleme puanları yönünden anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0.05$ ). Deney grubunda bulunan kişilerin etkin dinleme becerisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**6. Görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dijital hikâye anlatımının çözümleyici dinleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?**

Kontrol ve deney gruplarının çözümleyici dinleme türünde aldıkları ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14:** Kontrol ve Deney Gruplarının Çözümleyici Dinleme Becerisine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Çözümleyici Dinleme	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ortalama Puan (ss)	N	Ortalama Puan (ss)	N
Hikâye 1	1.50 (.70)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 2	1.50 (.70)	2	2.00 (.00)	2
Hikâye 3	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 4	1.00 (.00)	2	2.00 (.00)	2
Hikâye 5	1.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 6	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2

Hikâye 7	1.00 (.00)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 8	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Hikâye 9	1.00 (.00)	2	3.00 (.00)	2
Hikâye 10	0.50 (.70)	2	2.50 (.70)	2
Toplam	0.90 (.55)		2.50 (.51)	

Tablo 14 incelendiğinde standart sapma değerleri sırasıyla .70, .70, .70, .00, .70, .00, .70, .00, .70 ortalama puanları sırasıyla 3.00,2.00, 2.50, 2.00, 2.50, 2.50, 2.50, 2.50, 3.00, 2.50'dir. Tablo 11 incelenip çözümleyici dinleme türünden alınan ortalama puanlara bakıldığında, kontrol grubu toplam ortalama puanlarının 0.90, deney grubu toplam ortalama puanlarının 2.70 olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grupları arasında dinleme alt boyutunda anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t- testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 15'te belirtilmiştir:

**Tablo 15:** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Etkin Dinleme Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Çözümleyici Dinleme	Gruplar	N	X	Ss	Sd	T	P
	Kontrol Grubu	20	0.90	0.553			
	Deney Grubu	20	2.50	0.513	38	9.491	.000
	Toplam	40					

Tablo 15'te görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu arasında çözümleyici dinleme puanları yönünden anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (p <0.05). Deney grubunda bulunan kişilerin çözümleyici dinleme becerisi daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## Sonuç

Araştırmanın sonucunda görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dijital hikâye anlatımının dikkatle, empatik, yaratıcı, eleştirel, etkin, çözümleyici dinleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca görme engelli öğrencilerin dijital hikâyelere bağlı dinleme etkinlikleri sayesinde dikkatle dinlediği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital hikâye kullanımının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Ciğerci (2015) ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin seçti dinleme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Collin, (2017) kullanılan hikâye anlatım türlerinin çocukların hikâyeleri anlama durumlarına yaptıkları etkiyi inceleyen çalışmada dijital hikâye anlatılan okul öncesi dönem çocuklarının hikâyeyi dinlerken daha az hareket ettikleri ve daha konsantre olduklarını tespit etmiştir. Hikâyeyi anlamayı ölçmek amacıyla sorulan sorulara da dijital hikâye dinleyen çocukların daha doğru yanıtlar verdiği görülmüştür. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) yapmış oldukları çalışmada ana dil eğitiminde dijital hikâye anlatımının kullanımını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda temel dil becerilerinde dijital hikâye anlatımının etkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dinleme iletişiminin en temel becerilerinden biri olmakla birlikte özellikle görme yetersizliği bulunan öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu öğrencilerde görme yetersizliği olduğu için bilgiyi dinleyerek öğrenmektedirler. Görme yetersizliği bulunan öğrencilerde dinlemenin verimliliğinin

arttırılması açısından daha ilgi çekici ve birden fazla uyaran sunabilen dijital içerikli materyaller kullanılabilir.

Maden (2013), eles-tirel, c-özümleyici, düzenli ve empatik dinleyemeyen bireylerin özellikle sözlü sosyal hayatta iletişim kurarken ortaya çıkabilecek sorunlara karşı savunmasız ve çözümsüz kalabileceklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda görme yetersizliği bulunan bireylerde dinleme becerisinin gelişiminin diğer iletişim becerilerinin gelişimine ve bunun da bireyin sosyal ilişkilerini güçlendirmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu türlerde dinleme becerisi kazanan bireylerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak da olumlu tutumlar geliştirebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda özellikle görme yetersizliği bulunan bireylere yapılacak olan bu tür uygulamalar onların başarılı bir dinleyici olmalarını sağlayacaktır. Özellikle bu öğrencilere yönelik gelişen teknolojik imkanları kullanarak farklı etkinlikleri hazırlamak bu öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini hızlandıracaktır.

Elde edilen bu sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve öğretmenlere şu öneriler verilebilir:

- Araştırmacılar özel öğretim kurumlarında öğrenim gören diğer öğrenciler üzerinde dinleme türlerini ayrı ayrı ele alarak detaylı bir şekilde araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmacılar görme yetersizliği bulunan öğrencilerde diğer dinleme türlerini esas alarak çalışmalar yapabilir.
- Alanda özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmalar ve dinleme türleriyle dijital hikâyeler ile ilgili çalışmaların sayısı sınırlı olduğundan özellikle özel öğretimde yapılacak her türlü çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Özel öğretimde görev alan öğretmenlere dijital hikâyeler, dijital hikâye türleri kullanımları ve faydaları hakkında bilgi verilebilir.
- Görme engelliler okulunda görev yapan öğretmenlere dinleme ve dinleme becerisinin önemi hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Görme engelliler eğitim programında dinleme becerisinin eğitime ve buna yönelik etkinlik önerilerine daha fazla yer verilebilir.

### Kaynakça

- Akçalı, Ş. (2015). Görme Engellilere Yönelik Tasarlanan Mekanların Erişilebilirlik Standartları Kapsamında İrdelenmesi: Görme Engelli Kütüphaneleri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aytan, T, Bayar & N. (2014). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Taşımahlık Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 269-285.
- Bilgiç Yıldız & A Savaş, B. (2019). Ezop Masallarının Dinleme Becerisine Etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3 (2), 185-208.
- Bozan, A. & Akay, Y. (2012). Dikkat Geliştirme Eğitiminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkatlerini Toplama Becerilerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (6), 53-66.
- Buzan, T. (2001). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 14. Baskı, Ankara: Pegem yayıncılık.
- Ciğerci F. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ciğerci F. & Gültekin M. (2019). Dijital Hikâyelerin Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (2), 45-73.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286 .
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dörner, R., Grimm, P. & Abawi, D. F. (2002). *Synergies between interactive training simulations and digital storytelling: a component-based framework*. *Computers & Graphics*, 26(1), 45-55.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Göçer, A., (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Gücüyeter, B & Gücüyeter, B. (2010). Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2) , 161-170.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F (2013). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Hathorn, P. P. (2005). *Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth*. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hunsaker, R. A. (1990). *Sözlü iletişim becerilerini anlama ve geliştirme: Konuşma ve dinleme* (2. baskı). Englewood, CO: J. Morton Press.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, J.A. (1996). *Etkili Dinleme*. Alabama: Hava Üniversitesi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014; (28),74-95.
- Kurudayıoğlu, M.& Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2) , 245-258.
- Maden S.& Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (4), 101-112.
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (1) , 49-83.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB. (2018). *Türkçe Ortaokul 8 Ders Kitabı*. Talim Terbiye Kurulu: Ankara



- Melanhoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe Öğretim Programının Dinleme Türleri Bakımından Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 65-78.
- Melanhoğlu, D. (2012). Türkçe öğretiminde ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi. *Milli Eğitim*, 41(196), 56-68.
- Melanhoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2013 Sayı: 11 , 851-876.
- Miller E. A. (2009) *Digital storytelling*. University of Northern Iowa.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*. (589). 9–15.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri-II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Tabachnick, Barbara G. & Linda S. Fidell; (2013), *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, Altıncı Baskı, Çev.: Mustafa BALOĞLU, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi*. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8. Ankara: Nobel.
- Tuncer, H. (2008). *Anlama Teknikleri (Okuma, Dinleme)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Ungan, S. (2009). *Dinleme eğitimi, ilköğretimde türkçe öğretimi*. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- Topçuoğlu Ünal, F.& Özer, F. (2014). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 203-218.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. (2. basım)*. Ankara: Detay.
- Robin B. R. (2008) *Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom*. *Theory Into Practice* 47(3):220– 228.
- Sumartono S. (2018) *Digital storytelling a powerful tool to develop student's emotional intelligence*. *Journal of Curriculum Indonesia* 1(2):33–40.
- Şahin, A. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 178-188.
- Verdugo, D. R.& Belmonte, I. A. (2007). *Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English*. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87–101.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin. İletişim/Correspondence Y.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.

**015. Türk atasözlerinde “Umut” kavramına psikolojik bir bakış****Elif KARA<sup>1</sup>****APA:** Kara, E. (2023). Türk atasözlerinde “Umut” kavramına psikolojik bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 228-238. DOI: 10.29000/rumelide.1252740.**Öz**

Atasözleri, yaşantılardan ve gözlemlerden elde edilen tecrübe birikiminin nesilden nesile aktarımı ile yeni karşılaşılan durum ve olayları algılamak ve anlamlandırmak için kullanılmaktadır. Yaşam acı tatlı deneyimlerle doludur. Sıkıntı veren koşullar stres, kaygı, çaresizlik gibi olumsuz duyguları beraberinde getirir. Zorlayıcı yaşam koşullarında, insan iyi şeylerin olacağına yönelik umudunu kaybedebilir. Kişi istediği şeylere ulaşamayacağını düşünebilir, çaba sarf etme isteğini yitirebilir. Günlük hayatta bu gibi durumlarda, sonucun olumlu olabileceğine dair umut veren atasözlerinin kullanımı yaygındır. Umut telkin eden atasözlerinin sosyal ortamlarda kullanımı, kişinin olumsuz duygu ve düşüncelerine hızlı bir şekilde etki edebilir. Umut kavramı içeriğinde barındırdığı “geleceğe dair olumlu beklenti”, “çare yokmuş gibi görünse de alternatif yolların olabileceği”, “çaba sarf etmeye devam etme” gibi anlamlarla kişiye kendini iyi hissettirmekte ve gerçekleşmesini istediği amaç doğrultusunda davranışlarda bulunmaya yöneltmektedir. Bir diğer ifadeyle kişiyi motive etmektedir. Gelecekte koşulların değişebileceğine, kişinin çaba sarf etmekten vazgeçmemesine dair anlamlar içeren atasözlerinin kullanımı kişiye umut verebilir. Olumsuz durumlarda duygusal başa çıkmada atasözleri olumlu telkin aracı olabilmektedir. Pozitif psikolojinin bakış açısına göre, psikolojik iyi oluş sağlamada kişilerin kendi kültürlerine ait kaynakların kullanımı önemlidir. Bu çalışmada umudu sağlayan kaynaklar arasında, kişinin düşünce dünyasını oluşturan kendi diline ve kültürüne ait umut telkin eden atasözleri ele alınmış ve psikolojik yönleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucu olarak umut telkin eden atasözlerinin psikolojik iyi oluşa katkı sağladığı söylenebilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Atasözü, umut, algı, pozitif psikoloji, psikolojik iyi oluş**A psychological overview on the concept of "Hope" in Turkish proverbs****Abstract**

Proverbs are utilised to perceive and give meaning to new situations and events encountered with the transfer of the accumulation of experience obtained from experiences and observations from generation to generation. Life is filled with bittersweet experiences. Distressing conditions cause negative emotions such as stress, anxiety and despair. Under challenging life circumstances, people may lose hope for good things that may come to pass. A person may think that he/she cannot achieve what he/she wants and may lose the will to put forth effort. In such situations in daily life, it is common to use proverbs that gives hope that the outcome may be positive. The use of proverbs that inspire hope in social environments can quickly and effectively affect a person's negative feelings and thoughts. The concept of hope, with its meanings as "positive expectation about the future", "there may be alternative ways even if looks like there is no option", "permanence of making effort", makes the person feel good and motivates him/her to act in line with the goal he/she wants to be realised.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Din ve Maneviyat Psikolojisi ABD (Ankara, Türkiye), e.kara@hbv.edu.tr , ORCID ID: 0000-0003-1205-2943 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252740]

The use of proverbs that conditions may change in the future and that the person should not give up making efforts may give hope to the person. Proverbs can be a positive suggestion tool in emotional coping against negative situations. According to the perspective of positive psychology, it is important to use the resources of individuals' own culture in ensuring psychological well-being. In this study, among the sources that provide hope, proverbs suggesting hope that belong to the individual's own language and culture, which constitute the individual's world of thought, were discussed and their psychological aspects were analysed. As a result of the study, it may be stated that proverbs that suggest hope contribute to psychological well-being.

**Keywords:** Proverb, perception, hope, positive psychology, psychological well-being

## 1.Giriş

Atasözleri sosyal ve toplumsal olayların uzun bir süre gözlemlenmesi ile elde edilen çıkarımlardan süzülen özlerdir (Aksoy, 1965, s.13). Atasözleri ulusların keskin zekâları, hayal güçleri, duyguları ile ortaya koyulmuş, dil ve kültür ürünü sözlerdir. Bu sözler ince alayla, parlak nüktelerle, taşlamalarla dolu olmasının yanı sıra hayattan edinilen derin felsefeleri içermektedir. Atasözleri insan yaşantısı, duygu ve düşünce dünyası, davranışı ile ilgili bilgiler içermekte, bu yönüyle psikoloji bilimine veri sağlamaktadır. Buna mukabil, halk bilimi edebiyat eserlerindeki duygu ve düşünceleri analiz etmek için psikoloji biliminden istifade edilebilir (Aksoy, 1965, s.13; Boratav, 2000, s.28-32).

Dil ve kültür araştırmaları hem halk bilimi hem de psikoloji biliminin çalışma sahasına girmektedir. Dil, insanın çevre ile iletişim kurmasını, edindiği bilgileri depolamasını, düşünmesini ve aktarmasını sağlar. Farklı coğrafyalarda farklı kültürler oluşur ve her kültür kendine has özellikleri dil aracılığı ile kendinden sonrakilere ulaştırır (Arslanoğlu, 2000, s.246; Cüceloğlu, 2019, s.214-217; Göçer, 2012, s.50-51). Kişinin bilinci ve kimliği, benlik algısı büyük oranda içinde bulunduğu çevre ve kültürün etkisiyle şekillenmektedir (Heine vd., 1999, 767). Dünyada birbirinden farklı birçok kültür bulunmaktadır. Soğuk ve karlı coğrafyalarda yaşayan Eskimoların kar için farklı kelimeler kullanmaları ya da Tibetlilerin fazla toprakları olmamasından dolayı ölülerini için “gökyüzüne defin” töreni yapmaları farklı kültürlerle birer örnektir. Her kültür kendi duygu, düşünce ve davranış özelliklerini dil aracılığı ile aktarmaktadır. İnsanların yaşama biçimleri, kendilerini nasıl tanımladıkları, bunu ne şekilde ifade ettikleri ve aktardıkları, hem psikolojinin hem halk biliminin inceleme alanındadır.

İnsan davranışının edebî eserler yoluyla incelenmesi psikoloji tarihinin başlangıcından beri kendini göstermektedir. Psikoloji biliminin kurucusu sayılan Wundt, milletlerin psikolojisini incelediği 12 ciltlik çalışmasında; dil, gelenekler, efsaneler gibi kültür ürünlerinden yararlanarak insan davranışını açıklamaya çalışmıştır (Danziger, 1983, s.303; Wong, 2009, s.249-252). Freud halk edebiyatının bilinçaltı üzerindeki etkilerini araştırmış, Freud’un bu çalışmasının benzerlerini Jung’un çalışmaları takip etmiştir (Karabulut, 2022, s.756,764). Dil ürünü olan atasözleri bir ulusun maddî manevî yaşam deneyimleri, bilgi birikimi (Çobanoğlu, 2003, s.151-163) ve duygu dünyası (Dilçin, 2018) ile ilgili veriler sağlaması yönü ile psikolojinin inceleme alanına girmiştir.

Bir milletin kültürünün şekillenmesinde olayları anlamlandırmasını, yorumlayışını ve bakış açısını etkileyen manevî değerleri vardır. Bireyin yaşam olaylarını nasıl karşıladığı, olumsuz olaylarla nasıl başa çıktığı manevî değerleri etrafında şekillenmektedir. Olayları anlamlandırmada umut, sabır, metanet, şefkat gibi manevî değerler etkili olmaktadır (Miller, 2013, s.5-8). Pozitif psikoloji bireyin kendini iyi hissetmesinde kendi kültürel kaynaklarından yararlanmasını bir yöntem olarak önemli görmektedir.

Pozitif psikoloji, psikolojik iyi oluş sağlayan, bireyin yaşamına anlam katan, şefkat, bağışlayıcılık, umut gibi birçok manevi değeri kültürel bağlarıyla ele almaktadır. Örneğin umut her insanın yaşadığı bir duygu ve düşüncedir. Nasıl dile getirildiği, umutlu olmanın neler üzerinden tanımlandığı kültüre özgüdür. Bir psikoloji kavramı olan umudun tanımı içinde “bir olay veya durumla ilgili iyi bir sonuç bekleme, amaca yönelme, olumlu düşünce ve duygular içinde olma, olumsuz bir durumda istediği hedefe ulaşmak için çaresizliğe kapılmadan alternatif yollar arama” yer almaktadır. Bu anlamlarıyla umut içeren, Türk kültürü içinde kendine özgü bir biçimde şekillenmiş birçok atasözü mevcuttur. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan, psikolojik iyi oluşa telkin yoluyla katkı sağlayabilen bu atasözlerine ilk etapta şu örnekler verilebilir “Allah gümüş kapıyı kaparsa altın kapıyı açar” (Aksoy, 1993, 237), “Gün doğmadan neler doğar” (Aksoy, 1993, 1316). Bu çalışmada bir psikoloji kavramı olarak umut ana hatlarıyla açıklanarak, atasözlerine nasıl yansıdığı incelenecektir.

## 2. Atasözleri ve psikoloji ilişkisi

Atasözlerinin tanımları içinde yer alan tespitler, insanın duygu, düşünce ve davranışına ait her bilgi psikoloji bilimine veri sağlamaktadır. Aşağıda atasözleri ile ilgili açıklamalarda psikolojinin araştırma konuları görülmektedir.

Atasözleri bir ulusun, yaşamdan kendine özgü bir biçimde edindiği tecrübeleri kısa ve öz bir biçimde aktarmaktadır (Bulut, 2013, s.561).

Atasözleri öğüt ve hikmetli sözlerle yol göstermektedir, bireyin davranışına yön vermektedir (Pala, 2012, s.5).

Atasözlerinin amacı, kişiyi yaşam için hazırlamak ve yetiştirmektir (Feyzioğlu, 2008, s.352).

Sözlü kültür ortamında aktarılan atasözleri; kültürü taşıma araçlarıdır. Bireyin dünya görüşüne ait kültürel bilgileri edinmesinde atasözleri katkı sağlamaktadır (Çobanoğlu, 2003, s.163).

Dil ürünü olan atasözleri, toplumun ortak inançlarını, değerlerini taşımaktadır (Dik, 2010, s.28).

Atasözlerinin konuları çeşitlidir ve anlam açısından zengindir. Sosyal hayata ait çıkarımlar, anlamlar, kurallardan oluşan dünya görüşünü gösterir. Yerinde kullanıldığında bir düşünceyi daha değerli kılabilir, doğruluğunu ispatlayabilir ve sorunların çözümünde etkili olabilir (Çobanoğlu, 2003, s.155).

Atasözleri, sayfalarca açıklama yapılabilecek bir konuda gerçeği kısa, net ve etkili bir biçimde ortaya koymakta, anlamının doğruluğu ve ortaya koyduğu hüküm kabul görmektedir (Certel, 1997, s.45).

Olaylara verilen anlamlar, olaylarla ilgili “bilişsel şemalar” (bir durumu tanımaya dair zihne yer eden bilgi) oluşturur. Benzer yeni durum, anlaşılması ve ne yapılacağı kestirilmesi için zihinde daha önceden oluşturulan bu bilgi ile karşılaştırılır. Şemalar benzer sonuçların ortaya çıkma ihtimaline karşı yol göstericidir. Sıklıkla aynı sonuç alınan davranışlar için, zihin onları tanıyacak kalıplar geliştirir. Örneğin “Çıkmadık candan umut kesilmez” bir bilgi oluşturur. Artık bir şeylerin düzelmeyeceği düşünülen durumlarda bile olumlu değişim yaşanmış olduğu bilgisi yeni bir şema oluşturur. Kişi bu bilgiye ait; “olumsuz görünen şeyler olumlu yönde değişebilir” gibi anlamlara gelen bir şemaya sahip olur. Benzer olumsuz durumlarla karşılaşıldığında kişi bu şemayı kullanır ve olumsuz durumun değişebileceğini düşünmeye başlar. Atasözleri, olayların sebep sonuç ilişkisinin uzun bir anlatımı yerine, yüzyıllar boyu yaşamla ilgili aktarılan bu bilgi birikimini öğütler ve hikmetli sözler şeklinde kısaca ifade etmektedir. Atasözlerinin bilgi birikimine güvenilir ve atasözleri davranışın şekillenmesinde etkili olur.

## 3. Pozitif psikoloji, maneviyat ve umut ilişkisi

Bu başlık altında öncelikle umut kavramının psikoloji bilimi haritasındaki yerine göz atılacak olup, pozitif psikoloji ve maneviyat psikolojisi bağlamında ele alınacaktır. Daha sonra umut kavramının

içeriği, bileşenleri incelenecektir. Umut konusundaki deneysel araştırmalar umutlu olmayı düşünce ve davranış yönleriyle ortaya koymaktadır.

**Pozitif psikoloji:** Pozitif psikoloji, kişinin yaşamdan anlam bulması, mutlu olmasında kendi kültürü, inancı ile şekillenen olumlu kavramlara önem vermektedir. Sabır, umut, sevgi gibi birçok kavramın içeriğini kişi kendi kültürü ile oluşturur. Bu kavramlar kişinin maneviyatını güçlendirip, kendini iyi hissetmesini sağlar. Bu güç kişinin yaşamının genelinde ve karşılaştığı olumsuzluklarla başa çıkmasında etkili olur. Pozitif psikolojinin amacı, kişiyi kendi içsel kaynakları ile güçlü kılmaktır (Göcen, 2013, s.102; Nelson vd., 2002, s.219; Schnitker ve Emmons, 2017, s.239-240; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s.5; Telef, 2013, s.2-3).

Pozitif psikolojide iyi oluşu desteklediği tespit edilen kavramların, içeriğini kişinin kendi kültürü ile oluşturması atasözlerinde görülmektedir. Örneğin umutla ilgili kendi kültürümüze ait içeriklerimiz, söylemlerimiz vardır. Buna atasözlerinden örnek verildiğinde “Gün doğmadan neler doğar” (Aksoy, 1993, 1316) şeklinde bir atasözü ile karşılaşıyoruz. Kendi kendimize ya da çevremizdeki bir insana umut telkin etmek istediğimizde, kendi kültürümüze ait atasözlerini kullanırız.

**Maneviyat:** Maneviyatla ilgili yapılan tanımların ortak noktası, insanın kendinden daha yüce, kendini aşan bir şeylerle bağlantılı hissetmesidir (Shafranske ve Gorsuch, 1984, s.231-233; Özdoğan, 2019, s.13-14; Worthington vd., 2011, s.205). İnsanın varoluşunu anlamlandırma arayışı ile kendini doğa, evren, yaratıcı ve diğer insanlarla bağlantılı hissetmesidir. Bu bağ bunlardan birine veya tümüne yönelik olabilir (Worthington vd., 2011, s.205). Bir başka deyişle maneviyat, insanın bilincini kullanarak; kendisiyle diğer insanlar, dünya, evren arasında bağlantı kurmaya ve yaşamı anlamaya yönelik içsel tecrübesidir (Walach, 2017, s7-17).

Worthington vd. (2011), maneviyatı din, doğa, insan ve evrene yönelik dört boyutta ele almaktadır. Kişi varoluşuna anlam verirken dinî açıklamalara başvurabilir, bu olumlu duygular hissettirebilir. Aynı şekilde yıldızlara baktığında kendini büyük bir evrenin parçası hisseden veya doğada gün batımını izlerken huzur duyan veya başka insanlara anlayış ve empati ile yaklaşan, ortak bir bağ hisseden kişi, manevi duygu ve düşüncelerle doludur. Maneviyat kişinin içinde yaşadığı evren ve kendinin evrendeki varoluşuna dair anlamlar bulması şeklinde özetlenebilir ve bu anlam dünyası bireyin kendi seçimlerine bağlı olarak şekillenmektedir (Worthington vd., 2011, s.205).

Kaynağını dinden alan ve psikolojik iyi oluş sağlayan manevi unsurların halk edebiyatı üzerindeki etkilerine bir örnek Anadolu coğrafyasında yaşayan hemen hemen herkesin bildiği, sevdiği bir şair olan Âşık Veysel’in şiirleri üzerinden verilebilir. Âşık Veysel’in eserlerinde “Toprak” anlam olarak tasavvuftan beslenmektedir, tasavvuf anlayışında toprak birçok şeyin sembolü olduğu gibi örneğin tevazuunun da sembolüdür (Gümüş, 2019, s.182).

Atasözleri milletlerin kendine özgü duyuş, düşünüş ve manevi değerlerini yansıtmaktadır (Karaca, 2000, s.114). Bu manevi değerler kaynağını yüzyılların birikiminden almaktadır. Türk atasözlerindeki manevi zenginlik, ruha işleyiş ve anlam derinliğinin önemi şu şekilde değerlendirilmiştir: “Eski bir atasözü şöyle der: Atalar sözü Kur'an'a girmez, yanınca yelişür (Birlikte koşup gider; ondan geri kalmaz)” (Aksoy, 1993, s.3; Dilçin, 2018). Bu ifade Türk atasözlerinin bireyin düşünce ve duygularına, maneviyatına, davranışlarına yön vermedeki etkisini vurgulamaktadır. Türk atasözleri manevi kaynaklarını doğa, insan, din, evrenden edinerek harmanlanmış bir biçimde ortaya koymaktadır.

**Umut:** Umut; olumsuz koşullar altında iyi şeyler olacağına dair beklentidir. Her şey kötü gidiyor gibi görünse de, durumun değişebileceğine ya da çözüm için başka yollar bulunabileceğine dair bir inançtır (Nazir, 2000, s.366; Snyder vd., 1991, s.570; Tarhan ve Bacanlı, 2016, s.106). Gelecekte iyi şeyler olabileceğine dair beklentisi olmayan bir insan kendi ve dünya ile ilgili olumsuz duygu ve düşünceler içerisinde, kendini değersiz ve yetersiz olarak algılar. Bu durumdaki kişi anlam ve amaç duygusunu kaybeder, hiçbir şey yapmak istemez (Cutcliffe, 2004, s.168-170; Yalom, 2011, s.656-669).

Umut kavramının, bilişsel ve duygusal yönleri vardır. Bilişsel yönü kişinin bir durumla ilgili geleceğe yönelik olumlu düşünceleridir. Kişinin yaşadıklarını değerlendirmesi, çözüm yollarının varlığına dair fikirler geliştirmesi, yeni yollar bulması umudun bilişsel yönüdür. Umudun duygusal yönü ise olumsuz durumun değişeceğine dair olumlu duygulanımdır (Staats, 1989, s. 367; Snyder vd., 2002, s.820). Umut kişinin istediği şeylerin gerçekleşeceğine inanmasını sağlar. Olumlu şeyler düşünen ve hissedenden kişi böylelikle harekete geçmek için motive olur (Cutcliffe, 2004, s.168-170; Hedtke, 2014, s.14-17; Snyder vd., 1991, s.570-571). Bu anlamlara ilaveten umudun bileşenlerinde “şüphe etme” bulunmaktadır. Kişi istediği şeyin olacağına dair kesin bir bilgiye sahip değildir. Bu bilgiler ışığında denilebilir ki umut: Kişinin istediği şeyin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine dair şüphe ve kaygı ile birlikte yine de iyi şeylerin olacağına dair beklentiyle karışık duygu ve düşüncelerdir (Lazarus, 1999, s.672).

Snyder’in (1995) umut kuramına göre, umut düzeyinin artmasını sağlamada etkisini ortaya koyan, çeşitli deneysel çalışmalarla tespit edilmiş bazı yollar vardır. Bunlar; “kişinin kendi için olumlu düşünmesi, başarısızlıkla ilgili düşüncelerini yeniden şekillendirmesi, başarılı kişiler ile ilgili hikâyeler dinlemesi, kendine bir rol-model belirlemesi, gülmek gibi olumlu duygu davranışlar içine girmesi” şeklindedir (Snyder, 1995, s.355-360). Bir durumu olumlu bir şekilde yeniden değerlendirme, istenilen bir amaç için düşüncenin yeniden düzenlenmesi duygu odaklı başa çıkma yoludur (Folkman ve Lazarus, 1988, s.466-467; McRae ve Gross, 2020, s.1-5). Umutlu olma, durumun yeniden değerlendirmesini sağlayan, duygu odaklı bir başa çıkma kaynağıdır.

Baş çıkma kaynaklarının kullanımında çeşitli yöntemler vardır. Bilindiği üzere psikoterapiler bu işlevi yerine getirmektedir. Psikoterapilerin içinde hikâye, şiir, roman, atasözü vb. kullanılmasının kendisi bir yöntemin temeli (bkz. Bibliyoterapi) olduğu gibi diğer çeşitli terapi yöntemleri içinde (bkz. Bilişsel davranışçı terapi, farkındalık ve kabullenme terapisi, kabul ve kararlılık terapisi vb.) duruma uygun eserler seçilerek her terapinin kendi yöntemine dâhil edilmektedir. Bu uygulamaların çeşitli edebiyat kaynaklarını kullanmaktaki amacı danışanın kendi anlam dünyasından güç almasını sağlamaktadır. Kişinin aşına olduğu kendi kültürel kaynakların kullanımı, kişinin umutlarına, değerlerine, hayallerine ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Atasözleri metafor olarak danışanların kendileri tarafından da kullanılmakta, sorunlarla başa çıkmalarında etkili olmaktadır. Örneğin danışanlar ‘Gün doğmadan neler doğar’ atasözünü kullanarak geleceğe dair umutlarını ifade etmektedirler (Uslu, 2015, s.77).

Bu çalışma bağlamında değerlendirildiğinde, atasözlerinin psikolojik iyi oluşa katkı sağlayan yönü, psikoterapi süreci unsuru olmaktan ziyade günlük hayatta yaygın olarak olaylara yapılan kısa ve çabuk yorumlar olmasıdır. Bu sayede düşünceleri hızlı etkileyebilir. Atasözlerinin günlük hayatta kullanımında ise, verdiği mesaj “telkin” yoluyla ulaşmaktadır. Telkin kişinin düşüncelerine yön vermekte etkili olabilmektedir. Kişi kendi kendine de telkinde bulunabilir, bir şeyin gerçekleşebileceğine kendini inandırabilir (Coue, 2004, s.43; Lucas vd., 2010, s.85).

#### 4. Atasözleri ve umut kavramı arasındaki ilişkiler

Umut insanın kendini iyi hissetmesini, başka bir deyişle “psikolojik iyi oluşu” sağlayan, pozitif psikoloji kavramları arasındadır. Atasözleri günlük hayatta kullanıldığında, olumlu içerikleri birçok psikolojik yöntemden daha hızlı bir şekilde telkin yoluyla muhatabına ulaşmaktadır. Aşağıda umut kavramında yer alan bileşenler kısaca tanılandıktan sonra umut içeren bazı atasözlerine yer verilecektir. Umutlu olmayı sağlayan fikir ve duygular atasözlerinde özlü şekillerde temsil edilmektedir.

Umut kuramında yer alan bileşenler kısaca şu şekildedir:

**Olumlu beklenti:** Kişinin koşulların olumsuz olması durumunda bile geleceğe dair olumlu beklenti içinde olmasıdır. Bireyin kendi için olumlu şeyler düşünmesi, değerli hissetmesi, başarıya inancının olmasıdır.

**Kaygı:** Umut, sonuçla ilgili kesin bir bilgi taşımadığı için kaygı ve şüphe hissi içerir.

**Bilişsel öğeler:** Başarılı olunabileceğine dair düşünceler, kişinin vazgeçmeden, yılmadan sabırla çalışmaya karar vermesi gibi düşünceler, başka yollar ve alternatifleri değerlendirme umut içinde yer alır.

**Duygusal öğeler:** Umudun içinde başarılı olmaya inanç ve huzur gibi olumlu hisler vardır.

**Motivasyon:** Gelecekte iyi şeyler olacağını düşünerek umutlu olmak, kişinin amacına yönelik çaba sarf etmesi için harekete geçmesini sağlar.

**Kişinin başarısızlıkla ilgili düşüncelerini yeniden şekillendirmesi:** Kişinin amaçlarını değiştirmesi, denediği yolun dışında çareler olabileceğini düşünmesi umutlu olduğunu gösterir.

**Başarılı kişiler ile ilgili hikâyeler ya da sözler dinlemek:** Başka kişilerin benzer durumlardan olumlu sonuçlar elde ettiğini görme, kişinin istediği sonuca ulaşması için kendine bir rol-model belirlemesi umut kavramının içinde yer alır.

Atasözleri ile kişi kendinden öncekilerin tecrübelerini örnek alır. Önceki insanların, ataların yaşadıkları koşulları nasıl düzenledikleri, olumsuz durumlarla nasıl başa çıktıkları rol-model olmaktadır. Buna ilaveten atasözleri verdikleri öğüt ve tavsiyelerle davranışa yön verir, motive eder. Umutla ilgili atasözleri umut kuramı bağlamında şu şekilde incelenebilir:

**“Allah'tan umut kesilmez”** (Aksoy, 1993, 250)<sup>2</sup>.

Aksoy birçok atasözünün anlam açıklamasını yapmıştır. Bu atasözünün kişinin çok umutsuz olduğunda bile karamsarlığa, kötümserliğe kapılmaması anlamında olduğunu belirtmiştir. Kişi zor zamanlarda Tanrı'nın lütfunu beklemelidir (Aksoy, 1993, s.65). Bu atasözü umudun; sonucun kestirilemediği durumlarda iyi şeylerin olabileceğine dair olumlu beklentiyi kaybetmeme yönünü göstermektedir.

Atasözlerinde dinî içeriğe yoğun bir biçimde rastlanmaktadır (Alkay, 2009, s. 288). Yukarıdaki atasözünde umudun kaynağı Kuran'dır “Allah'ın rahmetinden ümit kesmeyin” (ez-Zümer 39/53) ayeti birçok atasözüne yön vermiştir. Bu atasözlerinde umudun kaynağı olarak yüce bir güç algılanmaktadır.

<sup>2</sup> Atasözlerinin yanında Aksoy'un atasözlerine verdiği numaralar yer almaktadır, parantez içinde belirtilmiştir.

Böylece bir işin gerçekleşeceğine dair olumlu beklenti, olumlu duygular ve kişinin kendine düşeni yapması yönünde motivasyonu artmaktadır.

Dini içerikli diğer bazı atasözleri şu şekildedir:

**“Allah gümüş kapıyı kaparsa altın kapıyı açar”** (Aksoy, 1993, 237).

Bu atasözü kişinin bir işi yolunda gitmediğinde umutsuzluğa düşmemesini telkin etmektedir (Aksoy, 1993, s.64). Tanrı kaybettiğini düşündüğünden daha iyi bir iş verebilir Bu atasözünde umudun önemli bileşenlerinden olan alternatif yollar bulabilmenin telkin edildiği görülmektedir.

**“Allah uçamayan kuşa alçacık dal verir”** (Aksoy, 1993, 251).

Yeteneklerinin sınırlı olması kişiyi umutsuzluğa sevk etmemelidir. Tanrı'nın kişinin koşullarına, özelliklerine uygun bir yaşam sunacağından umut kesilmemelidir (Aksoy, 1993, s.65).

Bu atasözünden bir yol olmazsa, yine kişiye uygun başka alternatif bir yol bulunabileceği anlamı çıkarılabilir. Bu atasözü kişinin kendi koşullarını yetersiz görüp vazgeçmemesini, başka bir biçimde iyi şeylerin gerçekleşeceği beklentisini, umudu telkin etmektedir.

**“Elmayı havaya at, düşünceye kadar Allah kerim”** (Aksoy, 1993, 1101).

Başlanan bir işin sonucunda başarı elde edilip edilmeyeceği belirsiz olsa da sonucun beklenildiği gibi olumlu olacağına inanmak gerekir (Aksoy, 1993, s.121). Bu atasözüyle sonuçtan şüphe duyulsa da olumlu beklentiden vazgeçilmemesi, umutlu olma telkin edilmektedir.

**“Çıkmadık canda umut var(-dır), (Çıkmadık candan umut kesilmez)”** (Aksoy, 1993, 780).

Bir şeyi tamamıyla kaybetmemişsek, çalışarak elimizde kalacağını umabiliriz (Aksoy, 1993, s.99). Aksoy'un bu çıkarımında umudun harekete geçiren motive eden yönü görülmektedir. Buna ilaveten, durum olumsuz gibi görünse de durumun yeniden değerlendirilmesi, iyi şeyler olabileceği düşünülerek çalışılması yoluyla umut telkin edilmektedir.

**\*Gün doğmadan neler doğar”** (Aksoy, 1993, 1316).

Kötü bir durumun düzeldiğine şahit olmuşuzdur. Bu nedenle yarımın iyi şeylerle geleceğini umabiliriz (Aksoy, 1993, s.135). Bu atasözü olumsuz görünen koşulların değişebileceğini vurgulamakta ve bu durumu olumlu beklenti yoluyla telkin etmektedir.

**“Dünyayı umutla yemişler”** (Aksoy, 1993, 1035).

İnsan yaşadığı müddetçe hayattan olumlu beklenti içinde olmalıdır. Bazı istediklerimiz olur, bazıları olmaz. Ama olanlar da umut etmekle meydana gelir (Aksoy, 1993, s.116). Bu atasözü gelecekte iyi şeylerin olasılığına inancı devam ettirmeyi telkin etmektedir; kişi yaşadığı müddetçe yapabileceği şeyler vardır, kişinin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesinin mümkün olduğu yönünde umut telkin edilmektedir.



**“Her inleyen ölmez”** (Aksoy, 1993, 1414).

Stresli, sıkıntılı her durum kötü bir şekilde sonuçlanmaz. Bu şekilde düşünüp olumsuzlukları ortadan kaldırmak için çaba sarf etmek gerekir (Aksoy, 1993, s.140). Bu atasözünde umudun içerdiği alternatif yeni yollar bulabilme özelliği telkin edilmektedir.

**“Su aktığı yere (yine) akar”** (Aksoy, 1993, 2309).

Daha önce gerçekleşmiş güzel bir durumun tekrar yaşanabileceği düşünülebilir (Aksoy, 1993, s.196).

Bugün iyi bir durumda olmamak çaresizliğe sevk etmemelidir. Daha önce benzer durumlar yaşandığına dair tecrübeler, iyi şeylerin yine gerçekleşebileceğini göstermekte olduğu için umutlu olunabilir. Bu atasözü, olumlu beklenti telkin etmesi yönüyle umut içermektedir.

**“Ayın on beşi karanlık, on beşi aydınlıktır”** (Aksoy, 1993, 442).

İnsan olumsuz bir olay yaşadığında sürekli devam etmez, güzel günler yine yaşanır (Aksoy, 1993, s.77).Bu atasözü olumsuz koşulların değişebileceğine yönelik olumlu beklenti, umut telkin etmektedir.

**“Bir karga ile kış olmaz”** (Bilik, 2006, s.4).

Bu atasözü başarısızlığın kalıcı olarak algılanmamasını, kişinin umudunu hemen kaybetmemesini telkin etmektedir (Bilik, 2006, s.4).

Aşağıdaki atasözleri umut ve sabrı bir arada vurgulamaktadır. Esasında olumlu sonuca ulaşmak için verilen çabada, “hedefe yılmadan umutla yürümek, sürece karşı sabırlı olmak” beraberdir (Doğan, 2016, s. 3216). Bazı atasözleri sabır kavramı etrafında şekillenmiştir, anlamında ise umut sabrın tamamlayıcı bir parçası olarak yer almaktadır. Taşdelen (2018) sabır ve umudun anlam olarak birbirini tamamladığını vurgulamaktadır. Taşdelen incelediği Kemalettin Tuğcu hikâyelerinde, kahramanın bir yandan başarıya ulaşmak için umutla çaba sarf ederken, diğer yandan süreçteki yorgunluk ve belirsiz sonucu bekleyişin umut ve sabrı bir arada hissettirdiğini tespit etmiştir (Taşdelen, 2018, s.122).

Umut, yaşama iyimser bakabilmektir. Bunun yanı sıra kişinin umut ettiği şeylerin gerçekleşmesini bekleyebilmesi gerekmektedir. İsteddiği şeyin gerçekleşmesi için çaba sarf eden kişi, bu süreçte yaşayabileceği stres ve zorlukları yılmadan deneyimlemelidir (Doğan, 2016, s. 3216). Günlük hayatta umut ve sabır iç içedir, bazı atasözleri bu durumu özlü bir şekilde ortaya koymakta ve telkin etmektedir:

**“Sabreden derviş, muradına ermiş”** (Aksoy, 1993, 2192).

İstenilen şeylerin gerçekleşmesi bazen zaman alır. Süreci sabırla beklemeyi göze alan kişi amacına ulaşır (Aksoy, 1993, s.189). Bu atasözü süreçte yılmadan ilerleyen kişinin olumlu sonuç elde edeceğine dair umut telkin etmektedir.

**“Geç olsun da güç olmasın”** (Aksoy, 1993, 1237).

Bu atasözü yaşanan gecikmelerin olumlu sonucu beklemek için engel olmayacağı dolayısıyla umutlu olmayı, sürece karşı sabırlı olmayı telkin etmektedir (Aksoy, 1993, s.130).

**“Sabırla koruk helva olur, dut yaprağı atlas”** (Aksoy, 1993, 2191).

Sabırlı insanlar, olması mümkün görünmeyen işlerde başarı kazanmaktadırlar. Ekşi kuruğun helvaya dönüşme yolculuğu gibi. Önce ekşidir, sonra tatlı üzüm, pekmez ve nihayetinde helva olur. Buna benzer şekilde ipek böceği de ipek üretir. Zaman alan bu üretimden atlas dokunur (Aksoy, 1993, s.189).

Kişinin gerçekleşmesini bekleyerek yöneldiği hedefine giden yolda çeşitli aşamalardan geçmesi gerekebilir. Bu atasözü böyle bir süreçten geçen kişinin istediği hedefe giden yolda yürürken umudunu devam ettirmesini ve süreçte yaşaması gereken zorlukları yılmadan deneyimlemesini telkin eder.

**“Tekkeyi bekleyen çorbayı içer”** (Aksoy, 1993, 2397).

Atasözü, yukarıdakilere benzer bir şekilde iyi bir sonucu umut eden kişinin bu sonucu elde etmek için verdiği emeğin karşılığını alacağını telkin eder.

## Sonuç

Psikoloji bilimi ve halk bilimi birbirine karşılıklı veri sağlayan bilimlerdir. Halk biliminin verileri psikolojinin çalışma sahasında olan dil, kültür, inançlar, sosyal yaşam, duyuş, düşünce, davranış biçimleri gibi birçok konuya ışık tutmaktadır. Halk bilimi eserleri çeşitli yöntemlerle psikolojik iyi oluş sağlamak üzere kullanılmaktadır. Kişinin kendi kültürel kaynaklarını kullanarak iyi hissetmesini sağlamak pozitif psikolojinin çalışma alanındadır. Pozitif psikoloji kavramları içinde yer alan umut, kişinin içsel manevi gücüdür ve içeriğini kendi kültürü oluşturur. Bu çalışmada birer kültür ürünü olan atasözlerinde yer alan umut kavramı ele alınmıştır.

Bu çalışmada ele alınan atasözleri, umut kavramının bileşenlerinde yer alan unsurları telkin etmektedir. Umudun bileşenlerinde; geleceğe dair olumlu beklenti ile ilgili düşünceler, olumsuz koşulların değişebileceğine kaygıyla karışık bir inanç, istenen şeyin gerçekleşmesi için çalışma, alternatif yollar oluşturabilme, hedefi değiştirebilme, rol-model alma, başarı ile ilgili sözler, hikâyeler dinleme yer almaktadır. Kişinin nasıl umut hissettiğine dair tespit edilmiş bu bilimsel verilerin sunduğu bilgiler, atasözlerinin hangi yönleriyle umut hissettirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada atasözlerinin günlük hayatta muhatabına çabuk ulaşan bir şekilde umut telkin etmesi yönüne ve psikolojik değerine dikkat çekilmiştir.

## Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1965). *Atasözleri, deyimler*. Ankara: TDK. 238.
- Aksoy, Ö. A. (1993). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Alkayı, M. F. (2009). Dinî içerikli atasözleri üzerine. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27), 287-292.
- Arslandoğlu, İ. (2000). Kültür ve Medeniyet Kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 0 (15), 243- 255.
- Bilik, N. (2006). *Türkçe ve Urduca Atasözlerinin Biçim ve Kavram Özellikleri Bakımından Mukayesesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Boratav, P. N. (2000). *Halk Edebiyatı Dersleri, 1. Kitap*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (13).
- Certel, H. (1997). Türk Atasözlerinde İhtiyaç ve Güdüler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 45-57.

- Coue, E. (2004). *İlkeleri ve Uygulamalarıyla Kendi Kendine Telkin*. M. Reşat Güner (Ed. ve Çev.) İzmir: Ege Meta Yay.
- Cutcliffe, J. (2004). *The Inspiration Of Hope In Bereavement Counselling*. Philadelphia, USA: Jessica Kingsley Publishers.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çobanoğlu, Ö. (2003). *Türk Dünyası Ortak Edebiyat Tarihi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Danziger, K. (1983). Origins and Basic Principles of Wundt's Völkerpsychologie. *British Journal Of Social Psychology*, 22(4), 303-313.
- Dik, T. (2010). Atasözlerinde Adil Dünya İnancı. *Millî Folklor*, 22(88), 28-32.
- Dilçin, D. (2018). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, M. (2016). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Sağlıklı Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Dinî Başa Çıkma, Umut ve Sabır Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 3214-3245.
- Feyzioğlu, N. (2008). Mürâd-Nâme’de Yer Alan Türk Atasözleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 25-39.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping As a Mediator Of Emotion. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 54(3), 466-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Göçen, G. (2013). Pozitif Psikoloji Düzleminde Psikolojik İyi Olma ve Dinî Yönelim İlişkisi: Yetişkinler Üzerine Bir Araştırma. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7 (13), 97-130.
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili*, 729 (1), 50-57.
- Gümüş, İ. (2019). Âşık Veysel’in “Kara Toprak” Şiirine Ontolojik Bir Yaklaşım. *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 176-187.
- Hedtke, L. (2014). Creating Stories of Hope: A Narrative Approach to Illness, Death and Grief. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 35(1), 4-19.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is There a Universal Need For Positive Self-Regard?. *Psychological Review*, 106(4), 766.
- Karabulut, M. (2022). Freud ve Jung ışığında masal ve psikanaliz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 756-764. DOI: 10.29000/rumelide.1074051.
- Karaca, F. (2000). Savunma Mekanizmalarına Atıfta Bulunan Atasözleri Işığında Dinî ve Kültürel Psikolojiyle İlgili Bazı Tespitler. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 13, 119-125.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: an Emotion and Vital Coping Resource Against Despair. *Social Research*, 66(2), 653-678.
- Lucas, M., Hugh-Jones, K., Welby, A., Misbah, S., Spaeth, P., & Chapel, H. (2010). Immunomodulatory Therapy to Achieve Maximum Efficacy: Doses, Monitoring, Compliance, and Self-Infusion at Home. *Journal of Clinical Immunology*, 30(1), 84-89.
- McRae, K. & Gross, JJ (2020), Emotion Regulation. *Emotion*, 20, 1-9.
- Miller, L. J. (2013). *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*. Oxford University Press.
- Nazir, T. (2020). Pozitif Psikoloji ve Umut. Sefa Bulut (Ed.), *Pozitif Psikoloji İçinde* (s. 365-393). Ankara: Nobel.
- Nelson, JC., Rosenfeld, B., Breitbart, W. & Galietta, M. (2002). Spirituality, Religion and Depression in The Terminally İll, *Psychosomatics*, 43(3), 213- 220.
- Özdoğan, Ö. (2019). *İsimsiz Hayatlar*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Pala, İ. (2012). *Sözün Özünden Dünden Bugüne Atasözleri*. 3. Baskı. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Schnitker, Sarah. A.- Emmons, Robert. A. (2017). The Psychology of Virtue: Integrating Positive Psychology and The Psychology of Religion. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9 (3), 239-241.

- Seligman, M. E.P.- Csikszentmihalyi M. (2000). Positive Psychology: an Introduction. *American Psychologist* 55(1), 5-14.
- Shafranske, E.P., & Gorsuch, R.L. (1984). Factors Associated With the Perception Of Spirituality in Psychotherapy. *Journal Of Transpersonal Psychology*, 16(2), 231-241.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of n Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C.R. (1995). Conceptualizing, Measuring and Nurturing Hope. *Journal of Counseling and Development*, 73 (1), 355-360.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and Academic Success in College. *Journal Of Educational Psychology*, 94(4), 820.
- Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53(2), 366-375.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan Üniversiteye Umut Kavramının Tanımlanması Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86-112.
- Taşdelen, V. (2018). Kemalettin Tuğcu'nun Hikâyelerinde Umut Anlatısı. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.), *Kemalettin Tuğcu: Çocuklara Okumayı Sevdiren Yazar İçinde* (s. 119-127). İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Uslu, R. (2015). *Psikoterapide Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walach, H. (2017). Secular Spirituality–What it is. Why We Need it. How to Proceed. *Journal For The Study of Spirituality*, 7(1), 7-20.
- Wong, W. C. (2009). Retracing the Footsteps of Wilhelm Wundt: Explorations n The Disciplinary Frontiers of Psychology and in Völkerpsychologie. *History of Psychology*, 12(4), 229–265.
- Worthington Jr, E. L., Hook, J. N., Davis, D. E., & McDaniel, M. A. (2011). Religion and Spirituality. *Journal of Clinical Psychology*, 67(2), 204-214.
- Yalom, I. (2011). Varoluşçu Psikoterapi. Z. İyidoğan Babayiğit (Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

## 016. Eski Anadolu Türkçesinde -dUK sıfat-fiil ekinin -mA isim-fiil eki işlevi üzerine

İsmail GÜNEŞ<sup>1</sup>

**APA:** Güneş, İ. (2023). Eski Anadolu Türkçesinde -dUK sıfat-fiil ekinin -mA isim-fiil eki işlevi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 239-255. DOI: 10.29000/rumelide.1252744.

### Öz

İnsanlar arası ilişkilerde bildirişim aracı olan dil canlı ve sosyal bir varlıktır. Canlı varlıklar için değişim kaçınılmaz olduğundan dil de bu değişme ve gelişmelerin dışında kalmamakta ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrutusunda kendi sisteminin işleyişine bağlı olarak değişebilmektedir. Türk dilinin geçmişten günümüze uzanan tarihî arka planı incelendiğinde farklı nedenlere bağlı olarak yaşanan değişme ve gelişmelerin izlerini bulmak mümkündür. Türk dilinin sahip olduğu zengin ek sistemi, dilsel bir görevin farklı yapılarla yerine getirilmesine olanak vererek dilin ifade gücünü artırmaktadır. Bu durum, eklerin söz diziminde anlamsal olarak farklı görevler üstlenmesine ve işlevsellik açısından zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Eklerin işlevsel açıdan kullanım özelliklerinin saptanmasında söz konusu eklerin içinde yer aldığı yapılar, işlevsel açıdan birbirleriyle karşılaştırılarak bir denkleştirme işlemi uygulanabilir. Bu türden denkleştirme çalışmalarıyla farklı işlevlere sahip olan eklerin söz dizimsel yapıda aynı veya benzer bir anlamda kullanıldığı ortaya konabilir. Türkçede bir ekin kendi asli işlevi yanında başka bir ekin anlam ve görevini yüklenmesine tarihî ve çağdaş lehçelerde rastlanmaktadır. Batı Türkçesinin ilk dönemi olan Eski Anadolu Türkçesi döneminde birbirinden farklı eklerin kimi zaman aynı anlam ve görevde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu döneme ait eserlerde, farklı ekler arasında rastlanan işlevsel denkliklerden biri de -dUk sıfat-fiil ekiyle -mA isim-fiil eki arasında görülmektedir. Bu çalışmada sıfat-fiil eklerinden -dUK ile -mA isim-fiil ekinin Eski Anadolu Türkçesindeki eş değer işlevsel özellikleri dönem metinlerinden alınan örneklerden hareketle incelenecektir.

**Anahtar kelimeler:** Eski Anadolu Türkçesi, işlevsel denklik, -dUk eki, -mA eki

## On the suffix -mA gerund function of suffix -dUk participle in Old Anatolian Turkish

### Abstract

Language, which is a means of communication in interpersonal relations, is a living and social entity. Since change is inevitable for living beings, language does not stay out of these changes and developments, and it can change depending on the operating rules of its own system in line with new needs. When the background of the Turkish language extending from the past to the present is examined, it is possible to find the traces of the changes and developments experienced due to different reasons. The rich suffix system of the Turkish language increases the expressive power of the language by allowing a linguistic task to be fulfilled with different structures. This situation contributes to the fact that the affixes take on semantically different tasks in the syntax and to enrich them in terms of functionality. In determining the functional features of the affixes, an equalization

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aksaray, Türkiye), ismailgunes@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4563-4950 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252744]

process can be applied by comparing the structures in which the affixes are included with each other in terms of functionality. With such equalization studies, it can be revealed that affixes that have different functions are used in the same or similar meaning in the syntactic structure. In Turkish, it is seen in historical and contemporary dialects that a suffix assumes the meaning and function of another suffix besides its original function. It is observed that different suffixes are sometimes used with the same meaning and function in the Old Anatolian Turkish period, which is the first period of Western Turkish. In the works of this period, one of the functional equivalences between different suffixes is seen between -dUk adjective-verb suffix and -mA noun-verb suffix. In this study, the equivalent functional properties of the adjective-verb suffixes -dUK and -mA noun-verb suffixes in Old Anatolian Turkish will be examined on the examples taken from the texts of the period.

**Keywords:** Old Anatolian Turkish, functional equality, the suffix -dUk, the suffix -mA

## Giriş

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dil, kendi gelişim çizgisinde kendine özgü kurallarıyla ilerleyen canlı bir varlıktır. Toplumsal ve canlı olması yönüyle dil, dönemsel koşullara göre değişme ve gelişme temayülü gösterir. Dilde gelişme; dilin ifade yeteneğinin genişlemesi, zihinsel faaliyetleri karşılayacak ve betimleyecek bir düzeye ulaşmasıyla gerçekleşir. Bu doğrultuda uzun tarihî boyunca geniş coğrafyalara yayılan ve birçok bölgede yazı ve konuşma dili olarak kullanılan Türk dili, iç ve dış faktörlerden kaynaklanan değişimler kaydetmiştir. Bu değişme ve gelişme sürecinde dilsel bir birim, kendi işlevi dışında başka bir yapıya ait görevi üstlenebilmiştir. Bu durum, gelişmiş bir ek sistemine sahip olan Türkçede dilsel bir işlevin birden fazla ek veya yapıyla ifade edilmesine imkân tanımıştır. Bu türden kullanımlar dilin ifade gücünün artmasına da katkı sağlamıştır. Bir ekin genel işlevleri dışında özel işlevlerinin tespit edilmesinde, söz konusu ek ile görev ve anlamını üstlendiği diğer ek veya yapıların birbirleriyle karşılaştırılarak denkleştirilmesi bir yöntem olarak kullanılabilir. Denkleştirme metoduyla farklı yapıların bulunduğu ve ayrıştığı noktalar ile buna bağlı kullanım özellikleri belirlenebilir. Türk dilinin tarihî ve çağdaş lehçelerinde kimi eklerin, asli görevleri dışında farklı anlam ve görevler yüklenmesi sıkça rastlanan bir durumdur. Bir başka ifadeyle dilsel bir birim, dilin işleyiş kuralları doğrultusunda ihtiyaç duyulan başka bir dilsel birimin görevini yüklenebilir. Bu nedenle dilsel bir birimin kullanım alanını genel özellikleriyle sınırlandırmak, dilsel birimin özel durumlarda üstlendiği işlevlerin dikkatlerden kaçmasına neden olacağından doğru bir yaklaşım değildir.

Türkçede özellikle isim hâl eklerinin birbirinin yerine kullanılmasına Eski Türkçe döneminden itibaren rastlanmaktadır. Türkiye Türkçesinde bulunma hâli için kullanılan +DA eki, Köktürkçede aynı zamanda ayrılma hâlini ifade etmek için kullanılmıştır (Tekin, 2016: 106). Bir morfemin kendi işlevleri dışında farklı görevler yüklenerek kullanılması durumunun Türk dilinin müteakip dönemlerinde devam ettiği gözlemlenmektedir. Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait metinlerde isim hâl eklerinin birbirinin yerine kullanılmasının birçok örneği vardır. Söz gelimi belirtme hâli eki, yönelme hâli eki işlevinde (Akkuş, 1995: 183); bulunma hâli eki ise yönelme hâli eki işlevlerinde kullanılabilmektedir (Güneş, 2015: 181). Bir başka tarihî lehçe olan Çağatay Türkçesi metinlerinde bazen belirtme hâli ekinin anlamı, ilgi hâli ekine yüklenmek suretiyle sağlanmıştır (Argunşah, 2021: 144). Bu bağlamda Türk dilinin tarihî gelişim sürecinde bazı ekler, fonetik değişimler geçirerek kalıcı işlev değişikliğine uğramıştır. Örneğin, Eski Uygur Türkçesinde gelecek zaman ifade eden -gA eki, Batı Türkçesine geçerken /g/ ünsüzünün düşmesiyle -A şekline geçerek istek kipi çekiminde kullanılmış ancak istek anlamı dışında gelecek zaman, geniş zaman, emir bildiren bir ek durumuna gelmiştir (Timurtaş, 1994: 126; Ergin, 1993: 294).

Türkiye Türkçesinde de bir kip ekinin bağlama göre farklı anlamlar yüklendiği kullanımlara da rastlanmaktadır.<sup>2</sup> Bu çalışmada -dUk sıfat-fiil ekinin -mA ekiyle işlevsel denklığı üzerinde durulacaktır.

## 2. İnceleme

Sıfat-fiiller, fiil olma özelliklerinden dolayı sahip oldukları hareket ve zaman kavramlarını isim oldukları sığata aktararak nesnelere hareket ve zaman gösterme yönünden geçici olarak nitelendiren sözcüklerdir. Bir anlamda sıfat gibi kullanılan fiil biçimleri olan sıfat-fiiller bir yönüyle fiil, bir yönüyle sıfattır (Korkmaz, 2003: 909; Ergin, 1993: 315). Dolayısıyla sıfat-fiiller varlık ve nesnelere zamansal düzlemdeki hareket niteliklerini ifade eden sözcüklerdir. Anlamsal olarak bağlı olduğu isimden önce gelerek o ismin bir niteliğini bildiren sıfat işleviyle kullanılan sıfat-fiiller çokluk, iyelik ve isim hâl ekleri olarak isim görevi de üstlenebilir. Sıfat-fiil eklerinin oluşturduğu isimler genel olarak geçici olmakla birlikte kimi zaman kalıcı da olabilmektedir (Özkan, 2009: 148). Sıfat-fiil eki alan yapılar cümlede özne, nesne, tümleç ve yüklem olarak yer alabilir.

Köktürkçeden başlayarak Türk dilinin her döneminde kullanılan sıfat-fiil eklerinin başında gelen -dUk ekinin etimolojisiyle ilgili olarak araştırmacılar tarafından farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bang söz konusu ekin yapısını, -t fiil ismi + -k/-k geçmiş zaman birinci çokluk kişi eki, Brockelmann ise -duk/dük, -tuk/-tüük < -t 'fiilden isim yapma eki' + uk 'edat' biçiminde açıklamıştır. Bir başka araştırmacı Benzing aynı eki -duk/-dük < \* -d 'partisip eki' + -uk/-ük 'ok edatının ekleşmiş şekli' biçiminde ele almıştır. Räsänen, Ramstedt, Kotwicz ve Poppe -dUk ekini ortak Moğolca-Türkçe dönemine ait -dag ekiyle ilişkilendirmişlerdir (Bayraktar, 2004: 47). Ekin etimolojik kökeniyle ilgili bir başka görüş Şinasi Tekin'e aittir. Tekin, -mA olumsuzluk ekiyle -DIK eki hakkındaki çalışmasında söz konusu eklerin kökenini Toharcaya dayandırmıştır. Ekin, Toharcadaki *ma te ok* yapısından -maduk biçimine geldiğini ifade eden Tekin'e göre *ma te ok*; Eski Türk yazı dilinin oluşmasından önce -ma-tı ok biçiminde değişmiş, daha sonraki süreçte ok pekiştirme edatının ekleşmesiyle -maduk biçimine dönmüştür. Eski Türkçe döneminde -ma'nın olumsuzluk edatı olarak kullanılmasıyla birlikte -maduk yapısından -duk, ayrı bir ek gibi ayrılmış ve olumlu fiil köklerine getirilen -dUk eki meydana gelmiştir (Tekin, 2015: 51-55). Konuyla ilgili çalışmasında eki -dOK biçiminde ele alan Talat Tekin ise ekin yapısını \*-d 'arkeik fiil ismi eki' + ok/ök 'edat' şeklinde açıklar (Tekin, 2012: 376). Ekin kökeniyle ilgili bir başka görüş de Mehmet Vefa Nalbant'a aittir. Nalbant, -DUK ekiyle ilgili yazısında, ekin zarf-fiil olarak kullanımına dikkati çektikten sonra -sAR şart ekinde olduğu gibi zarf-fiil eki olarak da kullanılabilen -DI zaman eki ile + ok edatı yapısından oluşabileceğini belirtmiştir (Nalbant, 2002: 201).

Gramer kitaplarında geçmiş zaman bildiren sıfat-fiiller kategorisinde yer alan -DIk /-DUk sıfat-fiil eki Türkiye Türkçesinde genellikle iyelik ekli yapıyla kullanılmaktadır. Ekin sıfat ve yalın biçimiyle kullanımı çok az olmakla birlikte yalın ve olumsuz biçimi daha yaygın bir kullanıma sahiptir. İyelik ve isim hâl ekleriyle genişletilen -DIK/-DUK sıfat- fiil ekinin eklendiği sözcük isimleşir. İyelik ekiyle irtibatlı olan bu isimleşme, bazen bir isim-fiil ekiyle denkleşebilir (Korkmaz, 2003: 911-915). Eski Anadolu Türkçesi dönemi metinlerinde genellikle yuvarlak ünlülü olarak kullanılan -dUK sıfat-fiil eki, sıfat görevi dışında isim hâl ekleri ve edatlarla birlikte çeşitli zarf-fiil eklerinin türetilmesinde de kullanılmıştır (Bayraktar, 2004: 47).

<sup>2</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. Yaman, E. (2017). *Türkiye Türkçesinde Zaman Kaymaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. Klasik gramer kitaplarında *zaman veya anlam kayması* olarak değerlendirilen bu türden kullanımlar dil bilim çalışmalarında; görünüş (bakış), kiplik, dil bilimsel zaman yaklaşımıyla ele alınmaktadır. Dolayısıyla kip ekleri, sözlüksel ve söz dizimsel özellikler doğrultusunda zamansal ve anlamsal işaretlemeler yapmaktadır. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. Boz, E. (2020). *Türkçede Dilbilgisel Ulamlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Fiillerin gösterdiği hareketi kişiye ve zamana bağlı olmadan ifade eden isim-fiil eklerinden -mA eki, Osmanlı gramer kitaplarında hafif mastar olarak adlandırılmıştır. Bu ek, yapı bakımından -mAk ekinin sonundaki /k/ sesinin iki ünlü arasında tonlulaşıp kaybolmasıyla oluşmuştur (Banguoğlu, 2000: 264; Korkmaz, 2003: 882). İşlevsel açıdan -mAk eki hareket isimleri, -mA eki ise iş isimleri türetir (Ergin, 1993: 176). -mA ekli isim-fiiller, isim ve sıfat tamlamaları kurabilir, isim çekim ekleriyle iyelik eklerini alabilir. Genişletilme, kalıplaşma veya türetme yoluyla bir yapım eki olarak kullanılmaya daha elverişli olan -mA eki, -mAk ekine göre daha geniş bir kullanım alanına sahiptir (Korkmaz, 2003: 882).

Eski Anadolu Türkçesinde -mAk eki çeşitli yapılarda çokça kullanıldığı hâlde, -mA eki, o kadar işlek değildir (Çağatay, 1947: 368; Gülsevin, 1997: 122). Bu dönem metinlerinde -mA ekinin az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı durumlarda bu ekin işlevini, bazen iyelik ekli yapılarda -dUk sıfat-fiil eki üstlenmiştir. Eski Anadolu Türkçesinde -dUk sıfat-fiil ekinin -mA anlamıyla kullanıldığı örneklerin çoğu Türkiye Türkçesinde -mA ekiyle kullanılmaktadır. Buradan -mA ekinin yaygınlaşmasıyla birlikte, -dUk sıfat-fiil ekinin -mA işleviyle kullanımının günümüze doğru azalma eğilimi gösterdiği düşünülebilir. Eski Anadolu Türkçesinde -dUk sıfat-fiil ekinin -mA isim-fiil eki işleviyle kullanılmasına dönemle ilgili gramer kitaplarında ya hiç değinilmemiş ya da çok az yer verilmiştir. Çağatay, -dUk ekinin -mA eki işleviyle kullanılmasını *mazi mastarı* olarak değerlendirdikten sonra bazı örnekler vermekle yetinmiştir (Çağatay, 1978: 209). Korkmaz ve Gülsevin ise ekin bazen mastar işlevinde kullanıldığını belirterek ayrıntıya girmemişlerdir (Gülsevin, 1997: 122; Korkmaz, 2017: 151).

Konuya dil bilimsel bir açıdan yaklaşan Aslan ilgili çalışmasında, -DIK ve -mA eklerinin birçok özellikleri açısından birbirine benzediğini, kimi fiillerin her iki fiilimsi ekini alabildiğini belirtir. Her iki eki alan bazı fiillerde anlamsal olarak herhangi bir değişme olmamakta yani -DIK ve -mA ekleri aynı anlamda kullanılmaktadır. Bununla birlikte her iki eki alan bazı fiillerde ise anlam farklılaşabilmektedir. Bu noktada ortaya çıkan hangi fiilin hangi fiilimsi ekiyle kullanılacağı konusu ise tartışmalıdır (Aslan, 2020: 107-109).

Bu çalışmada yapı ve işlev açısından birbirinden farklı olan -dUk sıfat-fiil ekiyle -mA isim-fiil ekinin Eski Anadolu Türkçesinde denk kullanımları örnek cümleler üzerinde gösterilecektir. -dUk sıfat-fiil ekinin -mA isim-fiil ekinin anlam ve görevine eş değer olacak biçimde kullanıldığı örnekler; -dUk+ iyelik eki ~ -mA+ iyelik eki denklığı ve -dUk+ iyelik eki + isim hâl eki ~ -mA+ iyelik eki + isim hâl eki denklığı olmak üzere iki kategoride ele alınacaktır.

### 2.1. -dUK+ iyelik eki ~ -mA+ iyelik eki denklığı

Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde -dUK sıfat-fiil ekinin yalın biçimiyle sıfat işlevinde kullanımı çok yaygın değildir.<sup>3</sup>

*ne tama' kıla gözi gördük yire*

*ne galat şuna eli irdük yire* (G, s. 313).

(Ne her gördüğüne heveslenip almaya kalkmalı, ne de gücü yettiğine haksızlık yapmalı.)

*ayağün basduğ yire rahmet gele*

*Nire kim varur-ısañ ilden ile* (G, s. 583).

<sup>3</sup> Örnek cümleler, alıntılanmış çalışmadaki imlasıyla verilmiş, zorunlu olmadıkça herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.



(Gittiğin her memlekette ayağımı bastığın yerden rahmet fişkirır.)

*eydür kim gözler **görmedük** kulaqlar **işitmedük** bāğçālarum bezendi gönüllerden **geçmedük** ni'metlerüm bezendi şālihler-içün 'ābidler-içün südden ırmaqlarum nürdan burāklarum bezendi* (EA, s. 296).

(Buyurur ki gözlerin görmediği, kulakların işitmediği bahçelerim hazırlandı, insanların hayal edemediği nimetlerim hazırlandı, salihler için, abidler için süttten ırmaklarım, nurdan buraklarım hazırlandı.)

Bununla birlikte -dUK eki, iyelik ekleriyle genişletildiğinde sıfat ve isim görevinde geniş bir kullanım alanına sahiptir. Aşağıdaki cümlelerde -dUK sıfat-fiil eki, iyelik ekli yapıyla anlamsal ilgiyle bağlı olduğu ismin önünde yer alarak sıfat görevinde kullanılmıştır:

*benüm **işledüğüm** işe yarın haq ta'ālā hazretinde ve yüz biñ yigirmi dört biñ peygamberler huzürında tanuklık virürler* (CC, s. 140).

*haq vahy itdi kimyā müsā bu on sekiz biñ 'ālem benüm kudretüm elinde şol **tutduğun** şişeler gibidür* (CM, s. 379).

*Kismet itdüñ her kişiye anı kim lâynk-durur  
Ger geye 'Amr atlas u Zeyd'ün ola **geydüğü** şâl* (AD, s. 7).

Aşağıdaki cümlelerde ise -dUK sıfat-fiil eki, teklik 1. kişi iyelik eki almış yapıyla isim görevinde kullanılmıştır:

*ki ne odlar saçar bir derdlü cāna  
bilüñden **gördüğüm** sığmaz hayāle  
lebüñden **çekdiğüm** gelmez gümāna* (KBD, s. 66).  
*senden dilerem ki **diledüğüm** benüm ola  
sen sanma ki ol yazuğı ben yazam efendi* (KBD, s. 417).

İyelik eki alarak isimleşen -dUK sıfat-fiili, kimi zaman -mA isim-fiil ekiyle eş değer bir anlam ifade etmektedir. Eski Anadolu Türkçesine dönemine ait eserlerden alınan aşağıdaki cümlelerde -dUK eki iyelik eki almış biçimiyle -dUK+iyelik eki ~ -mA+iyelik eki denliğini sağlayacak bir kullanım sergilemektedir. -dUK sıfat-fiil ekinin ifade ettiği zaman anlamı, sıfat ve isim göreviyle kullanıldığı sözcüklerde belirgindir. Bununla birlikte -mA isim-fiil ekine denk düşen bazı örneklerde -dUK ekindeki zaman anlamı ön planda değildir. Bu türden kullanımlarda -dUK sıfat-fiil eki, söz konusu hareket veya işin geçmiş zamanda gerçekleştiğini belirtmekten ziyade yapılan hareket veya işin ne olduğunu ortaya koymakta ve -mA isim-fiil ekine denk bir işlev sergilemektedir.

Türkiye Türkçesinde -mA isim-fiil eki alan sözcükler isim tamlaması kuruluşunda tamlayan ya da tamlanan unsuru olarak yer alabilmektedir. Eski Anadolu Türkçesinde -mA isim-fiil ekine eş değer olarak kullanılan -dUK sıfat-fiil eki de bazı metinlerde iyelik ekli yapıyla aynı işlevi yerine getirmektedir. İsim tamlamalarında tamlanan iyelik ekli olduğu için tespit edilen örneklerde -dUK ekli sözcük tamlanan unsuru görevindedir. Taradığımız eserlerde -dUK ekinin -mA işleviyle teklik 3. kişi iyelik ekiyle kullanımının diğer iyelik eklerine göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

### **ağladuğu ~ ağlaması**

*Bu sebebden Ya ‘kūb’uḡ aḡladuḡı*  
Yūsuf-içün dün ü gün iḡleduḡı (YZ, s. 107).

### **agladugum ~ aḡlamam**

*miskīn Yūnusun dünyede gülduḡını iḡtmeyin*  
**agladugum** isteyene gözüm bımar olsun ana (YED, s. 58).

### **ayrılduḡum ~ ayrılman**

*yā ana! ḡarīb oldum, bildün mi senden ayrılduḡum* yitmez midi atamdan daḡı ayrıldum,  
ḡardaşlarum mekrine sataşdum (KEA, s. 232).

### **bilmedügidür ~ bilmemesidir**

*İskender buña su‘āl eyitdi ki, “Ḳamu ḡastalḡuñ başı nedir?” Eyitdi ki: “Kişi yeyeceğini*  
**bilmedügidür** ya‘nī menfa‘atlı midür ya menfa‘atsiz midür?” (AMT, s. 46).

### **döndüḡi ~ dönmesi**

*Işk-iledür göḡün döndüḡi; ışk-iledür yirūn turduḡı*  
*Işktur çarha koyan feleḡi; ışktur temcīd okudan meleḡi* (TN, s. 208).

### **gitdüḡüñüz ~ gitmeniz**

*Şeyhi koyup gitdüḡüñüz sehl ola*  
*Hak kapusından giden nâ-ehl ola* (MT, s. 39).

### **gürledüḡi ~ gürlemesi**

*tā kim bir yerden bir yire iledürler ve daḡı gök gürlledüḡi* bu feriştehlerüñ tesbīhidür ve yıldırım  
bunlaruñ nefesidür (M, s. 43).

### **ḡaldurduḡı ~ kaldırması**

*başın ḡaldurduḡı ḡāfillḡıdır*  
*göñül ḡaḡkı unıdup āfillḡıdır* (UVİ, s. 123).

### **ḡavuşduḡı ~ kavuşması**

*‘Arşdan üç yüz biñ yılḡk yol yoḡaru vardı, ḡābeḡavseyne. Ya‘nī ḡābeḡavseyñ oldur kim Tañrı Te‘ālā’ya*  
*öyle yaḡın olur kim ḡubbenüñ iki başı ḡavuşduḡı* gibi (KEA, s. 212).

### **kesildüḡi ~ kesilmesi; düşdüḡi ~ düşmesi**

*ḡoḡ pādīşāḡ ḡizmetinden kesildüḡi* ve anuḡ yüzinden **düşdüḡi** ölümden biterdür (MNT, s. 151).

### **olduḡı ~ olması**

*Pes ma'lûm oldu ki Allâhü Te'âlâdan korkmak anuñ heybetine ve 'azametini bilmeye göre olurmuş. Zîrâ enbiyâların korkusu ziyâde **olduğı**, ma'rifetleri ziyâde olduğıçündür* (TG, s. 131).

*hikmet neydi evvel hikmet oldur ki 'Arab aydur keşretü'l-ismi tedullu 'alâ 'izzeti'l-musemma ad çok **olduğı** ad ıssınuñ 'izzetine delâlet eyler pes Tañrı te'âlâ dañı 'azîzdür ad dañı yokdur* (İST, s. 91).

*gönül tar **olduğı** gâfletten olur  
gönül giñişligi rahmetden olur* (UVİ, s. 364).

*Bu cismüm belâsıdur adum Yûnus **olduğı**  
Zâtum sorar olursan sultâna benem sultân* (YED, s. 344).

### **olduğın ~ olman**

*Pes bize sen server **olduğın** neden  
Yolda bize rehber **olduğın** neden* (MT, s. 98).

### **öldürdüğü ~ öldürmesi**

*Dâimâ meyhânelerde esrükler birbirin bıçağlayup **öldürdüğü** meşhûr olmuştur. Meysirden murâd bazıları kumar oynamaktadır dimişlerdür* (TG, s. 134).

### **sevdiği ~ sevmesi**

*Gönlüm bana eydürdi seni severem dirdi  
Gönlüm seni **sevdiği** dosta irinceyimiş* (YED, s. 179).

### **söyledüğü ~ söylemesi**

*Ol karınca söyledi Süleymân'a yol didi  
Ol karınca **söyledüğü** cevâb alıncayımış* (YED, s. 179).

### **vardugumuz ~ varmamız**

*Rüstem eydür ne çikalum kal'aya  
Çıkmayınça **vardugumuz** bes neye* (MT, s. 98).

### **virdüğü ~ vermesi**

*Bu dürlü ni'metleri **virdüğü** keremindedür* (CM, s. 351).

### **vurmaduğı ~ vurmaması**

Olumsuzluk eki almış yapılarda -dUK sıfat-fiil ekinin yine -mA ekinin işlevine benzer bir anlam ifade ettiğı görülmektedir.

*'Ayblar örtüp yüzlerine **vurmaduğı** keremindedür* (CM, s. 351).

### **yağdurdığı ~ yağdırması**

*Sehâ-yib-i dürer-bâr, katarât-ı emtârı safahât-ı aktâr üzerine leyl ü nehâr yağdurduğı senün takdîrün-ile, ve gavnâs-ı ebr-i bahar, uküd-ı mürvârîd-i âb-dârı ka'r-ı bihâr-ı zehhârdan getirüp, bâzâr-ı çemen-i gülzâra arz ittüğü senün tedbîrün-ile* (TN, s. 45).

(İnci yağdıran bulutların yağmur damlalarını yeryüzü sathının her tarafına gece ve gündüz yağdırması senin hükmünle ve bahar bulutlarının dalgıcı, parlak incilerden oluşan değerli madenleri, dalgalı ve derin denizlerden getirip gül bahçesi çimenindeki pazara sunması senin tasarrufundadır.)

### yatduğı ~ yatması

*kirpük devrilüp içerü yatduğı, eger kirpük iki üç batmış-ısa göz içinde anı erimiş mezdeğüyle yâ dıbk birle yoķaru kirpüğe yavşurmak gerek* (HT, s. 75).

### yazduğı ~ yazması

*Tevbe idenüñ günâhını yarlığayup yirine sevâb yazduğı keremindendir* (CM, s. 351).

*ve iki omuzdağı ferîşterler dağı yazduğı bu sırdan ötürüdür ve illâ bunlar yazmadın dağı bilür, ne 'amel itdüklerin* (CM, s. 452).

## 2.2. -dUK+iyelik eki+ isim hâl eki ~ -mA+iyelik eki+ isim hâl eki denklığı

Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde -dUK ekinin iyelik ve isim hâl ekleriyle genişletilmiş biçimi isim olarak kullanılmaktadır. İsim olarak kullanılan -dUK ekli yapı, cümlede yine -mA isim-fiil eki işlevinde ve cümlenin anlamını tarz, durum, zaman vb. açılardan tamamlayan bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 2.2.1. -dUK+iyelik eki+ belirtme hâli eki ~ -mA+iyelik eki+ belirtme hâli eki

İyelik ve belirtme hâli ekiyle genişleyerek isimleşen -dUK sıfat-fiil eki, Eski Anadolu Türkçesi eserlerinde kimi zaman -mA isim-fiil ekine denk bir işlevle cümlede nesne görevi üstlenebilir.

### acıduğı ~ acımasını

*gögüs ağrısına ve talağ ağrısına ve öksürükle gelen kanı keser ve kan işemegi ve sidük birle gelen kanı ve ishâl-i demevî ve sidük yolın acıduğı kaç' eder* (TA, s. 294).

### bildüğini ~ bilmesini

*İskender bu hâkimüñ bildüğini gâyet ta'accüb itdi, eyitdi; "Ol pâdişâhuñ añlaması ve bilüsi olmasa, bunuñ gibi 'âlemde 'âlimleri katına cem' itmeye-y-idi."* (AMT, s. 46).

*Terceme-i Akrahâdîn*'de geçen aşağıdaki cümlelerde -dUK sıfat-fiil ekiyle -mA isim-fiil ekinin işlevsel denklığı bariz bir biçimde görülmektedir.

### geldüğini ~ gelmesini

*bu dağı bir kırşdur kim meşânenüñ cerbini ve sidük yolu acıduğı ve bevl yolından kan geldüğini giderür* (TA, s. 294).

şol kimselere kim öksürükle ve kuşmağla kan gelse veyā ishāl-i demevī olsa ve bevāsīr kanın ifrāṭla **gelmesini** keser (TA, s. 289).

### güldüğünü ~ gülmesini

‘Işktan haber bilenlerin ‘ışk derdile tolanların  
Küfri îmân olanların ‘ayıblaman **güldüğünü** (YED, s. 492).

### kurduğünü ~ kurumasını

eger bununla mazmaza eyleseler diş diblerinin etlerin berk eyler ve **kurduğünü** giderür (TA, s. 327).

### 2.2.2. -dUk + iyelik eki + yönelme hâli ~ -mA+ iyelik eki + yönelme hâli denkliği

Eski Anadolu Türkçesinde -dUK sıfat-fiil eki, bazen iyelik eklerinden sonra ismin yönelme hâli ekini alarak ana cümlenin yüklemine çoklukla yer tamlayıcısı olarak bağlanır. Ancak yer tamlayıcısı dışında kimi zaman zarf ve özne olarak kullanılan sözcük grubunun içinde de yer alabilir. Bu türden kurulan söz dizimsel yapılarda -dUk eki, yine -mA isim-fiil ekine denk düşen bir işleve sahiptir.

### ağırdığına ~ ağırmasına

ve şakīka başuñ bir yanı **ağırdığına** dirler ibn-i ‘abbās rivyāyet kıtur kim peygāmbere ḥazretlerinin bir gün başı ağırmıştı (TN, s. 492).

### apardığına ~ aparmasına

niğâr cân u dil **apardığına** dil hoş imiş  
tevazu‘ ehliyimiş saçı kaddi serkeş imiş (KBD, s. 322).

### didüğine ~ demesine

bu atlu böyle **didüğine** kaçdı, urdı, öldürdi. Dağı ol pīrīn giyeceğinde aradı, bulmadı, kıdı, gitti (VM, s. 142).

### dutulduğuna ~ tutulmasına

dilüñ istirhāsına ve dil **dutulduğuna** fā‘ide eyler enbīḥ ḥekīm eydür bu ma‘cündür müşevveş buña hiç i‘tirāz yokdur (TA, s. 203).

### gitdüğine ~ gitmesine

ammā Ḥüsrev Ejderhā-bend binüp berāber **gitdüğine** hikmet ne ola, diyüp her biri bir söz söyledi (MŞT, s. 268).

### geldüğine ~ gelmesine

issi şuyıla vèreler şıfat-ı sufūf kim irādetsüz menī **geldüğine** ve sidük tamladığına fā‘ide eyler (TA, s. 306).

**güldüğünüze ~ gülmenize**

*ol şālih adlu oğlu ilerü geldi eytdi babacuğum **güldüğünüze** sebep nedür didi* (EA, s. 328).

**ısırdığına ~ ısırmasına**

*eger ādem sidügin yün-ile it **ısırdığına** ursalar hoş ola, bir uyışmış kan gibi nesne çıkarur, it **ısırdığına** bundan yig devā yokdur* (AMT, s. 228).

**itdüğine ~ etmesine**

*meger cāzū la'īn daḥi çin şāhi bu kadar kendüye 'itibār **itdüğine** germ olub andan cāzū leşkeriyle cezire-yi ābāna gelüb siḥriyle Behrāmı dutub alub çine geldi* (K, s. 224).

*Ammā havānuñ hareket **itdüğine** sebep nedür? Budur ki çok buḥār cemi' olur daḥi havāyı bir yirden bir yire nakil itdürür* (AMT, s. 90).

**kıldığına ~ kalmasına**

*Keyḥüsrev-i Kāmrān gerçi Bürzū'ya ḥil'at giyürdi, ammā o kadar yanında **kıldığına** ḥazz eylemedi, zīrā muḳaddem aḥvālinden ve meşrebin bilürdi* (MŞT, s. 316).

**kıduğına ~ komasına**

*Raḥşından inmiş, eṭrāfın gezinüp kendi 'askerinden ḥicāb idüp bir de Kattāl Zengī kendüye bir darbla ol ḥāle **kıduğına** 'ār ve ḡayret eyledi* (MŞT, s. 169).

**kıduğına ~ kokmasına**

*Birkaç kez şordum bedenüñ misk gibi laṭīf **kıduğına** sebep nedür? Dİmedi. āḥir and virdüm. Eyitdi: Oğlaniken be-ḡāyet şāḥip ḥüsn idüm ve hem Hāk Te'ālādan be-ḡāyet korkanlardan idüm* (TG, s. 154).

**kıyduğına ~ koymasına**

*ve bir dürlü ta'amı birkaç tabaqlara **kıyduğına** ḥikmet buydu ki senüñ ḥod ḥatunlaruñ vardur. Bir 'avrat lezzeti neyise kıalanıñ daḥi oldur* (TG, s. 156).

**öldüğüne ~ ölmesine**

*ḥātūn bu ḥaberi işidicek kıızı **öldüğüne** ḥayf idüb aydur nideliüm eceli anda imiş şāḥ şāḡ olsun ammā güc bu oldı kim* (K, s. 316).

**öldürdüğüne ~ öldürmesine**

*pes buların ma'lüm oldı kim ḥāk Ta'ālā celle celālühü ol velileri imānsuz **öldürdüğüne** sebep kıalan kıullarına siyāset-içündür ve daḥi 'ibret-içün oldı* (EA, s. 380).

**genşedüğüne ~ genişlemesine; deprendüğüne ~ hareket etmesine**

*dişler eti **geşsedüğine** ve dişler **deprendüğine** ahlâtı budur gülnâr ve ekşi enâr kabı altışar dirhem kızl zernîh ve şeb-i yemânî üçer dirhem kızl gül ve summāk sekizer dirhem sünbül ve fuḳāhül'-adhîr her birinden onar dirhem dükelisin dögeler (TA, s. 425).*

### **şokduğına ~ sokmasına**

*Zebāniler görür neye ilanlar ve 'akrebler **şokduğına** nice katlana. Su'âl: eger eydürseñ tevbe-i naşûh nedür? (CM, s. 405).*

### **yırtılduğına ~ yırtılmasına**

*meyfuhtec ile yoğurup akrâş édeler şerbeti iki dirhemdür bir dürlü kurş-ı tîn daḫı kim bögrek za fına ve **yırtılduğına** fā 'ide eyler (TA, s. 291).*

### **2.2.3. -dUk+iyelik eki + ayrılma hâli eki ~ -mA + iyelik eki + ayrılma hâli eki denklığı**

Eski Anadolu Türkçesinde -dUk ekinin iyelik ve ayrılma hâli ekiyle genişletilmiş biçimi isimleşerek söz diziminde yüklem görevindeki fiile neden-sonuç, zaman, tarz vb. bir ilgiyle bağlanabilir. Bu bağlanmada -dUk eki, -mA isim-fiil ekine eş değer bir görevde kullanılarak zarf veya yer tamlayıcısı görevini üstlenebilir.

### **çağırduğından ~ çağırmasından**

*Bir ev eylen, kıza anuñ içinde kon, gidün. Ol anuñ **çağırduğından** üşenür, esirgeye, du 'ā kıla didi (KEA, s. 261).*

### **didüğinden ~ demesinden**

*Rüstem'in böyle **didüğinden** Deli Bānū, Bîjen, Cihāngîr gücenüp birazdan aḫşām oldı, talāyi neveti Ṭavs'ın idi (MŞT, s. 404T).*

*eyitdi ğaybet söylemek oruç ve abdesti şır didi ya'nî şır **didüğinden** murād müzdin gidermekdür (KG, s. 343).*

### **gıtdüğinden ~ gitmesinden**

*payğambar 'aleyhi's-selām dünyādan **gıtdüğinden** sonra Şiddîk raḫı bir gün düş gördi düş içinde çağırdı ki mā hāze'l-bukā'u yā resül'allāh didi (İST, s. 63).*

### **olmaduğından ~ olmamasından**

*Gördüm, söylemez ḫülāşā-i kelām Ferāmerz gördi şöḫbet **olmaduğından** meclisde meze yoḫ aşıl neşāṭ rûḫānî ve zevḫ müşehhevâtı cāme-ḫabda olmak ihtimāli vardır (MŞT, s. 179).*

### **virdüğinden ~ vermesinden**

*Tañrı katında yüz biñ bu kadar ḫalka rahmet itmek geñezdür. Ol kişi bir aḫça **virdüğinden** didi (TE, s. 118).*

**gıtdüğünden ~ gıtmemden**

*çün anuñ tevekkülin gördüm gönildüm gıtdüm **gıtdüğünden** soñra aña şormuşlar kim hâtim saña ne kadar nafaka koda* (KG, s. 225).

-mA işleviyle kullanılan -dUk eki iyelik ve ayrılma durumu ekiyle birlikte bazen yükleme dolaylı tümleş ilgisıyla bağlanabilir.

**aķşırduğundan ~ aksırmasından**

*Haķ Te'ālā anuñ **aķşırduğundan** bir ferişte yaradur ol ferişte tã'at kılur, şevābı aķşuranuñ olur* (Zİ, s. 251).

Dönem eserlerinde iyelik eki ve ayrılma hâli eki alan -dUK ekli yapı, kimi zaman ek-fiil getirilmek suretiyle cümlede yüklem göreviyle bulunabilir.

**bilmedüğünden ~ bilmemesinden**

*Bilmeyen katındadır söz ü savaş  
Her ki bildi bu işi oldu yavaş  
Pes bu gavgâ vü urışmak ne-y-idi  
Cümle dilin **bilmedüğünden**-idi* (G, s. 147).

**olduğındandır ~ olmasındandır**

*ve mizmāruñ aşlı şol ney paresidur ki ağacdan düzdükleri neyi anuñ üstine berkidürler ve şol nağmeler ki nāydan belürür, kamaş **olduğındandır*** (İE, s. 242).

**2.2.4. -dUk+iyelik eki +ilgi hâli eki ~ -mA+iyelik eki +ilgi hâli eki**

Bilindiği gibi bir isim unsurunun iyelik eki alarak başka bir isim unsuruyla kurduğu sözcük grubu isim tamlaması olarak adlandırılmaktadır. -mA isim-fiil eki almış sözcükler buna paralel olarak kendinden sonra gelen başka bir isimle ait olma açısından ilgi kurarak isim tamlamasının kuruluşunda tamlayan ya da tamlanan unsur olarak yer alabilir (Korkmaz, 2003: 884). Bu tür tamlamalar cümlede özne, nesne, zarf ve yüklem görevi üstlenebilir. Türkiye Türkçesinde bu biçimde kurulan isim tamlamalarının birçok örneği vardır:

*Camide cuma günleri, Fransızca bilen ve vaizin sözlerini Cezayirli erlere tercüme eden bir **subayın hazır bulunması** âdet haline gelmiştir* (V, s. 262).

*Lakin bu mırnav **mırnavın yakalanması, kesilmesi, yüzülmesi, tencereye girmesi** evde epey patırtılar koparacak bir mesele idi* (UT, s. 94).

*Şimdi arkadaş aramak külfetine kalkma. Ben **meselenin** öyle pek **duyulmasını** da istemem* (T, s. 206).

*Avucunda ağırlığını çarçabuk şöyle bir kestirdikten sonra **büyük bir sevinç gülümsemesiyle** bu kıymetli altın keseği hemen kendi çantasına gömdü* (CP, s. 464).



Koca **Osman'ın** böyle kubara kubara **dolaşmasının** sebebini anlıyorlardı (İM, s. 360).

Ceç, harmanın ortasında olduğu gibi kaldı. Sebebi de **Abdi Ağa'nın** gelip hakkını **almamasıydı** (İM, s. 52).

Evinin hususiyeti, bir **girenin** yahut içinde bir kere doğma gafletini **gösterenin** bir daha dışarıya **çıkmasıydı** (SAE, s. 37).

Bu meselede Aristidi Efendi ile aralarındaki fark bu **sonuncusunun** bu gayeye ancak modern kimya ile erişilebileceğine **inanmasıydı** (SAE, s. 42).

Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde -mA isim-fiil eki işlevinde kullanılan -dUK ekinin de iyelik eki ve ilgi hâli eki almak suretiyle belirtili isim tamlaması oluşturduğu görülmektedir. Bu biçimde oluşan isim tamlamalarında -dUK ekli yapı tamlayan olarak yer almaktadır. -dUK ekiyle kurulan belirtili isim tamlamaları cümlede özne, nesne ve yüklem olarak görev yapar.

### **batduğunuñ ~ batmasının**

kirpükler dökildiğiniñ devrilüp içerü **batduğunuñ** dermânın beyân ider (HT, s. 74).

### **belürdüğiniñ ~ belirmesinin**

gözde dırnağ **belürdüğiniñ** ve göz yaşı akmağınıñ dermânın beyân ider (HT, s. 73).

### **duymadığınıñ ~ duymamasının**

burun yiyi **duymadığınıñ** sebeplerinden birisi oldur kim şol dimâğıñ öñindeki iki yumrucağ kim emcek ucu gibidür (HT, s. 88).

### **indüğünüñ ~ inmesinin**

göze şu **indüğünüñ** nişânı oldur kim ilkinde uyuz ve siñek gibi gözi öñinde hayâl görünür ol hayâl ma'de buhârından dağı olur (HT, s. 79).

### **katduklarınıñ – katmalarının**

şol yaramaz faızları kim anda kalmışdur tañlil éde ve akrâşa etmek **katduklarınıñ** sebebi oldur kim etmek ruñbetini neşf éder (TA, s. 196).

### **olduğunuñ ~ olmasının**

yâ server uş bu serverüñ taş **olduğunuñ** aşlı budur ammâ yine halâşınıñ aşlı budur (K, s. 224)

### **sürdüğiniñ ~ sürmesinin; yidüğü ~ yemesi**

İmdi Hağğ Ta'alâ Âdem'i **sürdüğiniñ** sebebi buğday **yidüğü** degül idi. Zırâ buğday anuñ icün yaradıldı. Egerci melâike aña terbiyet virürlerdi (İMTM, s. 190).

## Sonuç

Kültürün en önemli unsuru ve taşıyıcısı olan dil canlı bir varlıktır. Dilin canlı ve esnek bir yapıda olması onun değişen ve gelişen koşullara uyum sağlamasına imkân tanır. Eklerden örülü gelişmiş bir sisteme sahip olan Türk dilinde kimi dilsel ögeler, ilgili dönemin gereksinimleri doğrultusunda farklı işlevler yüklenmiştir. Bu durum yine dilin canlı bir varlık olmasıyla yakından ilgilidir.

Türk dilinin tarihî ve çağdaş lehçelerinde bazı eklerin kendi asli işlevleri dışında ikincil bir işlevde kullanılmasıyla sıkça karşılaşılmaktadır. Eski Anadolu Türkçesi döneminde kendi asli işlevi dışında farklı bir dilsel görev için kullanılan eklerden biri de *-dUK* ekidir. *-dUK* eki, özellikle iyelik ekli yapılarda *-mA* isim-fiil ekinin işlevine denk bir kullanım özelliği sergilemektedir. *-dUK* ekinin *-mA* eki işleviyle kullanılmasının irdelendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. *-dUK* sıfat-fiil eki Eski Anadolu Türkçesi eserlerinde ekli ve eksiz biçimleriyle sıfat olarak kullanılmıştır. Ancak ekli kullanımların daha yaygın olduğu görülmektedir.
2. İsim çekim eklerini aldıktan sonra isimleşen *-dUK* sıfat-fiili, bazı örneklerde *-mA* isim-fiil ekinin işleviyle örtüşen bir kullanım sergilemektedir. *-dUK* ekinin *-mA* ekine eş değer olarak teklik 3. kişi iyelik ekleriyle kullanımı diğer iyelik eklerine göre daha fazladır.
3. *-mA* ekiyle aynı anlam ve görevde kullanılan *-dUK* sıfat-fiil ekinin bu kullanımında *zaman* anlamının geri planda kaldığı ve fiilin gösterdiği işi belirtme anlamının öne çıktığı söylenebilir.
4. *-mA* ekiyle denk bir işlevde kullanılan *-dUK* sıfat-fiil ekinin iyelik ve isim çekim ekleriyle genişlemiş biçimleri, cümlenin anlamını zaman, neden, tarz, yer vb. açılardan tamamlayan bir öge olarak cümlede yer almaktadır.

Türk dilinin işleyişini sağlayan ekler, gramer kitaplarında belirtilen tipik işlevleri dışında farklı işlevler yüklenebilir. Bir ekin hangi görev ve anlamlarda kullanıldığının tespit edilmesi için o ekin tarihî ve çağdaş metinlerdeki kullanımının karşılaştırmalı bir yöntemle ele alınması gerekir. Bu noktadan hareketle Türkçede herhangi bir ekin işlevinin kesin çizgilerle sınırlandırılması ekin bağlama göre yüklendiği anlam ve görevlerin göz ardı edilmesine neden olabilir. Eklerin genel işlevleri dışında bağlamsal olarak diğer kullanım özelliklerinin tespit edilmesinde denkleştirme yöntemi bir seçenek olarak kullanılabilir.

Türkçede bir ekin görevlerinin ve sözcüğe kattığı anlamların tam olarak tespiti için işlevselliğin esas alınması, ilgili ekin asli görevleriyle birlikte kullanıldığı yapı ve bağlama göre üstlendiği diğer görevlerinin bir bütünlük içerisinde ele alınması gerekmektedir. Eklerin asli işlevleriyle dönemsel koşulların gerektirdiği kullanım özelliklerinden dolayı yüklendikleri diğer işlevlerinin tespit edilmesi, gerek Türk dilinin ifade gücünün ortaya konmasında gerekse dil öğretiminin doğru yapılmasında önemlidir. Bu da Türk dilinin önemli bir unsuru olan eklerin işlevsellik merkezli bir bakış açısıyla eş ve art zamanlı olarak değerlendirilmesini gerektirir.

## Kısaltmalar

çev. : çeviren

ed. : editör

s. : sayfa

Taranan Eserler		
Kısaltma	Eser Adı	Yazarı
AD	Ahmedî Divanı	Ahmedî
AMT	Acâibü'l-Mahlûkat Tercümesi	Rükneddin Ahmed
CB	Can Pazarı	Hüseyin Rahmi Gürpınar
CC	Cinânü'l-Cenân	Muhammed Bin Hacı İvaz
CM	Cevâhirü'l-Ma'ânî	Hızır Bin Yakup el-Hatib
G	Garib-nâme	Âşık Paşa
HT	HT: Hulâsatu't-Tıbb	Hekim Bereket
İE	İlmü'l-Edvâr	Şükruallah
İM	İnce Memed 1	Yaşar Kemal
İMTM	İrşadü'l-Mürîd İle'l-Murâd Fî Tercemeti Mirsâdi'l-İbâd	Kasım Bin Mahmud Karahisarî
İST	İhlâs Sûresi Tefsiri	Mustafa Bin Muhammed
K	Kahraman-nâme	Ali Bin Abdullah
KBD	Kadı Burhâneddin Divanı	Kadı Burhaneddin
KEA	Kitâb-ı Esrârü'l-'Arifin	?
KG	Kitâb-ı Güzîde	Mehmed Bin Bâli
M	Miraçnâme	?
MNT	Marzubân-nâme Tercümesi	Sadru'd-din Şeyhoğlu
MŞT	Mensur Şehnâme Tercümesi	Derviş Mustafa
MT	Mantiku't-Tayr	Gülşehri
SAE	Saatleri Ayarlama Enstitüsü	Ahmet Hamdi Tanpınar
T	Tesadüf	Hüseyin Rahmi Gürpınar
TN	Tazarru-nâme	Yusuf Sinan Paşa
TA	Terceme-i Akrabâdîn	Sabuncuoğlu Şerefeddin
TET	Tezkiretü'l-Evliyâ Tercümesi	?
TN	Tıbb-ı Nebevî	Ahmed-i Dâî
TG	Tenbîhü'l-Gâflîn	Ebü'l-Leys-i Semerkandî
UT	Utanmaz Adam	Hüseyin Rahmi Gürpınar
UVİ	Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye	Abdullah-ı İlâhî
VM	Vesiletü'l-Mülûk	Ahmed-i Dâî
YED	Yunus Emre Divanı	Yunus Emre
YZ	Yûsuf ve Zelihâ	Şeyyâd Hamza
V	Veda	Ayşe Kulin
Zİ	Zâdu'l-İbâd	Ebu'l-Fazl Musa İznikî

**Kaynakça**

- Akdoğan, Y. (). *Ahmedî Dîvân*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akın, L. (2011). *Cevâhirü'l-Ma'ânî (Paris Nüshası) Metin ve Söz Dizimi İncelemesi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Akkuş, M. (1995). *Kitab-ı Gunya*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altınar, S. (2017). *Ebu'l-Fazl Musa İznikî'nin Zâdu'l-İbâd (Kullara Gıda) Adlı Eseri (Giriş- Dil İncelemesi-Metin-Sözlük-Dizin)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Argunşah, M. (2021). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Aslan, E. (2020). *Türkiye Türkçesi II Biçimbilgisi* (ed. Erdoğan Boz). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayraktar, N. (2004). *Türkçede Fiilimsiler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Boz, E. (2020). *Türkçede Dilbilgisel Ulamlar*. (ed. Erdoğan Boz). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bulduk, T. B. (2017). *18. Yüzyılda İstinsah Edilmiş Bir Mensur Şehnâme Tercümesi II. Cilt 145a-284b Varaklar Arası (İnceleme-Metin-Sözlük-Özel İsimler Dizini-Tıpkıbasım)*. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adıyaman.
- Coşkun, N. (2015). *Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Bir Kitâb-ı Güzîde (İnceleme-Metin-Dizin)*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- Çağatay, S. (1947). Eski Osmanlıcada Fiil Müştakları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 5 (4), 353-368.
- Çağırın, Ö. (1992). *Ahmed-i Dâ'î Tıbb-ı Nebvî*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.
- Çal, A. (2008). *Kasım B. Mahmud Karahisarî'nin, İrşadü'l Mürîd İle'l-Murâd Fî Tercemeti Mirsâdî'l-İbâd (İnceleme-Metin-Dizin)*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Doğan, Ş. (2009). *Terceme-i Akrabâdîn Sabuncuoğlu Şerefeddin (Giriş-İnceleme-Metin-Dizinler)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Sakarya.
- Doğan, Y. (2018). *Mustafa Bin Muhammed İhlâs Sûresi Tefsiri (Giriş, Transkripsiyonlu Metin, Dil İncelemesi, Dizin-Sözlük, Tıpkıbasım)*. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Kocaeli.
- Doğru, G. (2015). *Hekim Bereket'in Hulâsatu't-Tıbb (25b-56a) Eseri (İnceleme, Metin, Dizin)*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gazimağusa.
- Efendioğlu, S. (2007). *Muhammed Bin Hacı İvaz Cinânü'l-Cenân (İnceleme-Metin-Dizin)*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.
- Ergin, M. (1980). *Kadı Burhaneddin Divanı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erdoğan, Y. (2019). *Ali Bin Abdullah Kahramân-nâme (Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük-Özel Adlar Dizini)*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.
- Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güneş, İ. (2015). *Karışık Dilli Kitâb-ı Ata-Dede Adlı Eser Üzerinde Bir Dil İncelemesi*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Kayseri.
- Güneş, İ. (2022). *Abdullah-ı İlâhî, Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye (İnceleme-Metin-Dizin)*. Ankara: Sonçağ Akademi.

- Gürpınar, H., R. (2021). *Can Pazarı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürpınar, H., R. (2022). *Utanmaz Adam*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürpınar, H., R. (2022). *Tesadüf*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güven, Ö. (2019). *Kitâb-ı Esrârü'l-Ârifin*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Kemal, Y. (2008). *İnce Memed 1*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Marzubân-nâme Tercümesi Destûr-ı Şâhî*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kulin, A. (2007). *Veda*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Küçük, S. (2013). *Tezkiretü'l-Evliyâ Tercümesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Nalbant, M., V. (2002). -DUK Eki ve Divânü Lûgati't Türk'te -DUK Ekli Görülen Geçmiş Zaman Çekimi. *Türkoloji Dergisi*, 15 (1), 193-203.
- Özkan, M. (2009). *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Pekçetin, O. (2010). *Ahmed-i Dâî'nin Vesiletü'l-Mülûk Adlı Eseri (1b-58b) (Metin-İnceleme-Sözlük)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sarıkaya, B. (2010). *Rükneddin Ahmed'in Acâibü'l-Mahlûkat Tercümesi (Giriş-Metin-Sözlük)*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Şirinova, Z. (2008). *Şükrullah'ın "İlmü'l-Edvâr"ı (Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Tanpınar, A., H. (2008). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Taş, İ. (2017). *Yûsuf ve Zelîhâ (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Sözlük)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tatcı, M. (1997). *Yûnus Emre Dîvânı Tenkitli Metin II*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tekin, Ş. (2015). *İştikakçinin Köşesi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tekin, T. (2012). Eski Türkçedeki -dOk İsim-fiil Eki Üzerine (çev. Ümit Özgür Demirci). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (47), 371-377.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Timurtaş, F., K. (1994). *Eski Türkiye Türkçesi (XV. Yüzyıl)*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Tulum, A., M. (2001). *Yusuf Sinan Paşa Tazarru'nâme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tut, E. (2008). *Tenbühü'l-Gâfilîn (İnceleme-Metin-Dizin)*. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Şanlıurfa.
- Uluscu, G. (2013). *Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Miraçname (Metin-Gramer-Dizin)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yaman, E. (2017). *Türkiye Türkçesinde Zaman Kaymaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yastı, M. (2010). *Esrârü'l-Ârifin (İmla-Metin-Dizin)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.
- Yavuz, K. (2000). *Garib-nâme*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuz, K. (t.y.). *Gülşehri'nin Mantıku't-Tayrı (Metin ve Aktarma)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

**017. Kuanşı im Pusar'da isim tamlamalarına dair bir değerlendirme****Neslihan ÇELİK<sup>1</sup>****APA:** Çelik, N. (2023). Kuanşı im Pusar'da isim tamlamalarına dair bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 256-269. DOI: 10.29000/rumelide.1252747.**Öz**

Türk dili tarihselden moderne herhangi bir kesinti evresi geçirmeden günümüze kadar gelmiştir. Türk dilinin kesinti evresi geçirmeden günümüze kadar ulaşması Türk dilinin konuşulduğu, yazıldığı coğrafyalarda yazı dili, devlet dili olarak kullanımının olağan bir sonucudur. Eski Uygur Türkçesi, Köktürk Kağanlığı döneminde yazılı dil, edebî dil statüsünde bulunmaktadır ancak Köktürk Kağanlığının dağılmasının ardından ortak yazı dili statüsünü kazanmıştır. Eski Uygur Türkçesinin Köktürkçeden farkı Uygur Türklerinin girdikleri farklı sosyo-kültürel çevreler neticesinde çok sayıda sözcük türetmeleri dolayısıyla söz varlığı noktasındadır. Uygur Türklerinin farklı sosyo-kültürel çevrelere girmeleri bu dönemde çeviri faaliyetlerinin yoğun bir şekilde karşımıza çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Girilen farklı sosyo-kültürel çevrelerle beraber yeni kavram alanlarına dair ihtiyaç artmış ve bu dönemde Türkçenin yapısına aykırı olmamak üzere çok sayıda sözcük türetilmiştir. Bunun yanı sıra Türkçenin yapım ve çekim ekleri de bu dönemde etkin ve işlek bir biçimde kullanılmıştır. Yapım eklerinin yanı sıra çekim eklerinin de kullanımındaki itina Türk dilinin yapısal herhangi bir değişikliğe uğramadan günümüze ulaşmasında önemli rol oynamıştır. Bu çalışmada Buddhist çevre Eski Uygur Türkçesi metinlerinden “Kuanşı im Pusar” adlı eser esas alınarak ilgili eserdeki isim tamlamaları tespit edilmiş, elde edilen isim tamlamaları tasniflenerek isim tamlamalarının, diğer bir ifade ile iyelik gruplarının tarihsel süreç içerisinde yapısal bir değişikliğe uğramadığı örneklerle ortaya konulmuş ve elde edilen isim tamlamaları yapısal tasnife tâbi tutulmuştur. Bu çerçevede Türk dilinin yapısal bir değişikliğe uğramadığı, isim tamlamalarının yapısının değişmediği, tamlayan ve tamlanan eklerinin işlek bir şekilde kullanıldığı ispatlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türk dili, Eski Uygur Türkçesi, Buddhist çevre Eski Uygur Türkçesi metni, isim tamlaması, iyelik grubu

**An evaluation of noun phrases in Kuanşı im Pusar****Abstract**

The Turkish language has survived to the present day without any interruption in historical periods. The Turkish language has reached the present day without going through a phase of interruption is a natural result of using Turkic language as official in geographies where the Turkic language is spoken and written. Old Uighur Turkic, which had a status of written language during the period of Kokturk Khaganate, was a common written language after the collapse of the Kokturk Khaganate. The most important aspect that distinguishes Old Uighur Turkic from Kokturkisch is that the different socio-cultural environments that Uighur Turks have entered contain a large number of word derivations and collective vocabulary. The entry of Uighur Turks into different socio-cultural circles resulted in the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Samsun, Türkiye), neslihan.celik@samsun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4471-6978 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252747]

intense appearance of translated works in this period. With the different socio-cultural environments entered, the need for new conceptual fields increased and many words were derived in this period, not contrary to the structure of Turkish. In addition, the construction and inflectional suffixes of Turkish were used effectively and extensively in this period. The care in the use of inflectional suffixes as well as inflectional suffixes played an important role in the Turkish language's survival without any structural changes. In this study, the noun phrases in the related work were determined based on the work called "Kuanşi im Pusar" from the Old Uighur Turkish texts of the Buddhist environment, the obtained noun phrases were classified and it was revealed with examples that the noun phrases, in other words, the possessive groups did not undergo a structural change in the historical process. The given noun phrases were subjected to structural classification. In this context, it has been proven that the Turkish language has not undergone a structural change, the structure of noun phrases has not changed, the determinatum and determinative affixes are used extensively.

**Keywords:** Turkish language, Old Uighur Turkic, Old Uighur Turkic text, noun phrase, possessive group

### 1. Eski Uygur Türkçesinin Türk dili tarihi içerisindeki yeri

Türk dili, tarihselden moderne herhangi bir kesinti evresi geçirmeden günümüze kadar gelmiştir. Söz konusu bu durum Türk dilinin konuşulduğu coğrafyalarda resmî yazı dili (ortak yazı dili, standart dil, ölçünlü dil, devlet dili, yazı dili) olarak kullanımının doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşma dilinin yazılı dilden (edebî dil) yazı diline geçişinde asıl etken devlet yapısının varlığıdır. Doğuda Türk boyları ittifakının gerçekleştiği Köktürk devletinin birinci hanedanlığı döneminden itibaren Türk dilinin tarihsel ve modern her dönemi için söz konusu bu durum geçerlidir. Köktürk devletinin birinci hanedanlığı döneminde Türk dili, konuşma dili seviyesinden yazılı dil seviyesine ulaşmış ve devlet dili olma özelliği kazanarak yazı dili olmuştur. Birinci Köktürk hanedanlığı döneminde devletin Batı kanadını Türk yönetim biçimlerine göre Doğu kanadına bağlı olarak yöneten İstemi Yabgu'nun Bizans'a gönderdiği Türkçe mektup (Kafesoğlu, 1997: 100-101; Ercilasun, 2017: 81) devlet yapısının varlığına ve dolayısıyla da yazı dilinin varlığına somut bir delil niteliği taşımaktadır. Bu durum Köktürk devletinin ikinci hanedanlığı döneminde de pekiştirilmiştir. "Türk" adının siyasi bir yapının adı olarak geçtiği ilk metin olan Orhun Yazıtları bu dönemde devlet dilinin varlığını kanıtlar niteliktedir (Ergin, 2011: XIV). Orhun Yazıtlarında sıkça karşımıza çıkan "Türk bodun (Türk milleti)" hitabı da bu çerçevede değerlendirilmelidir.

Köktürk Kağanlığı bir konfederasyondur ve bu konfederasyonu oluşturan her boy kendi bulunduğu coğrafyada kendi yazılı dilini kullanır ancak konfederasyonu oluşturan boylardan demografik olarak en kalabalık boy konumunda olan Oğuz Türklerinin kullandığı Oğuz edebî dili, konfederasyonun, devletin ortak yazı dili olarak kullanılır.

Eski Uygur Türkçesi, Köktürk Kağanlığı döneminde yazılı dil statüsünde bulunurken Köktürk Kağanlığının dağılmasının ardından 8. yüzyılın sonlarından itibaren yazı dili olma statüsüne ulaşmış ve Çin'in Kansu ilinin kuzeybatısında 18. yüzyılın sonlarına kadar resmî yazı dili olarak varlığını devam ettirmiştir. Eski Uygur Türkçesi, Köktürkçenin devamı olarak algılanmamalıdır ancak Uygur Türklerinin Köktürk Kağanlığını oluşturan boylardan bir boy olduğu ve buna bağlı olarak da Uygur Türklerinin çok farklı coğrafyalara dağılmadıkları da göz önünde bulundurulursa Köktürkçe ile Eski

Uygur Türkçesi arasında yapısal olarak farklılıkların bulunmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Eski Uygur Türkçesi, Köktürkçeden sonra Eski Türkçenin ikinci evresini teşkil etmektedir (Çelik, 2012: 3-4).

Eski Uygur Türkçesini, Köktürkçeden ayıran en önemli husus, Uygur Türklerinin girdikleri farklı sosyo-kültürel çevreler neticesinde karşılımlarına çıkan yeni kavram alanlarını karşılamak üzere yeni sözcükler türetmeleridir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde Eski Uygur Türkçesi yapım ekleri bakımından oldukça zengindir. Bununla birlikte, Uygur Türkleri, girdikleri farklı sosyo-kültürel çevreler neticesinde farklı yazı sistemleri kullanmışlardır (Gabain, 1988: 9-32). Burada farklı sosyo-kültürel çevrelerden kasıt, inanç sistemleri ve dinlerdir. Eski Uygur Türkleri, Maniheizt, Buddhist, Hristiyan (Tekin, 1993: 2-3) ve İslami çevreye dâhil olmuşlardır. Buradan yola çıkarak bu dönem metinleri Maniheizt çevreye ait metinler, Buddhist çevreye ait metinler, Hristiyan çevreye ait metinler ve İslami çevreye ait metinler adları altında tasniflenebilmektedir (Barutçu Özönder, 2002: 481-501; Ercilasun, 2017: 226). Eski Uygur Türkçesinin yazıya geçirilmesinde Köktürk yazısı, Mani alfabesi, Soğut alfabesi, Uygur alfabesi, Brahmi yazısı, Tibet yazısı ve Süryani yazısı kullanılmıştır (Barutçu Özönder, 2002: 481-501). Soğut, Brahmi, Tibet ve Süryani yazıları Mani ve Uygur harfleri kadar itibar görmemişlerdir. Brahmi ve Tibet yazı sistemleri Buddhizm'in, Mani yazısı Maniciliğin, Süryani yazısı ise Nasturiliğin yayılmasının sonucu olarak kullanılmışlardır. Soğut yazısı da bu inanç sistemlerinin her birinin kaydı için kullanılmıştır. Soğut yazısı, Uygur Türkleri tarafından geliştirilip Türkçenin ses hususiyetlerini tam manasıyla karşılayan bir Türk alfabesi haline getirilmiş ve uzun yıllar boyunca da kullanılmıştır. Uygur alfabesi, Türk dünyasında en çok kullanılan ikinci yazı sistemidir. İslami çevreye ait ilk telif mesnevi olan Kutadgu Bilig'in Viyana nüshası ve Tezkiretül-Evliya, Mu'inü'l-Mürid, Siracü'l-Kulüb adlı tercüme eserler de Uygur harfleriyle yazılmışlardır. Uygur harflerinin 18. yüzyıla kadar kullanılmış olması onun Türkçenin ses özelliklerini en iyi yansıtan alfabe olması dolayısıyla millî yazı sistemi olarak kabul edilmesiyse izah edilebilmektedir.

Uygur Türkleri, okuma ve yazma noktasında en entelektüel boydur. Nitekim Uygur Türkleri, dâhil oldukları farklı sosyo-kültürel çevreler neticesinde dâhil oldukları çevrenin öğretici metinlerini Türkçeye çevirmişlerdir (Çelik, 2022: 532). Çeviri faaliyetleri için hem anadillerini hem de dâhil oldukları çevrenin kaynak dillerini etkin ve işlek bir biçimde kullanabilecek düzeyde olmaları Uygur Türklerinin aydınlığı ile açıklanabilmektedir. Uygur Türkleri, farklı sosyo-kültürel çevrelere dâhil oldukça karşılaştıkları yeni kavram alanlarını karşılamak üzere Türkçenin yapısına aykırı olmamak üzere yeni sözcükler türetmişlerdir. Böylelikle Eski Uygur Türkçesi dönemi, yapım ekleri bakımından oldukça zengindir (Çelik, 2019: 393). Eski Uygur Türkçesi döneminde yapım eklerinin etkin ve işlek bir biçimde kullanılarak yeni sözcükler türetilmesi Türkçenin söz varlığı bakımından oldukça önemlidir ve bu dönemde yapılan çeviri faaliyetlerine rağmen söz dizimi Türkçenin kurallarına uygundur. Diğer bir ifade ile Eski Uygur Türkçesi döneminde farklı sosyo-kültürel çevrelere dâhil olunmasıyla beraber çeviri eserlerin yoğun bir biçimde karşımıza çıkmasına, yeni kavram alanlarını karşılamak üzere sözcük türetmeye duyulan ihtiyaçlara rağmen Türkçenin yapısı bozulmamış, söz dizimi yapısı değişmemiştir. Böylelikle de Türk dilinin tarihselden moderne yapısal olarak bir değişikliğe uğramadan gelebilmesi mümkün olmuştur.

Karahanlı Türkçesinin, Doğu Türkçesinin temeli de Uygur edebî dilidir. Kaşgarlı Mahmud, Uygur şehirlerine varıncaya kadar Ertiş, İla, Yamar ve Etil ırmakları boyunca oturan halkın dilinin doğru Türkçe olduğunu söyleyerek bunların en açık olanının Hakaniye ülkesinin halkının dili olduğunu ifade etmiştir (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 11). 15. yüzyılda ortak yazı dili olan Doğu Türkçesinin de temelinde Uygur edebî dili vardır. Ali Şir Nevâyî, Doğu Türkçesinin temelini Uygur edebî diline dayandırmıştır. Doğu Türklük sahasında boy birliğinin sağlanmış olması, dil birliğinin de sağlandığı anlamına



gelmektedir. Nitekim bu dönemde verilmiş olan Mecâlisü'n-Nefâis'in (Eraslan, 2001) Doğu Türklük sahasında yazılmış olması dil birliğinin sağlanmış olduğunun somut bir örneğidir.

## 2. Buddhist Çevre Eski Uygur Türkçesi Metinleri ve Kuanşi im Pusar

Buddhist çevre Eski Uygur Türkçesi metinleri Vinayalar, Sûtralar (sudurlar), Abidarmalar ve diğerleri olmak üzere dört ana başlık altında değerlendirilmektedir (Ercilasun, 2017: 242). Vinayalar, Buddhist rahip ve rahibelerin hayatını, günlük yaşamlarını düzenleyen kuralları içeren metinlerdir. Sûtralar, tarihsel Buddha ile diğer tüm Buddhaların verdiklerine ya da vermiş olduklarına inanılan vaazları içeren metinlerdir ve bu metinler, genellikle karşılıklı konuşma şeklindedir. Abidarmalar Buddhizmin metafizik yönünü anlatan eserlerdir (Barutçu Özönder, 2002: 491; Ercilasun, 2017: 242-246). Bu çalışmaya konu olan Kuanşi im pusar, sudur türünde yazılmış bir eserdir. Eser, Avalokiteşvara adında bir bodhisattvanın, canlı varlıklara tanrısal gücünden yararlanarak yardım etmesini, canlıların sıkışık anlarında ondan yardım dilemelerini anlatmaktadır (Tekin, 1993: 5).

Çalışmamızda isim tamlamalarının yapısı incelenirken ve isim tamlamaları tasniflenirken Şinasi Tekin'in *Uygurca Metinler I: Kuanşi im Pusar* (Tekin, 1993) adlı eseri esas alınmıştır ve tamlamaların Türkiye Türkçesine aktarımları verilirken çoğunlukla ilgili eserdeki aktarımlar dikkate alınmıştır. İlgili eser, örneklerin gösteriminde KİP kısaltması ile ifade edilmiştir.

## 3. Türkçede İsim Tamlamaları

İki isim unsurunun bir araya gelmesiyle oluşan sözcük gruplarına isim tamlaması ya da iyelik grubu denir ve bu sözcük grubu ismin anlamını iyelik sistemi içerisinde başka bir isimle tamamlaması kuralına dayanır. Diğer bir ifade ile bir nesnenin başka bir nesneye ait olduğunu ya da bir nesnenin başka bir nesne ile tamamlandığını ifade etmek için bu sözcük grubuna başvurulur (Ergin, 2013: 381; Korkmaz, 2009: 259). İsim tamlaması, iki isim veya iki sözcük grubunun oluşturduğu sözcük grubudur (Eraslan, 2012: 490). Grubu oluşturan iki isim unsurundan biri tamlayan, diğeri de tamlanan unsurdur, tamlayan önce, tamlanan sonra gelir. Tamlanan unsur mutlaka iyelik eki taşır, tamlayan unsur ise daima genitif halinde bulunur ancak bu genitif hali bazen ekli bazen de eksiz olur (Ergin, 2013: 381). İyelik grubunun, diğer bir ifade ile isim tamlamalarının iyelik eklerine bağlı olarak altı şekli vardır (Gabain, 1988: 70; Ergin, 2013: 381; Korkmaz, 2009: 259-260). İsim tamlamalarında tamlayan unsurun ekli (genitif eki) veya eksiz olması isimlerin birbirlerine bağlanmalarında belirlilik-belirsizlik ve geçicilik-daimilik fonksiyonlarını taşıyıp taşıyımaması ile ilgilidir. Tamlayan unsur belirli ise genitif ekini alır ve genitif eki alması da tamlananın geçici olarak desteklenmesini, ona geçici olarak bağlanmasını da beraberinde getirir. Özetle, ekli genitifte tamlayan unsur bellidir ancak tamlanana bağlanması geçicidir; eksiz tamlayanda ise tamlayan unsur belirsizdir ancak tamlanana bağlılığı daha kuvvetlidir. İyelik eklerinin eklendikleri sözcük dışında bir şahıs ifade etmeleri iyelik grubunun yalnızca tamlanan unsurunun iyelik grubunun yerini tutmasını beraberinde getirmektedir. İyelik eklerinin bu fonksiyonu dolayısıyla tamlayan unsur aynı zamanda kuvvetlendirme unsuru durumunda karşımıza çıkmaktadır (Ergin, 2013: 382-383). İyelik grubu, birinci unsuru ilgi hali eki almış bir zamir ve ikinci unsuru zamire uygun iyelik eki almış bir isim unsurundan oluşan sözcük grubudur ve bu sözcük grubunda birinci unsur yardımcı, ikinci unsur asıl unsur görevindedir (Eraslan, 2012: 502).

Belirtili isim tamlaması ile belirtisiz isim tamlaması arasındaki temel fark ilk unsurun yani tamlayanın farklı bağımsızlık derecesindedir. Bu sebeple, ilgi hali diğer adlara da şahıs gösterici olarak yayılmaya başlamıştır. Eski Türkçenin iyelik gösteren ekinden bir isim grubunun birinci unsurunu tâbi olunanın

karşısında bağımsızlaştıran bir ek olarak bir hal eki oluşmuştur ve böylelikle de ilgi hali bir sözcük ayırıcısı olmuştur (Grönbech, 2011: 91). İyi ve Kötü Prens Öyküsü (Hamilton, 2011) ilgi hali ekinin kullanımını bakımından ilginç bir geçiş evresi sunarken Eski Uygur Türkçesine ait diğer metinlerin çoğu ilgi hali kuruluşunun kullanımında modern kullanımına yakın görünüm göstermektedir (Grönbech, 2011: 94-95). Bu çerçevede Buddhist çevre Eski Uygur Türkçesi metinlerinden Kuanşı im Pusar'ın isim tamlamaları bakımından değerlendirilmesi ve eserdeki isim tamlamalarının Türkiye Türkçesindeki isim tamlamalarının yapısıyla aynı yapıda olduğunun tespiti önem arz etmektedir. Kuanşı im Pusar'da karşımıza çıkan "meniñ kararığım", "kuanşı im pusarınıñ kutadmağ küçi erdemi", "kentününğ tükel türlü satıgsız erdnilig küntegüsi", "yalañguqlarınıñ nızvanı otı", "bu iki kişiniñ edgü kılınç", "ol tınlıñınıñ edgü kılınç utlısı", "teñgri teñgrisi burkan kuanşı im pusarınıñ alkudın sınıgar kutadmağ erdemi" örnekleri bu çerçevede dikkat çekicidir. Türkiye Türkçesine "benim de karanlığım (yani bilgisizliğim)", "Kuanşı im pusar'ın mesut etme gücü", "kendisinin türlü türlü baha biçilmez taşlarla bezeli gerdanlığı", "canlı varlıkların hırs ateşi", "bu iki kişinin iyi ameli", "o canlı varlığın o iyi amellerinin sonucu (mükâfatı)", "tanrılar tanrısı Burkan Kuanşı im pusar'ın her yere saadet götürme kabiliyeti" şeklinde aktarılan bu örneklerde dikkat çekici husus ilgi ve iyelik eklerinin kullanımındaki işlerliktir. Bu bağlamda, isim tamlamalarının yapısının Türkiye Türkçesinde, Eski Uygur Türkçesindeki gibi karşımıza çıktığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, Orhun Yazıtlarında da isim tamlamalarının kullanımı dikkat çekicidir. Kül Tigin Yazıtının Güney yüzünün 9. satırında karşımıza çıkan ve "kağanının sözünü" biçiminde Türkiye Türkçesine aktarabildiğimiz "kağanınıñın sabın" (Ergin, 2011: 6) sözcük grubu ilgi ve iyelik eklerinin Eski Türkçenin ilk döneminde de kullanıldığını tanıklattır niteliktedir. Bununla birlikte, yine Kül Tigin Yazıtının Güney yüzünün 1. satırında geçen "küçük kardeş, yeğenim, oğlum, bütün soyum, milletim" (Ergin, 2011: 3) şeklinde Türkiye Türkçesine aktarabildiğimiz "ini yigünüm oğlanım biriki oğuşum bodunum" ifadeleri tamlayan unsuru olmaksızın, sadece tamlanan unsurun olmasıyla karşımıza çıkan isim tamlamaları bağlamında önemlidir. Bu kullanım, Türkiye Türkçesinde de hâlihazırda devam etmektedir.

Çalışmanın kapsamı yapısal sınıflandırma ile sınırlandırılmak suretiyle, Kuanşı im Pusar'da isim tamlamaları olarak belirlenmiş, elde edilen malzeme belirtili ve belirtisiz isim tamlaması olarak tasniflenmiştir. Yalnızca tamlanan unsurunun olduğu iyelik grupları da belirtili isim tamlaması adı altında listelenmiştir. Böylelikle de Eski Uygur Türkçesinde karşımıza çıkan isim tamlamaları yapısının Türkiye Türkçesinde de karşımıza çıktığı, Kuanşı im Pusar'da geçen tamlamaların Türkiye Türkçesine aktarımları verilerek ortaya konmuştur.

### 3.1. Kuanşı im Pusar'da isim tamlamaları

#### 3.1.1. Belirtili isim tamlamaları

##### 3.1.1.1. Tamlayan ve tamlanan unsuru olan belirtili isim tamlamaları

###### 3.1.1.1.1. Bir tamlayan ve bir tamlanan unsurdan oluşan belirtili isim tamlamaları

meniñ **yime kararığım** "benim de karanlığım (yani bilgisizliğim)" KİP199

###### 3.1.1.1.2. Tamlanan unsuru başka bir sözcük grubundan oluşan belirtili isim tamlamaları

kuanşı im pusarınıñ **kutadmağ küçi erdemi** "Kuanşı im pusar'ın mesut etme gücü" KİP70-71

kentününę **tükel türlü satırsız erdnilig küntegüsi** “kendisinin türlü türlü baha biçilmez taşlarla bezeli gerdanlığı” KİP156-157

yalanęuklarınę **nızvanı otı** “canlı varlıkların hırs ateşi” KİP202-203

### 3.1.1.1.3. Hem tamlayan unsuru hem de tamlanan unsuru başka bir sözcük grubundan oluşan belirtili isim tamlamaları

bu iki kişiniğ **edgü kılınçı** “bu iki kişinin iyi ameli” KİP93

ol tınlığınığ **edgü kılınç utlısı** “o canlı varlığın o iyi amellerinin sonucu (mükafatı)” KİP216-217

teņgri teņgrisi burķan kuanşı im pusarınığ **alkudın sınığar kutadmak erdemi** “tanrular tanrı Burkan Kuanşı im pusar'ın her yere saadet götürme kabiliyeti” KİP217-219

### 3.1.1.2. Sadece tamlanan unsuru olan belirtili isim tamlamaları (58 tane)

#### 3.1.1.2.1. Tamlanan unsuru sadece isim unsurundan oluşan belirtili isim tamlamaları

**emgekleri** “ızdırapları” KİP11

**emgeki** “ızdırapları” KİP12

**kemisi** “gemisi” KİP20

**kılıcı** “kılıcı” KİP27

**biçgesi** “bıçağı” KİP27

**kağılı** “kırbaçı” KİP27

**yirçisi** “kılavuzu” KİP46

**övkesi** “öfkesi” KİP65

**kögüzi** “gönlü” KİP69

**atı** “adı” KİP75, KİP180, KİP215

**tapığı** “saygısı” KİP86

**uduğı** “bağlılığı” KİP86

**aşı** “yiyeyeği” KİP86

**içgüsi** “içeyeği” KİP86

**töşeki** “döşeği” KİP 87

**teņgrim** “tanrım” KİP89, KİP97, KİP155, KİP173, KİP201

**tözünüm** “*efendim*” KİP158, KİP160, KİP163

**sakınmış** “*tasarladığı*” KİP181

**teginmiş** “*saygıyla dilediği*” KİP181

**özi** “*kendisi*” KİP191

**emgekleri** “*acıları*” KİP192

**etüzi** “*vücudu*” KİP181

**muñğı** “*dertleri*” KİP183

**yazukum** “*suçlarım*” KİP200

**umuğı** “*umutları*” KİP208

**mağı** “*dayanakları*” KİP208

**ornı** “*yeri*” KİP213

### 3.1.1.2.2. Tamlanan unsur sifata tamlaması olan belirtili isim tamlamaları

**ol emgeki** “*o acıları*” KİP 10, KİP38-39

**ol kalın satıçıları başlap yolcısı** “*(yani) o çok satıcıların büyüğü*” KİP45-46

**kar(arıç biligsiz) biligi** “*karanlık bilgisizliği*” KİP68-69

**bu buşımız** “*bu sadakamız*” KİP161

**bu buşısı** “*bu sadakası*” KİP165

**bir ülüşi** “*bir parçası*” KİP167, KİP168

**soğançığı körkiñge tükelliğim** “*sevimli yüzlüm*” KİP172

**kop türlü emgeki** “*türlü ızdırapları*” KİP181-182

**alku türlü emgeki** “*türlü türlü acıları*” KİP183

**arıç turuğ yarlıkıncı yarukuñuz** “*temiz, berrak, acıyan ışığınız*” KİP197-198

**bilge biliglig yarukuñuz** “*hikmetli ışığınız*” KİP198

**büğü biligi** “*tabiatüstü bilgisi*” KİP207

**yarlıkıncı közi** “*acıyan gözü (yani bakışı)*” KİP208

**kop türlü edgü kılınç kazgancı** “törlü türlü iyi amel sevapları” KİP209

**ağlak tözkerinçsiz erdemi** “yüksek, anlaşılması güç kabiliyeti” KİP210

**ıçgınmaz muğı emgeki** “onulmaz ızdırabı” KİP211

### 3.1.1.2.3. Tamlanan unsuru tekrar grubu olan belirtili isim tamlamaları

**tonı tonangusu** “giyimi kuşamı” KİP86

**otu emi** “otu ilacı” KİP87

**adası tudası** “sıkıntıları” KİP186-187

### 3.1.1.2.4. Tamlanan unsuru sıfat-fiil grubu olan belirtili isim tamlamaları

**ant kılması** “(onları kurtaracağım diye) ant içmesi” KİP177

**vidyağ kılması** “büyü (skr. vidyā) yaptığı” KİP219

Sadece tamlanan unsuru olan belirtili isim tamlamaları, tamlanan unsuru sadece isim unsurundan oluşan belirtili isim tamlamaları, tamlanan unsuru sıfat tamlaması olan belirtili isim tamlamaları, tamlanan unsuru tekrar grubu olan belirtili isim tamlamaları, tamlanan unsuru sıfat-fiil grubu olan belirtili isim tamlamaları alt başlıkları altında tasniflenmiştir. Kuanşı im Pusar'da 10 örnekte birinci teklik kişi iyelik ekinin, 43 örnekte üçüncü teklik kişi iyelik ekinin, 1 örnekte birinci çokluk kişi iyelik ekinin, 2 örnekte ikinci çokluk kişi iyelik ekinin, 2 örnekte üçüncü çokluk kişi iyelik ekinin kullanıldığı isim tamlamaları tespit edilmiştir. Burada üçüncü teklik kişi iyelik ekinin kullanımının iyelik ekinin diğer şahıs çekimlerine nazaran çok olması dikkat çekici bir husustur.

### 3.1.2. Belirtisiz isim tamlamaları

#### 3.1.2.1. Bir tamlayan ve bir tamlanan unsurdan oluşan belirtisiz isim tamlamaları

kuanşı im (pusa)r **atı** “Kuanşı im pusar adı” KİP14, KİP22, KİP32, KİP39, KİP51-52, KİP62, KİP64, KİP67, KİP82, KİP90-91, KİP94-95

öz **yiri** “kendi yerleri” KİP 24

satığçılar **uluğı** “satıcıların büyüğü” KİP45, KİP49

bodisvtlar **atı** “bodhisattvalar adı” KİP 84

ölüm **küni** “ölüm günü” KİP 85

burkanlar **körki** “burkanlar yüzü” KİP102

burkanlar **körki** “burkanlar kılığı” KİP103

pratikabutlar **körki** “Pratyekabuddhalar yüzü” KİP104-105

pratikabutlar <b>körki</b>	“Pratyekabuddhalar kılığı” KİP106
şravaklar <b>körki</b>	“Şrāvakalar yüzü” KİP106-107
şravaklar <b>körki</b>	“Şrāvakalar kılığı” KİP108
teᅅgri <b>yiri</b>	“tanrılar yeri” KİP117
bramınlar <b>körki</b>	“Brahmanlar yüzü” KİP131
bramınlar <b>körki</b>	“Brahmanlar kılığı” KİP132
vçirpanlar <b>körki</b>	“Vajrapāniler yüzü” KİP145
vçirpanlar <b>körki</b>	“Vajrapāniler kılığı” KİP147
kuanşı im bodisvt <b>yorığı</b>	“Kuanşı im pusar’ın (bodisvt) ‘dolaşması” KİP176
kentü <b>özi</b>	“kendisi” KİP190
teᅅgri <b>teᅅgrisi</b>	“tanrılar tanrısı” KİP217

### 3.1.2.2. Tamlayan unsuru başka bir sözcük grubundan oluşan belirtisiz isim tamlamaları

gaᅅg ögüz <b>içi</b>	“Ganj ırmağının içi” KİP84
gaᅅg ögüz içindeki kum <b>sanı</b>	“Ganj ırmağı içindeki kum sayısı” KİP84
ezrua teᅅgri <b>körki</b>	“Brahma-deva yüzü” KİP108
ezrua teᅅgri <b>körki</b>	“Brahma-deva kılığı” KİP109
hormuzta teᅅgri <b>körki</b>	“İndra-deva yüzü” KİP110
hormuzta teᅅgri <b>körki</b>	“İndra-deva kılığı” KİP111-112
uluğ erklig teᅅgri <b>körki</b>	“Işvara-deva yüzü” KİP112-113
uluğ erklig teᅅgri <b>körki</b>	“Işvara-deva kılığı” KİP114
mhişvar uluğ teᅅgri <b>körki</b>	“Maheşvara ulu tanrı yüzü” KİP115
mhişvar teᅅgri <b>körki</b>	“maheşvara tanrı kılığı” KİP116
teᅅgri yirinteki sü başı tay saᅅgun <b>körki</b>	“tanrılar yerindeki ordu kumandanının yüzü” KİP117-118
tay saᅅgun <b>körki</b>	“mahasena kılığı” KİP119
bişamn teᅅgri <b>körki</b>	“Vaişramana-deva yüzü” KİP120

bişamın teňri **körki** “Vaiřramana-deva kılığı” KİP121

kiçig kiçig iligler **körki** “ufak ufak hanların yüzü” KİP122

kiçig kiçig iligler **körki** “ufak ufak hanlar kılığı” KİP123-124

uluğ emrençler atlığlar **körki** “Şreşhilerin yüzü” KİP124-125

uluğ emrençler **körki** “Şreşhiler kılığı” KİP126

igil nomçı törüçi **körki** “Grihapatinin yüzü” KİP126-127

igil nomçı törüçi **körki** “Grihapati kılığı” KİP128

qop qamađ yalaňuqlar **kögüzi** “canlı varlıkların bütün hepsinin kavrama (gücü)” KİP198-199

noş teg tatılığ yağmur **suvı** “noş gibi tath yağmur suyu” KİP202

seli upası kılığıya **küsüşi** “Selin isteği” KİP223

### 3.1.2.3. Tamlanan unsur başka bir sözcük grubundan oluşan belirtisiz isim tamlamaları

(kuanşı im) pular alqudın sınığar etüz körkin (körtgörü)p tınığlarğa **asığ tusu kılmakı** “Kuanşı im puların her yerde görünüp (söz anl.: vücut gösterip) canlı varlıklara fayda sağlamağı” KİP 2-3

kuanşı im pular **kutadmak erdemi** “Kuanşı im puların mesut etme gücü” KİP60

kuanşı im pular **tınığlarığ kolulamağı** “Kuanşı im puların canlı varlıkları (kurtarmağa) ant içmesi” KİP192-193

### 3.1.2.4. Hem tamlayan unsur hem de tamlanan unsur başka bir sözcük grubundan oluşan belirtisiz isim tamlamaları

ol kişi ... **edgü kılınçı** “bu kimsenin iyi ameli” KİP92

öňgreki kiři **edgü kılınçı** “önceki kimsenin iyi ameli” KİP92

edgü kılınçlığ **asığı tususu** “iyi amelin faydası, yararı” KİP95

### 3.1.2.5. Birden fazla tamlayan unsur olan belirtisiz isim tamlamaları

toyn şmnanç upası upasançlar **körki** “Bhikşu, bhikşunı, upāsaka ve upāsikālar yüzü” KİP133-134

toyn şmnanç upası upasançlar **körki** “Bhikşu, bhikşunı, upāsaka ve upāsikālar kılığı” KİP135

ilçi bilgiler **körki** “elçi ve hâkimlerin yüzü” KİP129

ilçi bilgiler **körki** “elçi ve hâkimler kılığı” KİP130

adın adın öge bilge atlıg yüzlüg er evçi **körki** “çeşitli meşhur, hâkim, asil, saygıdeğer erkek ve kadınlar yüzü” KİP 136-137

adın adın öge bilge atlıg yüzlüg er evçi **körki** “çeşitli meşhur, hâkim, asil, saygıdeğer erkek ve kadınlar kılığı” KİP 138-139

kenç urı kenç kızlar **körki** “genç oğlan ve genç kızlar yüzü” KİP139-140

kenç urı kenç kızlar **körki** “genç oğlan ve genç kızlar kılığı” KİP141

teñgriler yekler lular gantarlar gintirviler asurlar talım kara kuşlar maşuruklar kişili kişi ermezliler **körki** “Tanrıların, ejderlerin, cinlerin, yılan hükümdarlarının, gökteki muzıkacıların, kudretli devlerin, altın kanatlı efsanevi kuşların, büyük yılanların ve hem insan olan hem de insan olmayanların yüzü” KİP142-143

### 3.1.2.6. Birden fazla tamlanan unsuru olan belirtisiz isim tamlamaları

yekler **ergüsi otrugları** “devlerin bulunduğu yeri” KİP 20-21

tınlıglar **ögi kañı** “canlı varlıkların anne ve babaları” KİP186

kuanşı im puser **erdemı bügülenmeki kutadmağı** “Kuanşı im puser’ın kabiliyeti, büyü gücü ve canlı varlıkları mesut etmesi” KİP214-215

## Sonuç

Bu çalışmada Buddhist çevre Eski Uygur Türkçesi metinlerinden Kuanşı im Puser adlı eser esas alınarak eserdeki isim tamlamaları listelenmiş ve tasniflenmiştir. Yapılan çalışma neticesinde isim tamlamaları, belirtili ve belirtisiz isim tamlamaları olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır.

Belirtili isim tamlamaları da kendi içerisinde tamlayan ve tamlanan unsuru bulunan belirtili isim tamlamaları ve sadece tamlanan unsuru olan belirtili isim tamlamaları olmak üzere iki ayrı alt başlık çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tamlayan ve tamlanan unsuru bulunan belirtili isim tamlamalarının 1’i bir tamlayan ve bir tamlanan unsurdan oluşan belirtili isim tamlamaları, 3’ü tamlanan unsuru başka bir sözcük grubundan oluşan belirtili isim tamlamaları, 3’ü hem tamlayan unsuru hem de tamlanan unsuru başka bir sözcük grubundan oluşan belirtili isim tamlamaları olarak tespit edilmiştir.

Sadece tamlanan unsuru olan belirtili isim tamlamalarının 35’i tamlanan unsuru sadece isim unsurundan oluşan belirtili isim tamlamaları, 18’i tamlanan unsuru sıfat tamlaması olan belirtili isim tamlamaları, 3’ü tamlanan unsuru tekrar grubu olan belirtili isim tamlamaları, 2’si tamlanan unsuru sıfat-fiil grubu olan belirtili isim tamlamaları olarak tespit edilmiştir.

Belirtisiz isim tamlamalarının 30’u bir tamlayan bir tamlanan unsurdan oluşan belirtisiz isim tamlamaları, 23’ü tamlayan unsuru başka bir sözcük grubundan oluşan belirtisiz isim tamlamaları, 3’ü tamlanan unsuru başka bir sözcük grubundan oluşan belirtisiz isim tamlamaları, 3’ü hem tamlayan unsuru hem de tamlanan unsuru başka bir sözcük grubundan oluşan belirtisiz isim tamlamaları, 9’u



birden fazla tamlayan unsuru olan belirtisiz isim tamlamaları, 3'ü birden fazla tamlanan unsuru olan belirtisiz isim tamlamaları olarak tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, eserde 65'i belirtili isim tamlaması, 71'i belirtisiz isim tamlaması olmak üzere toplam 136 isim tamlaması tespit edilmiştir.

Eserde, tamlayan ve tamlanan unsuru bulunan belirtili isim tamlamasının sayı bakımından az olması dikkat çekicidir. Burada ilgi eklerinin kullanımının tercih edilmeme noktasındaki tutum önem arz etmektedir. Diğer taraftan, tamlayan unsuru olmaksızın sadece tamlanan unsurla karşımıza çıkan isim tamlamalarının tamlayan ve tamlanan unsurları bulunan isim tamlamalarına oranla fazla olması Türk dilinin tekâmül evresini tamamlaması, eksilteli yapıları kullanması ile izah edilebilmektedir.

Eserde belirtili isim tamlamalarında tamlayan unsur, sıfat tamlaması biçiminde; tamlanan unsur ise isim-fiil grubu, sıfat tamlaması, belirtisiz isim tamlaması, tekrar grubu, sıfat-fiil grubu biçiminde karşımıza çıkmaktadır.

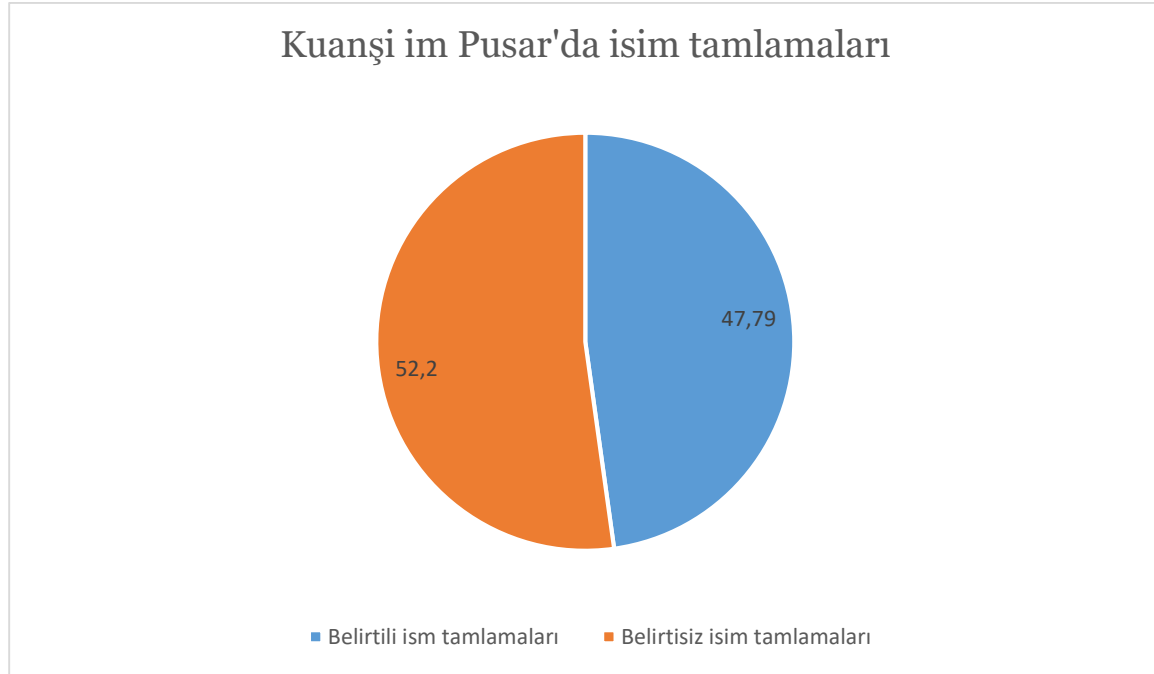
Belirtisiz isim tamlamalarında tamlayan unsur, sıfat tamlaması, belirtisiz isim tamlaması biçiminde; tamlanan unsur ise isim-fiil grubu ve sıfat-fiil grubu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Buradan yola çıkarak, Buddhist çevre eski Uygur Türkçesi dönemi eseri olan Kuanşı im Puser'da isim tamlamalarının başka sözcük gruplarını içeriyor olması Türk dilinin ifade gücünü ispatlamaktadır.

Uygur Türklerinin farklı sosyo-kültürel çevrelere dâhil olmalarıyla beraber onların dâhil oldukları çevrenin metinlerini Türkçeye çevirmeleri bu dönemde köklerin ve eklerin etkin ve işlek kullanımını da beraberinde getirmiştir. Farklı çevrelere dâhil olmaları Uygur Türklerinin yeni kavram alanlarına ihtiyaç duymaları ile sonuçlanmış ve bu dönemde Türkçenin yapısına aykırı olmamak üzere yeni sözcükler türetilmiştir. Buddhist çevre Eski Uygur Türkçesi metinleri yapılan bu çeviri faaliyetleri neticesinde elimizdeki söz varlığı bakımından önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken husus yeni sözcük türetme faaliyetleriyle beraber yapım eklerinin etkin ve işlek bir biçimde kullanılmasının yanı sıra isim çekim eklerinin de Türk dilinin yapısına aykırı olmaksızın kullanılmış olmasıdır. Uygur Türklerinin çeviri metinlerde Türkçenin yapısına sadık kalmaları, Türk dilinin tarihselden moderne yapısal bir değişikliğe uğramadan, açıklanabilir ses değişiklikleriyle günümüze kadar gelmesini sağlamıştır. Eserdeki isim tamlamalarının tespiti, bu dönemde eklerin ve köklerin işlek bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını tespit etmek, Türk dilinin bu çerçevede bu dönem metinlerinde yapısal bir değişikliğe uğrayıp uğramadığını görmek açısından önemlidir. İsim tamlamalarında, diğer bir ifade ile iyelik gruplarında olmazsa olmaz unsur olan iyelik ekleri bu eserde etkin ve işlek bir biçimde kullanılmıştır. Bu durumun tespit edilen üç istisnası vardır. Bunlar; anıñ ara *“onların arası”* KİP21-22, yağılar ara *“yol kesiciler arası”* KİP47, ölüm yir *“ölüm yeri”* KİP21 ifadeleridir. İyelik ekinin kullanımının tercih edilmesi noktasındaki dil bilinci isim tamlaması sözcük grubu içerisinde değerlendirdiğimiz üç örneği istisna olarak ifade etmemizi beraberinde getirmiştir. Bununla beraber, isim tamlamalarının tamlayan ve tamlanan unsurlarının başka sözcük gruplarını da içeriyor olması ayrıca dikkate değer bir husustur.

Daha önce de ifade edildiği gibi Türk dili tarihselden moderne bir kesinti evresi geçirmeden gelmiştir. Burada tarihselden kasıt ilk yazılı metinlerimizden olan Orhun Yazıtlarıdır. Orhun Yazıtlarında isim tamlamalarının, ilgi ve iyelik eklerinin kullanılması, bu kullanımın Eski Uygur Türkçesinde etkin ve işlek bir biçimde devam etmesi, bugün Türkiye Türkçesindeki isim tamlamalarının yapısının da Eski Uygur Türkçesindeki biçimiyle karşımıza çıkıyor olması ve bu durumun Kuanşı im Puser adlı eserdeki isim

tlamlarının Türkiye Türkçesine aktarımlarıyla beraber verilerek somut bir biçimde ortaya konması önemlidir.



**Şekil 1:** Kuanşı im Pusar'da tespit edilen isim tamlamalarının yüzdeleri

### Kaynakça

- Barutçu Özönder, F. S. (2002). Eski Türklerde Dil ve Edebiyat. *Türkler* (Cilt 3, s. 481-501). içinde Ankara: Yeni Türkiye.
- Çelik, N. (2012). *Buddhist Çevre Eski Uygur Türkçesi Metinlerinde Tabâbet*. Yüksek Lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Çelik, N. (2019). Buddhist Çevre Eski Uygur Türkçesi Metinlerinde Yabancı Kökenli Sözcükler Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiyat Mecmuası* 29, (2), 391-402
- Çelik, N. (2022). Buddhist Çevre Eski Uygur Türkçesi Metinlerinde Tabâbet İle İlgili Sözcük Türetme Faaliyetleri. *Türk Diline Artzamanlı ve Eşzamanlı Bakışlar*. içinde Çanakkale: Paradigma.
- Eraslan, K. (2001). *Mecâlisü'n-Nefâyis*. Ankara: TDK.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*, Ankara: TDK.
- Ercilasun, A. B. (2017). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi* (18 b). Ankara: Akçağ.
- Ercilasun, A. B., Akkoyunlu, Z. (2014). *Divânu Lugâti't-Türk*. Ankara: TDK.
- Ergin, M. (2011). *Orhun Abideleri* (45 b). İstanbul: Boğaziçi.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gabain, A. Von (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. (M. Akalın, Çev.) Ankara: TDK.
- Grönbech, K. (2011). *Türkçenin Yapısı*. (M. Akalın, Çev.) Ankara: TDK.
- Hamilton, J. R. (2011). *İyi ve Kötü Prens Öyküsü*. (V. Köken, Çev.) Ankara: TDK.
- Kafesoğlu, İ. (1997). *Türk Millî Kültürü* (16 b.). İstanbul: Ötügen.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK.

Tekin, Ş. (1993). *Uygurca Metinler I: Kuanşı im Pusar*. Ankara: TDK.

Togan, Z. V. (1981). *Umumî Türk Tarihine Giriş*, 2 cilt. İstanbul: Enderun.

**018. *Kuanşi im Pusar*'da çokluk kategorisi****Nazmi ŞEN<sup>1</sup>****APA:** Şen, N. (2023). *Kuanşi im Pusar*'da çokluk kategorisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 270-290. DOI: 10.29000/rumelide.1252752.**Öz**

Türk boy ve toplulukları Budizm'le Tengricilik hariç diğer din ve inanış sistemlerinden daha erken tanışmıştır. I. ve II. Türk Kağanlığı zamanında Budizm'le ilgili bazı izler olsa da Budizm, Ötüken Uygur Kağanlığı'nın yıkılmasından sonra Uygurların göç ederek Turfan bölgesine yerleşmesiyle canlanmıştır. Bunun sonucunda Budizm ile ilgili birçok çeviri eser Eski Uygur Türkçesine kazandırılmış ve Budist Uygur Edebiyatı oluşmuştur. *Kuanşi İm Pusar* o dönemde çevrilmiş ünlü bir sūtradır. Eser içerisinde Eski Uygur Türkçesi ile ilgili birçok bilgi barındırmaktadır. Eserde çokluk yapımında kullanılan yöntemler dikkat çekicidir. Türk dil biliminde çokluk kavramı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalarda en çok morfolojik çokluğun yer aldığı göze çarpmaktadır. Çokluk çoğu dilde olduğu gibi Türkçede de morfolojik, semantik ve söz dizimsel yöntemle yapılmaktadır. Dolayısıyla çokluk bir kategoridir. Türkçenin ilk yazılı kaynaklarından itibaren (Eski Türkçe Dönemi) morfolojik yöntemle yapılan çokluğun yanında semantik ve söz dizimsel yöntemin de yer aldığı metinlerde görülmektedir. Bu çalışmanın amacını Eski Türkçe Dönemi'nde yazılmış eserlerde morfolojik yöntemle yapılan çokluğun yanında hatta daha fazla kullanılan yöntem olan söz dizimsel yöntemle yapılan çokluğa dikkat çekmek; bunun yanında semantik yöntem aracılığıyla da yapılan çokluğun kullanıldığını belirtmek, Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış Budist çevreye ait bir eser olan *Kuanşi im Pusar*'daki çokluk kategorisinin incelenmesi oluşturmaktadır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda *Kuanşi im Pusar*'da söz dizimsel yöntemle çokluk yapımının en fazla kullanılan yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar grafiklerle ifade edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Eski Uygur Türkçesi, *Kuanşi im Pusar*, çokluk kategorisi.**The plural category in *Kuanşi im Pusar*****Abstract**

Turkish tribes and communities were introduced to Buddhism earlier than other religions and belief systems except Tengricism. Although there were some traces of Buddhism during the I. and II. Turkish Khaganate, Buddhism was revived after the collapse of the Uyghur Khaganate of Ötüken, when the Uyghurs migrated and settled in the Turfan region. As a result, many translated works on Buddhism were brought into Old Uyghur Turkish and Buddhist Uyghur Literature was formed. *Kuanşi im Pusar* is a famous sūtra translated at that time. It contains a lot of information about Old Uyghur Turkish. The methods used in the construction of multiplicity in the work are remarkable. Many studies have been conducted on the concept of multiplicity in Turkish linguistics. It is noteworthy that morphological plurality is the most common in the studies. In Turkish, as in most languages, plurality is constructed morphologically, semantically and syntactically. Therefore, plural

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (TÖMER) (Balıkesir, Türkiye), nazmi\_sen@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2548-916X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252752]

is a category. Since the first written sources of Turkish (Old Turkish Period), it is seen in the texts that semantic and syntactic methods are included in addition to the plurality made by morphological method. The aim of this study is to draw attention to the plurality made by syntactic method, which is the method used even more than the plurality made by morphological method in the works written in the Old Turkish Period; in addition to this, to indicate that the plurality made by semantic method is also used, and to examine the plurality category in *Kuanşi im Pusar*, a work belonging to the Buddhist environment written in Old Uyghur Turkish. Document analysis method was used in the study. As a result of the study, it was concluded that the syntactic method of plurality construction is the most commonly used method in *Kuanşi im Pusar*. The results were expressed with graphs.

**Keywords:** Old Uyghur Turkish, *Kuanşi im Pusar*, plural category.

## 1. Çokluk Kategorisi

Doğanın bir parçası olan nicelikler ile insanoğlu arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Yazı öncesi dönemde ilk ressamın mağara duvarlarına çizdiği resimlerde veya petrogriflerde rastlanan aynı türdeki birden fazla sayıda olan objeler, insanlığın çokluk bilincine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. İnsanlık hem kendi vücudundaki hem de doğada bulunan nicelikleri bu yolla ifade etmiştir.

Erken dönemlerde çokluğu ifade etmek için sözlü dilde belirli veya belirsiz çokluk yapmak için kullanılan kök, köken veya gövde durumunda kavram işaretlerinin olduğu kabul edilebilir bir gerçektir. Yazı sonrası dönemde -yazılı dilde- çokluğu anlatmak için birçok yöntem kullanılmıştır. Nitekim dil “başta insanın, kendisini dayanışmaya mecbur hissettiği hemcinsleri olmak üzere, bu şekilde başka canlıları ya da canlı sayılabilecek varlıkları da amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlayan birer iletişim aracıdır” (Gemalmaz, 2010, s. 226).

Her dilde olduğu gibi Türkçe de anlamlı ve görevli dil öğelerinden oluşmaktadır. Anlamlı dil öğeleri kök, köken, gövde, birden fazla sözcükten oluşan geçici ya da kalıcı kavram işaretleri ve cümleden oluşurken, isim ya da isim soylu kavram işaretleri üzerine gelen görevli elemanlar içe ve dışa dönük olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılır (Mert, 2019). İletişimde anlam ilişkileri bu iki sınıf ögenin birlikte kullanılmasıyla belirtilir (Gemalmaz, 2010, s. 181).

Anlamlı dil öğeleri olan adların çoğu araştırmada dikkate sunulmayan genellik ve teklik kategorisi; çoklukla ilgili yapılan birçok araştırmada kategori olarak ele alınmayan genelleme morfolojik yöntemle yapılan çokluğa dikkat çekilen çokluk kategorisi bulunmaktadır. Türkçede adların teklik durumları işaretlidir. Yani adların genel tabanları işaretlidir (non-marqué (ø))’dir (Gemalmaz, 2010, s. 257). Türkçe sözcüklerin teklik durumlarının ifadesinde ise önceleri /+<sup>0</sup>n/ ekinden yararlanılmış; bu ek daha sonra ya üzerine getirildiği sözcük ile kaynaşmış ya da yerini işaretli morfeme (/+ø/) bırakmıştır. Türkçenin tarihî kaynaklarında geçen bazı sözcükler de (özellikle organ adlarıyla ve şahıs zamirleriyle ilgili bazı sözcükler de) buna tanıklık etmektedir (Alyılmaz, 2020, s. 188). C. Alyılmaz, “Zamir n’si Eski Bir İyelik Ekinin Kalıntısı Olabilir mi?” başlıklı çalışmasında Türkçede isimlerin teklik şekillerini gösteren /+<sup>0</sup>n/ morfeminin zamanla işaretli morfeme (/+ø/) dönüştüğünü belirtmektedir:

Birinci ve ikinci teklik şahıs zamirleri (**bi+n** > **bin** > **ben**, **si+n** > **sin** > **sen**)’nin sonunda bulunan **n** ünsüzleri, kanaatimizce **zamir n’si**, **pronominal n** daha yerinde ifadeyle arkaik iyelik 3. şahıs eki **n**, değil; bugün işaretli /+ø+/ kullanılan Türkçenin eski bir teklik eki olduğunu düşündüğümüz /+<sup>0</sup>n+/’dir. ... Birinci ve ikinci şahıs zamirlerinin (**bi+n**, **si+n**) sonundaki /+<sup>0</sup>n+/ morfemi alın, **burun**, **karın**, **koyun**, **boyun**... gibi organ adlarının son seslerinde de karşımıza çıkar. Vücutta tek olan organ adlarındaki bu /+<sup>0</sup>n+/ morfeme karşılık, çift organ adlarında çoğunlukla /+z+/ (**diz**, **omuz**,

beniz, boynuz, göz...) bazen de /+K+/ (bilek, dirsek, kulak, topuk, ayak, bacak...) morfemleri kullanılmıştır. Birinci ve ikinci çokluk şahıs zamirlerinin (bi+z, si+z) sonunda bulunan z ünsüzü de çokluk bildiren /+z+/’dir (Alyılmaz, 1999, s. 411).

Türkçede çokluk / çokluk ekleri ile ilgili hem Türkçenin tarihî ve çağdaş lehçeleri ile ilgili yapılan yayınlarda hem de Türkçenin genel dil bilgisi hakkında yayımlanan araştırmalarda ve sözlüklerde araştırmacılar tarafından birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlardan bazıları şöyledir:

### Sözlüklerde çokluk

*Türkçe Sözlük*’e göre “1. Sayı veya ölçü yönünden çok olma durumu, çoğul, kesret, ekseriyet, teklik karşıtı. 2. Çoğunluk. 3. Kelimelerin belirli eklerle birden çok varlığı veya kişiyi bildirme biçimi, çoğul, cem. 4. Sık sık, çokça, çok kez” (TDK, 2011, s. 560).

Vardar’a göre “tekile karşıt olarak çokluğu işaret eden bir dilbilgisi ulamı” (Vardar, 1980, s. 52).

Hengirmen’e göre “sayıca birden çok olan” (Hengirmen, 1998, s. 103).

İmer vd. göre “biçimbilim içerisinde nicelik bakımından birden çok varlığı gösteren dilbilgisi ulamı” (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, s. 75).

Korkmaz, çokluk ekini “isim ve zamirlerde birden çok varlıkları ifade etmek için; fiillerde ise fiilin gösterdiği oluş ve kılışı yapanın birden fazla olduğunu göstermek için kullanılan özel ekler” olarak belirtmiştir (Korkmaz, 1992, s. 39).

Koç’a göre “birden çok. Birden çok varlığı gösteren biçim”dir (Koç, 1992, s. 69).

Hatiboğlu’na göre “belirli eklerle veya sözcüklerle birden çok varlığı bildirme biçimi”dir (Hatiboğlu, 1982, s. 36).

Karaağaç, çokluk kategorisi ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Varlıkların birden çok olduğu, onların çokluk çekimine sokulmasıyla elde edilir. Adların çokluk çekimleri, bir ilişkilendirme, sözü başka sözlerle bir araya getirme çekimi değildir. Yalnızca varlığın birden çok olduğunu bildiren bir ad çekimidir. Bu yüzden çokluk çekimi ögeleri, yapımlik ögeler gibi çalışırlar. Varlık veya kişiyi çokluk olarak bildiren asıl veya bağlı biçim birimi ve bu biçim birimle yapılan çokluk çekimidir; birçok dil gibi Türkçede de yalnızca sayısız bir çokluk vardır. Türkçe en eski devirlerden beri, çokluk çekimini ekleşmiş bağlı biçim birimle yapmaktadır (Karaağaç, 2013, s. 253-254).

### Dil bilgisi, dil bilimi, Türkçenin tarihî veya çağdaş Türk lehçeleri ile ilgili yapılan yayınlarda çokluk

Gemalmaz’a göre, “sondan eklemeli bir dil olan Türkçe, genelleme ve miktar bildiren sıfatlar (*Örnek: bir, iki, üç... birçok, bütün, her, çok, hiçbir ... vb.*) yanında birkaç çokluk ekini de ödünçlemeyi denemiş veya geliştirmiştir. Bu eklerden bugün işlekliliğini sadece /+LAR+/ ekinin koruyabildiği görülmektedir” (Gemalmaz, 2010, s. 257).

İlhan’a göre “çokluk birden fazla varlığı ifade etmek / göstermek için kullanılan şekildir. Çokluk veya çoğul, tekliliğin dışında olanı ifade eder. Türkçede dünyadaki bazı yazı dillerinden farklı olarak, ikilik veya ikizlik kavramı da tekliliğin dışında çoklukla beraber ifade edilir” (İlhan, 2009, s. 18).

Ergin'e göre "Türkçede kök ve gövdelerin çekimsiz olan normal şekilleri teklik ifade ederler. Bunların çokluk ifade etmesi için çokluk eki almak suretiyle çekimli şekle sokulması gerekir. O hâlde Türkçe kategorisinde görülen ek çokluk ekidir" (Ergin, 2013, s. 128).

Üstünova'ya göre "tek nesneyi ifade eden ad kökü ve gövdeleri, tekil ad terimiyle karşılanırken birden fazla nesneyi karşılayan ad kökü ve gövdelerine de çoğul ad denir" (Üstünova, 2012, s. 363).

Aksan'a göre "Türkçede tekil-çoğul ayrımı yalnızca -lar / -ler son ekiyle belirtilir" (Aksan, 2015, s. 94).

Delice'ye göre "bir ismi sayı bakımından çokluk yapmak için kullanılan bir yapı"dır (Delice, 2012, s. 22).

Alyılmaz'a göre "bütün dünya dillerinde olduğu gibi Türkçede de çokluk, bir kategorinin adıdır. Ekler / biçim birimler çokluğun kendisi değil; çokluğun ifadesinde / yapımında kullanılan görevli dil öğeleridirler" (Alyılmaz, 2020, s. 191).

Çalışmanın dokümanını eski Uygur Türkçesiyle yazılmış *Kuanşi im Pusar* oluşturduğu için Eski Türkçe ile ilgili yapılan çalışmalardaki çokluk kavramını dikkatlere sunmak yerinde olacaktır:

Gabain, çokluğun belirli ekler, bazı son çekim edatları yahut belirli vasıflıklarla ifade edildiğini belirtmiştir (Gabain, 2007, s. 62).

T. Tekin, Köktürkçede adların genellikle sayılar için çekimlenmediğini, yalın durumda bir adın hem tekil hem de çoğul olabileceğini ifade ettikten sonra Köktürkçede topluluk adı türeten eklerin ve çokluk eklerinin de var olduğunu ifade etmiştir (Tekin, 2016, s. 96).

Ş. Tekin, Köktürkçede gerçekten çokluk ifade eden müstakil bir ek olmadığını bunun yerine daha çok topluluk ifade den menşeleri meçhul bazı ekler kullanıldığından bahsetmiştir (Tekin, 1992, s. 87).

Erdal, çoğul varlıkların genel olarak +lAr eki ile işaretlendiğini ve çokluğun genellikle bu şekilde gösterildiğini ifade etmiştir (Erdal, 2004, s. 158).

Eraslan, isimlerin çokluk şekillerinin nesnenin birden fazla olduğunu gösterdiğini, çokluk eki almayan isimlerin de nesnenin birden fazla olduğunu gösterebileceğini belirtmiştir (Eraslan, 2012, s. 125).

Çokluk kategorisi ile ilgili yapılan tanımlardan ve belirtilen görüşlerden yola çıkılarak çokluk kategorisinin incelenmesinde ve öğretilmesinde morfolojik yöntemle / ekler aracılığıyla ifade edilen çokluğun ön plana çıktığı saptanmıştır.<sup>2</sup> Bu çalışmanın amacını *Kuanşi im Pusar'daki* çokluk yapımında kullanılan yöntemleri belirlemek, tespit edilen yöntemlerin sıklık değerlerini grafiklerle ifade etmek oluşturmaktadır.

<sup>2</sup> Çokluğun bir kategori olarak incelenmesi gerektiğini ve sadece morfolojik yöntemle yapılmadığını belirten araştırmalardan bazıları için bk. Alyılmaz, S. (2020). *Dil Bilgisi Öğretiminde Bir Ayrıntı: Türkçede Çokluk Kategorisi ve Öğretimi Üzerine*. (Dil Bilgisi Öğretimi adlı eserin içinde. Ed. Semra ALYILMAZ, Berna Ürün KARAHAN). İstanbul: Kriter Yayınevi; Ağca, F. (2020). Çokluk İşaretleyicisi Olarak Eski Türkçe telim (EOT: delim) Sözcüğü ve Kökeni Üzerine. *Türkbilgi*, 20 (40), 49-62; Kerimoğlu, C. (2008). Türkiye Türkçesi Gramerciliğinde Çokluk ve İstek Kategorileri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 140-155.

## 2. Eski Uygur Edebiyatı ve *Kuanşi İm Pusar* üzerine

“Uygur” adının geçtiği ilk yazılı kaynak Bilge Kağan Yazıtı’dır. Bilge Kağan Yazıtı’nın Doğu yüzünün 37. satırında “Uygur” adının bulunduğu ifadeler “Uygur Elteberi”nin adı dolayısıyla 716 yılındaki olayları anlatırken (Mert, 2009, s. 15) geçmektedir (Alyılmaz, 2005, s. 131; Tekin, 2014, s. 62):

[(a)nta süñ](ü)şd(ü)m : süsin : s(a)nçd(ı)m : iç(i)k(i)gme : iç(i)kdi : bod(u)n : boltı : öl(ü)gme ölti : s(e)l(e)ne : koodı : yor(ı)p(a)n : k(a)r(a)g(a)n : kns(ı)lta : (e)bin : b(a)rkın : (a)nta bozdu(u)m : ..... y(ı)şka agdı : **uyg(u)r (e)lt(e)b(e)r**: yüzçe (e)r(i)n : ilgerü tezip bardı]: *Orada savaştım, askerlerini mızrakladım. Tabi olanlar oldu, halk oldu; ölenler öldü. Selenge boyunca aşağıya yürüyüp Kurağan geçidinde, evini barkını orada bozdu. .... dağa tırmandılar. **Uygurların Elteberi**’i yüz kadar adamlar doğuya doğru kaçıp gitti.* (Bilge Kağan Yazıtı Doğu yüzü 37. satır)

II. Türk Kağanlığı Dönemi’nde otoriteye karşı sürekli direniş hâlinde olan Uygurların Basmlı ve Karluklarla ittifak yaparak 744 yılında kağanlığın hâkimiyetine son vermesiyle Ötüken merkezli Ötüken Uygur Kağanlığı kurulmuştur. Bu dönemde (yaklaşık 100 yıl) dikilen yazıtlar, inşa edilen şehirler Türk tarihine ve kültürüne ışık tutmaktadır. Ayrıca Böğü Kağan’ın Manihaizm’i kabul etmesi bu dönemin önemli olaylarından. Manihaizm’in benimsenmesiyle Manihaist çevreye ait eserleri Eski Uygur Türkçesine aktararak manzum ve mensur birçok çeviri meydana getirilmiştir. Manihaizm’in yanında Uygurlarda Budizm, Hristiyanlık ve Müslümanlık gibi inanış biçimi ve dinlerin etkisiyle de bu çevrelerin etkisinde oluşturulmuş eserler mevcuttur. Bu eserler aktarılırken çeşitli alfabeler kullanılmıştır:

Eski Türk çağlarından bugüne kalan metinler: Türklerin kendi dillerinin yazımında birden çok alfabe kullandıkları görülmektedir. Köktürk Dönemi’ne ait metinlerin hemen hemen hepsi Türk runik yazısıyla yazılmıştır. Bu anlamda eski Türk çağında runik yazısı Türklerin asıl kullandığı alfabe değerinde olmuştur. Yine eski Türk çağında oluşan yeni din çevreleri (Manihaizm, Budizm) yeni alfabeleri de peşinden getirmiştir. Runik yazısından sonra Eski Türkçe Dönemi’nde Mani ve Uygur yazısı Türkçenin yazımında kullanılmıştır. Yine bu çağda Hristiyan olan Türklerin Uygur Alfabeti yanında Süryani Alfabeti’ni de kullandıkları elde mevcut olan metinlerden anlaşılmaktadır. Yine Soğd, Brahmi, Tibet ve Çin yazılarının Türkçenin yazımı için az da olsa kullanıldığını belgeleyen metinler bugün elimizde mevcuttur (Barutçu-Özönder, 2002, s. 485).

Eski Uygur Edebiyatı metinlerini Budist çevreye ait Uygur eserleri, Manihaist çevreye ait Uygur eserleri, Hristiyan çevreye ait Uygur eserleri, İslami çevreye ait Uygur eserleri, din dışı konuları içeren Uygur eserleri (Tezcan, 1978, s. 271-323; Sertkaya, Alyılmaz ve Battulga, 2001, s. 15-284; Ercilasun, 2004, s. 242-263; Alyılmaz, 2013, s. 2-8; Alyılmaz, 2015, s. 182-216) olarak sınıflandırmak mümkündür.

Budist çevreye ait Uygur eserleri diğer çevrelerin etkisinde yazılmış eserlere göre sayıca ve hacimce daha fazladır. Eski Türk boy ve topluluklarının Tengricilik inanışından sonra en erken tanıştığı inanış biçiminin Budizm’in olması bunun sebepleri arasında gösterilebilir. Kuzey Hindistan’da M.Ö. VI. yüzyılda doğan Budizm’in öğretileri Buddha tarafından düzenlenmiştir. Özetle Budizm 4 kutsal gerçek üzerine kurulmuştur. Bu gerçekler şunlardır: 1. Hayat acı ve ıstırap doludur. Acı ve ıstırap dünyevî varoluşun temel özelliğidir. 2. Acı ve sıkıntıların sebebi arzulardır. 3. Acı ve sıkıntıları sona erdirmek, arzulardan vazgeçmeye bağlıdır. 4. Arzuların üstesinden gelmek “sekiz dilimli yolu” izlemekle mümkündür (Yitik, 2014, s. 102). Budizm’e göre hayat acılarla doludur ve bu acılar ölümle bitmeyerek yeni bir vücutta biçim bulur. Nirvâna’ya ulaşmanın tek yolu yaşama tutkusunu öldürmektir (Bozkurt, 2003).

Kuşanların M.S. I. yüzyılda Budizm’i benimsemesiyle bu inanış biçimi Türk boy ve toplulukları arasında yayılmaya başlamıştır. IV. yüzyıldan sonra Asya Hunları tarafından kabul edilmiştir (Günay ve Güngör, 2019). I. Türk Kağanlığı Dönemi’nde dikilen Soğd harfleriyle yazılmış (Alyılmaz, 2003, s. 13) Bugut



Yazıtı'ndaki şu ifadeler Budizm'in Köktürkler arasında da yayıldığını kanıtlar niteliktedir (Çağatay ve Tezcan, 1975-1976, s. 251):

... ve o buyurdu: Yeni büyük bir **Samgha (Budist cemaati)** meydana getir (Bugut Yazıtı Ön Yüzü 10. Satır).

İnanç konusunda serbest davranan Uygurlarda Manihaizm, Tengricilik gibi inanışların yanında Budizm'in de kabul edildiği görülmektedir. Uygurlarda Budizm'in yaygın bir inanç biçimi olduğunun izleri arasında şunlar gösterilebilir: 1. Ünlü Uygur beylerinden "P'u-sa"nın Bodhisattva'nın, Buddha'nın adını taşımaktadır (Ögel, 1971, s. 554). 2. Ötüken Uygur Kağanlığı'nın yıkılmasından sonra Turfan bölgesine göç eden Uygurların oradaki yerli toplulukların (Çin, Soğd, Tohar...) etkisiyle Budizm'den etkilendikleri bilinmektedir. 10. yüzyılda Koço'ya seyahat eden ünlü Çinli seyyah Wang Yen-Te, bölgede elliden fazla Budist manastırı olduğunu kaydetmiştir (İzgi, 1989, s. 60). 3. Uygurların sosyal yaşamları hakkında içerisinde birçok bilgi barındıran Eski Uygur Hukuk Vesikaları'nda Budist manastırı anlamına gelen **virhar** kavram işaretinin bulunduğu ifade şöyledir: "küntin yınak t(e)ñrim **v(i)rh(a)rınt(a)k**ı yir kidin yınak taypukü ögen tagdın yınak ulug yol adırar: güney tarafından kutsal *manastırın yer(i), batı tarafından Taypekü su kanalı, kuzey tarafından büyük yol ayırır*" (Sa 04 / 10-11-12). Manastır arazisi satış vesikasında güney sınırını oluşturmaktadır (Özyetgin, 2014, 163-164; Şen, 2022, s. 200).

Uygur Budizm'i güzel sanatların sunduğu tüm olanakları kullanmakta sakınca görmemiştir. Uygur Budizm'inde cennet düşleri, dinsel törenler, edebiyat görkemlidir (Bozkurt, 2003, s. 182). Budist Uygur Edebiyatı Tripitaka "Üç Sepet" adında yazınlardan oluşmaktadır. Üç farklı kitap türü "Sütra, Abhidharma ve Vinaya" olarak adlandırılmıştır. Eski Uygurcada Upadesalara, Udanalara ve Vyakaranalara rastlanmaz. Çeşitli anlatıların yer aldığı Jâtakalar, Avadânalar ve İtivrîtakalar ise Uygur edebiyatında birbirlerinden pek ayırt edilmez; bunlar çoğunlukla "Avdan" ya da bazen "Çatik" adıyla anılırlar (Ölmez, 2004, s. 129-130).

Budist Uygur Edebiyatı'nın bilim dünyası tarafından en çok bilinen çeviri eserlerinden birisi *Kuanşi im Pusar*'dır. Sanskritçesi *Saddharmapundarîka-sûtra* olan eserin Sanskrit aslının ne zaman ortaya çıktığı bilinmemekle birlikte Çinceye de tercümelemleri bulunmaktadır (Tekin, 2019, s. 4). *Kuanşi im Pusar* Avalokiteşvara adında (Çince Guan-yin / Kuan yin) bir Bodhisattva'dır. Sanskritçe bodi "aydınlanma" ve sattva "varlık, öz" kelimelerinin birleşmesiyle oluşan Bodhisattva adı (Kaya, 2017, s. 42) metinde Eski Uygurca bodis(a)v(a)t şeklinde kullanılmıştır. Metnin konusunu "Ses İşiten İlah" olarak adlandırılan *Kuanşi im Pusar*'ın bütün canlılara fayda sağlaması, onun ismini anan canlıları kötü varlıklardan kurtarması, tabiatüstü güçleri, her şeyi görmesi, şekil değiştirmesi, ayrıca adını ananları kötü özelliklerini (öfke utanmazlık, cahillik) yok edip olumlu özelliklerle dönüştürmesi oluşturmaktadır.

*Kuanşi im Pusar* üzerine yapılmış çalışmalardan bazıları şunlardır:

1911 yılında W. Radloff tarafından *Kuan-şi-im Pusar, Eine türkische Übersetzung des XXV. Kapitels der chinesischen Ausgabe des Saddharmapundarîka* adıyla Uygur dökme harfleriyle yayımlanmıştır. Metin tek nüshaya dayanmaktadır (Radloff, 1911).

P. Zieme *Buddhistische Stabreimdichtungen der Uigeren* adlı eserinde Avalokiteşvara ile ilgili metin bulunmaktadır (Zieme, 1985). Ayrıca *Zwei neue alttürkische Saddharmapundarîka-Fragmente* adlı makalesinde Çince karşılıklarla metin örneği verilmiştir (Zieme, 1989).

Ş. Tekin'in *Kuanşi İm Pusar (Ses İşiten İlah)* adlı eseri *Kuanşi im Pusar*'ın iki nüshasının karşılaştırmalı transliterasyonunu ve Türkiye Türkiye Türkçesine aktarımını içermektedir (Tekin, 2019). C. Özcan Devrez'in *Eski Uygurca Kuanşi İm Pusar İncelemesi* adlı çalışması tüm nüshaların karşılaştırılarak incelenmesine ve Türkiye Türkçesine aktarılmasına dayanır. Metnin daha iyi anlaşılması açısından Çince karşılaştırmalar verilmiştir. Ayrıca çalışmada ikilemeler dizinine, Uygurca-Çince ve Çince-Uygurca dizine yer verilmiştir. İncelemenin sonunda sözlük kısmı bulunmaktadır (Özcan Devrez, 2020).<sup>3</sup>

H. Yıldız *Eski Uygur Budist Metinlerinde Bir Karakter Analizi Kuan Şi İm Pusar* adlı makalesinde *Kuanşi im Pusar*'ın özelliklerini metinden örneklerde detaylandırmıştır (Yıldız, 2019).

### 3. Yöntem

Makalede doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Anılan yöntem "belgesel tarama / gözlem", "doküman incelemesi / analizi" gibi isimlerle de araştırmalarda yer almaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 283). *Kuanşi im Pusar*'da çokluğun hangi yöntemlerle yapıldığının ve bu yöntemlerin kullanım sıklıklarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar grafiklerle ifade edilmiştir. Geçiş sıklığı birden fazla olan çokluk ifade eden sözcüklerden, sıfat tamlamalarından ve ikilemelerden sadece bir örnek cümle gösterilmiştir. Toplam 224 satırdan oluşan metinden alınan cümlelerin sonuna satır numaraları parantez içinde eklenmiştir. Bağlamın kopmaması açısından çokluk ifade eden sözcüklerin ve birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş yapıların bulunduğu cümlelerin tamamı yazılmıştır.

### 4. Bulgular

*Kuanşi im Pusar*'daki çokluk kategorisi Alyılmaz'ın (2011, s. 108-109; 2020, s. 192) çalışmalarında yaptığı sınıflandırmaya uygun olarak:

1. Morfolojik yöntemle çokluk yapımı
2. Semantik yöntemle çokluk yapımı
3. Söz dizimsel yöntemle çokluk yapımı başlıkları altında incelenecektir.

#### 4.1. Morfolojik yöntemle çokluk yapımı

Ad tabanlarının üzerine ekler / biçim birimler getirilerek yapılan çokluk biçimidir. Türkçenin tarihsel süreci içinde çokluk yapımında kullanılan ekler şunlardır: /+An+/, /+Ar+/, /+(Ş)Ar+/, /+Gİl+/, /+GUn+/, /+°K+/, /+lA+/, /+lAr+/, /+°s+/, /+°ş+/, /+°T+/, /+°z+ (Alyılmaz, 2017, s. 97). *Kuanşi im Pusar*'da bu çokluk eklerinden /+lAr+/, /+°z+ ve /+GUn+ tespit edilmiştir. Eklendikleri adlara belirsiz çokluk ifadesini katmışlardır. /+°z+ ve /+GUn+ ekleri sözcük tabanı ile kaynaşmıştır.

##### 4.1.1. /+lAr+ /

*Kuanşi im Pusar*'da morfolojik yöntemle çokluk yapımında en fazla bu ekten yararlanılmıştır. /+lAr+ ekiyle yapılan çokluğa ait örnekler aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

<sup>3</sup> Çokluk kategorisi incelenirken cümle örnekleri Tekin'in (2019) ve Özcan Devrez'in (2020) yayınlarından alınmıştır.

bu yirtinçüdeki kim emgeklilik **tınlıĝlar** atasar ol sav yok kim kentü eşidmeser: *Bu yeryüzündeki sıkıntı çeken canlıların söyleyeceği hiçbir söz yoktur ki kendisi işitmesin* (6-7).

**emgeklerte** ara kirip kütĝarur: *Sıkıntılarının arasına girip kurtarır* (11).

taluy ögüzke kirser taluy içinteki kara yil kelip kemisin tokıp **yekler** ergüsü otruĝlarında ölüm yirke tegürser . . anıñ ara bir bilge kişi kuanşı im puser atın atasar ol kamaĝ **tınlıĝlar** taluydaki tişi **yeklerde** ozar kurtulur esen tükel öz yirinte (barur)lar . . : *Okyanusa girseler denizden kara yel gelip gemilerini parçalayıp (onları insan yiyen) devlerin bulunduğu yere ölüm yerine götürse onların arasından bir bilge kişi Kuanşı im Puser'ın adını ansa o bütün canlılar denizdeki dişi devlerden kurtulur (ve) sağ salim kendi yerlerine varırlar* (19-24).

taķı yime kim kayu tınlıĝ **beglerde** ağır yazukluĝ bolup tutup ölürgeli azu kınaĝalı sakınsar kılıcı biçkesi kaĝılı tsun tsun sınar uvşanur: *Ve yine herhangi bir canlı beylere karşı suç işlerse tutup öldürmeyi, işkence etmeyi düşünse kılıcı bıçağı kırbacı parça parça olur; ufanır* (26-28).

taķı yime birök bu üç miñ uluĝ miñ yir suvda tolu yavlaķ yek içgek erser kelip ol kişig ölürgeli örletgeli sakınsar añar utru kuanşı im puser atın ursar ol kamaĝ **yekler** ol kişi tapa kınırıtı yavlaķ közin körü umaĝaylar: *Ve yine bu sayısız memleketlerde birçok kötü devler bulunsa; gelip o kişiyi öldürmeyi eziyet etmeyi düşünseler onlara karşı Kuanşı im Puser adını ansa o bütün devler o kişiye kızgın kötü bakışlarla bakamazlar* (29-35).

birök ol sartbav **satıĝcılar** uluĝı . . ol kalın **satıĝcılar**ka inçe tip tiser **sizler** kamaĝ korķmanlar arıĝ süzüik kirtgünç köñülin kuanşı im puser atın atanlar . . ol bodisvt **sizler**ke korķunçsuz buşı birgey **sizler kamaĝun** atamışka bu kalın yaĝı yavlaķta ozĝay sizler tip tiser . . ol kamaĝ **satıĝcılar** eşidip tüzü bir ünün namo kuanşı im puser tip atamışta ol kamaĝ **satıĝcılar** ol kalın erüş yaĝı yavlaķta ozar kurtulurlar . . : *Fakat bu kervanbaşı satıcıların büyüĝü bu birçok satıcıya şöyle dese "Sizler! Hiçbiriniz korkmayın. Temiz duru imanlı gönül ile Kuanşı im Puser adını anınız. O zaman bu Bodhisattva sizlere korkusuzluk sadakası verecektir. Sizleri hepiniz (onun adını) andıĝınız için bu birçok düşmandan kurtulursunuz!.."* diye söylese o bütün satıcılar işitip hepsi bir aĝızdan "Kuanşı im Puser" diye seslendiklerinde bu bütün satıcılar, o birçok yol kesicilerden kurtulurlar (49-58).

anı üçün kamaĝ **yalanĝuklar** ayayu aĝırlayur tutmuş kergek kim tünle küntüz unitmasar: *Onun için bütün insanlar saygı hürmek göstererek inanır (böyle olmuş olması gerek ki) gece gündüz (insanlar onu) unutmaz* (71-73).

birök **pratikabutlar** körkin körü kurtulĝu **tınlıĝlar** erser kuanşı im puser ol **tınlıĝlar**ka **pratikabutlar** körkin körtgürüp nomlayur kütĝarur . . : *Eğer pratekabutların yüzünü görerek kurtulabilecek canlı iseler, Kuanşı im Puser o canlılara pratekabutların kılıĝına girerek görünür, (onlara) dini öğretir, (onları) kurtarır* (105-106).

birök kiçig kiçig **iligler** körkin körü kurtulĝu **tınlıĝlar** erser kuanşı im puser ol **tınlıĝlar**ka kiçik kiçik **iligler** körkin körtgürü nomlayur kütĝarur . . : *Eğer küçük küçük hanların yüzünü görerek kurtulabilecek canlılar ise Kuanşı im Puser o canlılara küçük küçük hanların kılıĝına girerek görünür, (onlara) dini öğretir, (onları) kurtarır* (122-124).

birök **teñriler yekler lular ĝantarlar gintirviler asurlar** talım **kara kuşlar mahuruklar** kişili **kişi ermezliiler** körkin körü kurtulĝu **tınlıĝlar** erser kuanşı im puser ol **tınlıĝlar**ka alķuķa yaraşı etöz

körkin körtgürü nomlayu kıtğarur. .: *Eğër tanrıların, cinlerin, ejderlerin, yılan hükümdarlarının, gökyüzü müzisyenlerinin, güçlü devlerin, altın kanatlı efsanevi kuşların ya da kuşa benzeyen canlıların yarı hayvan yarı insan olan canlıların, boğa yılanı görünümlü şeytanların ve hem insan hem de insan olmayanların yüzünü görerek kurtulabilecek canlı iseler Kuanşi im Pusar o canlıları her birine uygun, yakışacak kılığa girerek görünür, (onlara) dini öğretir, (onları) kurtarır* (142-145).

#### 4.1.2. /+<sup>o</sup>z+/

Eski Türkçe Dönemi'nde arkaikleşmiş biçimdedir. İkizlik eki olarak bilinen bu ek aynı zamanda eklendiği bazı sözcüklere çokluk anlamı katmaktadır. Metinde sadece “si+z” zaiminde tespit edilmiştir.

anı için **siz** alkınçsız kögüzlüg bodisvt inçe bilin ukuş: *Onun için siz tükenmez gönüllü Bodhisattva'yı öyle bilin anlayın* (58-59).

**siz** tenrim noş teg tatıglıg yağmur suvın yağıtıp yalaşuklarını nızvanı otın öçürür siz: *Tanrım, siz tatlı bir yağmur suyu yağdırıp canlı varlıkların hırs ateşini söndürürsünüz* (201-203).

#### 4.1.3. /+GUn+/

Bu ek “alkugun ve kamağun” sözcüklerinde varlığını sürdürmektedir. Alku ve kamağ kavram işaretleri tek başlarına kullanıldığında da çokluk ifade etmektedir. Dolayısıyla ek kalıplaşmıştır.

tenri tenrisi burkan kuanşi im pusarın alkuğın sınar kıtadmak erdemin nomlayu vidyağ kılmışın eşidigli kuvrağda sekiz tümen dört miş tnlıglar **alkuğun** tözkerinçsiz burkan kıtıña köñül turğurdılar .: *Tanrıların tanrısı Buddha'nın Kuanşi im Pusar'ın her yere mesut olma gücünü götürdüğünü anlattığını ve tabiatüstü gücünü açıkladığını işiten topluluktaki 84.000 canlının hepsi, benzersiz Burhanlığa inandılar, gönül verdiler* (217-221).

birök ol sartbav satıgıçılar uluğı . . ol kalın satıgıçılarka inçe tip tiser sizler kamağ kırkmanlar arıg süzük kırtgünç köñülün kuanşi im pusar atın atanlar . . ol bodisvt sizlerke kırkunçsuz buşı birgey sizler **kamağun** atamışka bu kalın yağı yavlaқта ozğay sizler. .: *Fakat bu kervanbaşı satıcıların büyüğü bu birçok satıcıya şöyle dese “Sizler! Hiçbiriniz korkmayın. Temiz duru imanlı gönül ile Kuanşi im Pusar adını anınız. O zaman bu Bodhisattva sizlere korkusuzluk sadakası verecektir. Sizleri hepiniz (onun adını) andığınız için bu birçok düşmandan kurtulursunuz!..”* (49-56).

Morfolojik yöntemle çokluk yapımında kullanılan eklerin geçiş sıklıkları ve hangi kavram işaretleriyle kullanıldığı aşağıdaki tabloda dikkatlere sunulmuştur:

**Tablo 1:** Morfolojik Yöntemle Çokluk İfade Eden Sözcüklerin Sıklık ve Yüzde Değerleri

Morfolojik Yöntem	Geçiş Sıklığı (f)	Kendi Grubu İçindeki Yüzdesi	Genel Yüzde
tnlıglar	51	46,36%	20,40%
emgekler	2	1,82%	0,80%
yekler	4	3,64%	1,60%
begler	2	1,82%	0,80%
satıgıçılar	8	7,27%	3,20%

sizler	3	2,73%	1,20%
yalanğuklar	2	1,82%	0,80%
burkanlar	2	1,82%	0,80%
pratikabutlar	2	1,82%	0,80%
şravağlar	2	1,82%	0,80%
iligler	2	1,82%	0,80%
amançlar	1	0,91%	0,40%
atlığlar	1	0,91%	0,40%
bilgeler	2	1,82%	0,80%
bramlar	2	1,82%	0,80%
upasançlar	2	1,82%	0,80%
kızlar	2	1,82%	0,80%
teğriler	1	0,91%	0,40%
lular	1	0,91%	0,40%
ğantarlar	1	0,91%	0,40%
gintirviler	1	0,91%	0,40%
asurlar	1	0,91%	0,40%
ğara kuşlar	1	0,91%	0,40%
mağuruklar	1	0,91%	0,40%
kişi ermezliler	1	0,91%	0,40%
çirpanlar	2	1,82%	0,80%
siz	8	7,27%	3,20%
alkuğun	1	0,91%	0,40%
kamağun	1	0,91%	0,40%
Toplam	110		
Genel Toplam	250		

Tablo 1'e bakıldığında en fazla kullanılan çokluk ekinin /+lAr+/ olduğu görülmektedir. Türkçenin tarihî gelişimine bakıldığında diğer çokluk eklerinin kullanımdan düştüğü ya da kalıplaşarak seyrekleştiği bunun yanında Türkçenin asıl çokluk ekinin /+lAr+/ olduğu gözlemlenmektedir. *Kuanşı im Pusar*'da "tınılı: canlı" kavram işareti çokluk eki /+lAr+/ ile beraber en fazla geçiş sıklığına (51) sahiptir.

#### 4.2. Semantik yöntemle çokluk yapımı

Kök, köken ve gövde hâlindeki bazı anlamlı dil öğeleri herhangi bir işaretlemeye veya kavram ilişkisine ihtiyaç duymadan bünyesinde çokluk anlamı taşıyabilir. Cümle içerisinde tek başlarına çokluk ifade eden bu sözcükler semantik yöntemle çokluk yapımına örnek teşkil etmektedir. *Kuanşı im Pusar*'da çokluk yapımında en az başvurulan yöntem semantik yöntemdir. Semantik yöntemle çokluk yapımına ait örnekler aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

(namo but), namo d(a)rm, namo **sañ**: *Buddhaya saygı! Öğretiye saygı! Topluluğa saygı!* (1).

birök ol sartbav satıgçılar uluğı . . ol kalın satıgçılarka inçe tip tiser sizler **kamağ** karkmanlar arıg süzüük kirtgünç könjülin kuanşi im pusar atın atanlar . . ol bodisvt sizlerke karkunçsuz buşı birgey sizler kamağun atamışka bu kalın yağı yavlaқта ozğay sizler tip tiser . . ol kamağ satıgçılar eşidip tüzü bir ünin namo kuanşi im pusar tip atamışta ol kamağ satıgçılar ol kalın erüş yağı yavlaқта ozar kurtulurlar . . : *Fakat bu kervanbaşı satıcıların büyüğü bu birçok satıcıya şöyle dese “Sizler! Hiçbiriniz korkmayın. Temiz duru imanlı gönül ile Kuanşi im Pusar adını anınız. O zaman bu Bodhisattva sizlere korkusuzluk sadakası verecektir. Sizleri hepiniz (onun adını) andığınız için bu birçok düşmandan kurtulursunuz!..” diye söylese o bütün satıcılar işitip hepsi bir ağızdan “Kuanşi im Pusar” diye seslendiklerinde bu bütün satıcılar, o birçok yol kesicilerden kurtulurlar* (49-58).

**alku** kişike amrak bolur: *Herkes (tarafından) sevilir* (78).

... **alku** tüketi tegürser ol edgü kılınç **erüş** mu tetir: *her şeyini eksiksiz sunsa; bu sevabı çok mudur?* (88).

alkınçsız kögüzlüg bodisvt ol edgü kılınç ertinjü **öküş** tetir teñrim tip ötüntü . . : *Tükenmez gönüllü Bodhisattva “bu sevap pek çoktur Tanrım!” diye söyledi.* (89).

anın kamağ tınlıglar ayayu ağırlayu tapınu udunu atayu tutmuş kergek **alku**ka karkunçsuz buşı birgüçü tetir: *Bütün canlıların sürekli (ona) saygı göstermeleri, (ona) tapınmaları, (adını) anmaları, gerek (ki böylece o) bütün canlılara korkusuzluk sadakası verecektir* (152-154).

kuanşi im pusar büğü biligin **alkum** körür: *Kuanşi im Pusar tabiatüstü bilgisi ile her şeyi görür* (207).

ol tınlıglının edgü kılınç utlısı ertinjü **öküş** tetir: *o canlının sevabı pek çoktur* (216-217).

Semantik yöntemle çokluk yapımında kullanılan kavram işaretlerinin geçiş sıklıkları ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda dikkatlere sunulmuştur:

**Tablo 2:** Semantik Yöntemle Çokluk İfade Eden Sözcüklerin Sıklık ve Yüzde Değerleri

Semantik Yöntem	Geçiş sıklığı (f)	Kendi grubu içindeki yüzdesi	Genel yüzde
sağ	2	20,00%	0,80%
kamağ	1	10,00%	0,40%
alku	4	40,00%	1,60%
erüş	1	10,00%	0,40%
öküş	2	20,00%	0,80%
Toplam	10		
Genel Toplam	250		

Tablo 2’ye göre geçiş sıklığı en fazla olan sözcük “alku”dur. Tabloya bakıldığında çokluk ifade edilirken sadece 5 sözcüğün bünyesinde taşıdığı çokluk anlamından yararlandığı görülmektedir.

#### 4.3. Söz dizimsel yöntemle çokluk yapımı

Türkçede morfolojik yöntemin yetersiz kaldığı durumlarda her zaman söz dizimsel yöntemin kullanıldığı açıktır. Türkçede belirtisiz ad tamlaması yapısındaki kavram işaretleri, sıfat tamlaması yapısındaki genel anlamlı kavram işaretleri, birleşik eylem yapısındaki kavram işaretleri, ad + eylemden oluşan kavram işaretleri, eylem-bağ-fiil / ulaç eki + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri, belirteç + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri, nesne + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri, tekrar gruplarından / ikilemelerden oluşan kavram işaretleri, diğer sözcük gruplarından oluşan kavram işaretleri cümlelerden oluşan kavram işaretleri (Alyılmaz, 2018, s. 16) söz dizimsel yöntemle oluşmuştur.

Türkçenin ilk yazılı kaynaklarından itibaren sıfat tamlaması ve ikileme yapılarının yani birden fazla ögenin yan yana gelerek çokluk ifade ettiği bilinmektedir. *Kuanşi İm Pusar*'da da çoğu başka metinde olduğu gibi çokluk yapımında en fazla kullanılan yöntem söz dizimsel yöntemdir. Aşağıda sıfat tamlaması yapılarıyla ve ikilemelerle yapılan çokluğun örnekleri dikkatlere sunulmuştur:

(kuanşi)m pusar **alkudın sınar** etöz körkin (körtgürü)p tınlıglarkça asiğ tusu kılmakı beş otuzunç . . . ornıpta: *Kuanşi im Pusar'ın her yerde görünüp, ortaya çıkması ve canlılara fayda sağlaması (adlı) yirmi beşinci bölüm (2-3).*

(kuanşi)m pusar **alkudın sınar** etöz körkin (körtgürü)p tınlıglarkça **asiğ tusu** kılmakı beş otuzunç . . . ornıpta: *Kuanşi im Pusar'ın her yerde görünüp, ortaya çıkması ve canlılara fayda sağlaması (adlı) yirmi beşinci bölüm (2-3).*

tözünüm birök bu yırtınçüde **sansız tümen t(mılgılar)** . . . emgenser ol emgekinte kuanşi im pusarka **umuğ mağ** tutup . . . atasar bu bodisvt kentüni atamış üçün anta oğ eşidür: *Asilim, eğer bu yeryüzünde sayısız sıkıntı çeken canlılar Kuanşi im Pusar'a umut bağlayıp adını ansa bu Bodhisattva kendisini andıkları için hemen o zaman işitir (9-10-10a-10b).*

ol **k(amağ) emgekligler** emgekinte antağ kırtulur: *O bütün sıkıntı çeken canlılar sıkıntılarından böylece kurtulur (11-12).*

tağı yme **kim kayu tınlıg** kuanşi im (pusa)r atın uzun turkaru a(tasar) **tünle küntüz** atayu tutsar antağ oğrı bar uluğ otka kirser . . . : *Ve herhangi bir canlı Kuanşi im Pusar adını her zaman ansa gece gündüz durmadan ansa o sırada bunlar büyük bir ateşe girse . . . (13-16).*

tağı yme **miñ tümen tınlıglar** altun kümüş erdni monçuk satıgsız erdniler tilegeli . . . : *Ve yine sayısız canlılar altın, gümüş, mücevher, boncuk paha biçilmez şeyleri aramak için ... (18-19).*

**taluy ögüzke** kirser taluy içinteki kara yıl kelip kemisin tokıp yekler ergüsi otuğlarında ölüm yirke tegürser . . anıñ ara bir bilge kişi kuanşi im pusar atın atasar ol taluydaki tişi yeklerde ozar kurtulur **esen tükel** öz yirinte (barur)lar . . . : *Okyanusa girseler denizden kara yel gelip gemilerini parçalayıp (onları insan yiyen) devlerin bulunduğu yere ölüm yerine götürse onların arasından bir bilge kişi Kuanşi im Pusar'ın adını ansa o bütün canlılar denizdeki dişi devlerden kurtulur (ve) sağ salim kendi yerlerine varırlar (19-24).*

**tağı yime kim kayu tınlıg** beglerde ağır yazukluğ bolup tutup ölürgeli azu kınağalı sakınsar kılıcı biçkesi kağılı **tsun tsun** sınar uvşanur: *Ve yine herhangi bir canlı beylere karşı suç işlerse tutup öldürmeyi, işkence etmeyi düşünse kılıcı bıçağı kırbaçı parça parça olur; ufalanır (26-28).*

**tağı yime** birök bu **üç miñ uluğ miñ yir suvda tolu yavlağ yek** içgek erser kelip ol kişiğ ölürgeli örletgeli saşınsar añar utru kuanşi im pusar atın ursar ol **kamağ yekler** ol kişi tapa kınırta yavlağ közin körü umağaylar: *Ve yine bu sayısız memleketlerde birçok kötü devler bulunsa; gelip o kişiyi öldürmeyi eziyet etmeyi düşünseler onlara karşı Kuanşi im Pusar adını ansa o bütün devler o kişiye kızgın kötü bakışlarla bakamazlar* (29-35).

**tağı yime kim kayu** tınlığ beglerde ağır yazıkluğun yazuksuzun yana yoğıla kelip kınılığa kirip ba ... mış **bağda bukağuda** yatıp emgek emgenser ol emgekinte kuanşi im pusar atın atasar küt kolu yalvara ötünser **bağda bukağuda** yime (ol) tınlığ boşunur, kurtulur: *Ve yine herhangi bir canlı beylere karşı ağır bir suç işlesin veya işlemesin yine sanık olarak tutulup hapse girse bağ (ve) kösteğe vurulup ızdırıp çekse bu ızdırabı çekerken Kuanşi im Pusar adını ansa rahmet dileyip yalvararak adını ansa o canlı bağ ve köstekten kurtulur* (36-41).

**tağı yime bu üç miñ uluğ miñ yir suvda sansız tümen yağı yavlağ** kuvrap ol **kalın yağı yavlağ** ara **kalın satıçılar** yolu ertgeli saşınsar **korğunçluğ busuşluğ** erser yana ol **biş yüz satıçılarda** bir bilür er **sartbav satıçılar** uluğı ol **kalın satıçılar**ı başlap **yolçısı yirçisi** bolup ertinü **öküş ağı barım** ağır yükler birle ol yağlar ara uduzup iltgeli saşınsar ertinü alp erür: *Ve yine bu sayısız memleketlerde, sayısız düşman toplansa o bir sürü düşman arasından birçok satıcı yola çıkıp gitmeyi düşünse korkup sıkıntıya düşse yine bu beş yüz satıcıdan bir bilgili kişi, bir kervanbaşı, satıcıların büyüğü, bu birçok satıcıyı başlarında (onların) rehberi olarak birçok mal mülk (ve) değerli inciler ile bu düşmanlar arasından geçip gitmeyi düşünse bu çok zor olur* (41-48).

birök ol **sartbav satıçılar** uluğı . . ol **kalın satıçılar**ka inçe tip tiser sizler kamağ korqmanlar **arığ süzük** kirtgünc könjülin kuanşi im pusar atın atanlar . . ol bodisvt sizlerke korğunçsuz buşı birgey sizler kamağın atamışka bu **kalın yağı yavlağ**ta ozğay sizler tip tiser . . ol **kamağ satıçılar** eşidip tüzü bir ünün namo kuanşi im pusar tip atamışta ol **kamağ satıçılar** ol **kalın erüş yağı yavlağ**ta ozar kurtulurlar . . : *Fakat bu kervanbaşı satıcıların büyüğü bu birçok satıcıya şöyle dese “Sizler! Hiçbiriniz korkmayın. Temiz duru imanlı gönül ile Kuanşi im Pusar adını anınız. O zaman bu Bodhisattva sizlere korkusuzluk sadakası verecektir. Sizleri hepiniz (onun adını) andığımız için bu birçok düşmandan kurtulursunuz!..” diye söylese o bütün satıcılar işitip hepsi bir ağızdan “Kuanşi im Pusar” diye seslendiklerinde bu bütün satıcılar, o birçok yol kesicilerden kurtulurlar* (49-58).

anı için **kamağ yalaşuqlar** ayayu ağırlayı tutmuş kergek kim **tünle küntüz** unıtmasar: *Onun için bütün insanlar saygı hürmek göstererek inanır (böyle olmuş olması gerek ki) gece gündüz (insanlar onu) unutmaz* (71-73).

**tağı yime kim kayu** tişi tınlığ urı oğul tileser kuanşi im pusarka tapını udunu teginip atın üzüksüz atasar ötrü könjülteki teg körkle **kutluğ ülüglüğü** urı oğul kelürür . . : *Ve yine herhangi bir kadın bir erkek çocuğu dilese Kaunşi im Pusar’a saygıyla tapınır, (ona) uyar, inanır (ve) adını durmadan anarsa sonunda günlündeki gibi güzel, talihli bir erkek çocuğu (dünyaya) getirir* (73-76).

ertinü **öküş edgü kılınç** kazğaç kazğanur . . : *Pek çok sevap kazanır* (77).

**tağı yime** alkınçsız köğüzlük bodisvt inçe bilin **kim kayu** tınlığ **altmış iki koti** sanı **gañ ögüz içinteki kum sanınça** bodistvlar atın atayu tapını udunu katablansar ölüm küniğe tegi atayu **tapığın uduğın** egsütmeser **aşın içğüsün tonun tonanğusun töltin töşekin otıña emiğe** tegi alku tüketi tegürser ol edgü kılınç erüş mu tetir: *Ve yine tükenmez gönüllü Bodhisattva, siz şöyle bilin ki herhangi*



bir canlı altmış iki koti kadar Ganj Irmağı içindeki kum sayısınca Bodhisattvalar adını anmaya, (ona) tapınmaya, (ona) saygı göstermeye çalışsa; ölüm gününe kadar (onun adını) anıp saygı ve bağılığını eksiltmese; yiyeceğine içeceğine, giyimine kuşamina, yatağına döseğine, otuna ilacına kadar her şeyini eksiksiz sunsa; bu sevabı çok mudur? (82-88).

bu **iki kişinin** edgü kılınçı bir teg **tüz adruksuz** tetir . . : Bu iki kişinin sevabı birbirine denk, birbirinden farksızdır (93-94).

**miş tümen k(a)lp öd** nomlasar tağı alkınmağay kuanşı im pular atın atamış oğrınta edgü kılınçı **asığı tususu** antağ tetir . . : Sayısız zamanlar boyunca (onlara dini) oğretse de azalmaz. Kuanşı im Pular adını andığı sıradaki sevabı faydası ište böyledir (94-96).

**tağı yime** alkınçsız kögüzlüğ bodisvt teğri burkankı inçe tip ötüğ ötünti teğrim bu kuanşı im pular neğikin ne **alın evişin** bu ambudvip **yir suvda** yoriyor tınlığlara **asığ tusu** kılar nom nomlayur **alı evişi** neteg erki . . : Ve yine tükenmez gönüllü Bodhisattva, efendimiz Buddha'ya şöyle (bir) soru sordu: "Tanrım bu Kuanşı im Pular nasıl ve ne gibi çarelerle bu Jambudvıpa (denilen) dünyada yaşıyan canlılara fayda sağlar, (onlara) dini oğretir, (başıvurduğu) areleri nelerdir acaba?" (97-100).

teğri burkan inçe tip yarlıkadı alkınçsız kögüzlüğ bodisvt siz inçe bilin bu **yirtinü yir suvda**kı tınlığlar . . birök burkanlar körkin körü kırtulđu tınlığlar erser kuanşı im pular ol tınlığlara . . burkanlar körkin körtgürür nomlayur kıtđarur . . . : Efendimiz Buddha şöyle buyurdu: "Tükenmez gönüllü Bodhisattva siz (bunu) böyle bilin! Bu dünyadaki, canlılar eğer Buddhaların yüzünü görerek kırtulabilecek canlılar ise Kuanşı im Pular o canlılara Buddha kılığına girerek görünür, (onlara) dini oğretir, (onları) kırtarır (101-104).

birök **egil nomı törüçi** körkin körü kırtulđu tınlığlar erser kuanşı im pular ol tınlığlara **egil nomı törüçi** körkin körtgürü nomlayur kıtđarur . . : Eğer alimlerin yüzünü görerek kırtulabilecek canlılar ise Kuanşı im Pular o canlılara alimlerin kılığına girerek görünür, (onlara) dini oğretir, (onları) kırtarır (126-128).

birök **adın adın** öge bilge atlığ yüzlüğ er evi körkin körü kırtulđu tınlığlar erser kuanşı im pular ol tınlığlara **adın adın** öge bilge atlığ yüzlüğ er evi körkin körtgürü nomlayur kıtđarur . . : Eğer çeşitli meşhur, hâkim, saygıdeğer erkek ve kadınların yüzünü görerek kırtulabilecek canlılar ise Kuanşı im Pular o canlılara çeşitli meşhur, hâkim, saygıdeğer erkek ve kadınların kılığına girerek görünür, (onlara) dini oğretir, (onları) kırtarır (136-139).

alkınçsız kögüzlüğ bodisvt siz inçe bilin ukun . . bu pular munulayu tağ adınığ **alp erdemın kamağ tınlığlar**a **asığ tusu** kılu kıtđarur . . : Tükenmez gönüllü Bodhisattva siz böyle bilin, anlayın! Bu Kuanşı im Pular hayret verici gücü ile bütün canlılara fayda sağlar, (onları) kırtarır (148-150).

**adruk adruk** etöz körtgürüp bu sav atlığ **yir suvda** yoriyor tınlığlarığ kıtđarur . . **asığ tusu** kılar . . : Çeşitli kılıklara girip Saha adlı ülkede yaşıyan canlıları kırtarır, (onlara) fayda sağlar (150-152).

anın **kamağ tınlığlar** ayayu ağırlayu tapını udunu atayu tutmuş kergek alkuka kırkunsuz buşı birgüi tetir: Bütün canlıların sürekli (ona) saygı göstermeleri, (ona) tapınmaları, (adını) anmaları, gerek (ki böylece o) bütün canlılara korkusuzluk sadakası verecektir (152-154).

teyrim biz amti kuanşi im pusarka **tapıg uduğ** tegürelim . . ötrü kentünün **tükel türlüğ satıgsız erdnilig** kuntegüsin alıp kuanşi im pusarka tutdı: “Tanrı’m, biz şimdi Kaunşi im Pusar’a saygı gösterelim.” Sonra kendisinin çeşitli değerli mücevherlerle (süslü) gerdanlığın ahp Kuanşi im Pusar’a sundu (155-158).

tözünüm bu alkınçsız kögüzlüğü bodisvt ulatı teyrili kişili **kalın kuvrağ**ka yarlıkançuçı köñül turğuruñ bu buşısın alıp **asıg tusu** kılı birin tip yarlıkasar .. ötrü kuanşi im pusar ol buşı birmiş erdnilig kuntegüg alıp iki ülüş kıldı: “Asilim bu tükenmez gönüllü Bodhisattva ve de tanrı ve insanlar topluluğuna merhametli gönlünüzü gösterin, bu sadakayı alın, faydalı kılın” diye buyurunca sonrasında Kuanşi im Pusar o sadaka olarak verilmiş olan mücevherden gerdanlığı ahp ikiye böldü (163-167).

**al çeviş bilge bilig kazganç ertinü** öküş kazganmış üçün bügülüğ erdemke tıdıgsız erür . .: Çareleri bilgeligi pek fazla olduğundan tabiatüstü gücü sınırsızdır (187-189).

**ontun sınar** etöz körtgürür: On yönde (her tarafta) görünür (189).

**yir suv** yok kim kentü özi tegmeser: (Hiçbir) memleket yoktur ki kendisine ulaşmasın (190).

kuanşi im pusar tınlıglarığ kolulamaşı **çın kertü** kolulamağ tetir . . **arığ turuğ** kolulamağ tetir . . kiñ **bilge bilig** kolulamağ tetir . . uluğ **edgü ögli** kolulamağ tetir: Kuanşi im Pusar’ın canlıları (kurtarmaya) içtiği ant gerçek bir ant içmedir. Temiz berrak bir ant içmedir. Büyük bilgelik (dolu) bir ant içmedir. Çok merhametli bir ant içmedir. (192-195).

yarlıkançuçı közin körup **umuğı mağı** bolu birür: Lütufkâr gözü ile görüp (onların) umudu oluverir (208-209).

**kop türlüğ edgü kılınç** kazgançı **taluy ögüzde** terinrek tetir: Her türlü sevabı okyanuslardan daha derindir (209-210).

teyri teyrisi burkan kuanşi im pusarın **alkudın sınar** kutadmağ erdemini nomlayı vıdyag kılmaşın eşidigli kuvrağda **sekiz tümen dört miñ tınlıglar alkuğun** tözkerinçsiz burkan kutıña köñül turğurdılar . .: Tanrıların tanrısı Buddha’nın Kuanşi im Pusar’ın her yere mesut olma gücünü götürdüğünü anlattığını ve tabiatüstü gücünü açıkladığını işiten topluluktaki 84.000 canlının hepsi, benzersiz Burhanlığa inandılar, gönül verdiler (217-221).

Söz dizimsel yöntemle çokluk yapımında kullanılan sıfat tamlamalarının ve ikilemelerin geçiş sıklıkları ve yüzde değerleri aşağıdaki tablolarda dikkatlere sunulmuştur:

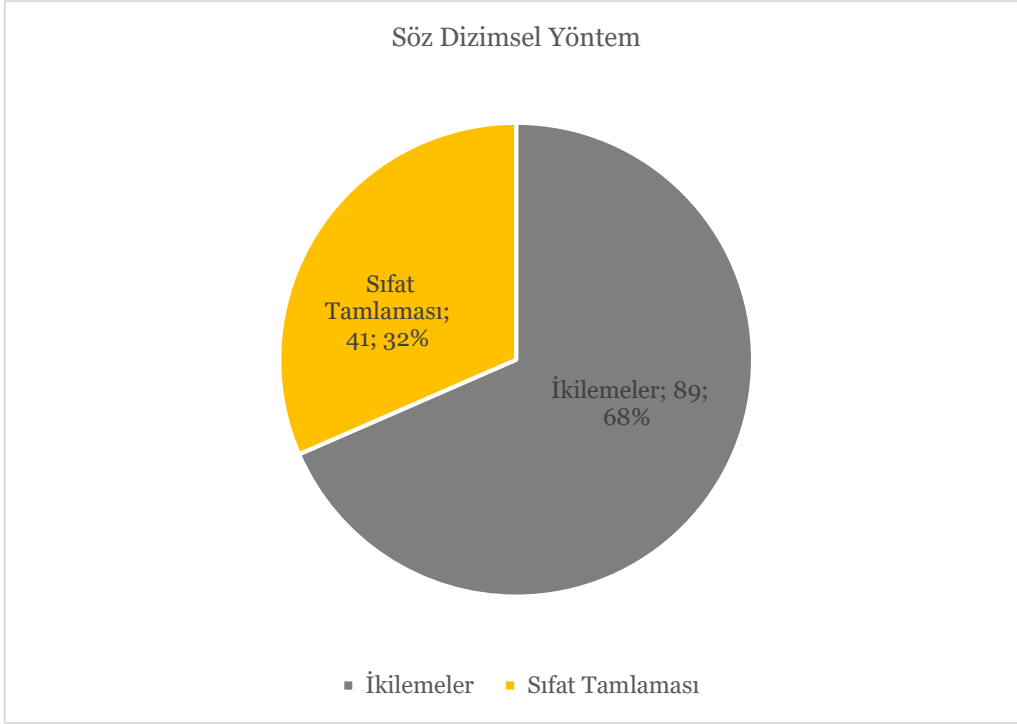
**Tablo 3:** Söz Dizimsel Yöntemle Çokluk İfade Eden Yapıların Sıklık ve Yüzde Değerleri

Söz Dizimsel Yöntem	Geçiş Sıklığı (f)	Kendi Grubu İçindeki Yüzdesi	Genel Yüzde
alkudın sınar	2	1,54%	0,80%
sansız tümen tınlıglar	2	1,54%	0,80%
ğ(amağ) emgekligler	1	0,77%	0,40%
kim kayu tınlıg	6	4,62%	2,40%
miñ tümen tınlıglar	1	0,77%	0,40%

kamağ tınlığlar	2	1,54%	0,80%
uç miŋ uluğ miŋ yir suv	2	1,54%	0,80%
tolu yavlağ yek	2	1,54%	0,80%
ķamađ yekler	1	0,77%	0,40%
sansız tümen yağı yavlağ	1	0,77%	0,40%
ķalın yağı yavlağ	2	1,54%	0,80%
ķalın satıđđılar	1	0,77%	0,40%
biş yüz satıđđı	1	0,77%	0,40%
ķop türlüğ edđ kılınç	1	0,77%	0,40%
sekiz tümen trt miŋ tınlığlar	1	0,77%	0,40%
kş ağı barım	1	0,77%	0,40%
ķalın erş yağı yavlağ	1	0,77%	0,40%
ķamađ yalaŋuđlar	1	0,77%	0,40%
kş edđ kılınç	1	0,77%	0,40%
altmış iki koti	1	0,77%	0,40%
gaŋ gz içinteki ķum samına	1	0,77%	0,40%
iki kişi	1	0,77%	0,40%
miŋ tümen k(a)lp d	1	0,77%	0,40%
tkel türlüğ satığsız erdnilig	1	0,77%	0,40%
ķalın ķuvrađ	1	0,77%	0,40%
ķop türlüğ emgek	1	0,77%	0,40%
alk türlüğ emgek	1	0,77%	0,40%
ontun sıŋar	1	0,77%	0,40%
ķop ķamađ yalaŋuđlar	1	0,77%	0,40%
uluğ suv	1	0,77%	0,40%
asığ tusu	5	3,85%	2,00%
sansız tümen	2	1,54%	0,80%
umuğ inağ	1	0,77%	0,40%
kim ķayu	8	6,15%	3,20%
tünle küntüz	2	1,54%	0,80%
miŋ tümen	2	1,54%	0,80%
taluy gz	3	2,31%	1,20%
esen tkel	1	0,77%	0,40%
tağı yime	8	6,15%	3,20%
tsun tsun	1	0,77%	0,40%
yir suv	7	5,38%	2,80%
bağ buķađı	2	1,54%	0,80%
yağı yavlağ	4	3,08%	1,60%

korğunçluğ busuşluğ	1	0,77%	0,40%
sartbav satığcı	2	1,54%	0,80%
yolçı yirçi	1	0,77%	0,40%
ağı barım	1	0,77%	0,40%
arığ süzük	1	0,77%	0,40%
kalın erüş	1	0,77%	0,40%
kutluğ ülüglüg	1	0,77%	0,40%
tapığ uduğ	2	1,54%	0,80%
ayamağ çiltemek	1	0,77%	0,40%
aş içgü	1	0,77%	0,40%
ton tonanğu	1	0,77%	0,40%
tölt tüşek	1	0,77%	0,40%
ot em	1	0,77%	0,40%
tüz adruksuz	1	0,77%	0,40%
k(a)lp öd	1	0,77%	0,40%
al çeviş	4	3,08%	1,60%
yirtinçü yir suv	2	1,54%	0,80%
egil nomçı törüçi	2	1,54%	0,80%
adın adın	2	1,54%	0,80%
alp erdem	1	0,77%	0,40%
adruğ adruğ	2	1,54%	0,80%
şlok taqşut	2	1,54%	0,80%
erinç yarlığ	1	0,77%	0,40%
umuğsuz inağsız	1	0,77%	0,40%
adasınta tudasınta	1	0,77%	0,40%
bilge bilig	3	2,31%	1,20%
kazganç ertinjü	1	0,77%	0,40%
arığ turuğ	1	0,77%	0,40%
çın kertü	1	0,77%	0,40%
edgü ögli	1	0,77%	0,40%
umuğ inağ	1	0,77%	0,40%
Toplam	130		
Genel Toplam	250		

Tablo 3'te *Kuanşi im Pusar*'da tespit edilen çokluk kategorisine ait 250 yapının 130'unun söz dizimsel yöntemle oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sayı + ad yapısında olan sıfat tamlamalarının bazılarının belirli çokluk yaptığı görülmektedir. *miñ tümen tınlıqlar* gibi ifadelerde sayı adı olsa da "sonsuz, sayısız" anlamında belirsiz çokluğun ifade edildiği örnekler de mevcuttur. Söz dizimsel yöntemle çokluk yapımında en çok ikilemelerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

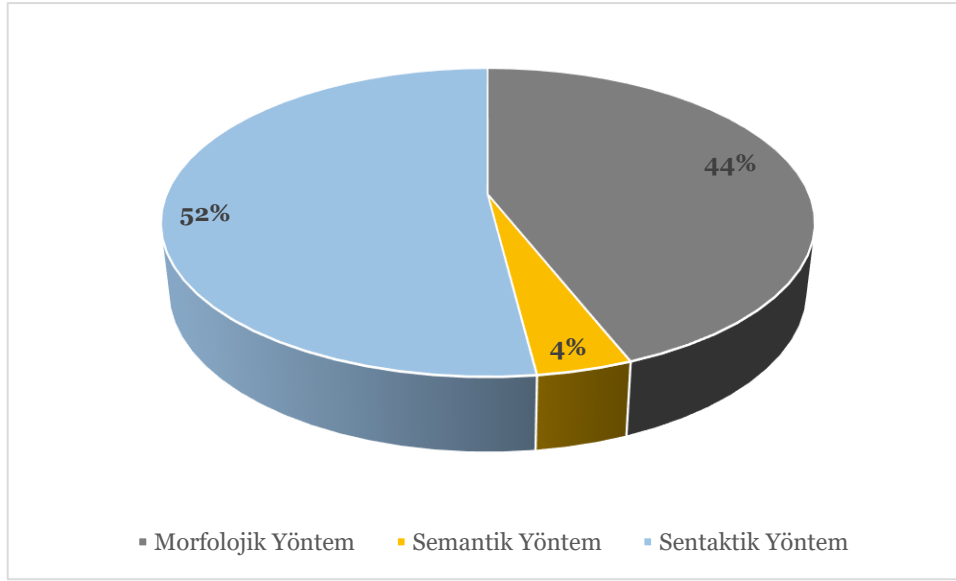
**Grafik 1:** Söz Dizimsel Yöntemle Çokluk Yapımında Kullanılan Yapıların Oranları

## 5. Sonuç ve öneriler

Çalışmanın ilk bölümünde belirtildiği gibi dar anlamda Eski Türkçede geniş anlamda Türkçenin tüm dönemlerinde çokluk kategorisi ile ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunda morfolojik yöntemle çokluk yapımı ön plandadır. Çokluk bir kategorinin adıdır. Morfolojik çokluk ise çokluğun ifade edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin yanında semantik yöntemle ve söz dizimsel yöntemle de çokluk ifade edilebilmektedir.

Eski Uygur Türkçesi Dönemi'ne ait Budizm etkisinde oluşturulmuş çeviri bir eser olan *Kuanşı im Pusar*, içerisinde barındırdığı dilsel özellikler bakımından önem arz ettiği için doküman olarak belirlenmiştir. Çokluk kategorisinin hangi yöntemlerle ifade edildiğinin araştırılması sonucunda Eski Türkçe Dönemi'ne ait diğer eserlere paralel olarak söz dizimsel yöntemle çokluk yapımının en fazla kullanılan yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eski Türkçe Dönemi'nde söz dizimsel yöntemin bu kadar işlek kullanılması Türkçenin gelişmişliğini gözler önüne sererken özellikle ikilemeler gibi kalıplaşmış dil öğelerinin kullanımı Türkçenin eskiliğini de kanıtlamaktadır. Çokluk yapımında kullanılan üç yöntemin yüzdeleri dağılımları aşağıdaki grafikte şöyle ifade edilmiştir:

**Grafik 2:** Çokluk Yapımında Kullanılan Yöntemlerin Yüzdelerik Dağılımları.

Grafik 2'den anlaşılacağı üzere %54 ile *Kuanşı im Pusar*'da çokluk yapımında en fazla söz dizimsel yöntem kullanılmıştır. Bu yüzden morfolojik çokluk yapımında kullanılan eklerin çoğu isim kök ve gövdeleriyle kalıplaşarak çokluk anlamını yitirmişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında Türkçenin eğitiminin bütün kademelerinde çokluk öğretilirken çokluğun bir kategori olduğu belirtilmelidir.

Eski Türkçe ile ilgili yayımlanan araştırmalarda, hazırlanan ders kitaplarında çokluğun morfolojik yöntemle yapımının yanında semantik, özellikle söz dizimsel yöntemle çokluk yapımının önemine dikkat çekilmelidir.

### Kaynakça

- Ağca, F. (2020). Çokluk İşaretleyicisi Olarak Eski Türkçe telim (EOT: delim) Sözcüğü ve Kökeni Üzerine. *Türkbilig*, 20 (40), 49-62
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alyılmaz, C. (1999). Zamir n'si Eski Bir İyelik Ekinin Kalıntısı Olabilir mi? *Türk Gramerinin Sorunları II*, Ankara, 403-415.
- Alyılmaz, C. (2003). Bugut Yazıtı ve Anıt Mezar Külliyesi Üzerine. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 11-21 .
- Alyılmaz, C. (2005). *Orhun Yazıtlarının Bugünkü Durumu*. Ankara: Kurmay.
- Alyılmaz, C. (2013). Karı Çor Tigin Yazıtı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 1-61.
- Alyılmaz, C. (2015). *İpek Yolu Kavşağının Ölümsüzlük Eserleri*. Ankara: Atatürk Üniversitesi.
- Alyılmaz, S. (2011). Risâle-i Mûze-dûzluk (İnceleme – Metin – Dizin). Ankara: Elik.
- Alyılmaz, S. (2017). On Plurality Category and Teaching in Turkish. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 94-99.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçede Birden Fazla Anlam Ögesiyle (Sentaktik Yolla) Kavramların İşaretlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 11-25.

- Alyılmaz, S. (2020). *Dil Bilgisi Öğretiminde Bir Ayrıntı: Türkçede Çokluk Kategorisi ve Öğretimi Üzerine*. (Dil Bilgisi Öğretimi adlı eserin içinde. Ed. Semra ALYILMAZ, Berna Ürün KARAHAN). İstanbul: Kriter.
- Barutçu Özönder, S. (2002). *Eski Türklerde Dil ve Edebiyat*. Türkler cilt: 3, Ankara: Yeni Türkiye.
- Bozkurt, F. (2003). *Türklerin Dini*. İzmir: Cem.
- Caferoğlu, A. (2011). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Çağatay, S. & Tezcan, S. (1976). Köktürk Tarihinin Çok Önemli Bir Belgesi: Sogutça Bugut Yazıtı. *Türk Dili Araştırmaları Yılıhı - Belleten*, 23-24, 245-252
- Delice, H.İ (2012). *Sözcük Türleri*. Ankara: Asitan.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*, Leiden-Boston: E. J. Brill.
- Ergin, M. (2013). *Türkçe Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım / Yayım / Tanıtım.
- Gabain, A. V. (2007). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet AKALIN). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. Ankara: Belen.
- Günay, E. ve Güngör, H. (2019). *Türklerin Dinî Tarihi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- İlhan, N. (2009). *Türk Dilinde Çokluk*. İstanbul: Manas.
- İmer, K; Kocaman, A. Ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İzgi, Ö. (1989). *Çin Elçisi Wang Yen-Te'nin Uygur Seyahatnamesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kaya, K. (2017). *Budizm Sözlüğü*. Ankara: Doğu Batı.
- Kerimoğlu, C. (2008). Türkiye Türkçesi Gramerciliğinde Çokluk ve İstek Kategorileri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 140-155.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Kononov, A. N. (2002). *Türk Dili Grameri*. İstanbul: Multilingual.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu,.
- Mert, O. (2009). *Ötüken Uygur Dönemi Yazıtlarından Tes Tariat Şine Us*. Ankara: Belen Yayıncılık.
- Mert, O. (2019). Kutadgu Bilig'de Nesneyi Karşıl原因 Kavram İşaretleri ile Eylemler Arasındaki Sentaktik İlişkiyi Sağlayan Dışa Dönük Görevli Dil Öğeleri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*. 4 (2), 431-445.
- Nadalyayev, V. M. ve diğeri (1969). *Drevnetyurkskiy Slovar'*. Leningrad.
- Ögel, B. (1971). *Türk Mitolojisi*. Ankara: Selçuklu Tarih ve Medeniyeti Enstitüsü.
- Ölmez, M. (2004). *Burkancı (Budist) ve Manici (Manihesit) Türk Edebî Çevreleri*. Türk Dünyası Ortak Edebiyatı, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi, 129-135.
- Özcan Devrez, C. (2020). *Eski Uygurca Kuanşı İm Pusuar İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Özyetgin, A.M. (2014). *İslam Öncesi Uygurlarda Toprak Hukuku*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma – Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı.

- Sertkaya, O. F., Alyılmaz, C. ve Battulga, T. (2001). *Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi Albümü*. Ankara.
- Şen, N. (2022). *Eski Uygur Hukuk Vesiklarının Söz Dizimi*. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tekin, Ş. (1992). *Eski Türkçe*. Türk Dünyası El Kitabı Dil Kültür Sanat Cilt: 2. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Tekin, Ş. (2019). *Kuanşi İm Pusar (Ses İşiten İlah)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, T. (2014). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tezcan, S. (1978). *En Eski Türk Dili ve Yazımı. Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*, Ankara, s. 271-323.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Üstünova, K. (2012). *Ad İşletimi*. Bursa: Sentez.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Wilkens, J. (2021). Handwörterbuch des Altuigurischen Altuigurisch – Deutsch – Türkisch (eski Uygurcanın el sözlüğü eski Uygurca – Almanca – Türkçe). Göttingen: Akademie der Wissenschaften zu Göttingen.
- Yamada, N. (1993). Uigurubun Keiyaku Monjo Shūsei. Sammlung Uigurischer Kontrakte. (Haz. Juten Oda, Peter Zieme, Hiroshi Umemura, Takao Moriyasu), Cilt I: Gesammelte Arbeiten über die uigurischen Dokumente von N. Yamada. Cilt II: Textband. Texte in Transkription und Übersetzung, Bemerkungen, Listen, Bibliographie und Wörterverzeichnis. Cilt III: Faksimileband, Osaka: Osaka University Press.
- Yıldız, H. (2019). *Eski Uygur Budist Metinlerinde Bir Karakter Analizi Kuan Şi İm Pusar*. Eski Türkçenin İzinde (Ed. Hüseyin Yıldız). Ankara: Akçağ Basım Yayın, 59-77.
- Yitik, A. İ. (2014). *Doğu Dinleri*. İstanbul: İsam.
- Zieme, P. (1985). *Buddhistische Stabreimdichtungen der Uigeren*. Berliner TurfanTexte XIII. Berlin: Akademie Verlag, 121-126.
- Zieme, P. (1989). Zwei neue alttürkische Saddharmapundarika-Fragmente. *Altorientalische Forschungen. Fascimiles: XX- XXII*, 370-379.



**019. Gösterge-biçembilim ve Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi****Taner TURAN<sup>1</sup>****Murat DOĞAN<sup>2</sup>**

**APA:** Turan, T. & Doğan, M. (2023). Gösterge-biçembilim ve Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 291-315. DOI: 10.29000/rumelide.1252754.

**Öz**

Hakkında çok az bilgiye ulaşılabilen Ara Nesil şairi Abdülkerim Hadi'nin üç şiir kitabı yayımlanmıştır: *Aheng-i Sürûr*, *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi* ve *Gözyaşlarım*. Bu şiir kitaplarından biri olan *Bir Müteverrimenin Meyusânesi* aşk acısından verem olan bir kadının şiiridir. Romantizm ve Abdülhak Hâmid şiirinin etkilerinin yoğun olduğu bu şiir, bir bütün halinde gösterge-biçembilim aracılığıyla incelenebilir. Bilindiği üzere biçembilim, yineleme, önceleme, sapma, koşutluk vb. kavramlarla metni daha çok anlatisallık düzeyinde kalarak çözümlenmeye çalışır. Gösterge-biçembilim ise yine anlatisallık düzeyini biçembilimin söz konusu kavramları ışığında ele almakla birlikte söylemsellik düzeyini de incelemenin bir parçası hâline getirir ve göstergebilimin kavramsal alanından yararlanmayı tercih eder. Böylece biçem ve anlam bir arada çözümlenebilir. Bu çalışmada Abdülkerim Hadi'nin eseri gösterge-biçembilim yöntemiyle çözümlenmiştir. İlk olarak anlatisallık düzeyinde önceleme, koşutluk, yineleme kavramlarından yararlanılarak şiirin biçemi ortaya konulmuştur. 29 birime ayrılan şürde ilk olarak ses yinelemeleri üzerinde durulmuş ve şürde kullanılan sözcüklerin kökenleri belirlenmiştir. Ardından öncelemeye neden olan ses yinelemeleri belirlenmiş, ses yinelemelerinin anlama olan katkısı üzerinde de durularak biçimbirimsel yinelemeler de incelenmiştir. Biçimbirimsel yinelemeler bağlamında özellikle ek yinelemeleri üzerinde durulmuş ve birtakım ek yinelemelerinin anlamı öncelendiği tespit edilmiştir. Söylemsellik düzeyinde ise göstergebilimin göstergebilimsel dörtgenden, yerdeşlik ve eyleyenler örnekçesi gibi kuramsal yaklaşımlarından da hareketle şiirin anlam yapısı ve dönemindeki yeri ortaya konulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Gösterge-biçembilim, dilbilim, biçembilim, Ara Nesil, Abdülkerim Hadi

**Semio-stylistics and Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi****Abstract**

Three poetry books of the Ara Nesil poet Abdülkerim Hadi, about whom very little information is available, have been published: *Aheng-i Sürûr*, *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi* and *Gözyaşlarım*. One of these poetry books, *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi* is the poem of a woman who has tuberculosis because of love. This poem, in which the effects of Romanticism and Abdülhak Hâmid poetry are intense, can be analyzed through semio-stylistics. As it is known, stylistics, repetition, foregrounding, deviation, parallelism, etc. tries to analyze the text with concepts by staying at the level of narrative. Semio-stylistics, on the other hand, considers the level of narration in the light of the concepts of stylistics, but also makes the level of discursiveness a part of the analysis

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Osmaniye, Türkiye), tanerturan@osmaniye.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4747-2331 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252754]

<sup>2</sup> Arş. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Osmaniye, Türkiye), muratdogan@osmaniye.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0262-5392

and prefers to benefit from the conceptual field of semiotics. Thus, style and sense can be analyzed together. In this study, Abdülkerim Hadi's work has been analyzed by the method of semio-stylistics. First, the style of the poem was revealed by using the concepts of foregrounding, parallelism, and repetition at the level of narration. In the poem, which is divided into 29 units, first, sound repetitions are emphasized, and the origins of the words used in the poem are determined. Then, the phonetic repetitions that cause the foregrounding were determined, and the morphological repetitions were also examined by emphasizing the contribution of the phonetic repetitions to the sense. In the context of morphological repetitions, especially suffix repetitions were emphasized, and it was determined that some suffix repetitions preceded sense. At the level of discursiveness, the semantic structure of poetry and its place in its period are revealed, based on the theoretical approaches of semiotics such as semiotic square, isotopy and actants model.

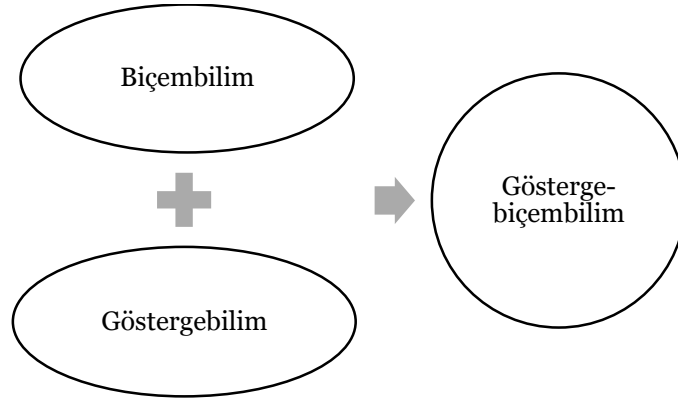
**Keywords:** Semio-stylistics, linguistics, stylistics, Ara Nesil, Abdülkerim Hadi.

## Giriş

Yazınsal metinlerin malzemesi dildir. Bu hemen hemen her kaynakta rastlanabilecek ve genel kabul görmüş bir tanımlamadır. Ancak bu noktada dil üzerinde özellikle durmak gerekir. Dil insanlık tarihinin belki de en büyük hazinesidir ve kullanıldığı sürece tükenmez bir bolluğu içerisinde barındırır. “Dil, insanın düşünce ve duyguyu, ruh halini, özlemi, iradeyi, eylemi oluşturduğu ve aynı zamanda etkilediği ve etkilendiği araç olup insan toplumunun nihaî ve en derin temelidir” (Hjelmslev, 1969: 3). Hjelmslev'in bu tanımı bir bütün olarak insanı, insanlığı ele alması ve bunu dil düzleminden hareketle yapması dikkat çekicidir. Ancak çalışmanın sınırları da düşünüldüğünde bu tanım şüphesiz daraltılmalıdır. Bu noktada Saussure'e ve onun *Genel Dilbilim Dersleri* (1985) adlı çalışmasına değinmek gerekir. Bilindiği üzere Saussure, dil kavramını daha çok dilyetisi kavramıyla birlikte ele alır. Bu hususta dil kavramının iki yönü ortaya çıkar ve Saussure bunu şu diyalektikle ifade eder: Dil ve söz. Ona göre dil soyut ve toplumsal bir dizgedir. Bireyin bu aşamada dil üzerinde belirleyici bir etkisi yoktur. Ancak “bu dizgenin var olmasıyla insanlar arasında bildirişim kurulumu” (Rifat, 2005: 26). Bu da dil kavramının önceden şekillendirildiği ve kabul gördüğü anlamına gelir. Bu durum dilyetisinin toplumsal yanını oluşturur. Ancak Barthes'ın da belirttiği gibi dil, “hem bir toplumsal kurumdur hem de bir değerler dizgesidir” (Barthes, 2016: 30). Bu yüzden bu ikisi birbirinden ayrı düşünülemez (Saussure, 1985: 11). Dilyetisinin bireysel yönünü ifade eden kısım ise sözdür. Söz bireysel bir istenç ve anlak edimi olarak tanımlanır. “Bu edimde 1. Konuşan bireyin, kişisel düşüncesini anlatmak için dil düzgüsünü kullanmasını sağlayan birleşimleri; 2. Bu birleşimleri dışa iletmesini sağlayan anlaksal-fiziksel düzeneği birbirinden ayırmak gerekir” (Saussure, 1985: 16). Yazın bağlamında bir inceleme söz konusu olduğunda bu yüzden “söz” kavramı öncelenir. Çünkü dilyetisinin bireysel kısmını oluşturan söz, yazarın yazınsal dilini oluşturmasında da etkilidir. Özellikle şiir dilinin pek çok noktada gündelik dilden ayrıldığı düşünülürse söz kavramı daha fazla değer kazanır. Bununla birlikte bir edebi metnin göndericisi [yazar ya da şair] ve bir alıcısı [okur] vardır. Tam da bu noktada sözbilimden hareketle geliştirilerek yazınsal dilbilim olarak da tanımlanabilecek biçembilim ve biçem kavramı öne çıkar.

Klasik sözbilim ve poetikadan hareketle oluşturulmuş biçembilim, biçem kavramı üzerine odaklanır. Biçem, “dil belirlirli bir bağlamda, belirli bir kişi tarafından, belirli bir amaç için vb. nasıl kullanıldığını ifade eder” (Leech ve Short, 2007: 9). Söz konusu tanım doğrudan biçemin söz düzleminde alımlanması ve çözümlenmesi gerektiğine vurgu yapar, ancak belirtmek gerekir ki klasik biçembilim pek çok zaman anlatsallık düzeyinde kahr. Bu görüşü açmak için Hjelmslev'in anlatımın tözü-anlatımın biçimi ve içeriğin tözü-içeriğin biçimi kavramları üzerinde belirli yönlerden durmak gerekir. Göstergebilimsel bir

perspektifte anlatımın gösterene içeriğin ise gösterilene karşılık olarak kullanılabilmesi söylenebilir. Çünkü anlatım ve içeriğin bir araya gelmesi bir gösterge gibi okunabilir. Anlatım olmadan [gösteren] içerik, içerik olmadan [gösterilen] da anlatımdan söz etmek çok mümkün görünmemektedir, çünkü iki düzlemin birliği anlamlı ifadelerin var olduğunun açıklanmasına yardımcı olur (Greimas-Courtés, 1982: 57). Bu noktada anlatımın tözü ve biçimi, içeriğin tözü ve biçimi kavramlarını açıklamak gerekir. Dil düzleminde anlatımın tözü, sesler ya da harfler olarak ifade edilebilir. Sesbirimler ya da yazıbirimler arasındaki dizisel ve dizimsel ilişkiler ise anlatımın biçimini meydana getirir. İçeriğin tözü temel düşünceye gönderimde bulunurken içeriğin biçimi, sözcükler ya da tümceler arasındaki dizisel ve dizimsel ilişkileri ifade eder (Rifat, 2013: 25). Tanımlamadan hareketle dizisel ve dizimsel kavramları da öne çıkarılmış olur. Dizim göstergelerin yatay düzlemde birleşimini ifade ederken dizi, dikey düzlemde aralarında ortak bir yan bulunan kavramların birbirlerini çağrıştırmasını ifade eder. Söz konusu kavramların üzerinde durulmasının asıl nedeni, gösterge-biçembilimin anlatım ve içerik düzlemlerinde bir arada nasıl kullanıldığını açık bir biçimde ifade etmektir. Klasik biçembilim incelemeleri, çoğu zaman anlatımın biçimini inceler ve dizimsel ilişkileri ele alır. Gösterge-biçembilim ise hem anlatımın biçimini hem de içeriğin biçimini incelemeye gayret ederek daha bütüncül bir yapı ortaya koyar. Bunu şu şekilde ifade etmek mümkündür:



**Şekil 3:** Gösterge-biçembilimin Kavramsallaştırılması

Yukarıdaki şekilden hareketle biçembilim, gösterge-biçembilimde temelde anlatisallık düzeyine karşılık gelir. Bu düzeyde önceleme, yineleme, sapma, vb. biçembilimsel araçlar vasıtasıyla anlatımın biçimi incelenir ve sözceleme öznesinin biçimi ortaya konur. Göstergebilim ise söylemsellik/içerik düzeyine karşılık gelir. Bu düzeyde anlatımın tözü olarak konumlandırılacak düşünce, izlek, vb. kavramların ele alınış biçimi ortaya konulur. Söz konusu kavramların ele alınış biçimi içeriğin biçimine karşılık gelir. Çalışmada da bu kavramlardan hareketle anlatım düzeyinde biçembilimin özellikle yineleme ve önceleme kavramları üzerinde durulmuş, şiirde biçembilimsel bir araç hâline getirilen bu kavramların çözümlemesi yapılmıştır. İçerik düzeyinde ise metnin izleği belirlenmiş ve şiir içerisinde metnin hangi temel izlek ve yan izleklerden oluştuğu anlatı izlencesi ve göstergebilimsel dörtgenler aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi'nde Anlatım**

Ara Nesil şairlerinden biri olarak gösterilen Abdülkerim Hâdi'nin<sup>3</sup> *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi* isimli eseri en temelde bir müteverrimenin [veremli bir kadın] ümitsizliğini, bu bağlamda

<sup>3</sup> Abdülkerim Hâdi, Ara Nesil şairleri arasında hakkında az bilgi sahibi olunanlar arasındadır. Atatürk Kitaplığı'nda yer alan bir evraka göre şair, Çorum Sancağı naibi Mehmed Nazif Efendi'nin oğlu olarak 1874'te İstanbul'da dünyaya gelmiştir.

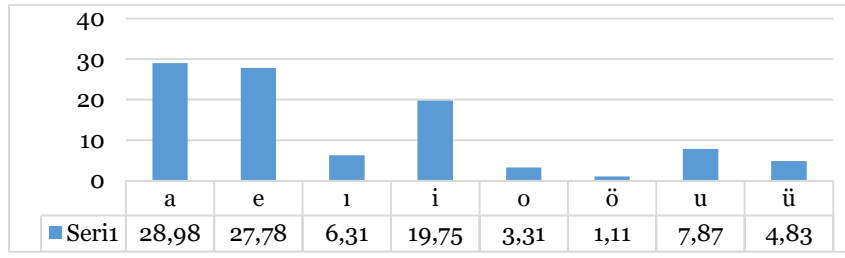
şiiirin öznesinin [veremli bir kadın] yakarışlarını dile getirir. “Müteverrime”yi şiiirin öznesi ya da şair-söyleyici olarak ele almak yerinde olur. Metni gösterge-biçembilim bağlamında incelemek adına ise ilk olarak kesitlere ayırmak gerekir. Çalışma süresince bu kesitler, okumabirimi olarak adlandırılacaktır. Metinde temel olarak 29 okumabirimi mevcuttur. Bu okumabirimleri şiiirin öznesi için söylenmiş betimleyici ifadelerden hareketle oluşturulmuştur.

29 okumabirimini anlatisallık düzeyi bağlamında ele alırken anlatım düzlemini incelemek gerekir. Anlatım düzlemi kavramından hareketle, biçembilimin kavramsal alanından yararlanılarak şu başlıklar üzerinde durmak gerekir: Önceleme, koşutluk, sapma ve yinelemeler. Ancak bu kavramlarla metni incelemeyi önce şiiirin öznesinin hâlini ifade eden sözcükler üzerinde durmak gerekir. Bu bağlamda metnin okuru/alımlayıcıyı hedeflediği ve dili büyük oranda göndergesel işleviyle kullandığını söylemek mümkündür.

Dilin göndergesel işlevinde büyük oranda dil-dışı gerçekliğe gönderme yapılır. “İletişimde bulunan konuşucu -ki edebiyat bağlamında bu yazar ya da şair olur- ve alıcı (okur) iletişimi sağlayabilmek adına dış gerçeklikleri biçimlendiren sözcükleri kullanır. Bu dil-dışı gerçekliklere “gönderge” adı verilir ve dilsel iletişimde gönderge, üzerinde konuşulan konu anlamına gelir” (Kıran ve Eziler Kıran, 2018: 99). Biçim gereği dilin bu işlevine eserde sıklıkla rastlanır. Örnek olarak şu sözcükler gösterilebilir: “Müteverrime, sabaha karşı yatağının içinde inlemeğe başlayıp” “bağteten”, “sükûnetle”, “birdenbire kıyam ederek”, “haykırarak”, “elini göbeğinin üzerine basıp”, “yüzünü buruşturarak”, “gelip yatağına baygın düşer” vb. Burada örnek olarak verilen sözcüklerin tamamı şiiir metinlerinin arasına parantez içerisinde eklenmiştir. Bunun sebebi alıcıya/okura bilgi vermektir. Bu noktada sözcük özne, dilin göndergesel işlevine sıklıkla başvurmuştur. Bunların tamamı düzanlam bağlamındadır ve “müteverrime”nin/şiiirin öznesinin çektiği sıkıntıyı betimlemek ve alıcıya aktarmak amacıyla kullanılmışlardır. Bu sözcüklerin her şeye rağmen öznellikten uzak olduğu söylenebilir. Dilin anlatım işlevi, dilin çağrı işlevi ve dilin şiiirsel/sanatsal işlevi metnin içerisinde yoğun olarak kullanılmıştır. Söz konusu işlevleri birer birer ele almak yerine hem metnin sözcük aşamasını belirli yönlerden ortaya koymaktan hem de kuramsal çerçevenin bütünlük göstermesi adına biçembilimin kavramsal alanından yararlanmak yerinde olur.

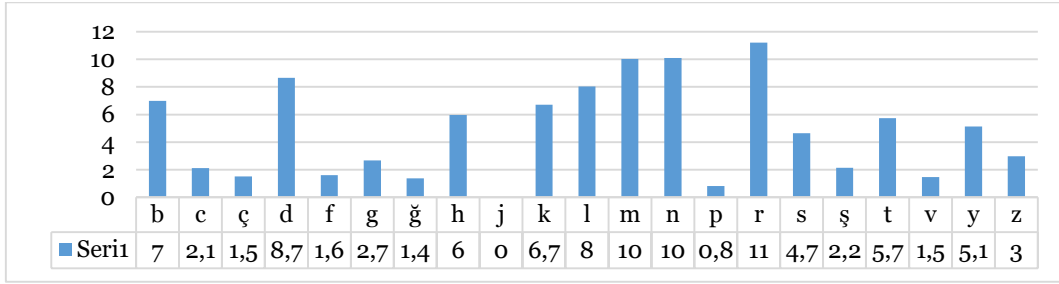
Biçembilimin en sık kullanılan kavramlarından biri yinelemedir ve anlatım düzleminin kavranması adına biçembilim incelemelerinde öne çıkartılır. Çoğunlukla ahenkle ilintili olduğu düşünülen yinelemeler, şiiire akışkanlık kazandırdığı gibi anlatımı önceler. Bu yüzden ki yineleme ve önceleme kavramları belirli yönlerden birlikte ele alınabilir. Biçembilimin en bilinen terimlerinden biri olarak gösterilen önceleme, şiiir incelemelerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Temel olarak önceleme, dilsel göstergenin mevcut dil içerisinde yer alan kurallarına göre esnetilmesi olarak tanımlanır (Wales, 2011: 166). Ara Nesil şairleri tarafından sıklıkla kullanılan yinelemeler, belirli yönlerden öncelemeye de neden olur. Bu bağlamda *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi*'nde yinelemeler iki biçimde incelenebilir: Sesbirimsel yinelemeler ve biçimbirimsel yinelemeler. 29 okumabirimine ayrılan metinde ilk olarak toplamda 2501 adet kullanılan ünlü seslerin sıklığı şu şekilde gösterilebilir:

Sıbyan mektebinde temel eğitimini tamamladıktan sonra Mekteb-i Sultani'ye gider, Fransızca öğrenir ve özel olarak Farsça dersi de alır. Şairin üç şiiir kitabı yayımlanmıştır: *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi* (1891), *Aheng-i Sürür* (1892), *Gözyaşlarım* (1895) (Turan, 2018: 35).



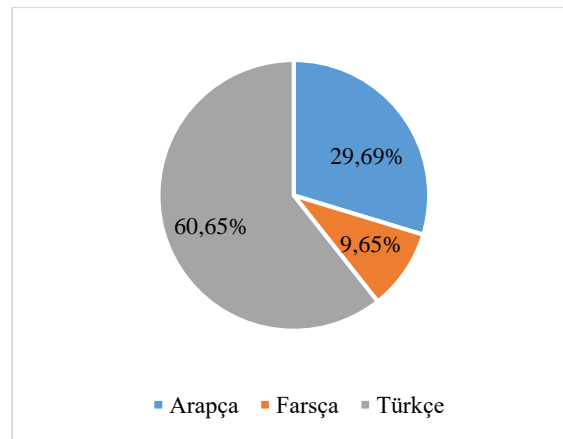
**Şekil 4:** Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi'nde Ünlü Sesler

Şekilden de görülebileceği üzere “a” (725) ve “e” (695) sesleri diğer ünlü seslere nazaran daha yüksek bir kullanım sıklığına sahiptir. “ı” (494) sesinin kullanım sıklığının yüksek olmasının temel nedeni terkiplerdir. “o” (83) ve “ö” (28) seslerinin kullanım sıklığının düşük olmasının nedeni ise Türkçenin yapısından kaynaklanır, çünkü Türkçede istisnalar bir kenara bırakıldığında ilk heceden sonra “o” ve “ö” sesleri kullanılmaz. Metnin tamamında yer alan 3348 ünsüz sesin kullanım sıklığı ise şu şekilde gösterilebilir:



**Şekil 5:** Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi'nde Ünsüz Sesler

Ünsüz sesler arasında “r” (375) ve “m” (336) en yüksek kullanım sıklığına sahiptir. Söz konusu seslerin yüksek kullanım sıklığı oranına sahip olmasının nedeni metin içerisinde yer alan dilsel göstergelerin kökeninden kaynaklanır. Bu noktada metinde yer alan 1169 sözcüğü kökenbilimsel açıdan sınıflandırmak gerekir:



**Şekil 6:** Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi'nde Kökenbilimsel Açıdan Sözcükler

Şekilden de görülebileceği üzere eserdeki sözcüklerin %60,65'i Türkçedir. Arapça sözcükler %29,69 oranında olduğundan “m” sesi, diğer seslere nazaran daha yüksek bir kullanım sıklığına sahiptir. Elbette

kullanılan bütün bu seslerin, anlam bakımından da incelenmesi gerekir. Ancak seslerin anlamları olan ilişkisi sesbilgisel öncelemeler başlığı altında inceleneceğinden burada yalnızca kullanım sıklıkları verilmiştir. Ek olarak yinelemeler bağlamında biçimbirimsel yinelemeleri de ele almak yerinde olur. Biçembilimin kavramlarından hareketle biçimbirimsel yinelemeler şunlardır: Önyineleme<sup>4</sup>, ardyineleme<sup>5</sup>, çok ekli yineleme<sup>6</sup>, zıt yapılı yineleme<sup>7</sup>, ikizleme<sup>8</sup>, kıvrımlı yineleme<sup>9</sup> ve ek yinelemesi<sup>10</sup>. Düz uyak biçimiyle yazılmış *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi*'nde önyinelemeye sıklıkla rastlanır:

“Hâliksin evet bu âsmanı  
Hâliksin evet bu bendegâni”  
“Bir şubh idi her demi o vaktın  
Bir lütfü imiş meğher o bahtın” (1891: 6).

Yukarıda yer alan dizelerde “hâliksin” ve “bir” sözcüklerinin önyineleme teşkil ettikleri görülmektedir. Tanzimat dönemi Türk şiirinde önyineleme ve ardyineleme kullanımlarına sıklıkla rastlanır. Bunun temel sebeplerinden biri düz uyak biçiminin sıklıkla tercih edilmesi, bu biçim dâhilinde önyinelemenin ve ardyinelemenin ahengi oluşturduğu düşüncesidir. Dönem içerisinde önyineleme ve ardyineleme de çoğu zaman iç içe geçer:

“Ey şani’-ı pür-kemâl olan Hâk  
Ey kâdir-i zü’l-celâl olan Hâk” (1891: 5).

Alıntılanan dizelerde “ey” sözcüğünün önyineleme, “olan Hak” sözcüklerinin ardyineleme meydana getirdiği görülür. Bu gibi biçimbirimsel yinelemelere Ara Nesil içerisinde değerlendirilebilecek pek çok şiirde rastlanır. Çok ekli yinelemeyi örneklendirmek adına ise şu dizeleri alıntılama mümkündür:

“Güller gülüyor güler mi şâ’ir?”  
“Yârın ölürüm kederle berr hâk  
Zaten ölecek değil mi insan?...” (1891: 9).

İlk alıntıda “gül-” fiili sırasıyla şimdiki zaman eki ve geniş zaman eki olarak çok ekli yinelemeye örnek oluşturur. Ardından ise “öl-” fiilinin çok ekli yinelemeyi meydana getirdiğini söylemek doğru olur. Bunun yanı sıra zıt yapılı yineleme de belirli yönlerden çok ekli yinelemeyle ilişkilendirilebilse de temelde olumlu-olumsuz kavramların biçimbirimler aracılığıyla vurgulanması sonucunda gerçekleşir:

“Noğşânsız olur mu fikr-i insan?  
Noğşân ile memlûdur cihân. Cân” (1891: 7).  
“Etmey idim âh cihâna imâ  
Etmekte gönül bu demde ifhâm” (1891: 13)

<sup>4</sup> Önyineleme, sözbilimsel veya şiirsel etki için özellikle sözcüğün ya da bir ifadenin tekrarı olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte önyineleme dilbilimciler göre bağdaşıklıkta da hizmet etmektedir (Toolan, 2013: 32).

<sup>5</sup> Ardyineleme, birbirini izleyen iki ya da daha fazla sayıda cümlelerin ya da dize sonlarının tekrarı şeklinde meydana gelir ve Leech tarafından şu şekilde formüle edilmiştir: (...a)-(...a) (1969: 80).

<sup>6</sup> Çok ekli yineleme, yinelenen bir sözcüğün farklı çekim ya da yapım ekleri olarak tekrar edilmesi sonucunda meydana gelir.  
<sup>7</sup> Zıt yapılı yineleme, birbiri ardına gelen cümlelerin bünyesinde yer alan sözcüklerin “zıt dilbilgisel özelliklerle kullanılmaları biçiminde yapılır” (Özünlü, 1997: 107).

<sup>8</sup> İkizleme, cümle içerisinde yer alan aynı sözcüğün kimi zaman bağlaçla kimi zaman da bağlaç kullanılmadan yinelemesi sonucunda meydana gelir.

<sup>9</sup> Bir dizinin sonunda yer alan bir sözcüğün hemen bir sonraki dizede yinelenmesiyle oluşturulur.

<sup>10</sup> Aynı biçimbirimlerin [yapım eki veya çekim eki] farklı sözcükler bünyesinde yinelenmesi sonucunda gerçekleşir.

“Gördükçe gönül olurdu mesrûr

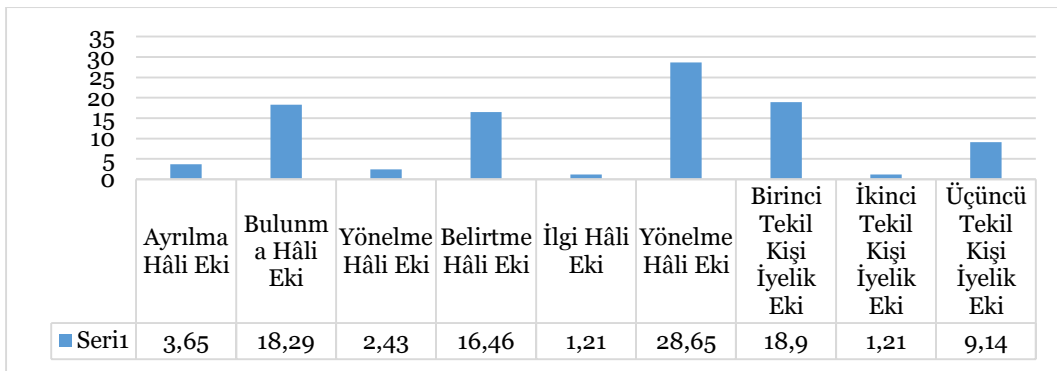
Olmaz bu cihâna kimse mağrûr” (1891: 15).

Eksik anlamına gelen “noksan” sözcüğü ilk dizede “+sIz” isimden isim yapım eki alarak eksiksiz anlamına kavuşur. Böylece bu sözcük burada zıt yapıyla yinelemeye örnek teşkil eder. Diğer iki alıntıda ise “et-” ve “ol-” fiilleri olumlu ve olumsuz anlamlarla yinelenir. İki sözcükte de geniş zamanın olumsuzu üçüncü tekil kişi eki kullanılmıştır. Ek olarak Tanzimat dönemi Türk şiirinde diğerlerine göre daha az tercih edilen kıvrımlı yinelemeyi de örneklemek yerinde olur:

“Mihnet de, hayat da bence ma’dûm!

Ma’dûm ne demek? Nedir bu heyhât?” (1891: 5).

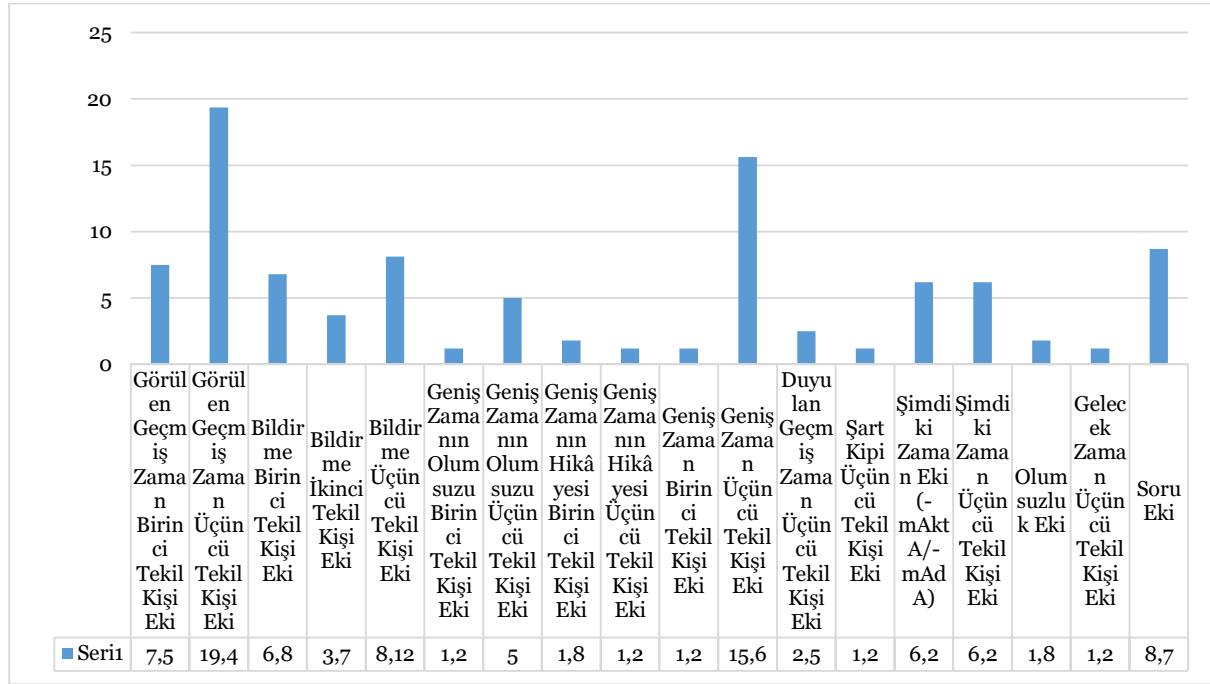
Bu iki dizede var olmayan, yok anlamına gelen “ma’dûm” sözlükbirimi ilk dizenin sonunda ve ikinci dizenin hemen başında yinelenerek kıvrımlı yinelemeyi oluşturmuştur. Kıvrımlı yinelemenin özellikle düz uyak biçimiyle yazılmış şiirlerde daha sık kullanılmasının sebebi şiire akışkanlık kazandırması ve devamlılık hissi uyandırmasıdır. Abdülkerim Hadi’nin bu şiirinde de kıvrımlı yineleme bu amaca hizmet eder. İlk dizede yer alan ve aynı zamanda bağlaç yinelemesine de neden olan “mihnet” ve “hayat” sözcükleri şiirin öznesine göre “ma’dûm” aracılığıyla anlamlandırılır. Aristoteles’in belirttiği gibi “tüm insanlar doğal olarak bilmeye ihtiyaç duyarlar. Bunun göstergesi de duyumlara düşkün olmamızdır” (Aristoteles, 2019: 13). “Ma’dûm” burada göstergeleşerek bilmeye ve duymaya gönderimde bulunur, ikinci dizede retorik sorular aracılığıyla öncelenir. Bu noktada kıvrımlı yineleme devreye girer. Çünkü söz konusu iki dize, “ma’dûm”un kavramsallaştırılmasına hizmet eder. Verimli bir kadının yakarışını ele alan bu şiirde ma’dûm sözcüğünün öncelenmesi yalnızca ölüm düşüncesiyle açıklanamaz. 1891 tarihli bu şiir, Abdülhak Hâmid’in 1885 tarihli *Makber*’inden tam altı yıl sonra yayımlanmıştır. Türk şiirinde retorik sorular aracılığıyla ölüm, varlık, yokluk gibi kavramları sorgulayan ve ölüme karşı bilinç geliştiren *Makber*, Abdülkerim Hadi gibi Ara Nesil şairlerini derinden etkilemiştir. Bu yüzden yokluk anlambirimini bünyesinde barındıran “ma’dûm” sözcüğü, biçembilimsel bir araç olan kıvrımlı yineleme aracılığıyla öncelenir. Bununla beraber *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi*’nde biçimbilimsel yinelemelerin büyük bir çoğunluğunu ek yinelemeleri oluşturur. Söz konusu ek yinelemelerini kendi içerisinde isim çekim ekleri ve fiil çekim ekleri olarak ayırmak gerekir. Toplamda 164 isim çekim eki yinelenir ve bu eklerin kendi içerisindeki dağılımı şu biçimde gösterilebilir:



Şekil 7: Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi’nde İsim Çekim Ekleri

Şekilden de görülebileceği üzere şiirde en sık yinelenen isim çekim ekleri yönelme hâli eki [%28,65], birinci tekil kişi iyelik eki [%18,9] ve bulunma hâli eki [%18,29]’dir. Söz konusu eklerin yinelenmesi şiirin sözceleme durumuyla ve öneleme kavramıyla yakından ilintilidir. Sözceleme durumuyla ilgili

olması doğrudan dilin işlevleri ve dilin kullanımıyla açıklanabilir. Şiirin öznesi [müteverrim] dil aracılığıyla bir özne olarak şiirde belirir (Benveniste, 1995: 180). Bu belirmede öznellik ön plandadır ve konuşucu kendini özne olarak ortaya koyar. Böylece şiirde kişi adları ve kişi ekleri önem kazanır, yinelemenin sınırlarını aşarak öncelemeye neden olur. Dilin anlatım işlevi dâhilinde kullanıldığı ortaya koyan bu durum, şiiri öznel bir boyuta taşır. Benzer bir durum fiil çekim eklerinin yinelenmesinde de gözlemlenebilir. 160 fiil çekim ekinin yinlendiği belirlenen şiirde söz konusu eklerin kendi arasındaki dağılımını şu şekilde göstermek mümkündür:



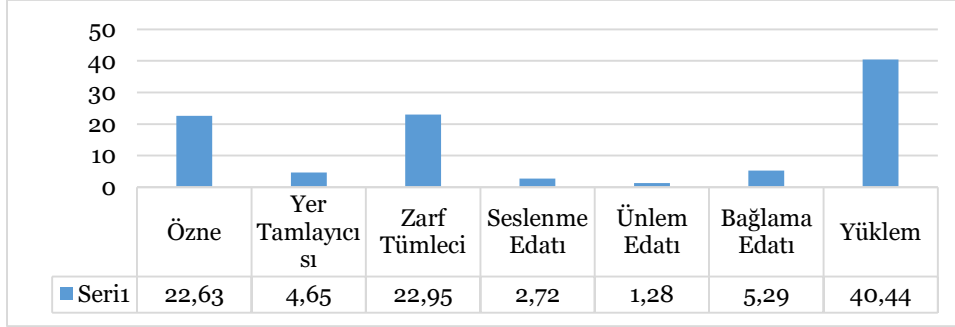
Şekil 8: Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi'nde Fiil Çekim Ekleri

Yukarıda oluşturulan şekle ayrıntılı bir biçimde bakıldığında görülen geçmiş zaman üçüncü tekil kişi ekinin [%19,37], geniş zaman üçüncü tekil kişi ekinin [%15,62] diğer ekler nazaran çok daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun en büyük nedeni metnin bir anlatıya dayanmasıdır. Anlatısallığın ön planda olduğu bu gibi metinlerde üçüncü tekil kişi ekleri ve geniş zaman ekleri diğerlerine göre daha sık yinelenir. Ek olarak görülen geçmiş zaman birinci tekil kişi eki [%7,5], bildirme birinci tekil kişi eki [%6,8], geniş zaman birinci tekil kişi eklerinin [%1,2] çözümlenmesi şiirin anlatım düzleminde ve içerik düzleminde ayrı yapılmalıdır. Söz konusu ekler, anlatım düzleminde belirli bürünsel farklılıklar bünyesinde barındırırlar; fakat üç ek de birinci tekil kişiyi imler ve dilin anlatım işlevi dâhilinde kullanıldığı açıkça gösterir. Söz konusu ekler, yalnızca kişi ekleri olarak değerlendirildiğinde %15,5 gibi bir oran ortaya çıkar. İçerik düzleminde bakıldığında bu durum doğrudan içeriğin biçimine gönderimde bulunur. Şiirin öznesi [müteverrim], isim çekim ekleri ve fiil çekim eklerinin sıklığı üzerinden incelenebilir. Bu inceleme yineleme kavramıyla önceleme kavramını bir araya getirir. Metnin anlatım düzlemindeki temel kaygısı şiirin öznesinin içerisinde bulunduğu durumu alımlayıcıya aktarmak ve hissettirmektir. Bunun için ekler yalnızca yinelenmekle kalmamış aynı zamanda biçimbirimsel bağlamda öncelenmiştir.

Son olarak sözdizimsel bakımdan şiiri ele almak, sözdizimsel önceleme kavramını öne çıkarmak gerekir. Sözdizimsel önceleme şiirin sözeleme aşamasına gönderimde bulunur, şiir dilinin şekillenmesinin ve



yapılandırılmasının çözümlenmesinde birtakım kavramları öne getirir. Bu noktada şiirde yinelenen cümle yapıları ve yapılar içerisinde şiir dilinin cümle düzeyinde nasıl bir sapmayla oluşturulduğunu belirlemek gerekir. Şiir dilinin cümle düzeyinde nasıl inşa edildiği çözümlenirken ve söz konusu çözümlenme yazınsal bir bağlamda ele alınırken şu kavram öne çıkar: Aşırı devrikleşme (ing. Hyberbaton). Söz konusu kavramlardan hareketle metin üzerinde inceleme yapmadan önce 623 öge bulunduğunu söylemek yerinde olur. Bu ögeler şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 9: Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi'nde Cümlelerin Ögeleri

Yukarıda yer alan grafikten de görüldüğü üzere yüklem, %40,44 [252] ile en sık kullanılan ögedir. Bunu sırasıyla %22,95 [143] ile zarf tümleci ve %22,63 [141] ile özne takip eder. Bu veriler hem Abdülkerim Hadi'nin şiirine hem de dönem şiirine belirli yönlerden ışık tutar. Servet-i Fünûn şiirinde ve ardından Ahmet Haşim şiirinde şiir cümlesinde değişiklik görülmektedir. Bütüncül bir algı yaratmak adına Servet-i Fünûn şairleri, Abdülhak Hâmid'in son şiirleri ve Ahmet Haşim'in şiirlerinde hem biçim hem de biçem bağlamında değişikliğe gidildiği görülür. Böylece şiir cümlesi bir dizede tamamlanmak yerine sonraki dizelere sarkar, anlam şiirin bütününe aktarılır, fakat Ara Nesil dâhilinde değerlendirilen şairlerde bu kullanıma çok az rastlanmaktadır. Abdülkerim Hadi'nin bu şiirinde yüklem yoğun olması cümlelerin sayısının çok olduğunu açıkça gösterir. Metnin bir anlatıya dayanması ve temelde bir durumu şiirleştirilmesi zarf tümleci kullanımlarını da buna paralel olarak arttırmıştır. Dilin işlevi bağlamında dilin anlatım işlevinin yoğun bir şekilde tercih edilmesi ise özne kullanımında etkili olmuştur. Bununla birlikte belirli ögelerin yoğunluğu sözdizimsel koşutluğa da neden olmuştur ve bu durumu şu şekilde örneklendirmek yerinde olur:

“Yâ Rab ne çabuk hazâna erdim  
Feryâd ederek yatağa girdim  
Tesir-i kederle pek harâbım  
Billah elemle bir türabım” (1891: 4).

Şiirin düz uyak biçimiyle yazıldığını göz önünde bulundurarak yukarıdaki sözcede iki beytin yer aldığını söylemek gerekir. İlk beytin ilk cümlesi ve ikinci beytin son cümlesi sözdizimsel koşutluk teşkil ederken diğer iki cümlede de aynı durum görülür: Seslenme Edatı+Zarf Tümleci+Yüklem/ Zarf Tümleci+Yüklem/Zarf Tümleci+Yüklem/Seslenme Edatı+Zarf Tümleci+Yüklem. Şiirin içeriğinden hareketle sözce dâhilinde seslenme edatları öge bağlamında bir önyineleme teşkil eder. “Yâ Rab” ve “Billâh” göstergeleri yakarışa gönderimde bulunur ve dizelerin başında öncelenir. Zarf tümleçleri ise farklı anlamlara gönderimde bulunurlar. İlkinde “ne çabuk” zamanı imlerken “elemle” durumu imler ve bir bütünlük oluşturulur. Yüklem arasında ise sözdizimsel koşutluktan hareketle anlamsal koşutluk da dikkati çeker. İlk cümlede “Hazana erdim” birleşik fiili yüklemken son cümlede “bir türabım”

tamlaması yüklem olarak seçilmiştir. Hazana ermek ve en nihayetinde toprağa düşmek birbirini tamamlar. Böylece şiirin anlam evreninde ÖLÜM SONBAHARDIR ve ÖLÜM TOPRAKTIR kavramsal metaforları<sup>11</sup> öne çıkarılır. Diğer iki cümlede “feryad ederek/tesir-i kederle” ve “yatağa girdim/pek harâbım” ögeleri sözdizimsel koşutluğu meydana getirir.

Sözdizim bağlamında yukarıda belirtildiği üzere aşırı devrikleşme üzerinde durmak gerekir. Aşırı devrikleşme (ing. Hyperbaton) biçembilimci Leech tarafından şairlerin sahip olduğu bir tür özgürlük olarak tanımlanır ve bu özgürlük, sözdizimsel ögelerin düzensizliği olarak görülür (Leech, 1969: 18). Şiir cümlesi, çoğu zaman devrik olur, fakat aşırı devrikleşme Türkçe özelinde ögelerin ve kelime gruplarının kendi içerisinde parçalanmasıyla meydana gelir. Bu parçalanma Abdülkerim Hadi'nin şiirlerinde özellikle birleşik fiil kullanımlarında görülür:

- “Aczim beni etti hep köhnegâr” (1891: 6).  
 “Oldum yine hâk-paye-i rûmal” (1891: 6).  
 “Ey mevt! Beni etme sen de tahkîr” (1891: 12).  
 “Etmekte gönül bu demde ifhâm” (1891: 13).  
 “Ermez bilirim figân hitama” (1891: 15).

Yukarıda yer alan dizelerin tamamında birleşik fiiller bölünmüş ve öge, dize içerisinde düzensiz bir hâle getirilmiştir. Sırasıyla “hitama ermez”, “köhne-gâr etti”, “hâk-paye-i rûmal oldum”, “tahkir etme” “ifham etmekte” ögeleri belirgin bir şekilde düzensizleştirilmiştir. Bunun en temelinde aruz vezninin gereklilikleri ve anlamı önceleme kaygısı yer almaktadır.

### **Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi'nde İçerik**

İçerik kavramının burada içeriğin biçimiyle ilintili olduğunu söylemek yerinde olur. Bu noktada *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi* isimli eserin izlekselliği üzerinde durmak gerekir. Metnin izlekselliği üzerinde dururken ilk olarak yanmetinsel bir unsur olarak ele alınabilecek başlığı incelemek gerekir. Bir müteverrime ve onun nevha-ı meyusânesi şeklinde başlık ikiye ayrıldığında, Tanzimat yazınının bilinen izleklerinden biriyle karşılaşılır. Veremli kadın anlamına gelen müteverrime sözcüğü, verem hastalığının metaforlaştırıldığına gönderimde bulunur. Nevha-ı meyusâne terkibi ise ümitsizce ölüme feryat etme olarak anlaşılabilir. Böylece başlık, şiirdeki anlatıcıyı, şiirin öznesini imler. Abdülkerim Hâdi'nin bu eserin dönemindeki diğer eserlere nazaran farklı olmasının temel nedeni ise, gönderge metinlerinden birinin *Makber* olmasıdır. 1885 yılında yayımlanan *Makber*, Ara Nesil şairleri ve şiirini derinden etkilemiştir:

- “Ey mevt! Beni etme sen de tahkîr  
 Yok etmeğe kuvvet hâli takrîr” (1891: 12).  
 “Olsun bana hâb-gâh ki makber  
 Bahtım gibi kâinat da muğber” (1891: 13).

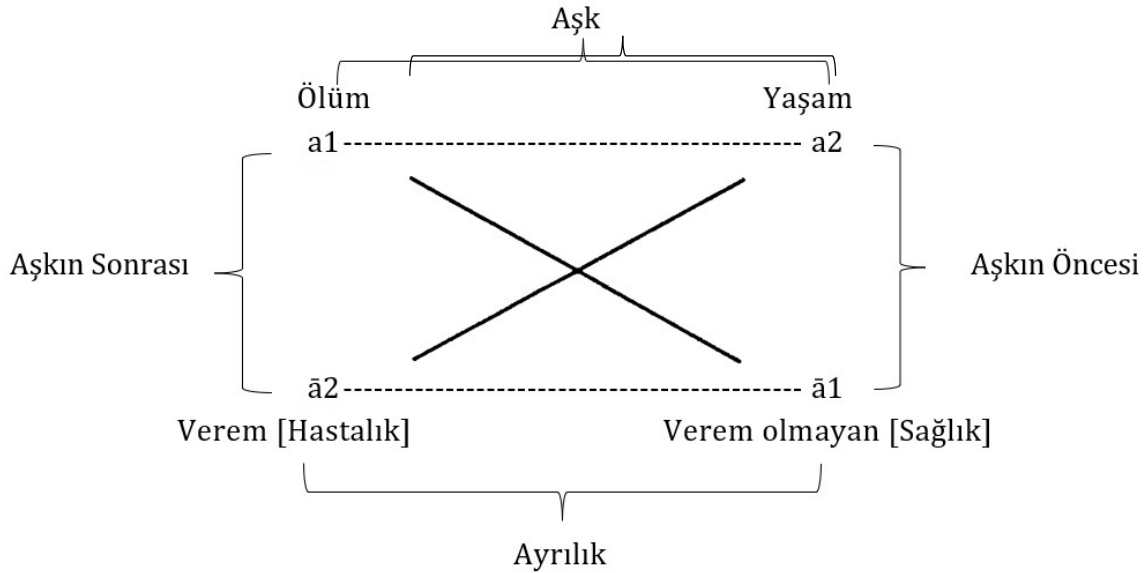
Şiirin iki farklı okumabiriminden alınan yukarıdaki dizelerde *Makber*'in etkisi açıktır. İlk iki dizede şiirin öznesi, ölüme seslenir, ölümden medet umar ve amacı derdinin büyüklüğünü ve belirsizliğini vurgulamaktır. Bu seslenme romantizm çerçevesinde ölüme karşı bir bilinç geliştirildiğinin ifadesidir. Ölüme karşı bir bilinç geliştirme, ölümü ve yokluğu sorgulama *Makber*'in en temel sorunsalıdır. Diğer

<sup>11</sup> Kavramsal metafor teorisi ve şiir hakkında ayrıntılı bilgi için bkz.: Lakoff, G. ve Turner, M. (1989). *More than Cool Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.

iki dizede ise makber, bir uyku yeri olarak görülür. Makberin uyku yeri olarak görülmesi imgesel düzlemde bir örtmeceyi ifade eder. Ancak ikinci dizede yer alan evrenin bahta benzetilmesi ve muğber [küsün, kırgın] olarak nitelendirilmesi ölümün kabullenilmediğini açıkça gösterir. Bu benzetme de Abdülhak Hâmid şiirine bir anıştırmadır:

“Bilmem neye bu diyar muğber  
Gönlüm gibi her civar muğber  
Burç u beden u hisâr muğber  
Derya muğber kenar muğber” (2013: 231).

*Makber* ile aynı yıllarda yayımlanmış şiirleri barındıran *Bunlar Odur*'da Abdülhak Hâmid, ölüme karşı bilinç geliştirmeye devam eder. *Bir İğbirar* başlıklı şiirde de bu bağlamda yazılmış okumabirimlerine rastlamak mümkündür. Yukarıda yer alan alıntıda, dünyaya dair, dünyayla ilişkili pek çok gösterge, “muğber” olarak nitelendirilir. Abdülkerim Hâdi'nin şiirinde ise evren, şiirin öznesinin bahtına benzetilerek “muğber” olarak gösterilir. Bu durum şiirin hem biçimsel hem de izleksel olarak Abdülhak Hâmid şiirini anıştırdığını açıkça gösterir. Ancak ele alınan şiirde ölümün işleyişi göstergebilimsel dörtgen aracılığıyla aşağıdaki gibi gösterilebilir:



Şiirin özelinde bakıldığında üst karşıtlar eksenin ölüm ve yaşam zorunlu olarak birbirlerini varsayarak aşk durumuna gönderimde bulunur ve aşkın kendisini yaşam-ölüm arasındaki bir sürece konumlandırır. Alt karşıtlar ekseninde ise verem [hastalık] ve verem olmayan [sağlık] kavramları sevgiliden ayrı olmanın bir ifadesi gibidir. Şiirin izlekselliğini belirleyen ise çelişkinler ekseninde yer alan ölüm-verem olmayan ve verem-yaşam birimleri dikkati çeker. Çünkü bütünleyim ekseninde ölüm-verem ve yaşam-verem olmayan kavramları sırasıyla aşkın sonrası ve aşkın öncesini ifade eder. Bu yüzden yaşam, çelişkinler ekseninde vereme doğru gittiğinden verem ölümü doğurur. Biçimsel ve izleksel olarak da şiirin öznesi veremi metaforlaştırmış olur. Bu metaforlaştırmanın sebebi izlek bağlamında romantik etkiden kaynaklanır. Susan Sontag de veremin metaforlaşmasını bu bağlamda ele alır, veremin zıtlıklarla dolu bir hastalık olduğunu özellikle vurgular; çünkü veremde “uçuk beniz ile kızarıklık yüz, cansızlık ile hiper aktiflik değişik zamanlarda birbirlerinin yerini alan görünümüdür” (2015: 22) ve verem çoğu zaman insanın kendinden geçmesine ve sanrılara neden olur. Veremin bu yapısı

romantizmin dünyasıyla örtüşür; çünkü romantizm, bireyci, âsi ve melankoliktir (Löwy ve Sayre, 2016: 9). Abdülkerim Hâdî'nin bu şiirini romantizm dairesi içerisinde bireyci ve melankolik olarak nitelendirmek mümkündür. Ölüme karşı geliştirilen ve Abdülhak Hâmid etkisi taşıyan bilinç de bireyci ve melankolik bir doğrultuda şiirin öznesi tarafından aktarılır:

“İşte kopuyor bütün ‘uruğum  
Tazyîk ediyor beni şu‘urum  
(Bayılır gibi bir hâl geçirerek.)  
Mâtem-zede dil tecessüm etti  
Bî-çâre gönül teverrüm etti” (1891: 13).

Yukarıda yer alan dizelere biçimsel açıdan bakıldığında dilin anlatım işlevi dahilinde öznel kullanımlara rastlanır. Bunun en belirgin örneği birinci tekil kişi iyelik eklerinin kullanımı ve bu eklerin yinelenmesidir. Şiirin öznesi bütün damarlarının koptuğunu ve şuuru tarafından tetiklendiğini ifade eder. Şuur tarafından tetiklenmesi doğrudan veremin romantizm dâhilinde metaforlaşmasına gönderimde bulunur, çünkü söz konusu dizelerden hemen önce “teheyyüç ile” ifadesi yer alır. Heyecanlanarak, heyecanla şeklinde Türkiye Türkçesine aktarabileceğimiz bu ifade, Sontag tarafından aktarılan veremin zıtlıklarla dolu yapısını da ifade eder. Bu yapı dahilinde şiirin öznesinin içerisinde bulunduğu durum sözceleme öznesi tarafından “bayılır gibi bir hâl geçirerek” ifadesiyle okura aktarılır. Bu da veremin insanı sanırlara sürükleyen belirtilerine ve romantizmin melankolik tarafına gönderimde bulunur. Söz konusu ifadenin altında yer alan iki dizede ise gönül, iki farklı sözcük aracılığıyla [gönül ve dil] aktarılır ve sırasıyla matem-zede ve bî-çâre olarak nitelendirilir. Böylece bir kavramsal koşutluk da meydana getirilirken Tanzimat şiirinde çok sık kullanılan babların öncelemesine de rastlanır. Tecessüm ve teverrüm sözcükleri tefe’ül babında olup anlamsal öncelemeye neden olur. Mateme uğramış bir gönlün cisimlenmesi ve çaresiz gönlün vereme yakalanması şiire anlamsal bütünlük kazandırır. *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi* başlıklı şiir, bu izlek dâhilinde alımlanabilir. Bunu daha açık ifade etmek adına şiiri kavramsal koşutluklardan da hareketle ele almak yerinde olur:

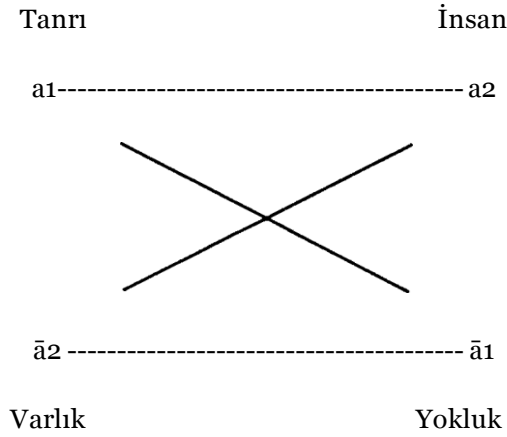
“Yâ Rab ne çabuk hazâna erdim  
Yâ Rab ne çabuk hazâna erdim” (1891: 4).

Şiirin öznesi, doğa ve hastalık arasında bağ kurar. Kurulan bu bağ, yukarıda üzerinde durulan verem hastalığının metaforlaştırılmasından kaynaklanır. Hazana eren/ulaşan şiirin öznesi, verem hastalığını dizisel düzlemdeki çağrışımlar aracılığıyla aktarır. Veremin insan bedeninde yarattığı tahribat, bu şekilde şiirleştirilir. Böylece şiiri şu bölümlere ayırmak mümkündür:

- Başlangıç ya da şiirin öznesinin içerisinde bulunduğu hal
- Tanrı'ya sığınma ve Tanrı'nın yüceliği
- Geçmişe dönüş ve aşk
- Aşk acısı ve üzüntü
- Şiir ve şaire dair
- Aşk, verem ve ölüm

Yukarıda da görülebileceği üzere şiir, öznenin içerisinde bulunduğu hal ile açılır. Söz konusu hal öznenin Tanrı'ya sığınmasıyla ve yalvarmasıyla devam eder. Bu noktada şiirde yer alan farklı izlekler, verem

izleğinin geliştirilmesine yardımcı olur. İlk olarak Tanrı'ya sığınma ve yalvarma hâli göstergebilimsel dörtgen aracılığıyla şu şekilde açıklanabilir:



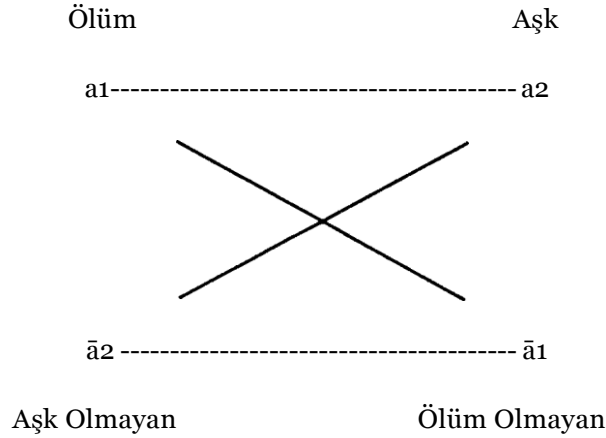
Şiirin özellikle üçüncü okumabirimde özne, görünenden görünmeye doğru bir ilişki kurmaya çalışır. Böylece üst karşıtlar eksenin Tanrı-insan birimleri, alt-karşıtlar ekseninde ise varlık-yokluk birimleri yer alır. Şiirin öznesinin içerisinde bulunduğu hal, bir varlık arayışının ifadesidir. Varlık arayışı birlik düşüncesini de çağırıştır. İnsan, varlık ve Tanrı'ya bu şekilde ulaşabilir:

“Hâliksin evet bu âsmanı  
 Hâliksin evet bu bendegâni  
 Her şey şanırdım ki münkalbdır  
 Ruhum sana doğru müncezibdir  
 ‘Afv eyle hâşamı gerçi çoktur  
 Tevhid ki hiç yüzümde yoktur” (1891: 6).

Yukarıda yer alan alıntıda Hâlik/Tanrı, bütün evrenin yaratıcısı olarak konumlandırılır. Bundandır ki şiirin öznesi, Tanrı'ya sığınır, Tanrı'dan af diler. 19. yüzyıl Türk şiirinde yaygın olan bu kullanım içerisinde dikkati çeken şey, “ruh” göstergesinin kullanılmasıdır. Şiirin öznesi, ruhunun Tanrı'ya doğru çekildiğini belirtir. Ruhun Tanrı'ya çekilmesiyle birlikte hataların affedilmesi istenir. Bu noktada “tevhid” ve “yüz” sözcükleri göstergelerdir. Tevhid sözcüğü burada tasavvufta yer alan “tevhid-i hâli” kavramına gönderimde bulunur. Tevhid-i hâli, sufilerin Allah'ın birliğini yaşaması ve bu birliği bilmelerini ifade eder (Uludağ, 2001: 358). Hataların affedilmesine ilişkin istek, öznenin tevhid-i hâlden uzak olduğunu gösterir. Söz konusu uzaklık “yüz” sözcüğüyle ifade edilir. Burada yüz, insan ruhunun göstereni olarak tanımlanır. Göstergelerin bu durumunu yerdeşlik bağlamında ifade etmek gerekir. Greimas'a göre amaç, söylemin yapısal özelliklerini açıklamaya çalışmaktır. İncelenen her bir söylem-oluşumu [*Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi*] kendisini karakterize eden, karmaşık yerdeşliklerin anlamsal içeriğini gözden uzak tutmalıdır. Böylece söylem/metin bağlamında görünür olan iki yerdeşlik tanımlanabilir (1983: 111-113). İncelenen şiir özelinde bu durum şu şekilde ifade edilebilir:

$$\frac{\text{Tevhîd [Tanrı]}}{\text{İnsan [Yüz]}} \cong \frac{\text{olumlu}}{\text{olumsuz}}$$

Görüldüğü üzere “tevhîd” göstergesi, Tanrı’yı imlediğinden şiirde olumlu anlambirimciğine sahipken yüz göstergesi insanı [şiirin öznesini] imler ve olumsuz anlambirimciğini bünyesinde barındırır. Bu ifade, şiirin öznesinin tevhîd-i hâlden uzak ve dolayısıyla Tanrı’yla bir olamamasını açıkça gösterir. Şiirin diğer kesitinde ise metnin izlekselliği dâhilinde oluşturulan anlamsal yapı şu şekilde ifade edilebilir:



Yukarıda oluşturulan göstergebilimsel dörtgen, *Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi*’ni temelde bir töz olarak görülebilecek izleği biçime kavuşturur, çünkü incelenen metin romantik anlayıştan hareketle veremi metaforlaştırır ve bunu ölüm izleği çerçevesinde gerçekleştirir. Şiir özelinde verem ve ölüm, metni oluşturan kavramları yani tözü ifade eder. Metaforlaştırma süreci, verem ve ölüm izleklerinin aşk izleği sınırları içerisinde ele alınmasıyla gerçekleşir. Böylece metnin anlam çerçevesini oluşturan ölüm ve verem sonuca gönderimde bulunurken aşk, nedeni ifade eder:

“Bir vâkt idi bahtiyâr idim ben  
 Güller gibi neşve-dâr idim ben  
 Bir şubh idi her demi o vâqtın  
 Bir lütfu imiş meğer o bahtın  
 Hiç hâtırâ gelmiyordu hicrân  
 Hem şen idi gönlüm hem de şâdân  
 Sevdimdi sevdim ol civânı  
 Görmezdi gözüüm bu hak-dânı  
 Kim görse bizi şanırdı kırdâş  
 Etmişti ezel biziye yoldaş  
 Kışkandı felek bizim bu hâle  
 Birdenbire erdi âh zevâle  
 Güya ki zemine indi ol mâh  
 Gitti beni terk edip de nâ-gâh” (1891: 7-8).

Aşkı kaybeden ve aşktan uzaklaşan şiirin öznesi, aşk olmayan duruma ve dolayısıyla ölüme geçer. İfade edilen yapıyı şiirin öznesinin perspektifinden eyleyenler modeliyle göstermek yerinde olur:

Gönderen (Aşk) → Nesne (Vuslat) → Gönderilen (Mutluluk)

↑

Yardımcı (Erkek/Civân) → Özne (Kadın) ← Karşı Özne (-)

Şiirde özne, kadın olarak belirir. Özne vuslata ulaşmaya çalışır. Bu noktada gönderen, aşk olarak ortaya çıkar. Aşk duygusu eyletim aşamasında, özne için gönderen durumundadır. İzlenmeden hareketle var olan durum şu şekilde ortaya konulabilir:

$$A\dot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N)].$$

Eyletim aşamasında gönderen [aşk]  $\ddot{O}_1$  olarak gösterilir.  $\ddot{O}_2$  kadını ifade eder. Şiirde anlatılan ilk durumda özne, nesneden uzaktır. Ancak bu durum değişkenlik gösterir. Aşkı ve arzuyu kabul eden/içselleştiren şiirin öznesi, edinç aşamasında aşkla bir olmayı ister ve sonunda aşkına karşılık bulur. Yaptırım aşamasında ise nesneye [vuslat] kavuştuğundan mutluluk ile ödüllendirilir, amaçlanan duruma geçilir:  $A\dot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N) \rightarrow (\ddot{O}_2 \cap N)]$ . Ancak öznenin, sevdiği erkeği kaybetmesi, amaçlanan durumun ortadan kalkmasına neden olur:

Gönderen (Aşk) → Nesne (Vuslat) → Gönderilen (Verem)

↑

Yardımcı (Tutku) → Özne (Müteverrime) ← Karşı Özne (Erkek/Civân)

Nesnesinden ayrı düşen özne [kadın] bu durumda müteverrimeye yani veremli bir kadına dönüşür. Yine gönderen olarak aşk, öznenin vuslata ulaşma çabasını tetikler. Ancak amaçlanan durumda yardımcı olan erkek/civân bu durumda karşı özne olarak belirir. Böylece edinç aşamasında vuslatı gerçekleştirmeye muktedir olan özne, edim aşamasında kavuşmak eylemini gerçekleştiremez, yaptırım aşamasında ödül yerine cezayla karşılaşılır. Şiir özelinde bu ceza, verem olarak ortaya çıkar:  $A\dot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cap N) \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N)]$ . Şiirin sonunda var olan duruma bakıldığında öznenin, nesneden uzak kaldığı açıkça gözlemlenmektedir. Tanzimat yazınında veremi metaforlaştıran anlatıların hemen hemen hepsinde yer alan yapıyı bu biçimde çözümlenmek mümkün görünmektedir. Burada oluşturulan yapı, şiirin son iki kesitinde şiir ve şaire dair görüşler ve aşk-verem-ölümün anlatılmasıyla son bulur:

“Şâ’ir bulamaz şafâlı bir ân  
Yâ Rab ne kadar cefâlı devrân  
Hep ömrü geçer ‘azâb içinde  
İnler gider ıztrâb içinde  
Şâ’ir ne kadar garip imiş âh  
Herkes sevinir de şâ’ir ağlar” (1891: 11).

Burada yer alan şaire dair görüşler Tanzimat şiirinin şiir ve şaire olan bakışıyla özdeşleşir. O dönem için şiir ve şaire olan anlayışı ilk olarak *Cezmi*’den ve ardından Mehmed Celâl’in görüşlerinden hareketle aktarmak mümkündür:

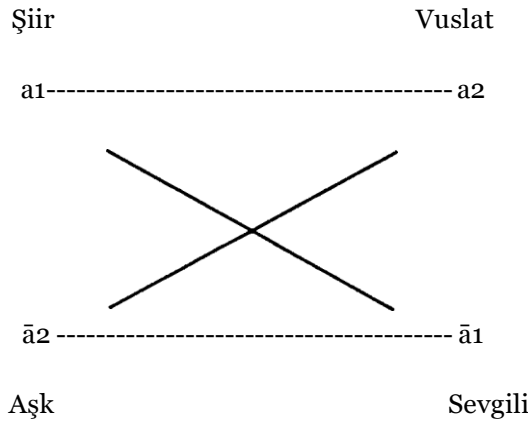
“Şair nedir? Tabiatın en sevdalı zamanlarındaki hazin hazin tebessümlerinden yaratılmış bir mahluk... Handelerinden -gülde şebnem gibi- giry-e- eserleri; giryelerinden bulutta kavs-ı kuzah gibi ibtisam alametleri görünür. (...) Bu kadar takat gelmez ikdâm ile tâb u tüvânı kesilince ya kafesde siyah perdeler içinde mahbus olmuş olan bülbüllerin nağmesi kadar hazin, ya küreden teneffüse kâfi hava bulunamayacak derecede ayrılıp, hiddetle aşağı süzülen şahinlerin sadası kadar acı feryadlara başlar. İşte şiir o türlü feryadlar, şair ise o mizacda, o fitratla yaratılan bî-çârelerdir” (1880: 21).

Namık Kemal'in *Cezmi*'sinde yer alan bu şair tanımı, büyük bir çoğunluğu ferdiyetçi romantizm etkisiyle yazılmış Ara Nesil şiirini özetler niteliktedir. Abdülkerim Hadi'nin şiirinde yer alan şairin safalı bir an bulamaması, bütün evreni cefaya gark olmuş bir halde tefekkür etmesi, ömrünü azaplar içerisinde sürmesi ve en nihayetinde garip görülmesi Ara Nesil şiirlerinde gözlemlenen şiir öznesinin açık bir ifadesidir. Bu ifade *Cezmi*'de şairin "tabiatın en sevdalı zamanlarındaki hazin hazin tebessümlerinden yaratılmış bir mahluk..." sözcüyle örtüşür. Bununla birlikte şair ve bülbül arasında kurulan özdeşim ve şiirin feryatlardan oluşması Abdülkerim Hâdi şiirinde yer alan düşünceyle açıkça örtüşür ki dönem şiirinin üretken kalemlerinden biri olan Mehmed Celâl de bu bağlamda anlamlandırılabilir bir şair tanımı yapar:

"(1) Şâ'ir sevdiğinin tasvirini ziyâret eder. O tasvirin sâhibiyle geçirdiği zaman gözünün önüne gelir. O vakit bir feryâd çıkarır. O da tabî bir şiirdir. Zamân-ı mesrûriyetinde o kadar hazin bir şey söyleyemez.

(2) Şâ'ir en sevdiği bir vücudu elinden kaçıır. Şiirini ağlaya ağlaya inşâd eder. İşte bu da tabîdir" (1886: 5-6).

Mehmed Celâl'in *Ada'da Söylediklerim* adlı şiir kitabının mukaddimesinde yer alan bu ifadeler, bir taraftan *Cezmi*'deki şair tanımını hatırlatırken Abdülkerim Hâdi'nin şiirinde yer alan şaire dair bakış açısıyla örtüşür. 1 numaralı sözcüde şair, sevgilisinden ayrı olarak ele alınır. Tasvirini ziyaret etmesinin sebebi budur. Tasvirin yani elden gitmiş bir sevgilinin ziyaret edilmesi feryada neden olur. İşte bu feryat bir şiirdir ki ikinci sözcüde de benzer bir içerik mevcuttur. Şairin "en sevdiği bir vücudu" [sevgiliyi] elden kaçıması şiiri ilham eder. Böylece dönem şiirinde yer alan şiir öznesi, bu yapı dahilinde konumlandırılabilir:



Dönem şiirinde şiir/vuslat karşıtlığı oldukça açıktır. Dörtgende yer alan şiir, şair ve aşık göstergelerine de gönderimde bulunur. Böylece şiir-sevgili birbirleriyle çelişir, çünkü şiirin olduğu durumda sevgilinin bulunması mümkün değildir. Söz konusu durum sevgili-vuslat ve şiir-aşk birimlerinin bütünleyim ekseninde yer almalarıyla sonuçlanır. Aşk ile şiir bir bütünken sevgili ve vuslat ayrı bir bütündür. Sevgili-vuslat kavramlarının yer aldığı bütünleyim ekseninde şiirden, dolayısıyla aşktan bahsetmek hem Abdülkerim Hâdi'nin incelenen şiiri hem de Ara Nesil şiirinin büyük bir kısmı için mümkün değildir.

## Sonuç

Abdülkerim Hadi ve diğer pek çok Ara Nesil şairi, modern Türk şiirinin gelişiminde pay sahibidir. Bunu ortaya çıkarmak adına, şairlerin metinlerine farklı kuramsal yaklaşımlarla yaklaşmak, dönem şiirinin biçimini ve anlam evrenini ortaya koymak gerekir. Çalışmanın nesnesi olan *Bir Müteverrimenin*



*Nevha-i Meyusânesi* adlı şiirin incelenmesinde böyle bir yol izlenmiş ve gösterge-biçembilim tercih edilmiştir. Gösterge-biçembilim çerçevesinde ve anlatım kavramı ışığında şiirin biçemi ortaya konulmuştur. Şiir, yan-metinsel bir unsur olan başlıktan da anlaşılabilceği üzere veremli kadının ümitsizliğini ele alır ve bu bağlamda şiirin öznesi müteverrime [veremli kadın] olarak belirir. Bu özne dâhilinde şiirde biçimin nasıl yapılandırıldığını ortaya koymak adına şiir, 29 okumabirimine ayrılmış ve bu birimlerden hareketle biçembilimin önceleme, koşutluk, sapma ve yineleme kavramları üzerinde durulmuştur. İlk olarak yineleme kavramı ışığında sesbilgisel yinelemeler ve biçimbirimsel yinelemeler ele alınmıştır. Şiirin sesbilgisi öncelikle ünlü-ünsüz sesler ayrımından hareketle ele alınmış ve seslerin kullanım sıklığı ortaya konulmuştur. Ünlü sesler arasında “a” ve “e” sesleri, ünsüz sesler arasında ise “r” ve “m” sesleri yüksek sıklık oranlarına sahiptir. Bunun temel sebebi sözcüklerin kökeniyle ilişkili olmakla birlikte söz konusu yinelemeler, önceleme kavramının kullanımıyla desteklenmiştir. Çünkü şiirde yinelemeler, anlamı incelemek adına kullanılmıştır. Aynı durum ek yinelemeleri kullanımda da görülür. İsim çekim ekleri içerisinde yönelme hâli eki, birinci tekil kişi iyelik eki ve belirtme hâli eki yüksek kullanım sıklıklarına sahiptir. Bu eklerin daha sık kullanılmasının temel nedeni dilin anlatım işleviyle kullanılmasıyla ve metnin sözcükleme aşamasıyla ilişkilidir. Benzer durum fiil çekim eklerinde de görülmektedir. Bunlar içerisinde görülen geçmiş zaman üçüncü tekil kişi eki, geniş zaman üçüncü tekil kişi eki ve soru ekinin kullanım sıklığı yüksektir. Söz konusu eklerin kullanım sıklığının yüksek olmasının nedeni “ölüm” düşüncesinin sorunsallaştırılma çabasından kaynaklanır. Bu da Ara Nesil şiiri üzerinde Abdülhak Hâmid şiirinin hem anlatım hem de içerik düzlemlerinde ne kadar etkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Anlatım bağlamında son olarak sözdizim ve sözdizimsel önceleme kavramları üzerinde durulmuş, aşırı devrikleşme kavramları öncelenmiştir. Şiirde en sık kullanılan ögeler sırasıyla yüklem, özne ve zarf tümlecidir. Yüklemin yüksek kullanım sıklığına sahip olması, şiir cümlesinin dizelere bölünmediğini açıkça ortaya koyar. Özne ve zarf tümlecinin sıklığının yüksek olmasının sebebi ise içerikle doğru orantılıdır. Aşk ve veremi izlekselleştiren şiirde durumu aktarmak adına söz konusu ögeler yoğun bir şekilde kullanılmıştır.

İçerik düzleminde ise şiirin içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda şiiri altı bölüme ayırmak mümkündür: Başlangıç ya da şiirin öznesinin içerisinde bulunduğu hal, Tanrı'ya sığınma ve Tanrı'nın yüceliği, geçmişe dönüş ve aşk, aşk acısı ve üzüntü, şiir ve şaire dair, aşk-verem ve ölüm. Bu bölüntülemeyen de görülebileceği üzere şiirde tam anlamıyla bir bütünlük yoktur ve Ara Nesil şairlerinde de bu gibi bütünlük eksiklikleri gözlemlenir. Şiirin öznesinin içerisinde bulunduğu hal, Tanrı'ya sığınmayla devam ettirilir. Tanrı-varlık ve insan-yokluk yerdeşlikleri, olumlu ve olumsuz anlambirimciklerine karşılık gelerek şiirin anlam yapısını ortaya koyar. Ölüm düşüncesi de bu bağlamda ele alınır. Veremin metaforlaştırılması ölüm-aşk olmayan ve aşk-ölüm olmayan kavramlarıyla aktarılır. Bütün bunlar şiirin öznesinin nasıl bir süreç geçirdiğini ortaya koyar. İlk olarak özne [kadın], vuslata [nesne] ulaşmak ister. İlk durumda nesnesinden ayrıdır:  $A\dot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N)]$ . Sonrasında vuslata kavuşur ve aşkı yaşamaya başlar:  $A\dot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N) \rightarrow (\ddot{O}_2 \cap N)]$ . Fakat aşktan ayrı düşmek ayrılığa ve vereme sebep olur. Böylece verem, vuslata kavuşamayan özne, yaptırım aşamasında ceza olarak veremle karşılaşır. Veremin metaforlaştırılmasında temelde bu yapı yatar:  $A\dot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cap N) \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N)]$ . Söz konusu yapı 19. Yüzyıl Türk şiirinde pek çok şiirde tespit edilebilmektedir.

### Kaynaklar

Abdülkerim Hadi. (1892) *Bir müteverrimenin nevha-i meyasanesi*. İstanbul: Mekteb-i Sanayi Matbaası.

Aristoteles. (2019). *Metafizik* (Y. Gurur Sev, çev). İstanbul: Pinhan.

- Barthes, R. (2016). *Göstergebilimsel Serüven*. (Mehmet Rifat-Sema Rifat, Çev). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Benveniste, E. (1995). *Genel Dilbilim Sorunları*. (Erdim Öztokat, Çev). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Greimas, A. (1983). *Structural Semantics*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Greimas, A. ve Courtes, J. (1982). *Semiotics and Language an Analytical Dictionary*. Indiana: Indiana University Press.
- Hjelmslev, L. (1969). *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Kıran, Z. ve Eziler-Kıran, A. (2018). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Lakoff, G. ve Turner, M. (1989). *More than Cool Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leech, G. N. (1969). *A Linguistic Guide to English Poetry*. Londra: Longman.
- Leech, G. ve Short, M. (2007). *Style in Fiction a Linguistic Introduction to English Prose*. Malaysia: Pearson.
- Löwy, M. ve Sayre, R. (2016). *İsyân ve Melankoli Moderniteye Karşı Romantizm*. (Işık Ergüden, çev). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Mehmed Celal. (1885). *Ada'da söylediklerim*. İstanbul: A. Maviyan Şirket-i Mürettebiye Matbaası.
- Namık Kemal. (1880). *Cezmi*. İstanbul: Matbaa-i Ebuuziyya.
- Özünlü, Ü. (1997). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Rifat, M. (2003). *Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rifat, M. (2018). *Homo Semioticus ve Genel Göstergebilim Sorunları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Saussure, F. (1985). *Genel dilbilim dersleri*. (Berke Vardar, Çev.). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Sontag, S. (2015). *Metafor Olarak Hastalık Aids ve Metaforlar*. (Osman Akınhay, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2013). *Bütün Şiirleri*. (İnci Enginün, Haz.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Toolan, M. (2013). *Language in Literature*. Routhledge
- Turan, T. (2018). *1880-1895 Yılları Arasında Yayımlanmış Şiir Kitapları Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uludağ, S. (2001). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. Kabalıcı Yayınları.
- Wales, K. (2011). *A Dictionary of Stylistics*. Londra: Routhledge.

## Metnin Transkripsiyonlu Yazı Çevrimi

### Mukaddime

Bu hazân parçasını tecrübe-i kalem zımnında bundan üç sene evvel tahrir etmiş idim. Bu ana kadar tab'ı huşuşunda tehirimin birincisi 'âlem-i maţbu'ata çıkacak bir diğeri olmamasından ikincisi

“İn der in kârgâh kûn fe yekûn

Küllü emrin bî-vaķtıhi merhûn”

Müeddasinca vaķt-i merhunenin gelmesinden ileri gelmiştir. Vaķı'â bugün dahi bir kıymeti yok ise de yazdıklarımın ekserisi zâyî' olduğundan, olmaķta bulunduğundan hiç olmazsa bu olsun yok yere maħvolsun diye tab'ına kararlar üdebâ-yı 'aşrın mürüvvet-i hatâ-puşânesine sığınarak mevķ'-i intişâre çıkarıyorum. Görülecek hataların diķķatsizliğimden ziyade 'acizime ħaml olunmasını rica ederim. Diyecek bir şeyim varsa o da parçanın kâbil-i tebdil, kâbil-i taşhih olduğunu gördüğüm, bildiğim ħalde şathi bir nazarla 'alâ-ħâlihi bırakmamdır. İsteniyorsa taaccüb olunsun! Eskiden nasıl idi ise yine öyledir.

İnsan ne yazarsa elinden geldiği kadar kuşursuz olmasını arzu eder. Bendenizin yanlışlarıyla berâber ibkâsımı tecviz etmemek sebebi mâzide yazdığım şeylerin ħâlde, ħâl de yazdıklarımın mâzidekilerde lezzetini bulamadığımdır.

Evat! Yedigâr-ı şebâb olan bu parça mâzi denilen devre-i taħavvülün bir ħâtıra-i şafâ-baħşâsıdır.

### Bir Müteverrimenin Nevha-i Meyusânesi

Müteverrime, şabaha karşı yatağının içinde inlemeğe başlayıp

(Mecrûħane)

Bilmem ki nedir benim bu ħâlîm

Günden güne artmada melâlîm

Yâ Rab ne çabuk ħazâna erdim

Feryâd ederek yatağa girdim

Tesir-i kederle pek ħarâbım

Billah elemle bir türabım

Rûzân u şebbân tefekkür ettim

ħalatımı bin tezekkür ettim

Heykel gibi fikrim oldu mefķûd

Ben 'âbid-i 'âczim o ma'bûd

Beyhude mi ettiğim ricâlar

Elbette eder bana şifâlar!

(Bade'l-teemmül)

Kestimse de ben ümmidi cândan

Kesmem yine bağ-ı câvidandan

Fikrim 'acaba fenâ bulur mu?

Mağdureye hiç ezâ olur mu?!...

Oldumsa eğer cihânda nâ-şâd

Olmam o beķâda şayd u şayyâd

Beraber keşif içinde ħalmış

Güyâ ki semâ zemine dalmış

Sever ħükmünü sever sükût-ı meş'ûm

Miħnet de, ħayat da bence ma'dûm!

Ma'dûm ne demek? Nedir bu heyhât?  
Heyhâta denir hulaşa zülemât!  
Yokdur bu zalâmın intihâsı  
Yok çünkü esası, ibtidâsı  
Tevcih-i hitâb ile  
(Niyâz-ı mendâne)  
Ey şani'-ı pür-kemâl olan Hâk  
Ey kâdir-i zül-celâl olan Hâk  
Her dem bu cihân seninle kâim  
Ruhum seni cüst û cûda dâim  
Ey hâlik-i vahibü'l-ataya  
Her zerrede zaten eşk-ara  
Hâliksin evet bu âsmanı  
Hâliksin evet bu bendegâni  
Her şey şanıdır ki münkalbdır  
Ruhum sana doğru müncezibdir  
'Afv eyle hatamı gerçi çoktur  
Tevhid ki hiç yüzümde yoktur  
Rûy-ı siyehim; ne çare?.. Allah!  
Her fi'lime şadd-ı figan cângâh  
'Aczim beni etti hep köhne-gâr  
Çıkmaz mı güzelde hiç cefâ-dâr?!..  
Ettimse de kulluğunda ihmâl  
Oldum yine hâk-paye-i rûmal  
Nisbetle tekâsüle 'azîmsin  
Sıdkımla derim ki pek rahîmsin  
(Bağteten)  
Hiçtir sana karşı cürm-i mağlûk  
Mağlûk ne demek?.. Esir-i ma'sûk  
Nezdinde (Sema!) olunca zerre  
Kâfidir (Hüda!) demek bir kere  
Rağmında cihâna sığmıyorken  
Niçin öleyim muazzeb hem ben  
Noşânsız olur mu fikr-i insan?  
Noşân ile memlûdur cihân. Cân  
(Mûlayimetimle)  
Sensin yalnız sen 'acdden 'ârî  
Bizde beşeriyet hâli câri  
Bir sükût-ı mevusâneyi müt'eâfit  
(Masumâne)

Bir vakt idi bahtiyâr idim ben  
Güller gibi neşve-dâr idim ben  
Bir şubh idi her demi o vaktın  
Bir lütfu imiş meğer o bahtın  
Hiç hâtırâ gelmiyordu hicrân  
Hem şen idi gönlüm hem de şâdân  
Sevdimdi sevdim ol civânı  
Görmezdi gözüüm bu hak-dânı  
Kim görse bizi şanırdı kardaş  
Etmişti ezel biziye yoldaş  
Kışkandı felek bizim bu hâle  
Birdenbire erdi âh zevâle  
Güya ki zemine indî ol mâh  
Gitti beni terk edip de nâ-gâh  
(Muazzeb)  
Pişimde fena kesildi zindân  
Şonra bana her yer oldu hicrân  
Dinler miyim artık in u âni  
Gûşumda şadâ-yı (len-terani)  
Bin ders okuyor bana gaybdan  
Her noktası münfail gaybdan  
Vermekte bana dürus-ı hikmet  
Hayretler içinde hem de 'ibret  
Elbet olacak olur nihâyet

Şafak söker. Aradan epeyce zaman geçer, esir-i hicran yatağından titreye titreye kalkarak pencerenin önüne gidip oturur. Zaaftan incecik kalan kollarıyla uğraşa uğraşa pencereyi açar. Kâinata, köşkün bağçesine âmâle-i nigâh ederek:

(‘Âşıkâne)

Doldurdu figânım âsmânı  
Dinler olacak mı ya figânı  
Etmekte tezâyüd âh u zârım  
Yâ Rab ne zaman yeter kararım!..  
Cûş etmede ‘âşıkane efkâr  
Bağ, bağ ne güzel şu hoş çemen-zâr  
İma ediyor bu hâl-i bahârı  
Göstermede şun’-ı gird-gârı  
Açmakta şükûfeler bu demde  
Gelmekte teveccüh çemende  
Gülmekte cihân bugün cihâna  
Şâ’ırlere âh için bahâne

Güller gülüyor güler mi şâ'ir?  
Bülbül de figâna geldi zâhir.  
(Sükûnetle)  
Bir ses geliyor kulağına nâ-gâh  
Feryâda koyuldu bülbül eyvâh  
Artırmada dem-be-dem figânı  
Ağlatmada kalb-i şâ'irânı  
Âhı ediyor tebeddül amma  
Tesîr ediyor mu?.. Yâre hayfa!  
Mâtem tutuyor zavallı bülbül  
Gördükçe kızarmış, olmuş her gül  
Yüz görmedi bülbülü hiçbirinden  
Feryâda girişti pek derinden  
Tâkat mı gelir hazin hazin âh  
Çarpmakta 'uruğa misl-i (Bed-ğâh)  
(Birdenbire kıyâm ederek)  
'Âşıkâ sitem günâh değil mi?  
Maşumlara kâr hep âh değil mi?!  
(Ağlar)  
Allah'a değil midir bu 'işyân?  
'İşyani sever mi hiç o Yezdân!  
(Yaser)  
Şabr eyle bu serdii kaderdir  
Fikri feleğin bütün hederdir.  
(Bi-ihtiyar)  
Hüsün gibi çab'ın olsun ey yâr  
Yoksa olamaz hüsle ber-kâr  
Derler sana bülbül zamânı  
Derler bana bülbül hazânı  
Ağlatma beni yeter hurûfât  
Dünya ne? Bilinmiyor bu heyhât!  
(İstiğrâk eder)  
Kasd eyleyecek sana bu âhlar  
Şuş, şuş yetişir bu ah u vâhlar  
Gel yanıma hasbihâl için sen  
Hem 'âşıkım hem de şâ'irim ben  
Yalnız mısın âh u zârda câna  
Peyrev sana yok mu şâ'ir âyâ?  
(Haykırarak)  
Şâ'ir bulamaz şafâlı bir ân

Yâ Rab ne kadar cefâlı devrân  
Hep ömrü geçer ‘azâb içinde  
İnler gider ıztırâb içinde  
Şâ‘ir ne kadar garip imiş âh  
Herkes sevinir de şâ‘ir ağlar  
Ya ağlanacak cihâta çarpar  
Hânde ediyor bahârda efsûs  
Şâ‘irler evet hazîn-i meyûs  
‘Âşık da bu yoldadır fe‘emâ  
Encâmını hayr ede o Mevlâ!  
(Elini göbeğinin üzerine basıp)  
Lakin beni üzme böyle dâim

(Yüzünü buruşturarak)  
Beyhude bu çehre bu ‘alâim  
Gelip yatağına baygın düşer. Biraz müddet sonra boğuk  
(Bir şadâ ile)  
Zulmet-zedeyim esir-i zulmet  
Bilmem ki nedir bu sırr-ı hikmet?  
(Mağlub-ı ‘aşk)  
Öğren bu da bir nev‘i sa‘âdet!..  
(Odanın içine göz gezdirerek)  
Yâ Rab bu ne hâl-i pür-âsâlet  
(Acı acı gülererek)  
Yahud ki âsâlet içre zillet!  
(Öksürerek)  
Mahv eyledi âh beni bu sevdâ  
Fikrimde değil benim hüveydâ  
Yok eyleyecek bu gönlü âbâd  
Feryâd bana oldu şimdi mu‘tad  
Yâ Rab bu ne inqılâb-ı dünya?...  
Yâ Rab bu ne incizâb-ı sevdâ?...  
Çektirme bana cefâyı dâd et!  
Al canımı da ölümle şâd et!  
(Mecnunâne)  
Ey mevt! Beni etme sen de tağkîr  
Yok etmeğe kuvvet hâli tağrîr  
Yok bende mecâl bî-muğâbâ  
Derdim ise pek büyük mu‘ammâ  
Müdhiş görünüş garib rüya

Ruḥum daḥi elvedâda güya  
(Teheyyüc ile)  
İşte kopuyor bütün ‘uruḳum  
Taazyık ediyor beni şu‘urum  
(Bayılır gibi bir hâl geçirerek.)  
Mâtem-zede dil teccsüm etti  
Bî-çâre gönül teverrüm etti  
Hiss etmiş idim bu hâli ammâ  
Etmez idim âh cihâna imâ  
Etmekte gönül bu demde ifhâm  
Yaklaştı vedâ’ dehre eyyâm  
Olsun bana hâb-gâh ki maḳber  
Baḥtım gibi kâinat da muḡber  
Olmaḳdadır her nefeste şadd-ı âh  
Râzım benim oldu bir sitem-gâh  
Sakim olurum (O!..) İnzivâda  
Feryâdımı duymaz hiç fenâda  
Elbette eder sükkût mezârım  
Bense edemem ki bî-ḳarârım  
Sevda ki beni bu hâle koydu  
Hâlim ile hâl-i ‘âlem oydu  
Çoktan beri yataḳ mekânım  
Hicrân ile geçmede zamânım  
Beyhude deḡil mi?... Âh-ı feryâd  
Feryâd ne lazım ister imdâd!  
Al canımı... Tâli’-i ġaribim  
Gûş et şu terâne-i ‘acibim  
Gel, gel ecelim tevahḡuş etme  
Gel cânımı al bırakma gitme  
Ḳurtar beni bir daḳıka evvel  
Çekdim yetişir ‘azâb-ı ekmel  
(Lerzân u Giryân)  
Hulyâ mı bu ne bahâr içinde  
Rüya mı bu ne hezâr içinde  
Hissim çoḡalıp melâlüm arttı  
Ruḥum giderek ḡayâli ḳaldı  
Şabr eylenecek zamân deḡildir  
Terk etti beni cefâ-yı dildir  
Pek genç idi sevgili ḡayatım  
Ḳâimdi onunla her necâtım



Dünyayı ona fedâ ederdim  
Titrer idim üstüne severdim  
Gördükçe gönül olurdu mesrûr  
Olmaz bu cihâna kimse mağrûr  
Her şey bu zeminde pek sebâtsiz  
Dün ağlar idi bugün hayâtsiz  
Ruğum yine bak zevâle maâl  
Olmakda değil meşşâka hâil  
(Bir âh çekerek)  
Ermez bilirim figân hitâma  
Ağlar bu gönül eli kıyâma  
Teskin edemez beni melekler  
Ağlar bana şimdi ne felekler  
(Sersem sersem bakınarak)  
Etrafıma ben bakınca hayrân  
Meşhûd oluyor siyahlık her an  
(Bî-tâb)  
Yâ Rab bu ne iğbirar-ı ‘âlem  
Yağud ki bahar içinde mâtem  
Eşkim akıyor benim dem-â-dem  
Niçin çekiyor cefâ her âdem?..  
(Mużtaribâne)  
İster idim, isterim memâti  
Sevmem, şaff u dem bugün hayâtı  
Bülbül ne yapar olunca gül şûh  
İlahına ‘arz-ı hâl eder rûh  
Sinem ki benim bu dârda şad-çâk  
Yârın ölüürüm kederle berr hâk  
Zaten ölecek değil mi insan?..  
Bâki kalacak mı ya bu ekvân?!..  
Kanûnuna Hakk’ın ‘aqlım ermez  
Şu bu da demek bana yakışmaz  
Mümkün değil hikmeti bilinmez  
Haşsız bu huşuşda Hağ denilmez  
Bayılır  
**Son**

**020. Yansıma sözcüklerde çokanlamlılık-eşadlılık meselesi****Didem AKYILDIZ AY<sup>1</sup>**

**APA:** Akyıldız Ay, D. (2023). Yansıma sözcüklerde çokanlamlılık-eşadlılık meselesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 316-327. DOI: 10.29000/rumelide.1252758.

**Öz**

Bir dil göstergesinin çokanlamlı sayılabilmesi için temel anlamı dışında aralarında bağlantı kurulabilen başka anlamlara sahip olması beklenir. Eşadlılıkta ise aynı gösterenin birbiriyle ilişkili olmayan anlamları bulunmalıdır. Çokanlamlılık ve eşadlılık meselesi sözlük hazırlanırken dikkatli davranılması gereken konulardan biridir. Çünkü hem çokanlamlılık hem de eşadlılık türleri sözlüksel belirsizliğe yol açabilmektedir. Yansıma sözcükler, diğer sözcüklerden ayrı karakteristik özelliklere sahip sözlükbirimleridir. Bununla birlikte dilin işleyişine uygun olarak her yansıma sözcüğün tıpkı diğer sözcükler gibi mutlaka bir temel anlamı vardır. Yansıma kök biçimlerine sahip sözlükbirimlerin bir kısmı temel anlamlarının dışında daha başka anlamlara da sahiptirler. Çokanlamlılık sergileyen yansıma sözcüklerde temel anlama eklenen yan anlamlarında diğer sözcüklerden farklı bir anlam örgüsü bulunmaktadır. Sözlükbirimlerinde yan anlamların temel anlamla ilişkisi her zaman aynı mesafede değildir. Kimi zaman temel anlam ve yan anlamlar arasında ilişki hemen anlaşılacak kadar uzak olabilmektedir. Bu durum çokanlamlı bir yansıma sözcüğün sözlüklerde eşadlı gibi sunulmasına sebep olmaktadır. Sözcüğün hangi türün içinde değerlendirileceği, sözcük tanımının merkez anlam odaklı yapılmasıyla çözülebilmektedir. Merkez anlam, yansıma sözcüklerin ses sembolik görüntüsü ile ilgilidir. Yansıma kök biçimlerde bulunan ünsüz sesbirimlerinin taşıdıkları anlam yükü, bu sesbirimlerinin karakteristik özellikleri ile bağdaştırılan göndermeleri ortak bir anlama çeker. Dolayısıyla sözcüğün anlamlarının hangi ilgi ile birbirine bağlandıkları merkez anlam ile açığa çıkar. Bu çalışmada Türkçe Sözlük (TDK) ve Derleme Sözlüğü'ndeki verilerden hareketle birden fazla anlama sahip yansıma sözcüklerin çokanlamlı veya eşadlı olarak değerlendirilme ölçütleri incelenmiştir. Eşadlı olarak sunulan bir kısım yansıma sözcüğün merkez anlam odaklı tanımlaması yapıldığında aslında çokanlamlılık gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Yansıma sözcük, sözlükbirim, çokanlamlılık, eşadlılık, sözlükbilim

**The problem of polysemy and homonymy in onomatopoeic words****Abstract**

In order for a linguistic sign to be considered polysemy, it is expected to have other meanings that can be linked apart from its basic meaning. In homonymy, the same signifier must have unrelated meanings. The issue of polysemy and homonymy is one of the issues that should be treated carefully while preparing a dictionary. Because both polysemy and homonymy types can lead to lexical ambiguity. Onomatopoeic words are lexemes with distinctive characteristics from other words. However, in accordance with the functioning of the language, every onomatopoeic word has a basic meaning, just like other words. Some of the onomatopoeic lexemes have other meanings besides their basic meanings. In onomatopoeic words that exhibit polysemy, there is a different semantic

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Burdur, Türkiye), didemakyildizay@gmail.com, didemakyildiz@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9720-551X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252758]

component in the connotations added to the basic meaning. The relationship of connotations with the basic meaning between lexemes is not always at the same distance. Sometimes the relationship between the basic meaning and the connotations can be too distant to be understood immediately. This situation sometimes causes a polysemy onomatopoeic word to be presented as a homonym in dictionaries. The problem of which type the word will be evaluated in can be solved by making the definition of the word focused on the core meaning. The core meaning is related to the sound symbolic feature of the onomatopoeic words. The semantic load carried by the consonant phonemes in the onomatopoeic root forms draws the referents associated with the characteristic features of these phonemes to a common meaning. Therefore, the relation with which the meanings of the word are connected is revealed with the core meaning. In this study, the evaluation criteria of onomatopoeic words as polysemy or homonym in dictionaries were examined based on the data in the Türkçe Sözlük (TDK) and Derleme Sözlüğü, When the core meaning-oriented definition of some onomatopoeic words presented as homonyms is made, it has been seen that they actually have polysemy.

**Keywords:** Onomatopoeic word, lexem, polysemy, homonymy, lexicography

## 1. Giriş

Yansıma sözcükler, bir göndergenin ya da başka bir deyişle dil dışı gerçekliğin onu çağrıştıracak sesbirimlerin seçilip dizilmesiyle ifade edildiği dil göstergeleridir. Bu sözcük türü denilince ilk olarak kedinin *miyav*laması, suyun *şırıldaması*, ateşin yanarken *çatırdaması* gibi ses yansımalı sözcükler akla gelir. Ancak *kımıldamak*, *kıvrılmak* ya da *bingıldamak* vb. gibi hareket betimleyen yansıma sözcükler ve kalbin *güm güm çarpması*, başın *zonklaması* gibi sezgiye dayalı yansıma sözcükler de bu türün içerisine girmektedir.

Yansıma sözcükler, dil araştırmalarında özel bir sözcük türü olarak işlem görür. Bu sözcüklerin diğer sözcüklerden ayrı bir tür olarak değerlendirilmesi üç sebep altında toplanabilir:

**i. Fonolojik sebepler:** Yansıma sözcük köklerindeki her sesbirim, göndergeyi çağrıştıracak nitelikte olarak seçilip dizilmektedir. Dolayısıyla bu tür sözcüklerin ses ve anlamları arasında doğal bir uyum ortaya çıkmakta ve gönderge ile olan ilişkilerinde diğer sözcüklere kıyasla daha nedenli sayılmaktadırlar. Ayrıca sesbirimlerin karakteristik özelliklerinin göndergeyi çağrıştıracak türde olanlarının seçilmesi olgusu, Türkçenin ses sisteminde asli olarak bulunmayan ya da önseste yer almayan sesbirimlerin bu sözcüklerin bünyesinde yer almasını sağlamakta ve bu durum da onları diğer sözcüklerden ayrı kılmaktadır: *horuldamak*, *gıltı*, *foşurtu*, *hkr hkr*, *miyav*, *zonklama* vb.

**ii. Morfolojik sebepler:** Göndergenin nasıl olduğu hakkında bilgi veren birtakım ekler dolayısıyla onların morfolojik özellikleri de bu türü özel kılmaktadır. Yansıma sözcüklerde en küçük birim sayılan tek heceli kök biçimlerinden türlü genişletmeler ve türetmelerle yeni biçimler üretilirken biçimde karmaşık olmayan, kurallara bağlı bir işleyişin olduğu görülmektedir (Zülfıkar, 1995, s. 91). Örneğin sözcük kök biçimine eklenen /l/ (ör. *pırl*, *kıml*, *şırl*, *horul*) akıcı süreklilik ve /r/ (ör. *takır*, *şakır*, *cazır*, *kıtır*) sesbirimi kesikli süreklilik anlamı katmakta iken, -(A)dAk, -(A)dAn ekleri ise (ör. *çatadan*, *patadak*, *gürpeden*) aniden, beklenmedik bir biçimde olma ifadesi katmaktadır (Demircan, 1996, s. 176).

**iii. Semantik sebepler:** Yansıma sözcükleri diğer sözcüklerden ayrı bir tür kılan başka bir neden de anlamsal yapılanma biçimleridir. Ses ve anlamları arasındaki uyumdan dolayı nedenli dil göstergeleri

olarak ses sembolizminin temel araştırma konuları arasında yer alması bunun bir kanıtıdır. Her yansıma sözcük tek heceli bir kök biçime dayanır. Zülfikar (1995) bu kökleri sözcüğün birincil biçimleri olarak adlandırmıştır. Bu kök biçimler sözcüğün gönderge ile sıkı bir ilişkiye sahip olan en küçük yapı taşlarıdır. Kök biçimde yer alan ünsüz sesbirimler Türkçe hece sistemine uygun olarak anlamsal yönden göndergenin niteliğini çağrıştıracak biçimde seçilmiş ve dizilmişlerdir. Ünsüz sesbirimler dışında hece içerisinde yer alan ünlü sesbirimler ise göndergenin niceliği hakkında ipuçları sunar (Gerd, 2001, s.93). Örneğin vurma, çarpma vb. merkez anlamı etrafında toplanan /tk/ ünsüz ses birlikleri arasına /a/, /ı/ ve /o/ ünlü sesbirimleri eklenerek yansıma kök biçimleri elde edilir. Bunlardan *tak* kök biçimi çarpma veya vurma ile ilişki olan göndergenin şiddetinin fazla olduğunu; *tk*, şiddetin az olduğunu; *tok* ise yoğun bir vurma çarpma sesinin ifade edildiğini gösterir. Kök biçimlerindeki bu anlamsal özellikler merkez anlamla doğrudan ilişkilidir. Merkez anlamdan başka hem kök hem de türevlerinin sahip olduğu temel anlam ve bu anlamlardan türlü anlam genişlemelerine uğrayarak çokanlamlı olmaları da yansıma sözcüklerin anlamsal yapılanmalarına özgüdür.

Görüldüğü gibi yansıma sözcüklerin en önemli özelliği, her üç sebebin de ortak unsuru niteliğindeki ses-anlam uyumu sebebiyle gönderge ile olan bağının daha açıklanabilir olmasıdır. Onların bu özelliği sayesinde iletişim esnasında anlatılmak istenen daha kısa yoldan ve daha canlı bir şekilde ifade edilmektedir. Bu yönleri dolayısıyla yansıma sözcükler çocuk dilinde, tekerlemelerde, bilmecelerde, çizgi romanlarda veya reklamlarda sıklıkla yer almaktadır. Bununla birlikte özellikle bölge ağızlarında yansıma sözcüklerin kök biçimlerinden başlayarak çeşitli ekleri almış türevlerine kadar çok çeşitli örnekleri bulunmaktadır. Bu örneklerin büyük bir kısmı ise temel anlamlarının dışında daha başka anlamları da karşılamaktadır.

Türkçedeki yansıma sözcüklerle ilgili yapılmış çalışmalar çoklukla onların fonetik ve morfolojik yapılarına yöneliktir (bk. Tuna (1950), Eren (1951), Zülfikar (1995), Demircan (1996, 1997), Ido (1999), Omuraheva (2021) vb.). Yansıma sözcüklerin anlamları yönüyle de özel olmasına rağmen bu konuda yapılmış çalışmalar sınırlıdır ( bk. Demircan (1997), Gerd (2001); Akyıldız Ay (2021a, 2021b, 2022a, 2022b) vb.). Yansıma sözcüklerin anlamları üzerine yapılacak çalışmalar özellikle sözlük tanımlamalarındaki belirsizlikleri azaltacaktır.

Bu çalışmada yansıma sözcüklerin merkez anlam odaklı anlamsal yapılanmaları üzerinde durulacak ardından Türkçede birden fazla anlama sahip yansıma sözcüklerin sözlüklerde sunulmaları, çokanlamlılık ve eşadlılık bağlamında değerlendirilecektir.

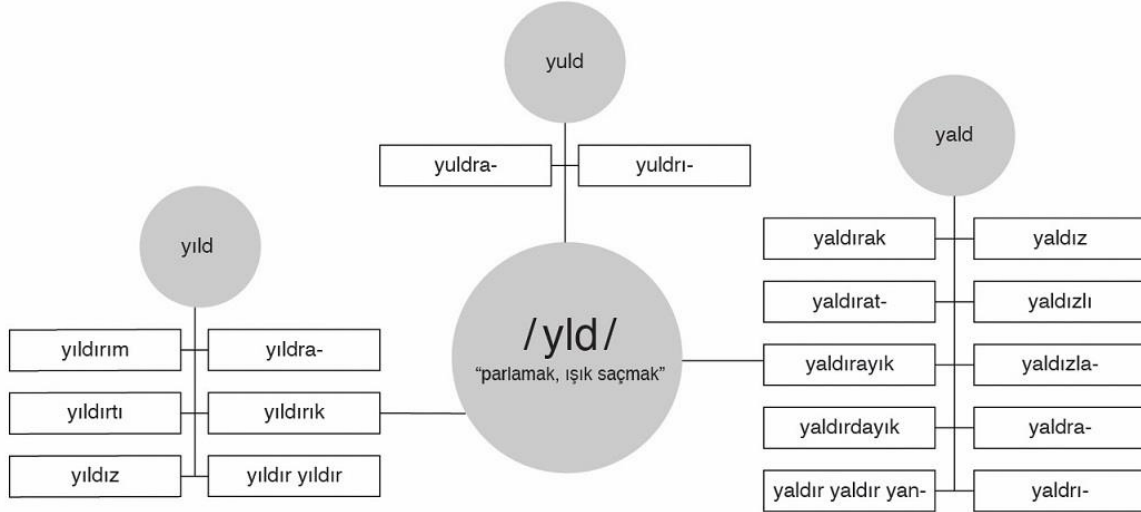
## 1. Yansıma sözcüklerin anlamsal yapılanmaları

Yansıma sözcüklerin anlamsal yapılanmaları, kök biçimlerinde bulunan ünsüz sesbirimlerinin göndergeyi çağrıştıracak biçimde seçilip dizilmesi ile başlar. Bu seçim ve dizilimde ünsüz sesbirimlerinin karakteristik özellikleri ile göndergenin temel niteliklerinin betimlenmesi söz konusudur. Ünsüz sesbirimlerin ifade ettiği anlam ses-anlam uyumuna dayalı, ses sembolik bir anlamdır. Bu anlam ayrıca birbiriyle ilişkili bir grup yansıma sözcüğü bir araya toplayan merkez anlamdır.

Merkez anlamı ifade eden ve göndergenin niteliğine göre seçilip dizilen ünsüz ses birlikleri, göndergenin niceliği ile ilgili sezdirimde bulunan ünlü sesbirimlerini alarak aralarında anlamsal nüanslar bulunan kök biçimleri meydana getirirler. Bu kök biçimler Türkçe hece sistemine uygun olarak üretilir ve bir kısmı sözlüklerde bu şekilleri ile birer sözlükbirim olarak yer alırlar (ör. *pat*, *güm*, *zonk*, *kırp-*, *hop*, *fırt*

vb.). Bir kısmı ise ancak türlü ekleri alarak sözlükbirim olmuşlardır (ör. şırl, ağla-, kıpır, bağır-, çalka-, hıçkır- vb.) (bk. Akyıldız Ay 2022a). Sözlükbirim olan yansıma kök biçimleri ve bu kök biçimlerden daha başka eklerle türemiş türevlerinin hepsinin ilk anlamı temel anlam görevini üstlenmektedir. Bunlardan bazıları anlamsal yapılanmalarında temel anlamları dışında hem merkez anlamla hem de temel anlamla ilişkili yan anlamlar edinerek çokanlamlı olabilmektedirler.

Aşağıdaki tabloda “parlamak, ışık saçmak” merkez anlamını veren /y/+/l/+d/ dizilimiyle ilgili örneğe bakalım. /y/+/l/+d/ dizilimdeki ses birliği aynı merkez anlam ekseninde **yald**, **yıld** ve **yuld** kök biçimlerini meydana getirmişlerdir. Bu kök biçimlerden türedikleri anlaşılabilir ve sözlükbirim statüsü kazanmış türevleri tabloda dikdörtgen şemalar içinde yer almaktadır. Bunlardan birkaçının sözlükte geçen anlamlarını örnek olarak verelim: **yald** kök biçimine sahip türevlerinden **yaldız** Türkçe Sözlük’te (2011, s.2512) “1. Eşyaya altın veya gümüş görünüşü vermek için kullanılan, sıvı veya yaprak durumundaki altın, gümüş ve bunların taklidi olan madde, 2. Bu madde ile eşyalara yapılan süs, 3. (mecaz) Aldatıcı dış görünüş, göz boyama, 4. (argo) Abartılı bir biçimde söylenen yalan.” şeklinde dört anlamı ile karşımıza çıkmaktadır. **yald** kök biçiminden türemiş diğer bir örnek olan **yaldırak** “parlak, cilalı” (TS, 2011, s.2512); **yaldır-** ise DLT’de “parlamak, ışımak, şimşek çakmak” anlamları ile verilmektedir. **yıld** kök biçiminden türemiş olan sözlükbirimlerinden **yıldırım** “1. Gök gürültüsü ve şimşekle görülen, hava ile yer arasındaki elektrik boşalması, saika, 2. Çok hızlı yapılan, olan.” (TS, 2011, s.2591); **yıldır yıldır** “Pırl pırl, ışıl ışıl” (TS; 2011, s.); **yuld** kök biçiminden türemiş **yuldra-** fiili DLT’de “(çelik vb. madenler) Parlamak” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2015, s. 986) anlamlarındadır. Kök biçiminde /y/+/l/+d/ ünsüz dizilimine sahip olan sözlükbirimlerinin hepsinin ayrı ayrı temel anlamları bulunsa da ortak anlam olarak “parlamak, ışık saçmak” merkez anlamının etrafında buluştukları anlaşılabilir.



Tablo 1. Yansıma kök biçiminde yer alan /yld/ ünsüz ses birliğinin biçimsel ve anlamsal genişlemesi

## 2. Yansıma sözcüklerde çokanlamlılık

Her sözcük başlangıçta tek bir kavramı karşılar. Ancak hiçbir dilde sınırsız kavram olanağına karşın sınırsız sözcük yoktur. Dolayısıyla sözcükler kimi zaman tek başlarına, kimi zaman da başka sözcüklerle birleşerek kendi anlamlarının dışında başka kavramları ifade eder. Sözcük ilk karşıladığı kavram dışında karşıladığı bu başka kavram veya kavramlar sebebiyle tekanlamlı (monosemic) olmaktan çıkar ve çokanlamlı (polysemantic) bir hüviyete bürünür.

Çokanlamlılık (polysemy) dilbiliminde “Bir gösterenin birçok gösterilen belirtme özelliği; bir birimin birçok anlam içermesi durumu.” olarak tanımlanır (Vardar, 2002, s. 62). Yani bir dil göstergesinin değişik etkenler neticesinde temel anlamı dışında başka kavramları da anlatır duruma gelmesi söz konusudur. Bu etkenleri Ullman (1972, s. 159-180), *bağlamsal olarak değiştirimler, sosyal çevreye özgü özelleştirme, metaforik kullanımlar, eşadlıkların yeniden yorumlanması ve yabancı dillerden anlamsal ödünçleme* şeklinde açıklamış, bunlardan ilk dört maddenin dilin kendi bünyesinden kaynaklandığını, son maddenin ise yabancı dillerin etkisiyle çokanlamlılığı meydana getirdiğini ifade etmiştir.

Yansıma sözcükler de tıpkı diğer sözcükler gibi çokanlamlı forma bürünebilen dil göstergeleridir. Özellikle fiil kategorisindeki yansıma sözcükler, isimlere göre çokanlamlı olmaya daha elverişlidir. Sözlük hazırlanırken çokanlamlı sözlükbirimlerde temel anlamdan yan anlamlara doğru ilerleyen bir sıralama gözetilir. Çokanlamlılıkta başlangıçta tek bir kavramı işaret eden dil göstergesi, daha kolay ve etkili bir ifade için aktarma yoluyla ve kullanım sıklığı artarak farklı ancak birbirleriyle bağlantısı olan yeni kavramları da anlatır duruma gelmektedir (Aksan 2006, s. 71). Bu bağlamda **yald** kök biçiminden türemiş **yaldız** örneğini çok anlamlılık yönünden tekrar ele alalım: **yaldız** sözcüğü “Eşyaya altın veya gümüş görünüşü vermek için kullanılan, sıvı veya yaprak durumundaki altın, gümüş ve bunların taklidi olan madde” temel anlamındadır. Bağlı olduğu “parlamak, ışık saçmak” merkez anlamına göre altın ve gümüşün parlak, ışıltılı olmasından dolayı ilgili maddeye bu adlandırmanın yapıldığı çıkarımında bulunulabilir. Sözcüğü çokanlamlı duruma getiren “2. Bu madde ile eşyalara yapılan süs, 3. (mecaz) Aldatıcı dış görünüş, göz boyama, 4. (argo) Abartılı bir biçimde söylenen yalan.” yan anlamları da merkez anlamdan beslenen ve temel anlamla ilişkili anlamlardır. Bu noktada **yaldız** sözcüğünün dört farklı göndergeye işaret ettiği ancak hepsinin ortak noktalarının “parlaklık, dikkat çekici ışıltı saçmak” ile ilgili olduğu söylenebilir.

Sözlükte merkez anlam odaklı bir tanımlama yapılması, temel anlamla yan anlamların ilişkisini daha anlaşılabilir duruma getirecektir. Buna göre yansıma bir fiil açıklanırken eylemin hareket yönü (içe doğru, dışa doğru, aşağıya doğru, yukarıya doğru), hareket hızı (yavaş, hızlı, sürekli, aralıklı, ani), hareketi gerçekleştiren varlığın katı, sıvı, gaz oluşu ile ilgili özellikler gösterilebilir. Çünkü fiilin sözlükbirimsel anlamları bu merkezî anlamlarının etrafında çevrelenir. Merkez anlamın türüne göre o türe dahil edilebilecek göndergeler üzerinde bir çeşitlilik meydana gelir. Örneğin bulunduğu noktada aşağı-yukarı, sağa-sola kısa mesafede hareket etme merkez anlamında olan *dingildemek* sözcüğünün Türkçe Sözlük (2011, s. 671) ve Derleme Sözlüğü’nde (2009, s. 1504) verilen temel anlamı “Sallanmak, oynamak”tır. Bu temel anlamıyla ilişkili olarak ağızlarda ayrıca “2. Sıçramak, zıplamak, yerinde durmamak. 3. Hayvan koşmaya başlamak, tırıs gitmek. 4. Hoppalık yapmak. 5. Titremek. 6. Sendelemek. 7. Birbirine çarpmak: *Dişlerim dingildededi*. 8. Korkmak. 9. Kuşkulanmak.” (DS, 2009, s. 1504) anlamları bulunmaktadır.

Yansıma sözcüklerin sözlüklerde verilen anlamlarında kimi zaman ilk verilen anlamın temel anlam olduğu konusunda bazı soru işaretleri ortaya çıkmaktadır. Bu noktada yansıma sözcüklerin mensubu olduğu merkez anlam dikkate alınmalıdır. “Bir şeyi içe doğru çekmek” merkez anlamındaki **sömürmek** fiili Türkçe Sözlük’te (2011, s. 2149) “1. Üretim araçları sahipleri, başkalarının emeğine ve onların yarattıkları değerlere el koymak. 2. Bir ulus veya devlet, diğer bir ulusun veya devletin doğal kaynaklarından, ekonomik değerlerinden çıkar sağlamak. 3. Yiyecek içeceğin hepsini birden yiyip bitirmek, silip süpürmek. 4. Dudaklarını yapıştırarak soluğu ile çekip içmek. 5. mecaz Bir kimseden veya bir şeyden haksız ve sürekli çıkarlar sağlamak” anlamları ile verilmiştir. Merkez anlam odaklı bir sıralama yapıldığında ilgili yansıma sözcüğün 4.3.5.1.2. şeklinde bir anlam diziminde verilmesi daha uygun düşmektedir.

Sözlük tanımlamalarında çokanlamlılık beklenen kimi yansıma sözcüklerde yansıma sözcüklerin işaret ettikleri bütün göndergeler açıklanmamakta, sadece ilgili sözcüğün eşanlamlıları verilerek tanımlama yapıldığı görülmektedir. Ancak yetersiz tanımlamalar sözlüksel belirsizliğe neden olmaktadır. Örneğin **cızırtı** yansıma sözcüğü için Türkçe Sözlük'te (2011, s. 463) "Cızırdama sırasında çıkan sesin adı, cızıltı: *Döşeme, suyun cızırtılarla soğuttuğu ağır bir taş gibi buğu içindeydi.*" tanımı verilmiştir. Halbuki ilgili sözcüğün Türkçe Ulusal Derlem'de (TUD) (2008-2012)<sup>2</sup> yazılı metinlerden tanıklanan örneklerine bakıldığında "kaynamakta olan çaydanlığın çıkardığı ses", "telefon, plak, kaset, televizyon gibi elektronik aletlerden gelen ses", "kişinin rahatsız edici tiz sesi", "frenin patlama sesi" "kulaklıktan dışarı duyulan hafif müzik sesi" gibi anlamlar etrafında toplandığı görülür. Bu seslerin hepsi de aynı göndergeyi ifade etmemekte, dolayısıyla sözlükte yan anlam olarak ilgili anlamlara da yer verilmesi gerekmektedir.

### 3. Yansıma sözcüklerde eşadlılık

Çokanlamlılık konusu irdelenirken genellikle sözlüksel belirsizliğe (lexical ambiguity) yol açabilecek karakterde olan eşadlılık (homonymy) konusuna da değinilir. Çokanlamlılık bir gösterenin birden fazla birbiriyle ilişkili gösterileni belirtmesi iken eşadlılık ise gösterenin aynı, gösterilenlerin birbiriyle ilişkisiz olmasıdır. Eşadlılık denildiğinde bu kavramın eşseslilik (homophone) ve eşyazımlı (homographe) olmak üzere iki türünden söz edilir (Lyons, 1977, s. 22). Buna göre eşadlılık, birbiriyle ilişki kurulamayan iki veya daha fazla kavramın ya sesletilirken ya da yazımları esnasında aynı dil göstergesi ile ifade edilmesi sonucu ortaya çıkar. Türkçede Fransızca, İngilizce, Almanca gibi dillere nazaran sesçil bir yazım kullanıldığından eşadlılık kavramı ile çoklukla eşyazımlı dil göstergeleri kastedilir.

Bir sözlükbiriminin çokanlamlı veya eşadlı olmasındaki ayrım, sözlüksel düzenleme işlemi esnasında dikkat edilmesi gereken konulardan biridir. Sözlükbilimine göre genel eğilim eşadlı sözcüklerin ayrı sözlük girdileriyle gösterilmesi yönündedir (Zgusta, 1971, s. 81). Palmer (2001, s. 82-86) bir sözcüğün çokanlamlı mı, yoksa eşadlı mı olduğu konusunda sadece sözlüğe başvurarak karar verilemeyeceğini, sözlük yazarının konuyla ilgili kararlarının keyfi olabileceğini ifade etmiştir. Çünkü ona göre sözlükler bu konudaki kararlarını genellikle etimoloji üzerine temellendirirler. Eğer aynı formdaki sözlükbirimlerin kökenlerinin farklı olduğu biliniyorsa, bunlar eşadlı olarak değerlendirilir ve sözlükte kendilerine ayrı ayrı girişler verilir. Eğer aynı formdaki sözlükbirimlerin kökenlerinin bir olduğu biliniyorsa, farklı anlamlara sahip olsalar dahi bunlar çokanlamlı sözlükbirim olarak değerlendirilir ve sözlükte kendilerine bir tek giriş verilir. Fakat bu yaklaşım dilde değişken özellikler olduğundan dolayı her zaman doğruyu yansıtmamaktadır.

Çokanlamlılık ve eşadlılık bakımından sözlükbirimlerin nasıl ele alındıkları ile ilgili hem Türkçe Sözlük hem de Derleme Sözlüğü'nü incelediğimizde çokanlamlı sözlükbirimlerin tek madde girişinde numaralandırıldığı, eşadlı olanların ise ayrı ayrı madde girişlerinde düzenlendikleri görülmektedir. Yansıma sözcüklerin düzenlenişinde ise her iki sözlük arasında birtakım belirsizlikler olduğu dikkatleri çekmektedir. Genel sözlük niteliğinde olan Türkçe Sözlük'te standart Türkçede kullanılan yansıma sözcüklerin yanı sıra ağızlarda kullanılan birtakım yansıma sözcükler de *halk ağzında* ibaresiyle yer almaktadır. İlgili sözlükte çokanlamlı ya da eşadlı görünümünde olan yansıma sözcüklerle ilgili şu tespitlerde bulunulmuştur:

<sup>2</sup> <https://v3.tnc.org.tr/written-results> (erişim tarihi: 02.01.2023)

(a) Türkçe Sözlük'te madde başı olarak yer alan yansıma sözcüklerden birden fazla anlamı bulunanların büyük bir kısmı tek bir madde girişinde çokanlamlı olarak düzenlenmiştir:

**çarpmak**<sup>3</sup> 1. Halı, kilim vb. şeyleri hızla ve kesik kesik silkelemek, 2. İki şeyi birbirine çarpıp, *el çarpıp*, 3. Bir şeyin ucundan bir parça kesmek: *Ağacın dallarını çarpıp*, 4. Sulu yiyecekleri hızla ve sürekli olarak çatal, kaşık vb. ile karıştırmak, 5. (mecaz) Çalmak, hırsızlık etmek, 6. (spor) Güreşte rakibinin kollarını beli hizasında sımsıkı kavrayarak minderde kendi üzerinden sağa ve sola sırtüstü savurmak. (TS, 2011, s.539)

**kıtır** 1. Minderin sertleşmesini sağlayan içindeki saman parçaları. 2. *argo* Yalan. 3. *halk ağzında* Patlamış mısır. (TS, 2011, s. 1428)

**tepmek** 1. Hayvan, ayağıyla vurmak. 2. Üzerine basarak sıkıştırmak: *Yünleri çuvala tepmek*. 3. Çokça yürümek: *Bu topraklı yolları tepmeden oraya varmak zordur*. 4. Silah ateşlendiğinde arkaya baskı yapmak: *Tüfek geri tepti, omzunu incitti*. 5. mecaz Değerini anlamamak veya kestirememek, geri çevirmek: *Gelmiş buraya, başını sokacak, ekmeğini kazanacak bir yer bulmuş, hiç bunu teper mi?* 6. mecaz Yeniden ortaya çıkmak, tazelenmek, depreşmek: *Gündüz ya bir yere sokulup uyur ya sessiz sedasız sokaklarda dolaşır fakat akşam oldu mu derdi teper*. (TS, 2011, s. 2327)

Türkçe Sözlük'te yansıma sözcüklerin bazıları eşadlılık görülen madde başları arasında yer almaktadır. Bunlar kendi içinde şu şekilde sınıflandırılabilir:

(b) Aynı sesletime sahip sözlükbirimlerinden birinin alıntı olduğu zaman çoklukla ayrı madde olarak verilmiştir:

**çingil (I)** 1. isim, halk ağzında Küçük üzüm salkımı. 2. isim, halk ağzında Boncuk, gümüş veya altın para ile yapılmış, başlığa veya giysiye takılan süs.

**çingil (II)** isim, müzik, (*İngilizce jingle*) Radyo programları öncesinde veya sonrasında çalınan, tanıtıcı, özel müzik parçası. (TS, 2011, s.460)<sup>4</sup>

**şak (I)** Eni geniş bir şeyle vurulduğunda çıkan ses. *Şak diye yüzüme vurdu*.

**şak (II)** (*Arapça*) 1. Yarma, yarılma. 2. Yarık, çatlak. (TS, 2011, 2198)

**küt (I)** 1. Kısa ve kalınca: *Küt parmaklar*. 2. Keskin olmayan.

**küt (II)** Tahta vb. katı şeylere vurulduğunda çıkan ses: *Küt diye vurdu*.

**küt (III)** spor Smaç. (TS, 2011, 1564)<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Bu sözcük XIV. yüzyılda Dede Korkut'ta "Kesmek: *Kılıcının balçağına yapıştı kim bunu çırpa*"; XVI. yüzyıl eserlerinden Lârendi'de yine aynı anlamda "Adû başın on on çırpar firavan" (Tarama Sözlüğü, 2009, s.) örneğinde karşımıza çıkmaktadır.

<sup>4</sup> Türkçede **çingil** sözcüğü "madeni eşyaların ya da sert küçük cisimlerin birbirine çarpması sonucu oluşan bir çınlama sesi" merkez anlamına bağlı **çing** kök biçimine dayanır. Alıntı sözcük olan çingil ise İngilizce **jingle** sözcüğüne dayanır. **Jingle** sözcüğü de bir yansıma sözcüktür ve İngilizcede "1. tekrarlanan hafif bir çınlama sesi çıkarmak veya nesnelerin bunu yapmasını sağlamak. 2. radyo veya televizyonda bir ürünün reklamını yapmak için kullanılan, hatırlaması kolay, genellikle sözcüklerden oluşan kısa, basit bir melodi." anlamlarındadır. (<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/jingle> erişim tarihi: 29.12.2022). Görüldüğü gibi her iki dilde de "çınlama" anlamına dayalı aynı anlama sahip bir yansıma sözcüktür.

<sup>5</sup> **Küt** sözcüğü TS'de üç madde başı olarak düzenlenmiştir. İki anlamlı ilk madde olan **küt**, Kubbealtı Lügati'nde alıntı sözcük olarak değerlendirilmiş ve sözcüğe (*Fars. kûnd (?)*) ibaresi konulmuştur: (<http://lugatim.com/s/k%C3%BCt> erişim tarihi: 29.12.2022). Ancak Gülensoy (2007, s. 593) bu anlamı esas alarak sözcüğün yansıma olduğunu dile getirmiştir. "Keskin olmayan ya da kısa, kalınca" ifadeleri sert bir cismin kırıldığında ya da kesildiğinde ortaya çıkan görüntüye işaret etmektedir. Bu durumda sert bir cismin kırılması yahut kesilmesi esasında çıkan ses" olan **küt**, anlam genişlemesine uğrayarak bu anlamı da almış olmalıdır. Dolayısıyla merkez anlamı ortak, temel anlamla da ilişkili olarak ikinci küt maddesine iliştilerilebilir. Üçüncü maddede topa sert vurulduğu için bu adı almış olduğundan ikinci maddeye yan anlam olarak eklenmelidir.



(c) Yazım bakımından (birleşik ya da ayrı yazım) farklılık gösterdiğinde çoklukla ayrı madde olarak verilmiştir:

**gır gır** 1. Alay. 2. Komik, matrak, eğlenceli. 3. Usanç veren, sürekli ve kaba bir sesle.

**gırgır** 1. Mekanik olarak çalışan süpürge. 2. denizcilik Açık denizlerde balık avlamakta kullanılan büyük ağ. (TS, 2011, s. 943)

**şak şak** 1. Eller birbirine vurulduğunda çıkan ses. 2. `Şak` sesi çıkararak.

**şakşak** Çoğunlukla hokkabazların kullandıkları, hafifçe vurulduğunda hızla vurulmuş gibi `şak` diye ses çıkaran tahta maşa. (TS, 2011, s. 2200)

(ç) Yansıma sözcük bir nesnenin adı olduğunda çoklukla ayrı madde olarak verilmiştir:

**cırt (I)** Kâğıt, kumaş vb. yırtılırken çıkan ses.

**cırt (II)** Nesnelere birbirine bağlamakta kullanılan, çentikli, plastik kelepçe. (TS, 2011, s. 461)

**pat (I)** Yassı, basık: "Ne de ıslak pat burnundaki mor mor meneviş." - Mehmet Akif Ersoy

**pat (II)** Yassı bir şeyle vurulduğunda çıkan ses.

**pat (III)** *bitki bilimi* Birleşikgillerden, papatyaya benzeyen otsu bir bitki (Leucanthemum).

**pat (IV)** Kasımpatı biçiminde olan elmas iğne. (TS, 2011, s. 1897)

Derleme Sözlüğü'nde ağızlarda kullanılan fakat Türkçe Sözlük'te yer almayan çok çeşitli yansıma sözcükler bulunmaktadır. Derleme Sözlüğü'nde çokanlamlı ya da eşadlı görünümünde olan yansıma sözcüklerle ilgili ise şu tespitlerde bulunulmuştur:

(d) Derleme Sözlüğü'nde belirli bir düzen olmamakla birlikte birden fazla anlamı olan yansıma sözcüklerin genellikle eşadlı olarak ayrı madde başlarında tanımlandıkları dikkat çekmektedir:

**çırpmak (I)** Kan almak için ustura ile vücudu kesilmek.

**çırpmak (II)** 1. Badana yapmak: *Evi çırptık*. 2. Evi temizlemek: *Bugün evi çırptım*.

**çırpmak (III)** Düzeltmek: *Bu duşların çoğu da çırpılmış*.

**çırpmak (IV)** Tüketmek: *Kirazı üç çocuk çırpıvermiş*.

**çırpmak (V)** Çamaşır yıkamak. (DS, 2009, s. 1190)

(e) Eşadlı olarak gösterilen madde başlarından bazıları kendi içinde çokanlamlı bir görünüm sergilemektedir:

**kıvrak (I)** 1. Yerli dokuması, kara bezden yapılmış köylü kadın yeldirmesi, ferace. 2. Kadınların başa örttükları ince tülbent, gelinlerin yüzüne örtülen kırmızı, yeşil renkli, pullu tül ya da krep. 3. Kadınların başlarına örttükları kenarları saçaklı ipekli örtü, poşu. 4. El tezgâhında temiz ve kıvrılmış iplikten dokunmuş bez.

**kıvrak (II)** 1. Aceleci. 2. Çevik, tetik, çalışkan.

**kıvrak (III)** Güzel, şık, yakışıklı, hoşça.

**kıvrak (IV)** Fazla bükülmüş (ip vb. için): *Bu ip çok kıvrak bükülmüş*.

**kıvrak (V)** Sıkı, kuvvetli : *Kilimin bağımlı kıvrak bağla düşmesin*.

(f) Farklı kök biçimlerden gelip de çeşitli ses olayları neticesinde ağızlarda eşadlı görünüm kazanan yansıma sözcüklerin parantez içinde diğer biçimleri belirtilmiştir:

**cağşamak (I)** (→cığıştamak) Para, zincir, çakıltaşı gibi cisimler birbirine çarparak ses çıkarmak, şakırdamak.

**cağşamak (II)** Gevşemek, birbirinden ayrılmak, eskimek. DS

**küt (I)** [*kut* (III) -1, *kutrum*, *küd* (I), *küküm* (I), *kül kütürüm*] Kötürüm, sakat.

**küt (II)** Kuluçka tavuğun altındaki bozulmuş yumurta.

**küt (III)** Kesme özelliği, sivriliği kaybolmuş kesici araç.

**küt (IV)** 1. Tandıra pişirilmek için yapıştırılan hamurdan düşen parçalar. 2.[→ *kötürge* (IV)] Yufka ekmeğin pişirilen saçların altına konulan üç ayaklı demir, saçayak

**küt (V)** Kısa, yuvarlak (burun için).

**küt (VI)** [→ *kütlü* (I)] Çekirdekli pamuk.

**küt (VII)** Kepçe vb, eşyaların asıldığı yuvarlak ağaç çivi.

**küt (VIII)** [→ *kütan*] Pulluk, saban. (DS, 2009, s. 3053)<sup>6</sup>

#### 4. Tartışma

Yansıma sözcüklerin incelediğimiz Türkçe Sözlük ve Derleme Sözlüğü'ndeki sözlük girdilerinde birtakım düzensizliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Yansıma sözcüklerin özünde göndergeyi çağrıştıracak nitelikte karakteristik özelliklere sahip sesbirimlerinin seçilmesiyle bir araya getirilmiş ses bileşenleri olmaları, dilin işleyişine uygun olarak, kimi zaman birbirinden bağımsız göndergelerin aynı ses bileşenleri ile adlandırılması neticesini doğurmaktadır (bk. cızırtı örneği). Bu durumdan dolayı birbiriyle ilgisiz gibi duran göndergelerin aslında aynı merkez anlam etrafında toplandıkları gözden kaçtığı için sözlüklerde eşadlı olarak değerlendirildikleri anlaşılmaktadır. Bu yönüyle yansıma sözcükler nedensiz sayılan diğer dil göstergelerinde ortaya çıkan eşadlılıktan daha ayrı bir noktada değerlendirilmelidir. Çünkü eşadlı olan nedensiz dil göstergelerinin büyük bir kısmında eşadlı olmalarının arkasında farklı sebepler yatmaktadır. Aksan (2006, s.133), farklı anlamlara sahip en az iki sözcüğün zaman içinde geçirdikleri ses veya biçimsel değişim neticesinde aynı dil göstergesi biçimine bürünmesi (ör. ET. *elig* {el}, ve *il* {halk, ülke} sözcüklerinin her ikisi de günümüzde *el* dil göstergesi ile karşılanmaktadır) yahut alıntı bir sözcüğün yerli bir sözcükle eşesli olarak (ör. Far. *bâğ* {bahçe} ve Tür. *bağ* {ip, sicim}) dilde birlikte yaşar duruma gelmesini etken olarak göstermiştir. Aksan'ın belirttiği bu hususlar (b) ve (f) maddelerinde görüldüğü üzere yansıma sözcüklerde de görülebilmektedir.

Her iki sözlükte yansıma sözcüklerin eşadlı veya çokanlamlı tanımlanmalarında ortaya çıkan kimi belirsizler bulunmaktadır. Çokanlamlılıkta birbirleriyle ilişkili anlamların aynı maddede verilmesi esastır. Bu anlamlar temel anlamdan başlayarak temel anlamla ilişkisi daha zayıf anlamlara doğru bir dizilimle verilir (Uçar 2011, s. 289). Bu durumda temel anlam, diğer anlamlara az ya da çok kaynaklık eden anlamdır. Yansıma sözcüklerde eğer merkez anlam odaklı temel anlam net bir şekilde izah edilmezse kimi zaman yan anlamların birbiriyle ilişkili olduğu anlaşılamamaktadır. Örneğin (a)'da yer alan **kutur** sözcüğünün temel anlamı “sert bir cismin parçalanma esnasında çıkan ses” tir. Sözlükte bu anlam yer almadığı için “sert” olmaları noktasında birbiriyle ilişkili olabilecek “1. Minderin sertleşmesini sağlayan içindeki saman parçaları. 2. *argo* Yalan. 3. *halk ağzında* Patlamış mısır. ” (TS, 2011, s. 1428)

<sup>6</sup> Derleme Sözlüğü'nde eşadlı olarak düzenlenen küt sözcüğünün (II), (III), (V) ve (VII) numaralı olanları birbiriyle ilişkili anlam oldukları saptanabildiği için tek bir madde girişinde çokanlamlı olarak düzenlenmelidir.

yan anlamları ile ilgili sözcüğün neden çokanlamlı olarak verildiği sözlük kullanıcıları tarafından anlaşılabilir.

(c) maddesinde Türkçe Sözlük'te birleşik ya da ayrı yazıma dayalı olarak eşadlı olarak verilen yansıma sözlükbirimlerden örnekler verilmiştir. Aslında her iki örnekte de görüldüğü üzere verilen anlamlar 'gır' ve 'şak' kök biçimlerinin temel anlamlarından türemiş anlamlardır. Dolayısıyla bu sözlükbirimlerin çokanlamlılık formunda verilmesi kanaatimizce daha uygundur. (ç) maddesi de yine bu perspektifte ele alınmalıdır. İlk örnekte (cirt) yer alan eşadlılardan (II) numaranın (I) numaradaki anlamla bağlantısı çok açıktır. İkinci örnek olan **pat**'ın temel anlamı (II) numaralı maddede verilmiştir. "Yassı bir şeyle vurulduğunda çıkan ses" anlamı *yassı* bir şeyi ifade etmek için de kullanılır olduğundan bu maddeler de çokanlamlı olarak değerlendirilmelidir.

Türkçe Sözlük, Derleme Sözlüğü ile karşılaştırıldığında aynı sözlükbirimler için Derleme Sözlüğü'nün daha çok eşadlılıktan yana olduğu görülmektedir. Hiçbir şekilde bağlantı kurulamayan farklı biçimlerin çeşitli ses olayları neticesinde aynı göstergeye dönüşmesi eşadlı sayılamada koşullardan biridir ve bu koşuldan kaynaklanan eşadlılıkla ağızlarda sıklıkla karşılaşmaktadır (bk. (f) maddesi). Ancak Derleme Sözlüğü'nde aynı merkez anlama sahip yansıma sözcüklerin büyük bir kısmında temel anlamdan biraz uzaklaşıldığında hemen eşadlı bir görünümde sunuldukları görülmektedir. Bu durum da aslında yan anlam olacak anlamların sözlükbiriminin eşadlı olarak verildiğinde temel anlammış gibi görünmesi dolayısıyla kök biçimden bağları tamamıyla koparılmaktadır (bk. (e) maddesi).

#### 4. Sonuç

Dilbilim araştırmalarında çokanlamlılık gösteren sözcüklerin eşadlılık gösteren sözcüklerden nasıl ayrılacağı tartışmalı bir konudur. Yansıma sözcüklerin incelenen sözlüklerde çokanlamlı ve eşadlı olarak sunularında birtakım düzensizliklerin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Her iki sözlükte de yansıma sözcüklerin birbiriyle ilişkili olup olmadığı noktasında yol gösterecek olan merkez anlam ve buna bağlı temel anlamın izah edilmesinde kimi zaman yetersizlikler olduğu saptanmıştır. Yansıma sözcüğün mensubu olduğu merkez anlamı bilmek, kök biçimin temel anlamı ve türevlerinin anlam skalası arasındaki bağlantıyı belirleyebilmek adına önemlidir. Bu durum özellikle birden fazla anlamı karşılayan yansıma sözcüklerin çokanlamlı mı yoksa eşadlı mı ele alınması gerektiği noktasında yarar sağlayacaktır.

Yansıma sözcüklerin karakteristik duruşları, onlara diğer sözcüklere göre daha nedenli bir görünüm katmaktadır. Sözlüklerde yansıma sözcüklerin anlamsal yapılanmaları doğru tespit edilmeden eşadlı görünümde sunulması, sözcüğün nedenlilik ilişkisinin de zedelenmesine yol açmakta ve sözcüğün gönderge ile olan ilişkisini keyfileştirmektedir. Yansıma sözcüklerin anlamsal yapılanmalarının doğru belirlenmesi sözlük tanımlamalarındaki belirsizlikleri azaltacaktır.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2006). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Akyıldız Ay, D. (2021a). İki Dilli Sözlüklerde Yansıma Sözcüklerin Tanımlanma Sorunları. *ÇUTAD - Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 70-88.
- Akyıldız Ay, D. (2021b). Anadolu Ağzlarında “Gülmek” ve “Ağlamak” Eylemlerinin Troponimleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6 (3) , 820-831 . DOI: 10.29110/soylemdergi.988315
- Akyıldız Ay, D. (2022a). Çokanlamlı Yansıma Fiillerde Somutlaştırma Yolu ile Bağlanan YanAnlamlar. *Tarihî ve Çağdaş Türk Lehçeleri Araştırmaları: Fiil Kategorisi*. (Ed. Esra Gül Keskin- Nergis Biray). Ankara: Bengü Yay. 9-34.
- Akyıldız Ay, D. (2022b). Yansıma Sözcüklerde Merkez Anlam. *4. Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu 20-22 Ekim 2022 Tam Metin Kitabı*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yay. 173-178.
- Demircan, Ö. (1996) Türkçe Yansımaların Özüne Doğru. *IX. Dilbilim Kurultayı Bildiri Kİtabı*. 25-27 Mayıs 1995. 175-191.
- Demircan, Ö. (1997). Türkçede Nedenli Göstergeler: Yansımada Anlamlama. *VII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri*, 7-9 Ağustos 1996, Ankara, 191-206.
- Eren, H. (1951). Onomatopoe'e'lere Ait Notlar. *Türkiyat Mecmuası*. X. 55-58.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yay.
- Jendraschek, G. (2001). Semantic and Structural Properties of Turkish Ideophones. *Turkic Languages*. 5. 88-103.
- Ido, S. G. (1999). Turkish Mimetic Word Formation. *Asian and African Studies*, 8. 1. 1999, 67-73.
- Karaağaç, G. (2003). *Anlambilim*. İstanbul: Kesit Yay.
- Lyons, J. (1977). *Semantics (Vol 1)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Omuralieva, A. (2021). *Türk Yazı Dilleri ve Lehçelerinde Yansımali Fiillerin Yapısı*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yay.
- Palmer, F. R. (2001). *Semantik/Yeni Bir Anlam Projesi*. (Çev. R. Ertürk). İstanbul : Kitabiyat Yay.
- Saussure, F. de (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yay.
- Svantesson, J. (2017). Sound Symbolism: the role of Word sound in Meaning. *WIREs Cognitive Scinece*, Wiley Periodicals, Mar. S.1.
- Tuna, O. N. (1947). Tabiat Taklidi Sözlere Fiil Yapan Ekler. *Türkelî*. IV. 4-15.
- Türk Dil Kurumu (2009). Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Türk Dil Kurumu (2009). Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Uçar, A. (2011) Çokanlamlı Eylemler Sözlükçede Nasıl Görünür? Uygunluk Kuramı Çerçevesinde Bir İnceleme. *24. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı*. 17-18 Mayıs 2010. Ankara, (289-300). Ankara: ODTÜ Basım İşliğı. 289-300.
- Ullmann, S. (1972). *Semantics An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford: Blackwell Press.
- Vardar B. vd. (2002), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yay.
- Zgusta, L. (1971). *Manual of lexicography*. Paris: The Hague.
- Zülfikar, H. (1995). *Türkçede Ses Yansımali Kelimeler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

### Kısaltmalar

TS Türkçe Sözlük (TDK)

TarS Tanımlarıyla Tarama Sözlüğü (TDK)

DLT Divanu Lügât't-Türk

DS Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (TDK)

### **Elektronik Kaynaklar**

<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/jingle> erişim tarihi: 29.12.2022

<http://lugatim.com/s/k%C3%BCt> erişim tarihi: 29.12.2022

<https://v3.tnc.org.tr/written-results> erişim tarihi: 02.01.2023

**021. Batı Grubu Ağzlarında görünüş işaretleyicileri****Selenay KOŞUMCU<sup>1</sup>****APA:** Koşumcu, S. (2023). Batı Grubu Ağzlarında görünüş işaretleyicileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 328-342. DOI: 10.29000/rumelide.1252761.**Öz**

Ruşçadaki *vid* sözcüğünden Batı dillerine *aspect* olarak çevrilen bir dilbilgisel anlam ulamı olan *görünüş* (bakış, dilbilgisel görünüş), eyleme gelen biçimbirimlerle tümcede ortaya çıkan zamansal bakış açısidir. Türkçede görünüş, çoğunlukla zaman ekleri olarak adlandırılan biçimbirimlerin eylemlere eklenerek *bitmişlik* veya *bitmemişlik* durumunu göstermesiyle işaretlenebilirken görünüş ulamının belirginleşmesinde tümcedeki başka öğelerin (belirteç) de önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir. Bu çalışmada, *görünüş* teriminin ne olduğundan bahsedilerek Comrie, Smith ve Johanson gibi birçok araştırmacı tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınan görünüş kuramlarına yer verilmiştir. Çalışmamızda Smith'in sınıflandırması esas alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre görünüş; bitmişlik, bitmemişlik ve yansız olarak üçe ayrılmış; ayrıca bitmemişlik alışkanlık ve süreklilik olarak iki alt başlık altında incelenmiştir. Batı Grubu Ağzlarında (Afyonkarahisar Merkez Ağzı, Antakya Ağzı, Aydın Yöresi Ağzları, Balıkesir İli Ağzları, Bergama Kozak Ağzı, Dinar ve Evciler Yöresi Ağzı, Ermenek Yörük Ağzı, Eskişehir İli Manav Ağzları, Eskişehir İli Yörük Ağzları, Isparta Merkez İlçe Ağzları ve Manavgat ve Yöresi Ağzları) eylemlerde yer alan görünüş işaretleyicileri tespit edilerek basit, birleşik ve karmaşık yapılarıdaki biçimbirimler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Görünüş ulamını belirleyen diğer tümce öğeleri tespit edilerek vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye Türkçesi, Batı Grubu Ağzları, görünüş, dilbilgisel görünüş, işaretleyiciler

**Aspect markers in Western Group Dialects****Abstract**

The *aspect* (view, grammatical aspect), which is a grammatical meaning translated from the Russian word *vid* into Western languages as *aspect*, is the temporal point of view that exists in the sentence with morphemes that come into action. While aspect in Turkish can be marked by adding morphemes, which are often called tense suffixes, to verbs, indicating the perfective or imperfective state, it is known that other elements (indicators) in the sentence also play an important role in the clarification of the aspect category. In this study, the appearance theory, which is discussed from different perspectives by many researchers such as Comrie, Smith and Johanson, is included by mentioning what the term appearance is. Our study is based on Smith's classification. According to this classification, appearance; it is divided into three as perfect, imperfect and neutral; In addition, imperfectiveness is examined under two sub-headings as habit and continuity. In Western Group Dialects (Afyonkarahisar Central Dialect, Antakya Dialect, Aydın Region Dialects, Balıkesir Provincial Dialects, Bergama Kozak Dialect, Dinar and tamer Region Dialects, Ermenek Yoruk Dialects, Eskişehir Manav Dialects, Eskişehir Yoruk Dialects, Isparta Central District Dialects and

<sup>1</sup> Doktor, Okutman, El-Farabi Kazak Millî Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Türksoy Bölümü (Almatı, Kazakistan), selenayksmc@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7969-9664 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252761]

Manavgat and Manavgat Dialects) aspect markers in the verbs were identified and classified by taking into account the morphemes in simple, compound and complex structures. Other sentence elements determining the aspect category were identified and emphasized.

**Keywords:** Turkey Turkish, Western Group Dialects, aspect, grammatical aspect, markers

## 1. Kuramsal art alan

### 1.1. Görünüş nedir?

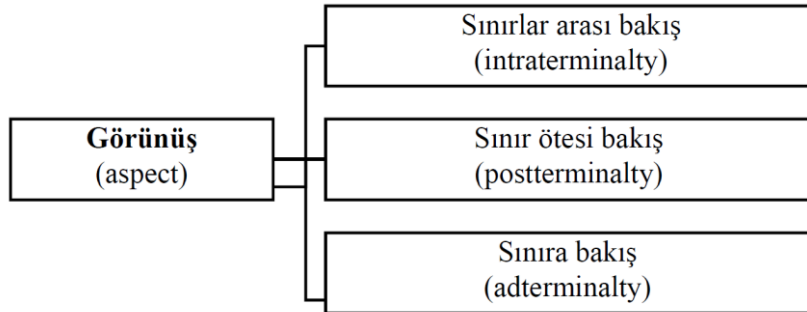
Batı dillerinde *aspect* (görünüş) olarak bilinen terim 1828 yılında Gretsç'in bir yıl öncesinde yazdığı Rusça eserinin Fransızca tercümesinde Rusçadaki "vid" teriminin karşılığı olarak kullanılmıştır. Bu terim Fransızcadan diğer Batı dillerine geçmiştir (Bacanlı 2009:45). Kiplik ve zaman ile bütünleşen dilbilgisel bir ulam olan *görünüş*; *bakış* (viewpoint aspect/ grammatical aspect) terimi ile de karşılırken Türkiye Türkçesi çalışmalarında genellikle *görünüş* kısmen de *dilbilgisel görünüş* (grammatical aspect) olarak bilinir (Alan 2020: 36). Yerli ve yabancı pek çok araştırmanın *görünüş* hakkındaki tanımları birbirinden farklıdır. Kononov, fiildeki görünüşü "olumluluk – olumsuzluk", "yeterlilik – yetersizlik" açısından ele alırken Banguoğlu, "çatı kategorisi" içinde ele almıştır. Korkmaz, Aksan ve Yaman gibi araştırmacılar görünüşü eylemdeki anlam, işlev ve zaman kayması olarak ele almışlardır (Korkmaz 2009: 577). Yapılmış tanımlardan yola çıkılarak görünüş: kip ve dilbilgisel zaman ile iç içe girmiş, zamansal bakış açısına dayanan dilbilgisel bir ulamdır (Alan 2020: 36).

### 1.2. Görünüş kuramları

Burada üç görünüş kuramı kısaca ele alınacaktır:

#### 1.2.1. Johanson'ın kuramı

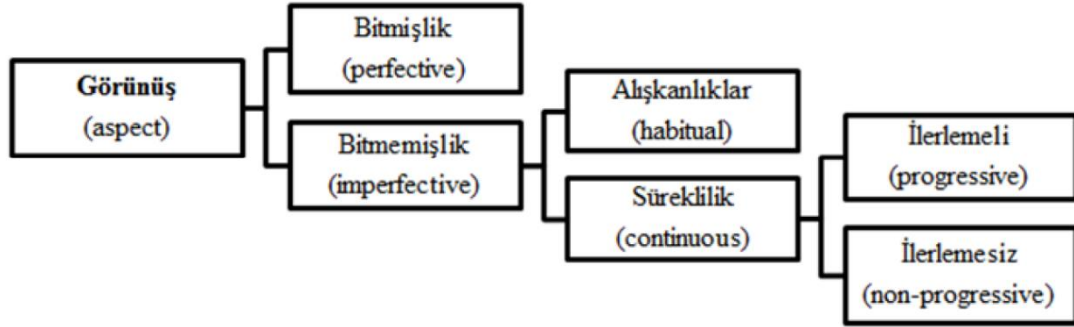
Johanson'a göre *görünüş*, olayları kendi sınırları (başlangıç ve bitiş sınırı) bağlamında gözlemlemeye imkân veren dilbilgisel bir ulamdır. "Bu görüşe göre Türkçede üç farklı görünüş perspektifi vardır: olayların başlangıç ve bitiş sınırlarının gözlemlenmesine imkân veren *intraterminallik*, bir olayı kritik sınırı aştıktan sonra gözlemlemeye imkan veren *posterterminallik* ve olayı zaman çizgisinde doğrudan ve bütün olarak gözlemlemeye imkân veren yani bir olayı kritik sınıra ulaşıldığında gözlemleyen *terminallik* perspektifidir" (Johanson 1994'ten akt. Gençer 2020).



Şema 1. (Johanson 1971'den akt. Alan 2020: 39)

### 1.2.2. Comrie'nin kuramı

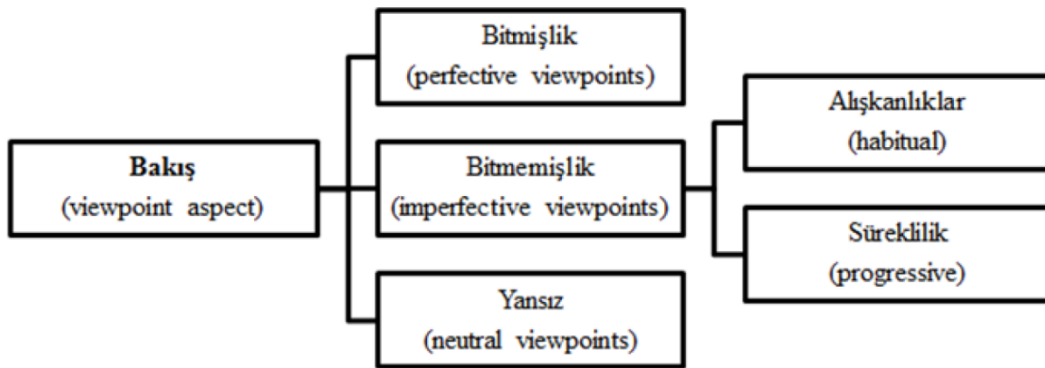
Comrie'ye göre *görünüş*, olay veya durumların iç zamanına farklı bakış yoludur. Comrie, “*görünüşü* önce *bitmişlik* (perfective) ve *bitmemişlik* (imperfective) olarak iki ana başlıkta ele alır. *Bitmemişliği* (imperfective), *alışkanlık* (habitual) ve *süreklilik* (progressive) şeklinde tasnif ederken *sürekliliği* de kendi içinde *ilerlemeli* (progressive) ve *ilerlemesiz* (non-progressive) olarak ikiye ayırır” (Comrie1976’dan akt. Alan 2020: 39).



Şema 2. (Comrie 1976’dan akt. Alan 2020: 40)

### 1.2.3. Smith'in kuramı

Smith'e göre *görünüş*, olay ve durumların zamansal yapısını ve nasıl sunulduğunu kapsayan anlamsal alanın adıdır (Smith 1997'den akt. Alan 2020: 40). Smith'in *The Parameter of Aspect* adlı çalışmasında yapmış olduğu tasnif, araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan tasniflerdendir (Aslan 2019, Benzer 2008, Khan 2018 vd.). Bu sebeple çalışmamızda bu sınıflandırma tercih edilmiştir. “Smith bu tasnifinde *görünüşü* *dilbilgisel* (grammatical) ve *sözlüksel* (lexical) *görünüş* olmak üzere iki gruba ayırır. Dilbilgisel *görünüşü* *bitmişlik* (perfective), *bitmemişlik* (imperfective) ve *yansız* (neutral viewpoints) olarak üçe ayırırken bitmemişliği de *alışkanlıklar* (habitual) ve *süreklilik* (progressive) şeklinde ele alır” (Smith 1997'den akt. Aslan 2019: 49).



Şema 3. (Smith 1997'den akt. Alan 2020: 40)



### 1.3. İnceleme yöntemi

Bu çalışmada görünüş incelenirken Smith'in kuramındaki tasnif kullanılacaktır. İnceleme metinleri olarak Karahan (1996)'ın yapmış olduğu Anadolu Ağzları sınıflandırması esas alınarak, Batı Grubu Ağzlarında (Afyonkarahisar Merkez Ağzı, Antakya Ağzı, Aydın Yöresi Ağzları, Balıkesir İli Ağzları, Bergama Kozak Ağzı, Dinar ve Evciler Yöresi Ağzı, Ermenek Yörük Ağzı, Eskişehir İli Manav Ağzları, Eskişehir İli Yörük Ağzları, Isparta Merkez İlçe Ağzları ve Manavgat ve Yöresi Ağzları) basit, birleşik ve karmaşık yapılı çekimli eylemler incelenecektir.

## 2. Batı Grubu Ağzlarında Görünüş İşaretleyicileri

### 2.1. Bitmişlik

*Bitmişlik*, bir olayın ve durumun konuşma anından önce başlayıp bittiğini bildirir ve bu görünüş türünde olay veya durum konuşma anında artık gerçekleşmemektedir. Yani hareket tamamlanmış ve bitmiştir. Bu tür için *bitmiş* ve *tamamlanmış* ifadeleri de kullanılmaktadır. Bitmişlik görünüşü Türkiye Türkçesinde çekimli eylemlerde  $-{DI^4}$  ve  $-{mI^4ş}$  biçimbirimleriyle basit;  $-{dI^4ydI^4}$ ,  $-{mI^4ş(I^4)mI^4ş}$  ve  $-{mI^4şDI^4}$  biçimbirimleriyle birleşik;  $-{mI^4ş}$  oldu,  $-{mI^4ş}$  olmuş ve  $-{mI^4ş}$  oluyor biçimleri ile karmaşık yapılarla işaretlenmektedir.

#### 2.1.1. Basit

##### $-{DI^4}$

yaTsıdan sōra burāya gelimiz gene evmize, *āskisi gibi* orda yatma ādeTleri galKdı *şindi*. (AMA,7. 87-88)

Sebbeñden akşama kader oğraştım emme ev de aparca oldu ha. (AA, aparca. 43)

nēlē gōdüm çocum, nēlē gōdüm. bāñ irāt\_etcēm zaman oturağ ğaldım ğāri. irāt\_etcēm yēdi

oturağ ğaldım. ğazandığ, ğalkandığ. yicēmiz zaman otūduğ. (AYA, I-A/19. 9)

atmış dokuzda bir yol yapıldı. ğayağ merkezi sayesinde yollarımız düzeldi. (İMİA, 35. 69-70)

on beş yaşında oğuldan çıktım. on\_ altı yaşında hapse düştüm. (EYA, 49. 9)

##### $-{mI^4ş}$

selām\_alikim, alikim selām. neri gidōñ ölüm dimiş. dede küreşe gidōn dimiş. len ölüm

dimiş ben de küreşe gidōn barabā gidem. (BİA, III-6. 38-40)

e hana nı zaman giddin geldin tozu dumanı bo\_uvedin mi yolu demişle. toz duman da

urdan soyadımı tozlumen goymuşla. (BKA, I.11. 39-40)

anām bubam burlāda dōmuş bö\_ümüşle. (İMİA, 10.3)

dédeme de sülēmen bēy dēller, üç\_cüz on dōrTde dedem ölmüş burda. (MYA, 3. 67)

hasdalığ\_olmuş esgiden insannā burda bi terzi vāmiş, terzihalillē undan geliyo. burē gelmişle tek tük. bırda ki undan sōna üremiş, ama tarihini bilme\_ ez tabi. terzi vāmiş burda başda durumuş tepede. hatta şu tepenin\_ardı da tezgāh tepesidir, terzi urda durmuş dērlē. (BKA, I.23. 39-43)

**2.1.2. Birleşik****-{dI4ydI4}**

gayınnam da gördü ben saña **dimedim miydi**, baña gızdı. (AMA, 2.12)

anam ırāmatlıyla bubam sādı, göca ğıPğırmızı ğızartmış dērmende, un üyüdüRTmeye vard**ıydık**. (MYA, 26, 153-154)

o teklif\_ēt**didi** bizā. ondāñ o çocuĝ mu yoĝsad dē**didim** bān. (AYA, I-A1/4. 5)

benim\_ölümüñ ŝiyi vardı da kitap\_bardı da tarihlerini bile oĝu**duydu** bu kövüñ de unuduĝaldım. (EİMA, I/11. 19-20)

benim küççüm var izmirde, o yollamadı beni. daha *evelden* gi**Tdiydım** oraya ben. (BİA, II-1. 255)

**-{mI4ş(I4)mI4ş}**

o çocuĝlā dī ākīzmiş, ikīsi di öretmen\_olmuş**laşmış**. birī bozdoanı yērlēmiş. (AYA, I-A1/4. 4)

biz olānıñhına yaptık. az bi olān\_ada**mışmış**. olānıñhına yaptık ama ğızınñhına yapmadık. (EYA, 20. 15-16)

arınıñ ğovanlarıñ dādan gendileri kēserimiş *evel* adamlar meselā. o tomruĝlarıñ içini bōle oyā oyā, ona\_ĝöre demirler o**lmuşmuş**. (MYA, 23. 101-102)

*esgilēden* dedem vādı bu evlēñ sābi. u öldür**müşmüş** ekseri ğur'ları bu köyde, u temiz**leşmiş**. çıķıvedi mi on tene beş tene yirmi tene ne denk getirise furā**mışmış** yāni. (BİA, III-15. 58-60)

**-{mI4şDI4}**

*şındı* bu porsuĝ\_akıyo, porsuĝ\_u *zāman* bembeyaz bōle çay hālinde akıyo**muştı**. *şimdi* eskişeriñ bulanıĝ ŝiysi. ırıyā hayvannā yıķamıya götürüyolā**mıştı**. (EİMA, I/1. 84-86)

ben de hani isdedimedile de isdedirmedim vēmēzlē dedim yani. anneme filen sōlēdim bubama birisi isde**mışdi** beni, ben de dedim hani ben unu isdemiyon (BKA, I,1. 119-120)

boynunda asılı tavıĝ, ben görmedim de\_ani süyledilē. çoĝ *o zaman da* şennikli **olmuşdu**. (BİA, III-14. 62-62)

**2.1.3. Karmaşık****-{mI4ş} oldu**

ondan sōra her şeyi yasaĝladılar tedbirlerini aldılar ammā fāĝat yedi arĝadaşı kaybet**miş olduk**. (EYA, 54. 64-65)

**-{mI4ş} olmuş**

gelin\_olmuş emme dünya güzeli bi ğıs. ni torluĝ ĝalmış ne kör topallıĝ ĝalmış ni körlük ĝalmış **olmuş** bi dünya güzeli bi ğıs. (BİA, III-6. 111-112)

**-{mI4ş} oluyor**

hādi gēdelim, *şindi*, öle dēmēn oļmāyoru. baĝ gēdelim, hādi gēdelim dēdiñ\_miydi tēz oļ**muş oluyor** haraļda. (MYA,22. 224)

āv bilī yapmıolā çocuĝlā dıŝdı\_olduĝu\_ için. nēden?

hām çocuĝlā hayātını ğütā**mış oluyo** (AYA, I-A1/4. 389-390)

*alpaslangil ğonyaya geldīnde*, o arada buraya da gelmiş yerleş**miş oluyolā** (DEYA, II-53. 1-2)

Tanıklanan tümcelerde *bitmişlik* işaretleyen sözlüksel ögeler (*âskisi gibi ... şimdi, alpaslangil gonyaya geldinde, esgiden, esgilēden, evel, evelden, on beş yaşında ve on\_ altı yaşında, o zaman, sebehten akşama kader, şimdi ... u zaman, üç\_cüz on dörTde*) görünüş işaretleyicisi olan biçimbirimlerin tümceye kattığı *bitmişlik* anlamını pekiştirmektedir.

## 2.2. Bitmemişlik

*Bitmemişlik*, bir eylemin belirttiği olayın veya durumun konuşma anından önce başlayıp konuşma anında hâlâ devam etmesidir. *Bitmemişlik* için *bitmemiş, tamamlanmamış, bitmezlik* gibi terimlerin de kullanıldığı görülür. Türkçede bitmemişlik daha çok  $-(A/I^4)r$ ,  $-(I^4)yor$ ,  $-{mAKDA}$  ve  $-{DI^4r}$  biçimbirimleriyle işaretlenmektedir. “Bitmemişlik kendi içinde *süreklilik* (progressive) ve *alışkanlık* (habitual) şeklinde ikiye ayrılır (bk. Comrie, 1976; Smith, 1997). Bu ayırım olay veya durumun süreye yayılma süreciyle ilgilidir. *Süreklilik*, bir olay veya durumun belirli bir zaman diliminde devam etmesiyle, *alışkanlık* ise olay veya durumun çok daha uzun zaman diliminde bir çeşit aktivite veya faaliyet olarak devam etmesi şeklinde değerlendirilebilir” (Alan 2020: 55).

Çekimli eylemlerde,  $-(A/I^4)r$ ,  $-{mAdA}$ ,  $-{mAKDA}$ ,  $-(I^4)yor(Ur)$  basit;  $-(A/I^4)rdI^4$ ,  $-{mAzdI^4K}$ ,  $-(A/I^4)r(I^4)mI^4ş$ ,  $-{mAz(I^4)mI^4ş}$ ,  $-{mAKtA(y)dI^4}$ ,  $-{mI^4ş(I^4)mI^4ş}$ ,  $-(I^4)yor(ur)dI^4$ ,

$-(I^4)yor(ur)mI^4ş$ ,  $-(I^4)yor(ur)mI^4şmI^4ş$  birleşik;  $-(y)A kal-$ ,  $-(y)I^4p batır-$ ,  $-(y)I^4p dur-$ ,

$-(y)I^4p gel-$ ,  $-(y)I^4p git-$ ,  $-(y)I^4p kal-$ ,  $-{mAz ol-}$  karmaşık yapıdaki bitmemişlik işaretleyicileridir.

### 2.2.1. Alışkanlık

*Alışkanlık* görünüşünde bitmemişlik, belirli bir oluşum seviyesinde değil, zamansal referans noktasında gösterilen, tekrarlanan bir örüntünün parçası olmak anlamındadır (Aslan 2019: 53). Bu görünüş çekimli eylemlerde biçimbirimlerin yanı sıra tümcede kullanılan diğer ögelerle özellikle de belirteçlerle *alışkanlık* işaretler.

#### 2.2.1.1. Basit

##### $-(A/I^4)r$

benlar ğışa hazırlıĝ. bunu hindi de yapsaĝ, yaparsın. amā ben ğışa ĝoyacān. Patlıcan ĝuruduruS işte. ülübümüz, fasülyemiz olursa onları ĝuruduruS. Barbinyemiz olursa çıkarırıs dolaba ĝoruz. ĝurudur dama sereriz, ĝatarıs bir iki ĝünde yēmēni yaparıs işte öle. ākşı tarhana da yaparıs, sütlü de yaparıs ākşı yōrdunu çalarız. (EYA, 13. 14-18)

tulūĝ ĝöççüne yannıĝ deller. (EYA, 41. 10)

bu ĝonuşmamda bi şey yok da unudurun saniyede. (MYA, 6. 112)

ŞDB: Kış hazırlıĝı olarak ne yaparsın?

fasille ĝuruduruS. (BKA, I.12-14)

##### $-(I^4)yor(Ur)$

hökümāt ĝinī yādım\_ēdiyo. baĝsinnā ĝocū\_īsannarı dēyī baĝcı parası vēriyolā. hār yēden parı ĝāliyorū hindi, hār yēden. (AYA, I-A1/4. 446-447)

çocuK yıkanırđı, tuzlanaraK yıkanırđı kokmasın diye şimdi çocuK yıkamēyolar. teşkiāT

deĝişđi, sistem deĝişđi. (AMA, 7. 34-35)

*aymı sayılı aşā okarā. tabi şincī gız\_olan birbirinā beyeniyolā. alcaK véceK olúyóru. Tabi allah\_emiñi göyöz\_öreyi isdeyyoz, dileyyos. nişan dakıyos. unnā olan\_evini geliyóru, biz gız\_evini gidiyos. undañ sönü dün tării atıyos. (AYA, I-A/1. 1-3)*

*bõrē ispanaK zamanında ispanānan yapıyuñ, şey zamanında ispanaK\_olmadı zaman peyniriñ varısa peynir guyyoñ, öyle yapıyuñ. (BİA, I-1. 45-46)*

-{I4yor(Ur)} biçimbirimi bağlama göre *bitmişlik* de işaretleyebilir. i. ve ii. tümcede *al-* ve *gel-* eylemlerine gelen -{I4yor(Ur)} biçimbirimi kendisinden önceki ve sonraki tümceyle değerlendirildiğinde *bitmişlik* işaretlemektedir. iii. ve iv. tümcelerde de de aynı biçimbirim *dayan-* ve *ver-*, *yollu-*, *doldur-*, *bul-*, *gel-* eylemlerine gelerek geçmişte gerçekleşmiş ve tamamlanmışlığı göstermektedir:

*yānī dādā, köydē yēlleri, on sekiz kóy varımış ya. şīndi o kóyler yok, bi saır galmış. o da şeytān intikāmını alıyóru, az bi yēr galış, adam galmayıK. (MYA, 15. 14-16)*

SGA: Nerede oldu ameliyatı? ND: eşgişerde. SGA: Eskişehir'de. ND: evlerinin\_önü mermer döşeli dokturlar geliyóru eli şişeli yaŵrum verivediler bize ámcāni. (EİYA, I/5. 121-122)

sülēman\_ābi öne dēridi onuñ gelini doğum yapıyódu olan buba bu dayanemēyo, ölüm yedi deliKden çıKceK sabırlı oluñ. o acıynan şe büyüceK, yavru döceK. (AMA, 7. 29-30)

*o günüñ behrinde dedeniñ birisi demiş, ben demiş gāri şey yimicem. ben kendim gāzancam, kendi ekmeñi yicem demiş dede. ne\_abıcaK tabi herkes şaha gidiyu ya, o gün ekmek yeme\_ennē. diyu, herkes tabi adam bi dışarı çıkarKana bi gāve bişirisiñ. bi loKma yaparsıñ evelā. yaPmiş çıkıyu, herkes şey veriyu o günüñ behrinde diKgat\_et, niyez yolluyu şaha. dolduruyu dede cebe, buluyu. aramaynan meKge bulunu. buluyu geliyu. (BİA, I-5. 144-150)*

### 2.2.1.2. Birleşik

#### -{(A/I4)rdI4}

cenāze evinde de yapallarda burdan da gótürürdük. (EYA, 16. 15)

olā sürerdim, olāK gelesiye o davarı sa\_ardım. (MYA, 26. 29)

okuldan öleñ\_gelirdiñ. (İMİA, 40. 8)

ğabaK bölü ğabaKlādan ğabaK datlısı yapālardı. içini nofuttü ātilāñ yēmeK bişirīlādi.

bakēnesindeñ, fāsillesindeñ sāmī yapālādi. dıvañ ğatmārī\_ēdālādi hāni yāvūñ\_ıçınıñi gızādīlādi. yuKū\_ēdālādi. ónna yuKuları ikişē bölüp ocaKdı yavdı gızādıP bunnarı yapālādi. düünnāriñ yēmeklārī yuKū\_olurdu. (AYA, I-A/16. 82-85)

dümbēlen çalādıK. bölü çalgıcı malġıcı ādet deildi. odāñ bölü Kpalı duvaK yapādıK.

nişanlılādan ğaçādıK (AYA, I-A/17. 2-4)

çoK o zaman da şennikli olmuşdu. o gelin hamamı derdile başdan. o baTdı zaten bende de oldu

o, baTdı. onu küfünü korlā üsdüne birkaç tene bölē yeşil dal korlā, onn\_üsdüne bi ğırmızı ğıreP örterdile. (BİA, III-14. 63-65)

#### -{mAz(lAr)dI4}

āvlāndīmiz günnü ğidā hiç gōmāzdiK. birbirimiziñ hiç gōmāzdiK. (AYA, I-A/17. 5)

ben nē bilirin çocum. olū\_annatmazdı. kendi çocukmuş zāten nahā annatsıñ? kendi çocukmuş. (AYA, I-A/13. 33-34)

āsgilā toKturū bilmāzdlādi. hastayız bilmāzdlādi. e bī çocukları olcağ\_ōsa aşarı yoKarı gitmāzdlārīdi. (AYA, I-A/26. 40-41)

katıyyen şī\_i sıvıya\_ı fıñān ēve soKmazdıġ. (EİMA, I/1. 55)

öküzlen ekēdik gübüre yoğdu u zaman. yarısı da düvled\_ alādı, şey\_ alādı, millete ekin ġalmazdı. (BĀA, III-3. 18-19)

### -{(A/I<sup>4</sup>)r(I<sup>4</sup>)mI<sup>4</sup>ş}

eceli gelen it, camının tuvarına siġermiş. (AA, siġmek. 219)

ayrıca saman ġoyduĖları samannıklar\_ olurmuş evlerinin\_ ağlarında.” (EYA, 52. 75)

onnan sonra bunun selam mēdī iki\_ üç\_ adam marımış. onnarlağ ġonuşurmuş. (AYA, I-A/25. 91-93)

bu şeyler meselā, candarmağlar oğsun, assubaylar oğsun, *esgiden heP homaya* ġedellerimiş. dedemi bēlemişler, canları isdedi mi sağ ġavurmasını, dedemiğ [yanına] varığarımış. (MYA, 10. 340- 341)

āsgide at\_ ıla da ġıĖarıĖlar\_ imiş; ama ben tağsile getdim. (İMĀA, 3.57)

### -{mAz(I<sup>4</sup>)mI<sup>4</sup>ş}

oturdū zaman oĖādan ġeĖiken selam mēmezmiş. (AYA, I-A/25. 90)

şindi bi dene bi ġız varımış, *hiÇ\_ oTdu* yērden ġalĖmazımış. (AMA, 2.23)

dili dönmedinden pe pe pe pe ēderimiş biliyo muğ. *yāşanımazımış*. (AYA, I-A/43)

Arığların satılacak kadar balı oluyor mu?

... her sene olmazmış. (EĀMA, II/31. 35)

baya ġeşlerimiz ġelişdik zere *zaman itibāryla esgiden* öyle olmazmış. *şimdi zaman itibāryla* oluyu. (BĀA, II-7. 57-57)

### -{mAKtA(y)dI<sup>4</sup>}

böyükle ġüçükleĖ ġusurunū\_ af\_ ētmektedir. *bu sefēlik* dēmiş hocamızı af\_ etsek nasıl olubili acaba. (AYA, I-A/21. 62-63)

### -{(I<sup>4</sup>)yor(ur)dI<sup>4</sup>}

ellen, el\_ orānnan. dēneklen harman dōyoduk, hana denekle oluyu ya, unnan harman dōyoduk *esgiden. hinci* patuSa veri veriyola. (BKA, II.7. 72-74)

fākir dēllerdi vēmezlerdi. veya da o āyleyi sevmedik dēllerdi vēmezlerdi veya da amcam\_ oluna, dayım\_ oluna vērecez ondan vēmiyollardı. (EYA, 14. 92-94)

X: ne\_ yapıyodunuz gece fırında? FE: göbekli yapıyōrdug, yālı yapıyōrdug yālı. göbekli deriz, siz börek dersiniş. sōna sōna ġuzin\_ āldıĖ ġuzinede yapıpārdıĖ. (EĀYA, I/13. 205-207)

biz\_ evel tātacılınan ġeĖiniyuduĖ. (BĀA, I.1. 15)

*esgiden* çapeylen tahreylen şeylen açlıyōrdı. yıl\_ aşırı yāhut şēde. sētiniē açmassağ pislikden nahā albilceş? temizlicēşin de olū\_ alıncağ tabi. o bağımdan. (AYA, II/3. 44-45)

*esgidēñ* biz bölā cumā ġünnen başlıyōrūdug düĖün yapmaya. Kendimiz çalıyōduĖ dümbē. (AYA, I-A/17. 2-3)

### -{(I<sup>4</sup>)yor(ur)mI<sup>4</sup>ş}

azıcık da su ġuyarış, ġazanda bişiris. kimi yer Pişirmiyomuş çī meselā. (EĀYA, I/24. 43)

manavlar burdā ġalanlar, öteki yaylaya ġedenlere yōrükler dēmişler, onnar malçılığla oŗaşıyomuş. (MYA, 15. 140)

do\_ um yapan ġadınlarıĖ yanında anca köylü ġadınnarı bulunuyormuş. (EYA, 30. 5)

ġoĖu satıyomuş ya *esgiden*. ramazanın babası. (BKA, I.5. 66)

yalan dünyâyımış boşuna çalışıyomuşis. éTđimiz\_ış de bi şe yoK görünürde. (BĪA, IV-23. 21-22)

### -{(I<sup>4</sup>)yor(ur)mI<sup>4</sup>ş mI<sup>4</sup>ş }

*daha önce* ata piniyomuşmuş, *sōna* daksiye pindi. *hinci* taksilen gidiyola, *daha önce* ata piniyomuşmuş. (BKA, I.20. 117-118)

*u zaman* her adam gidip de okuyamiyomuşmuş (EĪYA, I/14. 299)

kendileri ilgi ilgi *daha evellere* kendileri dareyomuşmuş, ellēnde bōle bōle meci yapıp da daraqlālan. (BKA, I.18. 61-62)

### 2.2.1.3. Karmaşık

#### -{(y)I<sup>4</sup>p batır-}

*hindī*tālōzondü gödüklārī gibi bi yanrı ēkākā oturū-vatī, bi yanrı kadınā oynē-batī. (AYA, I-A1/4. 282-283)

*eveli* satın mı biliniP batırdı? yinürüdü işde. tavıK dolu. ufaqlā ölüP batır, bizim gibilē ölüvimez. (BĪA, IV-24. 101)

#### -{(y)I<sup>4</sup>p dur-}

babañ *her gün* gidip gelip duruyo. (BKA, 17.90)

Gelinin duvağı nasıl yapılı? pullan\_ışlep-durū\_oluyo ya. pullan\_ışleyoz ya. o pullan\_ışleyoz. iki\_ēşkebi bībirini dikiyoz. (AYA, I-A/6. 66-67)

giremēyos çocūm biz bullara, giremēyos. giremēyos ne geçimizi guyabiliyos ne kendimiz girebiliyos. işde acarıP duruyos sokaklāda gezip gezip duruyos, birbirimize oturub\_oturuP bozuluyos. (BĪA, IV-27. 96-99)

#### -{(y)I<sup>4</sup>p git-}

işte bölü bölē vaqtimizē geçirīp gideriz. baqalım günümüz nē gün dolcaK. allahī şükür. şindi bu hālimiz şükür dēyelim. ēyiyiz. (AYA, I-A/46. 41-42)

#### -{mAz ol-}

odalarımızda bağlamalar bağlammaz\_oldu

gālān geçen çalıp eylenmāz\_oldu

ēşe seniynām bizi bir arada görselār

nelār sōlenmāz\_olur. (AYA, III.13. 50-54)

bizin gibiler yapamaz olduk da işTe. (EYA, 8. 10)

yērdik her şey yēnirdi ammā *hindi* bir şey yēnmez oldu. (EYA, 12. 110)

ama tansiyun çoK. çoK tansiyun hasdasıyım. hiÇ aqlım da yatmaz\_oldu gulaKlarıma vurdu, gözlerime vurdu. işde evdeyim hiç bi yere de gidemiyum yapamıyım. (BĪA, I.1. 163-164)

-{(y)I<sup>4</sup>p dur-} yapısı *bitmişlik* görünüşü de gösterebilmektedir. Tümce bağlamında değerlendirildiğinde *al-* ve *git-* eylemlerine gelen -{(y)I<sup>4</sup>p dur-} biçimbirimi *bitmişlik* işaretlemetedir:

ōrātman\_onuñ güvāsi dī\_aydında. āmet çengāl. benim yēgenimī\_alıp durū. (AYA,III/13. 54)

būdāñ gidip-durū bu ta öteyī mahalleyi. ha būdu aqrībāyız da oreyī gālīn\_oldu gitdi. (AYA, I-A/43.13)

Tanıklanan tümcelerde *alışkanlık* işaretleyen sözlüksel ögeler (*äsğide, aynı aşā ókará, bölü bölē, bu sefēlik, daha önce ... sōna ... hinci, esgiden heP, evel, eveli, ginī, hep, her gün, hiÇ, hindi, ispanak zamanında, şey zamanında ispanak\_olmadı zaman, o zaman da, şinci, şindi*) görünüş işaretleyicisi olan biçimbirimlerin tümceye kattığı *alışkanlık* anlamını pekiştirmektedir.

## 2.2.2. Süreklilik

*Süreklilik* görünüşü, bir durum veya edimin tamamlanmamış olup her iki durumda da geçici referans noktasında süregelen veya devam ediyor olarak sunulan görünüş türüdür. Alışkanlık için kullanılan biçimbirimler bu ulam için tespit edilen örneklerde *süreklilik* işaretlemektedir. Tümcedeki diğer ögelerin etkisi de bu görünüşü belirler:

### 2.2.2.1. Basit

#### -{(A/I4)r}

inşā\_atçılığ yapıyorudum boşlüvèrdim *iki senedir* de belediyenin\_işlerinde çalışırın. (EYA, 45. 5)

alısn\_öküzleri *yavaş yavaş* işiñe bak\_āsn. (BÍA, IV.21. 5)

bunu da tekerleKlerin\_üsdüne yasdın üsdüne göyusuñ demedi sarıP getiriyusun. bunnan demeT çekesin. (BÍA, IV.18. 30)

ben hayvannara bak\_arın u bāçelen ūraşır. (BÍA, I.9.48)

#### -{mAdA}

anası oraKda babası oraKda ben hayvan güTmedeyim. (BÍA, I-1. 89)

#### -{mAKDA}

şindi gene de hālā gètmekTe ammā irāhat para eyi. (EYA, 2. 50)

şindi hārif o işlimākdā, harkātdā çoK\_ış vā. (AYA, I-A/46. 52)

ondan sona sözleşme yapōlā bilmem ni\_apōlā. saten beş lire tütün. laylunuñ kilosu üç dört millon\_nira. hemen\_emen milleT bıraKmaKda. ni\_aPsn burda? başga yaPcek bi şey yoK aylı yoK, kimi çonuñ. (BÍA, III-8. 3-5)

#### -{I4yor(Ur)}

bubaları hureyī vèrān dèsi āvī yoğ gızım bunun davı yoğ dèsi bunun illem oreyī oreyī dèyorū. (AYA, I-A1. 394)

vardım bu vere çalışıPduru emme hiç durmuyū, ot yoluyū. (BÍA, I-1. 75-76)

çapıdınnan, onu da atarığ. *hindi* hepisi güPre, güPreli yeyoK hepisini, ondan. (BÍA, I-2. 43-44)

çocukları okeyo. biri işē okeyo, ana oğul öretmenlē, gız mesleKde, una başladı lisede. biri de kamu yönetimi işē okeyo heralda matematik öretmenlē okunuyumuş ya, ni deniyo una? (BKA, II.7. 47-50)

biz senin kardaşınnan 'ayni apartumanda oturok. (AA, 'ayni. 49)

### 2.2.2.2. Birleşik

#### -{(A/I4)rdI4}

ucuz bahalı baharda yollarda onuñla şey ēderdiñ, işiñi görürdüñ. (EYA, 2. 60)

bardağ yap**allardı** çölmeKden. (EYA, 32. 50)

söz gelimi üç söbeKde bi söbē öşür **alırdılar**. (BİA, I.3. 38)

mäktäp hâlinde hēkesi dēs vēr**ı**din dedi. āşam\_ oldu mu dedi dēs\_ annad**ı**rdın dedi. (AYA, II/3. 148-149)

bi geldiniz bi daha gelmeñ dē**rdi**. (BKA, I.7.57)

### -{(A/I<sup>4</sup>)r(I<sup>4</sup>)mI<sup>4</sup>ş}

adam heyâcamından sımsıktı tûfê- *boyna* atar**ımış**. (MYA, 15. 193)

yoğ yonsul insannâ *evel* adama gid**emiş**, қапışı**ı**r**ımış** gülüm seferberliKde ğalmış insannâ. (BKA, 7. 60-61)

öteki arkadaşu da ğaçakmış iñğayada dur**āmı**ş. (BİA, III.2. 209)

gendisi osmanlıceden ğurân bil**irmi**ş.” (EYA, 17. 15)

bunnâ häp bâri ğabriniñ başındı üç ğādeş gitmişlâ de āleşip-dur**ū**l**āmı**ş. (AYA, I-A/51. 123)

### -{mI<sup>4</sup>ş(I<sup>4</sup>) mI<sup>4</sup>ş}

tā mermi bitmemi**şimi**ş. (MYA, 15. 194)

### -{(I<sup>4</sup>)yor(ur)dI<sup>4</sup>}

ōle fazla hayvancılığ\_ olmuy**odu**. oluyo muydu olmuy**odu**. (BİA, I-2. 31-32)

Koltuğa hōykenik ğazata okuy**odum**. Neşkil oluk, bilmiyom; mızğanığım, ğazata elimnen yere düşük. (AA, mızğanmak. 189)

### -{(I<sup>4</sup>)yor(ur)mI<sup>4</sup>ş}

ār makinalı ğomuş sivil\_ adam қапısına yav mençeresine. *ōle* bakı**yorumu**ş. (BİA, IV.25. 109)

kōyüñ beri yanına vardıklarıında, çocuklar oynuy**omu**ş. (MYA, 15. 118)

yazñ gid̄yolâ ğalāñ. ğıññ ğāl̄iyolādı. nēden ğāl̄iyorū? denizli yandan ğāl̄iyorū**mu**ş, denizlideñ. (AYA, I-A1/7. 93)

## 2.2.2.3. Karmaşık

### -{(y)A kal-}

şu ğafaña ilēniñ\_ içine suyu dōkTüler miydi ğurşunu vazıl vazıl vazıl topaKlana ğal**ı**rdı ğurşun. (EYA, 56. 67-69)

hemān kenārda o ğardaşım\_ úyüye ğal**dı**. (EYA, 12. 30)

örüzger samannı alı götürü tenesi bu yanda ğalağ**alı**. (BİA, III.1. 13)

dimiş çık dışarı dimiş. çömeleğ**alı**mlâ bizim cenderede. (BİA, III.4. 97)

ğamber başımı al̄ın çık̄ın gid̄in dimiş. çıkmış yalvarağ**āmı**şlâ diñlememiş. (BİA, III.10. 36)

### -{(y)I<sup>4</sup>p batır-}

*evel* satın mı bilini**P** batı**rdı**. (BİA, IV.24. 100)

bu yıl būdū\_ ilan gösem ödū *bi dahā\_*oreyĪ vāman ğāri. varıp dı be<sup>k</sup>l**ép**-batı sanırñ.

ilandāñ ödüm sūdā. (AYA, I-A/28. 232)



toĸdursa ben de haP Filen isdeP **bān** undan. (BĀA, IV. 22. 147)

*hinci* de biĸip **barız** biz canım orā. (BĀA, IV.15. 17)

biz lavı beceremēP **barıs**. (BĀA, IV.22.167)

bizim ihdiyar amcamız vardı, öldü. hocamız vardı. ĸuranda geşmeyem bi ad ĸonduĸu zamam māvta talkını verilincek adını bilmäcäK ĸoman dērdi. ĸuranda geřmädiK adı ĸoman dērdi. *hindi* hūū ot çöp ĸoyup-**batıllar**. (AYA, III/14. 107-109)

huna baĸsā biliP **batır** a ben bilmem. şişman ĸarıdı. deyviriP **batırın**. (BĀA, IV-24. 102)

### -{(y)I4p dur-}

nāpalım gendi gendimizi idāre edip **dururuz** bu ĸocā ile.” (EYA, 26. 1)

onu yēyip **duruyun**.” (EYA, 32. 45)

yēřerTdik işTe yeşeriP **duru** ĸayrı. (EYA, 48. 60)

ben de geldim ĸetTim buraya, duttum beř altı ĸaĸi. ĸūdüp **dururun**. (EYA, 23. 5)

o da muraylamıP **duru**. (MYA, 5. 45)

gendi yāmızla ĸavriP **duruyuz**. (MYA, 13. 86)

ne řā ĸdet getiriP **durusuñ**? (MYA, 15. 77)

ney ĸördüñ? selcan nası geçdi geziñiz? deyi soruP **durudu**. (BĀA, I.1. 77)

ĸeci boñazım yanmeyī bařladı benim di işde. āřamnēñ işdim o suya. Biřirip **iĸipdurun**. o kēkik suyūna biřirip **iĸip-durun**. (AYA, I-A/39. 69)

*hindī* hūdan vādiñ mī ödü oturüp-**durülādır** *hindī* isannā. (AYA, I-A/56. 65)

emme ben de özlēP **durun** *gine*. *gine* ben özlēP **durun** *gine* ĸidecēn olanım. (BĀA, IV-24. 103)

### -{(y)I4p gel-}

şaldırık şaldırık şaldırık yüz çanları, ĸarın çanları ötüp **ĸeliveri**. (MYA, 11. 14)

kürüP **gelir**. *gine* yola bu yollara duraĸor da beni de yir. (BĀA, IV-25. 100)

### -{(y)I4p git-}

zaman aĸıP **gidiyur**. (BĀA, II.3. 21)

undan sona ombeşi geçdi mi başlarıs fitirelēmizi daĸıTmā, fakirlere ehtiyarlara. yaşiP **ĸideris** işde. (BĀA, III.7. 119)

bi sıra dolduruyu ilmeyi, diĸer bi sıradan sōna bi arĸař getiriyü, bi sıra dā dolduruyu bi arĸař dā getirü, *ōle* *ōle* bitiriP **ĸidü** işde. (BĀA, IV.5. 30)

bilene az ĸaldı. işde. Yaşeyip **gittik** burda. İtiyarladık. bōle işde. hasdalandık. tansiyon hasdasıyım işde. (EĪMA, I/93. 52-53)

bu sifer kürüyüp **ĸidē** dırnaĸlarınan canavar. kürüP **gidiyor** burē yimeye. (BĀA, IV-25. 99)

### -{(y)I4p kal-}

alıP ĸıĸıP ĸidī. sen orda ardından baĸıP **ĸālīñ**. (BĀA, II.4. 119)

dāmati öldürüyü. ĸıs āleyiP **ĸahyu**. (BĀA, III.11. 94)

arı çieç ĸondu mu u arı tipine düşüp **ĸahyo**, ölüyo. (BKA, I.19. 99)

bōle allah ömür versin çümlemizinKini vallāhi ben şaşırıP **ĸahcam**. ĸāldıramañ, indiremeñ. dili ĸonuřmaz. *bōle* baĸıp duru. (EĪMA, I/66. 8-9)

Tanımlanan tümelerde *süreklilik* işaretleyen sözlüksel ögeler (bi ... bi daha, boyna, bölē, evel, eveli, gene de gine, hālā, hiç, hinci, hindī, iki senedir, illem, öle, öle öle, şimdi, vere, yavaş yavaş) görünüş işaretleyicisi olan biçimbirimlerin tümceye kattığı *süreklilik* anlamını pekiştirmektedir.

### 2.3.Yansız

*Yansız* görünüşü, bu görünüş türü yalnızca Smith'in tasnifinde bulunmaktadır. Bitmişlik görünüşünde olayın bitiş noktası, bitmemişlikte ise bitiş noktasının dışındaki süreç bulunurken yansız görünüşte başlangıç noktası ve bir durumun aşamalarından biri söz konusudur. Yansız görünüşte olayın bitmişliği ya da bitmemişliği ile ilgili kesin yorumların sunulmadığı durumlar söz konusudur. Türkçede yansız görünüşü aktarmak için kullanılan herhangi bir biçimbirim bulunmamaktadır (Aslan 2019: 54).

### 3. Sonuç

Görünüş ulamını işaretleyen biçimbirimlerin ve diğer sözlüksel işaretleyicilerin *bitmişlik* ve *bitmemişlik* işlevleri Batı Grubu Ağzılarında (Afyonkarahisar Merkez Ağzı, Antakya Ağzı, Aydın Yöresi Ağzıları, Balıkesir İli Ağzıları, Bergama Kozak Ağzı, Dinar ve Evciler Yöresi Ağzı, Ermenek Yörük Ağzı, Eskişehir İli Manav Ağzıları, Eskişehir İli Yörük Ağzıları, Isparta Merkez İlçe Ağzıları ve Manavgat ve Yöresi Ağzıları) tanımlanan tümelerde gösterilmiştir. Batı Grubu Ağzılarında tespit edilen görünüş işaretleyicileri Smith'in kuramındaki *bitmişlik* ve *bitmemişlik* ulamları esas alınarak yapıca sınıflandırılmış, tespit edilen görünüş işaretleyicileri aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Görünüş İşaretleyicileri			
İşlevler		Birimbirimsel İşaretleyiciler	Sözlüksel İşaretleyiciler
Bitmişlik		-{DI <sup>4</sup> }	askisi gibi ... şimdi, atmış dokuzda, on_ altı yaşında, on beş yaşında, sebbehden akşama kader
		-{mI <sup>4</sup> ş}	üç_ cüz on dörtde, esgiden
		-{dI <sup>4</sup> ydI <sup>4</sup> }	evelden
		-{mI <sup>4</sup> ş(I <sup>4</sup> )mI <sup>4</sup> ş}	esgilēden, evel
		-{mI <sup>4</sup> şDI <sup>4</sup> }	o zaman da, şimdi ... u zaman
		-{mI <sup>4</sup> ş} oldu	
		-{mI <sup>4</sup> ş} olmuş	
		-{mI <sup>4</sup> ş} oluyor	alpaslangil gonyaya geldinde, şimdi
Bitmemişlik	Alışkanlık	-{(A/I <sup>4</sup> )r}	
		-{I <sup>4</sup> yor(Ur)}	ginī, hindi, şimdi, aynı aşā okarā, ispanak zamanında, ispanak_olmadı zaman, o günüñ behrinde, varmış ... şimdi yok
		-{(A/I <sup>4</sup> )rdI <sup>4</sup> }	o zaman da
		-{mAz(lAr)dI <sup>4</sup> }	āsgilā, hiç, katiyyen, dlū
		-{(A/I <sup>4</sup> )r(I <sup>4</sup> )mI <sup>4</sup> ş}	āsgide, heP
		-{mAz(I <sup>4</sup> )mI <sup>4</sup> ş}	hiç, zaman itibarıyla esgiden, şimdi zaman itibarıyla

		-{mAKtA(y)dI <sup>4</sup> }	<i>bu sefêlik</i>
		-{(I <sup>4</sup> )yor(ur)dI <sup>4</sup> }	<i>esgiden ... hinci, evel, esgiden</i>
		-{(I <sup>4</sup> )yor(ur)mI <sup>4</sup> ş}	<i>esgiden</i>
		-{(I <sup>4</sup> )yor(ur)mI <sup>4</sup> ş mI <sup>4</sup> ş }	<i>daha önce, daha evellere, hinci, sona, u zaman,</i>
		-{(y)I <sup>4</sup> p batır-}	<i>eveli, hindî</i>
		-{(y)I <sup>4</sup> p dur-}	<i>her gün</i>
		-{(y)I <sup>4</sup> p git-}	<i>bôlü bôlē, şindi</i>
		-{mAz ol-}	<i>hiç, hindi</i>
	<b>Süreklilik</b>	-{(A/I <sup>4</sup> )r}	<i>iki senedir, yavaş yavaş</i>
		-{mAdA}	
		-{mAKDA}	<i>şindi gene de hâlâ, hemen_emen</i>
		-{I <sup>4</sup> yor(Ur)}	<i>hindi, illem, vere</i>
		-{(A/I <sup>4</sup> )rdI <sup>4</sup> }	<i>bi ... bi daha</i>
		-{(A/I <sup>4</sup> )r(I <sup>4</sup> )mI <sup>4</sup> ş}	<i>boyna, evel</i>
		-{mI <sup>4</sup> ş(I <sup>4</sup> ) mI <sup>4</sup> ş}	<i>didîñ zaman</i>
		-{(I <sup>4</sup> )yor(ur)dI <sup>4</sup> }	
		-{(I <sup>4</sup> )yor(ur)mI <sup>4</sup> ş}	<i>ôle</i>
		-{(y)A kal-}	
		-{(y)I <sup>4</sup> p batır-}	<i>bi daha, eveli, hinci, hindi</i>
		-{(y)I <sup>4</sup> p dur-}	<i>gine, hindî</i>
		-{(y)I <sup>4</sup> p gel-}	<i>gine</i>
		-{(y)I <sup>4</sup> p git-}	<i>ôle ôle</i>
		-{(y)I <sup>4</sup> p kal-}	<i>bôle</i>

**Tablo 1.** Görünüş İşaretleyen Dilbilgisel Birimler**Eser kısaltmaları**Afyonkarahisar Merkez Ağzı: **AMA**Antakya Ağzı: **AA**Aydın Yöresi Ağzları: **AYA**Balıkesir İli Ağzları: **BİA**Bergama Kozak Ağzı: **BKA**Dinar ve Evciler Yöresi Ağzı: **DEYA**Ermenek Yörük Ağzı: **EYA**Eskişehir İli Manav Ağzları: **EİMA**Eskişehir İli Yörük Ağzları: **EİYA**

Isparta Merkez İlçe Ağzları: **İMİA**

Manavgat ve Yöresi Ağzları: **MYA**

### **Kaynakça**

- Alan N. (2020). *Bakış (Dilbilgisel Görünüş)*. Erdoğan Boz (Ed.). *Türkçe Dilbilgisel Ulamlar* içinde. 35-56. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Alan N. (2022). *Ermenek Yörük Ağzı*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Aslan E. (2019). Erdoğan Boz (Ed.). *Eylemler. Türkiye Türkçesi III Sözcük Türleri* içinde. 41-70. Ankara: Gazi.
- Bacanlı E. (2009). *Kılınış Kategorisi ve Kılınışsal Belirleyici Olarak Yardımcı Füller*. Asal Yayınları: Ankara.
- Bahadır Şaziye Dinçer (2022). *Bergama Kozak Yöresi Ağzı*. Fenomen Yayınları: Erzurum.
- Boz E. (2006). *Afyonkarahisar Merkez Ağzı (Dil Özellikleri- Metinler- Sözlük)*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Dilaçar A. (1974). Türk Fiilinde “Kılınış”la “Görünüş” ve Dilbilgisi Kitaplarımız. *Türk Dili Belleten*. 1973-1974: Ankara.
- Doğru F. (2022). *Eskişehir İli Manav Ağzları*. Türk Dil Kurumu: Ankara.
- Gençer Z. (2020). *Japonca ve Türkçede Görünüş (Aspekt)*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Görgeç C. (2020). *Manavgat ve Yöresi Ağzları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi): Konya.
- Karahan L. (1996). *Anadolu Ağzlarının Sınıflandırılması*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Korkmaz Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri: (Şekil Bilgisi)*. 3. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Mutlu H. K. (2022). *Bahkesir İli Ağzları (İnceleme, Metin, Sözlük)*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Nakib B. (2004). *Antakya Ağzı (Dilbilgisi ve Sözlük)*. Hatay Folklor Araştırmaları Derneği: Hatay.
- Sert G. (2019). *Eskişehir İli Yörük Ağzları (İnceleme- Metin- Sözlük)*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Uysal B. (2012). *Dinar ve Evciler Yöresi Ağzı*. Birleşik Matbaacılık: İzmir.
- Yapıcı A. İ. (2013). *Aydın ve Yöresi Ağzları (İnceleme-Metin-Sözlük)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi): Muğla.
- Yıldız O. (2021). *Isparta Merkez İlçe Ağzları*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

## 022. Türkçede yabancı kelime, ıstılah ve özel isimlerin imlası

Faysal Okan ATASOY<sup>1</sup>

**APA:** Atasoy, F. O. (2023). Türkçede yabancı kelime, ıstılah ve özel isimlerin imlası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 343-357. DOI: 10.29000/rumelide.1252767.

### Öz

Türkçede yabancı kelime, ıstılah ve yabancı özel isimlerin yazılışını konu alan bu yazı, yazılı metinlerde yazılmasına ihtiyaç duyulan bu tür kelimelerin Türk yazı sisteminin tercih ettiği sesçil imlaya ve Türkçenin sesletme özelliklerine uygun yazılışları hususunda kılavuzluk etmeyi amaçlamaktadır. Dilin muhafazası hususunda hassasiyet gösterenler her ne kadar yabancı kelimelerin ve ıstılahların kullanılmasına karşı çıksa da bazen ihtiyaçtan (ilmî zaruretler sebebiyle) bazen de şahsî tercihler sebebiyle günümüzde pek çok metinde (yazılı, basılı, görüntülü yayınlarda) - *Türkçe Sözlük* (TDK 2011) dâhil- bu kelimelere (ıstılah, kişi, yer ve eser isimlerine...) sıklıkla rastlanmaktadır. Elinizdeki çalışma yazılı metinlerde yazılmasına ihtiyaç duyulan yabancı kelimeler, ıstılahlar ve özel isimlerin yazılmasına dair imla hususiyetleri ile sınırlı tutulmuştur. Herhangi bir kavramın yabancı dildeki karşılığının yerine Türkçesinin tercih edilmesi dilin selameti için elbette en uygun olandır; ancak, dilin söz varlığına yerleşmiş yabancı kelimelerin tarihî yükü (geçmişle bugün arasındaki bağın kopmaması, kelimenin dilde kazandığı farklı anlamlar, yakın anlamlar arasındaki ince farkları göstermek suretiyle dilin ifade gücüne kattığı zenginlik gibi sebepler) göz önünde tutulursa yerleşmiş kelimelerin, yerleştikleri imla ile kullanılmasına devam edilebilir. Bu yazıda ilmî metinlerde, eski metinleri neşretmede alfabe farklılığı sebebiyle aynen aktarılmasına ihtiyaç duyulan yabancı kelimelerin, ıstılahların ve özel isimlerin yazı sisteminde gösterilişine dair ve günümüzde yapılan tercümelelerde veya yazılan ilmî yazılarda bu tür kelimelerin imlasına dair teklifler yer almaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Türk yazı sistemi, yabancı kelimelerin imlası, ıstılahların imlası, Türkçe imla kuralları, yabancı özel isimlerin imlası.

### Spelling of foreign words, terms and proper names in Turkish

This article, which deals with the spelling of foreign words, terms and foreign proper names in Turkish, aims to guide the spelling of such words that need to be written in texts in accordance with the phonetic spelling preferred by the Turkish writing system and the phonetic features of Turkish. Although those who are sensitive to the preservation of the language oppose the use of foreign words and terms, these words (terms; names of people, places and works...) are frequently encountered in many texts (written, printed and video publications) today, including the *Turkish Dictionary* (TDK 2011), sometimes out of necessity (due to scientific necessities) and sometimes due to personal preferences. This study is limited to the spelling of foreign words, terms and proper names that need to be written in texts. It is, of course, the most appropriate for the sake of the language to prefer the Turkish version of a concept instead of its foreign-language equivalent; however, if the historical burden of foreign words that have settled in the vocabulary of the language is taken into consideration (reasons such as the connection between the past and the present, the different meanings that the

<sup>1</sup> Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Isparta, Türkiye), faysalatasoy@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0348-3151 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.07.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252767]

word has gained in the language, the richness it adds to the expressive power of the language by showing the nuances between close meanings), the use of the settled words with the spelling they have settled can continue. In this article, there are proposals on the spelling of foreign words, terms and proper names that need to be transliterated/transcribed due to alphabet differences in scholarly texts, in the publication of old texts, and on the spelling of such words in today's translations or scholarly writings.

**Keywords:** Turkish writing system, spelling of foreign words, spelling of terms, Turkish spelling rules, spelling of foreign proper names.

## Giriş - İmla çeşitleri ve Türkçenin imlası

İmla, dilin ses sistemi ve kelimelerinin yapı özelliklerine göre şekillenir. Geçmişten günümüze kullanılan yazı sistemleri kendi içinde *mefhum (ideo)*, *resim (picto)*, *şekil (logo)*, *hece (syllable)* ve *abece (alfabe)* gibi işaretleri esas almalarına göre sınıflandırılmıştır (Mattingly 1992: 11). Yazı sistemlerinin tek tek sesleri veya ses birlikleri olan hece yapılarını esas almalarına göre tasnif edildikleri de görülür: *sesçil (phonetic) imla* ve *yapıçıl (morpholojik) imla* (Frost ve Katz 1992: 67-71). *Sesçil (phonetic) imla* sistemleri de kendi içinde heceleri esas almalarına, sadece ünsüzleri esas almalarına veya ünlü ünsüz bütün sesleri esas almalarına göre kendi içinde sınıflara ayrılmış; benzerlikleri ve farklılıkları dikkate alınarak alt başlıklar altında tasnif edilmiştir (bk. Sampson 1986, DeFrancis 1989, Faber 1992). Bunların arasında bir de *etimolojik imla (kökene dayalı imla)* adlandırması ile karşılaşılır (Coulmas 1999: 147). Bu adlandırmalardan günümüz Türk yazı sistemini ve Türkçe imlayı ilgilendirenler *abece* esaslı yazı, *sesçil imla* ve *kökene dayalı imla (etimolojik)* başlıklarıdır.

Sesçil imla dildeki ünlü-ünsüz seslerin her birini yazıda gösterecek bire bir işaret sistemini esas alır (*fonem-grafem; grafem-fonem*). Bu sistemde her ses, harf (*simge*) adı verilen tek işaretlerle karşılanır; o işaret de tek sesi gösterir. Heceler tek veya birden fazla harf ile yazıda gösterilir: *ı-sı, ku-lak, kar-dan, yurt* gibi. Sesçil imla da kendi içinde *şeffaf imla* ve *şeffaf olmayan imla* şeklinde ikiye ayrılır. Ancak bu ayrım bir doğrunun iki uç noktasına verilen ad olarak kabul edilebilir. Yazı sistemlerinin şeffaflık dereceleri harf-ses ilişkisinin biri öbürünü doğrudan gösterme derecesine göre değişir.

Tam şeffaf yazı sistemlerinde işaretler ve yazılı şekil telaffuzu yansıtır, telaffuz da yazıyı ses-harf eşleşmesiyle bire bir yansıtır. Şeffaf olmayan yazı sistemlerinin ses-harf ilişkisinde bire birlik dengesi farklılaşmıştır. Bunun sebebi, dilin tabii ses değişikliklerinin yazıya yansıtılmamış olmasıdır. Aslında bu yazı sisteminde de sesçil imla kullanılmıştır; ancak bunlar kelimelerin geçmişte yazıya geçirilmiş sesçil hâllerini yansıtır. Bu tür yazı sistemlerinde sesleri yazıya geçirmeye yarayan işaretler birden fazla olabileceği gibi; işaretin okunuşu da kelimedenden kelimeye farklılaşmıştır; hecelerin yazımında harf-ses - dolayısıyla yazılış-okunuş- farkı oluşmuştur. Bazı sesler yazıda iki harfle (*digram*), bazıları üç harfle (*trigram*) bazıları daha çok harfle gösterilmektedir. Bu tür sistemlerde yazıda gösterildiği hâlde okunuşa hizmet etmeyip cinsiyet, topluluk, çatı; sesteshinden ayırma işareti gibi anlama hizmet eden harfler bulunabilir. Kelimenin bünyesinde artık okunmayan ve anlama da hizmet etmeyen harfler yer alabilir. Bu durum kelimenin geçmişte sesçil olarak tespit edilmiş imlasının bugüne olduğu gibi taşınmasından kaynaklanır.

Diller kelimelerinin telaffuzu değiştiği hâlde eski imlasını yazı sisteminde korumaya meyillidir. Bunun üç sebebi vardır: Dilin telaffuzunun hızlı değişmesinin önüne geçmek, dilin eski metinleriyle bağı koparmamak -kültür bağı- korumak- ve dinî metinleri tahrif etmekten kaçınmak. Kelimenin

telaffuzunda ortaya çıkan tabii ses değişiklikleri yazıya yansımayıp eski imla muhafaza edildiğinde yazı sisteminin *kökene dayalı imlayı* esas aldığı kabul edilir. İster dilin kendi kelimesi olsun isterse başka dilden alıntılanmış olsun, kökene dayalı imlayı benimseyen yazı sistemleri kelimelerin dildeki eski metinlerde görülen yazılı şekillerini (görüntüsünü) muhafaza eder. Ses değişikliklerinin yazıya yansıtılmaması, yazı sistemindeki şeffaflığın donukluğa doğru kaymasına sebep olur. İşte, yazı sistemleri yazı-telaffuz eşleşmesinin nisbeti ölçüsünde şeffaf, yarı şeffaf, şeffaf olmayan (veya *sığ-derin; şeffaf-donuk~mat*) gibi sıfatlarla nitelenir<sup>2</sup>. Seslerin işarete dönüştürülmesinde yazılabilirlik derecesi; işaretlerin sese dönüştürülmesinde okunabilirlik derecesi o yazı sisteminin şeffaflık (veya *sığlık-derinlik*) derecesini belirler.

## Türkçe imla

Türkçenin yazı sistemi şeffaf yazı sistemleri arasında yer alır. Türkçe Latin alfabesi esaslı yeni Türk harflerine geçtiğinde sesçil imlayı tercih etmiştir. Sesçil imla kanunda geçmez; ancak *Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun*'un meclise sunulan (1928 Ekim 31, Çarşamba) teklif metnindeki gerekçede ve meclisteki görüşmelerde (1928 Kasım 1, Perşembe) “Arap harfleriyle okuma-yazmanın güç olması”, “Türkçeyi iyi yazabilmek ve yazılanı okuyabilmek”, “bütün halk tarafından okunabilecek ve yazılabilecek bir lisan için Latin harflerinden teşkil edilen yeni harflerin kabul edilmesi gerektiği” hususları vurgulanmıştır.<sup>3</sup> Kanun henüz mecliste kabul edilmeden önce 26 Haziran 1928’de çalışmalarına başlayan Dil Encümeni hazırladığı *Elifba Raporunda* şu cümle ile şeffaf yazı sistemine uygun harf seçmeye çalıştıklarını ifade etmiştir: “...heyetimiz doğrudan doğruya bugünkü müşterek ve edebî lisânımızın istinad ettiği ince ve mütekâmil *İstanbul konuşma dilini esâs ittihaz ederek bu dile nazarı ve amelî cihetlerden en uygun ve elverişli bir elifba vücûda getirmeğe çalışmıştır*” (Alpyağıl 2015: 496). Kanunun ilanından sonra Dil Encümeni Türkçenin tarihî söz varlığından tevarüs ettiği kelimelerin imlasını buna uygun olarak yeni Türk harflerine aktarmış ve bir kılavuz yayımlamıştır (bk. TDK 1928). Kılavuzu terimlerin Türkçeleştirilmesi çalışmaları takip eder ve ilk çalışmalar yayımlanınca itirazlar da gecikmez. Bu geçiş aralığında yayıncılıkta ve basın dilinde, resmî yazılarda, ilmî ıstılah üzerine yapılan çalışmalarda bazı yanlışlıklar ve eksiklikler olmuştur. Buna dönük zaman zaman eleştiriler, düzeltme teklifleri getirilmiştir. Dilde ıslah (yer yer tasfiye) çalışmaları bu süre zarfında başlamış, bununla birlikte hem atılan kelimelere, hem yeni türetilenlere ve hem de alıntılanıp söz varlığına dahil edilenlere lehte aleyhte eleştiriler getirilmiştir.<sup>4</sup> Bu eleştirilerden Özdem’in *Terimler Meselesi Münasebeti*[y]le *Dilimizin Islahı Üzerine Muhtıra* (1941) adlı eserinde getirdiği teklifler imla

<sup>2</sup> Alfabetik yazı sistemi kullanan iki dil üzerinde yaptıkları çalışmalarında Katz ve Feldman (1983) *imla derinliği tezini (orthographic depth hypothesis)* ortaya atmışlar, burada harf-ses ilişkilendirmesinin derecesine göre dillerin yazı sistemlerini *derin* ve *sığ* olarak nitelemişlerdir. İkili, çalışmalarında bu nitelemeye sahip yazı sistemlerinin okuma üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yazı sistemlerinin nitelendirilmesinde *harf-ses (grafem-fonem)* ilişkisi dikkate alınarak *sığ* (İng. *shallow*) kelimesi yanında *saydam* veya *şeffaf* anlamında Fr. *transparent* kelimesi ve *derin* (İng. *deep*) kelimesi yanında ‘donuk (buzlu cam gibi, mat)’ anlamında Fr. *opaque* ıstılahı da kullanılmıştır (bk. Coulmas 1989; Besner ve Smith 1992; Bosch vd 1994; Jaffré- Fayol 2005; Marjou 2021). Elinizdeki çalışmada *sığ* için *şeffaf* nitelendirmesi, *derin* için de *şeffaf olmayan* nitelendirmesi tercih edilmiştir.

<sup>3</sup> Kanun’un gerekçesinde geçen ifade tam olarak şöyledir: “Eski harf sistemi baki kaldıkça ecnebî asıldan gelen kelimeleri gerek telaffuz ve gerek sarf itibarıyla lisana mal etmek mümkün değildi. Bu sebeptendir ki Türkçeyi iyi yazabilmek ve yazılanı okuyabilmek için öğrenilmesi uzun senelere muhtaç kaidelerle meşgul olmak iktiza ediyor ve yazı yazmak, doğru okumak ancak muayyen bir sınıfın imtiyazı haline geliyordu. Bu müşkülât yüzünden millî ve binaenaleyh bütün halk tarafından okunabilecek ve yazılabilecek bir lisan için icabeyleyen bir gramer vücûda geleliyordu.” Benzer cümleler görüşmelerde söz alan milletvekilleri tarafından da dile getirilir (bk. Meclis tutanakları 3. dönem 2. yasama yılı 1. birleşim tutanakları, 8-20. sayfalar:

<https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/do3/co05/ehttbmm03005001.pdf>)

<sup>4</sup> Konuyla ilgili olarak o dönemde çıkan terim sözlüklerine ve bu sözlüklerdeki tercihlere/tekliflere lehte aleyhte görüş bildiren yazılar Alpyağıl’ın çalışmasında (2015) ayrıntılı olarak yer alır. Elinizdeki yazının konusu gereği bunlardan sadece imla ile ilgili olanlardaki hususlara değinilmiştir.

açısından önemlidir. Özdem, yeni nesil için ve zarurî olarak yapılan değişikliklerde dilde ıslah çalışmalarının şu ana ilkelerde birleşmesi gerektiği fikrindedir:

1. İslah işinde *yazı* ve *imlâ* sistemi daima gözönünde bulundurulmalıdır. 2. İmlâ yerli ve yabancı *bütün kelimelere şamil olmak üzere, fonetik* ve *ıştikak* prensipleri arasında makul bir ahenk tesis etmiş olmalıdır. ... 4. Gerek gramer ve gerek lügat ıslahında evvelâ *temizleme* ve *Türkleştirme* (fazlalıkları ve yabancılıkları atma), sonra da *zenğinleştirme* (eksikleri tamamlama) ciheti düşünülmalıdır. 5. Yerinde kalacak ve yeni alınacak kelimeler gramerce mümkün olduğu kadar bugünkü Türkçemizin bünyesine uydurulmalıdır. (*Kimya* gibi ilimlerde müsamahalı davranılabilir; *askerî* ıstılahlar için ise bu zaruret yoktur.) 6. *Tamamlama* için önce yerli sözlere, sonra yabancı garp unsur ve şekillerine baş vurulmalıdır. Her ikisinde de *şekilci (formalist)* değil, *maslahatçı (pragmatik)* davranılarak, bunlar tarihi şecerelerine göre değil, canlılık ve yaygınlık derecelerine göre takdir edilmelidir (*yıl* ve *sene* kelimeleri gibi). ... 8. Dilde bırakılacak şark sözlerinin yaşamalarına müsait *ıştikakî bir imlâ şekli* bulunmalı; bu olmayınca yerine mutlaka Türkçe veya milletlerarası garp sözleri aranmalıdır (Alpyağıl 2015: 790).

Türk Dil Kurumu, Özdem'in bu muhtırasına bir raporla (TDK 1941b) cevap verir. Raporda, imla ile ilgili hususlarda bugünkü imla meselelerine ışık tutacak bazı cevaplar verilmiştir. Raporda kısaca şu konulara değinilir: Yabancı ıstılahın Türkçeleştirilmesi çalışmaları 1929'da başlamış, bir ara durakladıktan sonra 1933'te hız kazanmıştır. Türkçeleştirmede, bu tarihlerde Avrupa'da mevcut ilimlerin bütün ıstılahına sahip olduğu düşünülen Fransızca esas alınmış; bunda aynı zamanda memlekette Fransızca bilenlerin çok olması da etkili olmuştur. Bu dildeki ıstılahların gerekli görüldüğü yerlerde Almanca, İngilizce ve Yunan-Latin asıllarına bakıldığı belirtilmiştir (TDK 1941b: 7-8). Çalışmalar, Larus'un (Fr. *Larousse*) Fransız terminoloji sözlüğü<sup>5</sup> üzerinden yürütülmüştür (TDK 1941b: 12).

Özdem'in itiraz ettiği hususlardan biri, Arapça kelime ve ıstılahların anlaşılmasını ve anlatılmasını mümkün kılacak ıstikâkî (kökene dayalı) imla ve bunun dayanacağı bir gramer yolu tutulmadığıdır. Raporda buna "Yeni Türk yazısının kabulündeki amacın Türkiye halkını en kısa zamanda, en kolay yoldan okur yazar millet hâline getirmektir. Bunun işaret edilen ıstikak (kökene dayalı) imlası ve grameri ile yapılmasına tabii imkân yoktur. Türk diline yazı ve imla düşünürken dildeki yabancı kelimelerin özel gereklerinden daha önce asıl Türk dilinin kendi varlığı ve onun genel gerekleri göz önünde tutulmak tabiidir" (TDK 1941b: 8) cevabı verilmiştir. Raporda, Özdem'in Türk dilinde fazlalıklar olarak gördüğü ikili, üçlü ve dördümlü birleşik kelime yapısındaki ıstılahlar konusundaki görüşlerine de dikkat çekilmiştir: Buna cevap olarak, Türkçe olmayanların ve Türkçe söz yapısına da uydurulmayanların hepsi fazlalık olarak görülmüş; bunların ya Türkçenin ses yapısına uydurularak halk diline girmesi böylelikle dilde tamamıyla benimsenmesi ve yaygınlaşp dilin söz varlığına katılması; yahut Türkçe karşılığı bulunarak dilden çıkıp gitmesi beklenektir, denmiştir. Bu ölçü hem doğu hem batı dillerinden gelenler için geçerli olacaktır. Burada dikkat çekilmesi gereken hususlar, Türkçeleştirme işinin sayılan şu iki yoludur: 1. Yabancı kelimenin ses yapısının Türkçenin ses yapısına uydurularak halk dilinde benimsenmesi ve dilin söz varlığına girmesi, 2. Türkçe karşılığının bulunması (TDK 1941b: 8-9). Birinci maddede görülen değişiklik sadece kelimelerde sathî (*mecebûriyet* yerine *meceburluk* gibi) olmayacak, ıstılahın zamanla tamamen Türkçesi tercih edilecektir (TDK 1941b: 9). Raporun *Avrupalı terimlerin yazılış meselesi* başlığı altında Özdem'in yabancı ıstılahın imlası hususunda yukarıda sayılan tekliflerine "Türk dilinin kendisine mahsus olan imlasını ve ıstikak sistemini bazı yabancı dilden gelme sözler lehine değiştirmek, Osmanlı Türkçesinin Arap diline verdiği ve şimdi geri almak uğrunda bu kadar büyük bir devrim gayreti göstermeğe mecbur kaldığı imtiyazları, şimdi de Avrupa dillerinden birine vermek demek olur" şeklinde cevap verilmiştir (TDK 1941b: 18). Raporda *halk dili - bilim dili* ayırımına işaret edilen bölümünde, "kelimelerin söyleniş tarzının halkın müşterek söyleyişinden ibaret görüldüğü, halk ağzına girmiş sözün

<sup>5</sup> Kast edilen sözlük Pierre Larousse'un *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* [=XIX. Yüzyılın Şümüllü Büyük Sözlüğü] (1863, 1866-76, 1878-88) olmalıdır.



söyleniş -ve Türkçede ondan ayrılmayan yazılış- tarzının, halkın müşterek ve müttekâmil söyleyişine göre belirlendiği; fakat terimler gibi bilginler arasında kullanılan ve halk diline geçmeyen kelimelerin söylenişine o bilginler zümresinin kendi aralarında karar vermesi gerektiği örneklerle anlatılır ve bu hususta bilim dilinin malı olan kelimelerin söylenişine ve Türk imlasıyla yazılışına saha bilginlerinin karar vermesi gerektiği” belirtilir (TDK 1941b: 18-19). Burada dikkat çeken bir husus da Özdem’in Arapça kelimelerin imlası ile ilgili tekliflerine karşılık; “yalnız Avrupalı kelimeler yetmezmiş gibi, Arapça kelimelerin bile imlasına özellik vermek yolunda hissettirilen temayülün asla kabul edilmemesi” konusunda “ısrar” edildiğinin vurgulanmasıdır.

Yeni Türk harfleriyle teşkil edilen yeni Türk yazı sisteminde imla birliğini sağlamak için yapılan her çalışma, basılan her kılavuz yukarıdaki gibi eleştiriler, bunlara verilen cevaplar, izah gerektirenlere getirilen açıklamalarla zaman içinde belirli bir yol almış görünmektedir. Gündelik yazılar ve resmî yazışmalarda imla birliği sağlamak üzere tesis edilmiş kurallar büyük oranda yerleşmiş, zaman zaman yine düzeltmeler, eklemeler yapılmış, bazılarında değişikliğe gidilmiştir (TDK 2012: I-VIII). Bugün için imlanın belirli bir seviyeye ulaşmış yaygınlaştığı ihtiyatlı olarak söylenebilir; çünkü, bu tam bir imla birliği anlamına gelmemektedir. Buna resmî imla dışında farklı imla tercihlerini yansıtan kılavuzların yayımlanması delil getirilebilir.<sup>6</sup> Her bir kılavuz öbürünün çözüm getirmediği sorunlara ışık tutmaya çalıştığı için veya sunulan çözüm teklifinde birleşmek yerine taraflar kendi kurallarını daha mantıklı ve gerekli gördükleri için bu kılavuzlar da -haklı olarak- taraftar bulmakta ve kendilerine bir çevre oluşturmaktadır. TDK’nin *Yazım Kılavuzu* dışındaki kılavuzlar arasında Tulum 1986, Aksoy 1987, Özön 1999, Dil Derneği 2019, Alpay 2021, Püsküllüoğlu 2021 kılavuzları ve sözlük olduğu hâlde imla tercihiyle yol gösterici kabul edilen Kubbealtı 2020 sayılabilir. Resmî kurumlar yazışmalarında ve basılı yayınlarında Türk Dil Kurumu kılavuzunu kullanırken, yukarıda sayılan imla kılavuzları da matbuatta ve değişik çevrelerde kullanılmaktadır; bu kılavuzların sunduğu kurallara göre de yer yer farklı imlalar tercih edilebilmektedir. Yansıttıkları imla tercihleri ile kılavuzlar, dilin maruz kaldığı yeni gelişmeler ve durumlarda ihtiyaca cevap verdiği ölçüde iş görmektedir. Ancak şu da bir gerçektir ki ilim, spor, sanat, ticaret gibi özel sahalarda kendi imlalarını oluşturma yolunu tutmuş görünmektedir. Bunun yanında farklı imla tercihlerinin aynı metinde bir arada kullanılması (*düzeltilme işareti kullanıldığı kelimeler, birleşik kelimelerin bitişik veya ayrı yazılması, sese dayalı imla veya kökene dayalı imla tercih edilmesi, yabancı kelime, ıstılah ve özel isimlerin yazılması* gibi) imla birliği sağlanamamasına sebep olmaktadır.

Burada imla çalışmalarının başından beri ilmî sahalara (bilim, sanat, ticaret, teknoloji, spor...) has ıstılahların imlası hususunda mütehasşislerinin kendi tercihlerini kullanmakta serbest bırakıldıklarını (TDK 1941b: 18-19), bugün birçok sahada dünya genelinde hâkim dil olan İngilizcenin tercih edildiğini ve bunların imlasında da kökene dayalı imla anlayışının belirleyici olduğunu söylemek yerinde olacaktır. İlk çalışmalarda Fransızca söyleyişin esas alındığı doğrudan aktarmaların bugün İngilizce ıstılahın Türkçe söyleyişinin belirlenmesinde etkili olduğunu da belirtmek gerekir.

Türkçe imlayı etkileyen husus sadece alfabe değişikliği değildir; çünkü bugün yazılı tarihleri boyunca hiç alfabe değiştirmemiş, yaklaşık bin yıldır aynı alfabeyi kullanan Fransızca, Almanca, İzlandaca... gibi dillerde hem yazmada hem de öğrenme-öğretmede benzer imla sorunlarının yaşandığı; kuralların gözden geçirilmesi gerektiği, hatta bazılarında köklü imla reformu yapılması gerektiği o dil üzerine çalışan araştırmacılarca dile getirilmektedir.<sup>7</sup> Dilde ses değişikliklerinin devam ediyor olması, dilin başka dil ve kültürlerle etkileşim içinde olması (ve bunun günümüzde düne göre çok daha hızlı olması)

<sup>6</sup> Türk Dil Kurumu kılavuzlarındaki kurallar ve değişiklikler hakkında Balyemez’in ayrıntılı incelemesine (2022) bakılabilir.  
<sup>7</sup> Joshi, R. Malatesha - Aaron, P. G. Male (2005). *Handbook of orthography and literacy*, London & New York: Routledge.

gibi sebeplerle dilin kullanıldığı değişik metin türlerinde yabancı kelime, ıstılah ve özel isimlerin imlası ile ilgili yeni yeni sorunların ortaya çıkması tabii karşılanmalıdır. Bu durum ilmî metinlerde (tez, bildiri, makale, kitap vs) bu tür kelimelerin kullanılmasını zaruri kılmaktadır. Bu zaruret başka dillere ait bu türden kelimelerin yazılmasında kılavuzların yol göstericilik görevini yerine getirmesini ve bu başvuru kitaplarının değişik durumlar için kullanılabilecek genel kural mahiyetinde imla tekliflerinde bulunmasını, zaman zaman da bu kuralları güncellemesini gerekli kılmaktadır.

### Bugünkü Türk yazı sisteminin imla tercihleri

Bu başlık altında yeni Türk harflerinin kabulünden sonra gelişen Türk yazı sisteminin genel olarak ilmî yazılarda ve günlük dile ait yazılı, basılı ve görüntülü metinlerdeki imla tercihleri tasnif edilmeye çalışılmıştır. İmlada genel olarak kelimelerin dilin esas söz varlığına ait olması veya başka dilden alıntılanmış olması belirleyici olmaktadır. Yazı sistemlerinin kendi kelimelerinin imlası için kullandıkları ilkeleri (şeffaflık veya kökene dayalılık) yabancı kelimelerin imlası için de kullanmaya meyilli oldukları görülmektedir. Kelimenin başka bir dile ait (alıntı veya henüz yerleşmemiş yeni kelimeler) olması durumunda Türk yazı sisteminin bugünkü imla tercihleri aşağıdaki şekilde gözlenmektedir:

1. Kelimenin ait olduğu dilin alfabesi ile Türk abecesi arasında benzerlik varsa genellikle kelimenin asıl dildeki imlası (kökene dayalı imla) korunmuştur<sup>8</sup>: *diabet, spor, amblem, logo, bipolar, data, film, start, star, reel, on-line, no-frost, network, Google...* Bu kelimelerin çoğu, alındığı dildeki telaffuzunun aksine Türkçenin sesçil imlayı tercih etmiş olmasının etkisiyle yazıldığı gibi okunmaktadır: *data, bipolar, spoiler, gogil, Bologna* [İngilizce okunuşları sırasıyla: *deyta, baypolr, spoylr, gu gil, bolonya*].

a) Dilde yeni yeni görülmeye başlanan kelimelerde yazı-telaffuz ilişkisi zayıftır; çünkü bu kelimelerde -özellikle yeni nesil tarafından- kökene dayalı imla tercih edilmektedir: **clicklemek**, **print almak**, **stalklamak**, **ban yemek**, **office 2000**, **ofis yardımcısı**, **Outlook bana şu anda çevrimdışsın mailleri kontrol et-**, **programını uninstall edip**, ..., **xp kazanmak** “yetenek puanı (<extra puan?) kazanmak”, **check in yapmak**, **check up yaptırmak**, **rush atmak** “silahlı bilgisayar oyunlarında takım hâlinde saldırmak”, **diss atmak** “sosyal medyada insanların birbirini küçümsemesi genellikle **youtuber**ların yaptığı şarkılarda görülür”, **story atmak** “yapılan herhangi bir işle, etkinlikle ilgili anlık resim veya görüntüyü sosyal medya uygulamaları üzerinde paylaşmak”, **error vermek** “hata (uyarısı) vermek, herhangi bir konu hakkında düşünemez duruma gelmek”, **resetlemek** “programı yeniden kurmak veya başlatmak, herhangi bir şeyi sıfırlamak”, **flashı açmak** “telefon veya fotoğraf makinesinde yer alan kuvvetli ışığı açmak”, **Internet Explorer gibi anlamak** “bir konuyu, durumu, vakayı veya nükteyi herkesten sonra anlamak, jetonu geç düşmek”, **boost basmak** “silahlı bilgisayar oyunlarında enerjiyi yükseltmek”...

b) Yazı dilinde kısaltmalı yabancı unsurların kullanıldığına rastlanmaktadır. Bunlarda da kökene dayalı imla tercih edilmektedir: **diss atmak** (<İng. *disslike* ‘beğenmemek’ [okunuşu: *dislayk*]) “sosyal medyada insanların birbirini küçümsemesi, beğenmemesi”, **zap yapmak** (< İng. *zapping* [okunuşu: *zápiŋ*]) “atlamak, kanal değiştirmek; hücum etmek, birden harekete geçmek”; **TT olmak** (< İng *trend topic*): “Tiyuttur (İng. *Twitter*) zemininde en çok konuşulan konu olup başlıklar arasında ilk sıralara yerleşmek”, **SS almak** [okunuşu: *es-es*] “cihazın kendisiyle kendi ekran fotoğrafını çekmek (<İng. *screen shots*)”, **PR yapmak** [okunuşu: *pi-ar*] (<İng. *public relations* ‘halkla ilişkiler’)...

<sup>8</sup> Bu konuda Maarif Vekaleti tarafından teşkil edilen Bilim Felsefe Terimleri Sözlüğü Heyetinin (üniversite, Türk Dil Kurumu, yüksek ve orta öğretim mensuplarından oluşturulmuştur) belirlediği ilkeler ilmî ıstılahla Türkçe karşılıklar türetildiği kadar yer yer yabancı ıstılahların asıl imlasına uyularak kullanılmasına izin verecek şekilde geniş tutulmuştur (Alpyağlı 2015: 1043). Bakanlıkça basılan eser eğitim öğretimde etkili olduğu için sonraki imla anlayışlarını da etkilemesi bakımından önemlidir: Maarif Vekaleti (1952). *Orta Öğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

2. Bazı kelimelerin imlası, ses veya alfabe imkânları sebebiyle kısmen değiştirilmektedir: *fotoshop* (<İng. *photoshop*), *geometri*<sup>9</sup> (< Alm. *geometrie* < Fr *géometrie*)<sup>10</sup> gibi. Bu değişiklikte ilk örnekte sesin ve kökenin bir arada dikkate alındığı karma imlanın tercih edildiği görülür: *photo* > *foto* ama *shop* > *şop* değil. *Geometri* örneğinde Türkçede bulunmayan aksan işareti ve kelime sonundaki okunmayan *e* harfinin atılmıştır.<sup>11</sup>

3. Kelimelerin tellaffuzu dilin tabii kabullerine göre değiştirilmektedir; yazıda çoğu kelimenin yerli imla anlayışıyla oluşturulmuş şekli kullanılmaktadır. Türkçedeki en yaygın imla tercihi budur. Türkçede birçok yabancı kelime dilin söz varlığına duyulduğu şekliyle girmiş, yazıya da böyle geçirilmiştir:

*adaptör, antre, asistan, batarya, brifing, dijital, entübe, enfekte, doping, dubleks, dizayn, geometri, inç, iskarpin, jeoloji, jandarma, jest, kalite, kompakt, konfigürasyon, korner, maksimum, medya, minimum, minyatür, miting, penaltı, performans, popüler, proje, rövanş, self-servis, simülasyon, sistem, sörf, subasmanı, teknoloji, tuş, ultra...*

4. Hem seçil hem kökene dayalı imlanın karışık kullanıldığı karma imlalı örneklerde kelimelerin bünyesindeki harflerin bir kısmı asıl dilindeki imlasını bir kısmı da alıntılanıldığı dildeki veya aracı dildeki telaffuzun Türkçedeki taklidini yansıtır:

*sinema* (<Fr. *cinéma*), *makine* (<İt. *macchina*) ~ *mihanik*~*mekanik*, *tren* (<Fr. *train*), *elektrik* (<Fr. *électrique*), *prim* (<Fr. *prime*), *program* (<Fr. *programme*), *skor* (<İng. *score*), *spor* (<Fr. *sport*), *stadyum* (<İng. *stadium*), *klavye* (<Fr. *clavier*), *kopye*~*kopya* (< Fr. *copier*), *klasik* (<Fr. *classique*), *plaket* (<Fr. *plaque*)... Bu örnekler arasında sayılan *tren* kelimesinde *t* ve *r* ünsüzleri arasında telaffuz edilen /i/ sesi yazıda gösterilmez; çünkü asıl dilinde bu ünlünün tam olarak telaffuz edilmediği söylenir; ancak, Türkçede bu iki ünsüz arasındaki /i/ sesi telaffuz edilmektedir ve dilin imla tercihi bu sesin imlada gösterilmesini gerektirir. Aynı kelimedeki *ai* işaretleri ile gösterilen /e/ sesi ise yazıda telaffuzu yansıtmak şeklinde *e* işaretine dönüştürülerek yazılmıştır.

5. Bünyesinde çift ünsüz bulduran kelimelerde Türk selikası baştaki çift ünsüzü seslendirmekte güçlü yaşadığı için bu seslerin başına veya seslerin arasına ünlü koyarak söyleme güçlüğünü gidermeye çalışmaktadır.<sup>12</sup> Söyleyişteki bu durum yeni kelimelerde yazıda gösterilmez. Örneğin *ispor*, *elektirik*, *sıkor*, *stadyum*, *kılavye*, *pilaket*, *pirim*... şeklinde telaffuz edilen kelimelerin *kalın* (**bold**) harfle işaretlenen ünlüleri yazıda gösterilmez; oysa benzer özelliklere sahip kelimelerden büyük bir kısmı dile çok önceden girmiş ve Türkçe telaffuzu ünlülü olarak şekillenip yerleşmiş, yazıda da ünlülü şekilleri kullanılmıştır: *ritim* (<Fr. *rythme*), *ispırto*, *iskarpın*, *iskele*, *ızgara*, *İzmir*, *istop*, *istasyon*...; *hüküm*,

<sup>9</sup> Yunanca asıllı *geo-* 'yer' kelimesi Türkçeye üç farklı birleşik kelimeye üç farklı imla ile girmiştir: *geometri*, *coğrafya*, *jeoloji* (Alpyağlı 2015: 192); bu durum kelimenin üç farklı dilden o dillerdeki telaffuzu ile Türkçeye geçtiğini gösterir.

<sup>10</sup> Sondaki *e* harfi Türkçe imlada kullanılmaz. *Geometri* kelimesinin en eski kaydı *Nişanyan Sözlük*'te İbrahim Alaaddin'in 1930 tarihli *Yeni Türk Lugati* adlı sözlüğünde tespit edilmiştir. Kelime burada 'hendese' anlamında Fransızca telaffuzu ile kaydedilmiştir: *jeometri* (Nisanyan 2018: 285<sup>a</sup>). Türkçedeki yaygın imla ve telaffuz *geometri* olduğuna göre kelimenin Almanca üzerinden geldiğini söylemek mümkündür, Nişanyan bunu 1930'lerden sonra üniversitede artan Alman etkisine bağlar.

<sup>11</sup> Alpyağlı'nın derlediği çalışmada (2015) Dil Kurultaylarında ve sonra Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan terim sözlüklerinde kısmen değiştirilmiş örneklere rastlanır. Bunlardan bazısında sese bazısında kökene dayalı imla tercih edilmiştir. *Dördüncü Türk Dil Kurultayı*nda (1942) sunulan örnek listeden *afoni*, *afortiori*, *agnosi*, *agnostisizm*... (Alpyağlı 2015: 845) kelimeleri; *Orta Öğretim Psikoloji*, *Sosyoloji*, *Mantık*, *Felsefe* ve *Pedagoji Terimleri* adlı eserden *adventice*, *altruiste*, *amorphe*, *analogue*, *aperception*, *zatı vücup*, *kartezyen*, *klostrfobi*, *kompozisyon*, *konseptualizm*, *Darvinizm*... (Alpyağlı 2015: 1043-1049) bu türden imla örnekleridir.

<sup>12</sup> Konuyla ilgili olarak Kılıç ve Kılıç bir çalışma yapmıştır (2012). Türkçe konuşucuları üzerinde yaptıkları çalışmada imlasında ünsüz yığılması bulunan ve aralarında ünlü barındırmayan hecelerin telaffuzunda imlada gösterilmeyen ünlünün muhataplarca algılanıp algılanmadığı ölçülmüştür. Türkçeye yabancı dilden giren bu kelimelerdeki ünsüz yığılmalı heceler (*pl*, *kl*, *st*, *sk*...) çok kısa telaffuz edilmiş olmasına rağmen deneklerin buralarda ünlü varmış gibi algıladığı tespit edilmiş ve bu alandaki çalışmalarda buna *algısal ünlü* adı verildiği, konunun ve sonuçlarının Türk dil bilgisi araştırmalarında pek yer almadığı söylenmiştir. Kılıç ve Kılıç çalışmalarında, daha önce yazı-telaffuz, telaffuz-yazı ilişkisinin ölçülmemiş olmasını ve imlanın buna bağlı olarak gözden geçirilmemiş olmasını imla öğretimi ve uygulamalarındaki sorunların temelini yerleştirmişlerdir. Yazma öğretiminin ilk zamanlarında öğrenenleri ve öğreticileri en çok uğraştıran kelimeler bu şekilde çift ünsüz içeren kelimelerdir.

*ilim*, *şükür*; *kulüp*, *biyoloji*<sup>13</sup> gibi. Bu türden kelimelerin bünyesindeki harflerin bir kısmı kökene dayalı imla ile (bünyesindeki çift ünsüzler korunmuş olarak) yazılmıştır, kelimenin öbür kısmı ise Türkçe telaffuza uygun olarak yazıya geçirilmiştir. Bu karma imla tercihi yazılı metinlerde ve öğretimde karşılaşılan imla karmaşasının asıl sebeplerinden biridir. “*Plan* kelimesinde Fransızcada /p/ ile /l/ sesleri arasında tam bir /i/ sesi yoktur. Bu sebeple araya bir ses konmaz” diye kökene dayalı imla anlayışı ile bir itiraz getirilse de Türk kulağı /p/ sesi ile /l/ sesi arasında bir /i/ sesi duymakta; Türk yazı sistemiyle yetişmiş bir el de yazıda /i/ sesini yazmaya çalışmaktadır.

6. Alıcı-verici dil arasında alfabe farklılığı varsa alıntılanan kelimenin imlası yazıda farklı şekillerde görülebilmektedir:

a) Kelime duyulduğu gibi yazıya geçirilmektedir: *Konfüçyüs* (<Fr. <Lat. *Confucius* < Çin 孔夫子 *Kōng Fūzǐ* ‘Üstad Kong’), *cami* (<Ar. *cāmi*’), *talih* (<Ar. *tālī*’), *Kamaniçe* (<Bul. *Каменица* *Kamenitsa*)...

b) Telaffuzu duyulmadığı için kelimenin yazılı şekline bakılarak tahmin edilen okunuş yazıya aktarılmaktadır.

Bu durum bazı kelimelerin yanlış okunuşunun dile yerleşmesine sebep olmuştur: Farsçada yazılışları aynı olan شیر kelimesinden ‘süt’ anlamındaki söyleniş *şîr* iken ‘aslan’ anlamındaki ise *şé r* şeklindedir ve her iki kelime de Türkçeye geçmiştir. Bu iki kelime çeviri yazılı eski metin neşirlerinde *şîr* şeklinde yazılıp tek şekle indirilmiştir: *Ali Şîr* (<*Şé r* olmalıydı) *Nevāyî*, *şirpençe* gibi. Benzer şekilde بهشت kelimesinin Farsçadaki telaffuzu *bihišt* olduğu hâlde, kelime *behišt* şeklinde okunmuş (muhtemelen içindeki *h* harfi /e/ okutucu olarak düşünülmüştür), bu okuyuş ilmî yazılarda yaygın bir şekilde kullanılarak yaygınlaşmıştır. Metin neşirlerinde *tîz* olarak yazılan kelime halk ağzında ve sözlüklerde *tez* (< Fa. *tēz*) şeklindedir. Doğduğu yere nisbetle *Peçevî* (پيچوي) olarak anılan ünlü Osmanlı tarihçisinin doğduğu şehir aslında *Peçuy* (< Hır. *Pečuj* [okunuşu: *Peçuy*]) şehridir; lakabın doğru okunuşu *Peçuyî* (پيچوي *Peçuyî*) olmalıdır (bk. Hancz 2007: 216). Türkçede bulunmayan *t* harfi sebebiyle *Ṭkoda* (< Çek. *Ṭkoda* [okunuşu: *škoda*]) kelimesinin *Skoda* şeklinde *s* ile okunması gibi *Geylânî* (<*Gilânî*), *Hülâgü* (<*Hülegü*), *Cengiz* (<*Çinggiz*), *binamaz* (<*bé y-namāz* gibi kelimelerde görülen durum da aynıdır. Son örnekteki ön ek *beyhude* kelimesinde duyulduğu şekliyle doğru biçimde yerleşmiştir.

c) Kelimenin harf çevrimi (*transliteration*) yoluyla imlası belirlenmekte, bu imla yazıda kullanılmaktadır. Türk okuyucusu için telaffuzda kelimenin aslı dilindeki okunuşundan çok Türkçenin kendi kabulü olan imla tercihi belirleyici olmaktadır. Bu yüzden aracı dilin yazı tercihi sebebiyle kelimelerin telaffuzu Türkçeye, ait olduğu dildeki telaffuzundan çok aracı dildeki yazılı şeklin Türk okuyucusu tarafından seslendirildiği şekliyle yerleşebilmektedir: *Şangay* (< İng. *Shanghai* [okunuşu: *Şeṅhay*] < Çin. 上海 [okunuşu: *Saṅ’e*]), *Hyundai* (<Kor. 현대 [okunuşu: *Hande*]) gibi. Telaffuz farklılığında aracı dil etkili olduğu gibi, kelime duyulmamışsa imla etkili olmaktadır. İmlada da alıntılamanın dilin kendi *harf-ses* (*graphem-phonem*) ilişkilendirmesi telaffuzu belirlemektedir.

ç) Türk yazı sisteminde, alıntı kelimenin aslı dilindeki anlam ayırıcı sesleri gösteren işaretleri (*ayn-hemze*, *kahn-ince ünsüzler*; *benzer imlalısı yoksâ ünlü uzunluklarını göstermek üzere düzeltme işareti* ^) çoğu metin neşrinin çeviri yazısında (İng. *transcription*) kullanılmaz. Bu yazı tercihi zamanla telaffuzu da değiştirmiştir: Türkçede Ar. خالد *hālîd* kelimesinin kısa ünlülü olarak *halit* şeklinde telaffuz edilmesi; biri ‘öldüren’ biri de ‘öldürme’ anlamına gelen قاتل (*kātil*) ve قتل (*katil*) kelimelerinin *katil* şeklinde tek biçimli yazılmasının okuyuşa hizmet etmemesi gibi. Alfabe karşılığı olmadığından veya ünlü uzunluklarının ve aksan işaretleri gibi işaretlerin (*diacritic*) yazıda gösterilmesine gerek duyulmadığından kelimelerin doğru olarak aktarılmadığı örnekler de rastlanır: *tarik* kelimesinin tek biçimli olarak hem تارك (*tārik*) için hem de طريق (*ṭarīḳ*) için kullanılması gibi. Bu kelimelerin günlük dilde kullanılması çok sorun teşkil etmeyebilir; ancak, ilmî metinlerde, kelimelerin istilâh olarak geçtiği çeviri yazılı metin neşirlerinde, yer, kişi ve eser adlarında aslına uygun olarak yazılması anlam ayırıcı olmaları bakımından gerekli görülmelidir.

<sup>13</sup> /y/ Türkçede ünsüz sınıfında öğretilse de burada yarım ünlü olarak değerlendirilmiştir.

## Telaffuz, görüntü ve yazı sisteminin imkânları ile imla ilişkisi

Türkçede yabancı kelimelerin telaffuzu birçok dilde olduğu gibi, Türkçenin kendi ses yapısına uygun olarak şekillenir, şekillenmelidir. Kelimenin telaffuzu her ne kadar aslı dildekine göre benzetilmeye çalışılsa da genellikle alıntılандığı dilin ses yapısına uydurulur. İnsanoğlu, duyduğu sesleri kendi ana dilinin ses dağarındaki benzeterek algılar (Kılıç ve Kılıç 2012: 1324); algıladığı sesleri de kendi yazısında kabul ettiği işaret sistemi ile göstermeye çalışır. Arapçadaki ünsüz farklılıklarının, Fransızcadaki aksan işaretlemelerinin yeni Türk alfabesinde gösterilmesine ihtiyaç duyulmamasının sebeplerinden biri bu olmalıdır. Türk ses sisteminde ‘ayn (ع), t̄ā (ط), t̄ā (ت), s̄ād (ص), sin (س), t̄ā (ث), ze (ز), dāl (ذ), zā (ظ), dād (ض), dāl (د), ha (ه), h̄ā (ح), h̄ā (خ) gibi sesler yoktur; Arapça kelimeler için anlam ayırıcı olan bu sesler Türkçede bulunmadığı için yazı sisteminde de tek işaretle, sırasıyla (*yok*), *t*, *s*, *z*, *d*, *h* harfleriyle gösterilmiştir. Alfabe değişikliğinde Türkçenin ses yapısı dikkate alındığı için bunların anlam karışmasını önleyecek ayırıcı işaretli (İng. *diacritic*) şekillerine de ihtiyaç duyulmamıştır. Bundan bazı Türkçe sesler de nasibini almış, Türkçedeki kapalı *e*’nin ve burunsu *n*’nin ayrı bir işaretle gösterilmemesi de anlam ayırıcılığı olan bu seslerin kaybolmasına ve gerek konuşmada gerekse yazıda anlam karışması doğmasına sebep olunmuştur.

Türkçede kelimelerin yazılı şekillerini kökenden çok söyleyiş belirlemektedir. Türkçe yeni yazı sistemini kendi kelimelerini de ödünç aldığı kelimeleri de söyleyişe göre yazmak üzerine kurmuştur. Ancak günümüzde, alıntı kelimelerde ve dilde yeni yeni görülmeye başlanan yabancı kelimelerde telaffuza dayalı imlanın yanında kökene dayalı imlanın da kullanıldığı; hatta aynı metinde bir arada kullanıldığı görülebilmektedir. Bunun sebebi anlamı doğru bir şekilde yazıya aktarma kaygısı olmalıdır. İngilizce *write* ‘yazmak’ ve *right* ‘sağ’ kelimeleri telaffuza göre yazıya aktarılacak istense Türk yazı sisteminde her ikisi için de *rayt* şekli kullanılacaktır; bu da anlam karışıklığına yol açabilir. Bu kelimelerle yazılı metinlerde şimdilik karşılaşılmıyorsa da, Türkçe yazılı, basılı ve görüntülü metinlerde karşılaşılan pek çok yabancı kelimedeki kimi yerde kısmen kimi yerde bütünüyle kökene dayalı imlanın tercih edilmesinin temelinde anlam karışmasını önleme çabasının yattığını düşünmemek elde değildir. Türk yazı sistemi, yabancı ilmî ıstılahlar, yabancı yer ve kişi adlarının imlasında “köken, anlam, telaffuz, yaygınlık, kaynak dil<sup>14</sup> veya aracı dil, önceki alıntılarda işletilen mantık” ölçülerinden hangisini/hangilerini tercih etmelidir?

<sup>14</sup> *Kaynak* kelimesinin Türkçedeki anlamından hareketle *kaynak dil* ıstılahının herhangi “bir kelimenin ait olduğu asıl dil” olarak kabul edilmesi gerekmektedir. *Kaynak* kelimesinin Türkçe Sözlük’teki anlamı “Bir suyun çıktığı yer, kaynarca, pınar, memba, göz; bir şeyin çıktığı yer, menşe” olarak geçmektedir. Kelimenin kök anlamı olan “çıkış yeri, memba, göz”dür. *Aracı* kelimesinin anlamı da “ara bulucu; iki şey arasında bağlantı kuran kimse, vasıta; üretici ile tüketici arasında alım satım konusunda bağlantı kuran ve bundan kazanç sağlayan kimse, mutavassıt, komprador” olarak kaydedilmiştir. Görüldüğü üzere *aracı* kelimesi de “(iki nokta arasındaki) bağlantı, vasıta” anlamındadır. Alıntı kelimelerle ilgili değerlendirmelerde bu iki kelimenin kullanılmasına elde edilmiş *kaynak dil* ve *aracı dil* ıstılahlarının birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Bu konu hakkında yazdığı yazıda Boz, *köken dil* ıstılahını tercih ederken, yer yer *köken dil* için aracılık eden anlamındaki *köprü dil* ıstılahını da kullanmış; faydalı bilgiler içeren yazısında *kaynak dil*, *köken dil*, *köprü dil*, *aracı dil* karmaşasına düşmüştür (bk. 2011; 392-405). *Köken* kelimesi kök ve dallarıyla bitkinin tamamını gösterdiği için kelime için kullanıldığında bir salkımın cingılları ve taneleriyle bir bütün oluşturması gibi, o kelimeyi, ondan türemiş kelimeleri ve onunla oluşturulmuş birleşik kelimeleri de kapsar. Bunun yerine belki *kök dil* demek daha uygun olabilirdi; ancak bu da kollara ayrılmış bir dil ailesinin doğduğu ana dil anlamına gelir. Kelimenin çıkış yerini göstermesi bakımından pınar, göze, kaynak, memba kelimelerinden hareketle *kaynak dil* adlandırması daha uygun görünmektedir.

Alıntı kelimelerin Türkçeye gelişlerinde arada başka bir dil bulunması durumunda; kelimenin kök itibarıyla ait olduğu dilin *kaynak dil* olarak; geçişe aracılık eden dilin de *aracı dil* olarak adlandırılması doğru bir adlandırma olacaktır. Kelimenin hangi dile ait olduğu tam olarak tespit edilemiyorsa, kelimenin tespit edildiği en eski tarihî kayıt esas alınmalı; kelime o dile ait kabul edilmeli; kelimenin çıkış yeri (*kaynak*) olarak da bu dil esas alınmalıdır. Geçişe aracılık eden diller de *aracı dil* olarak adlandırılmalıdır. Bu yüzden elinizdeki yazıda kelimenin ait olduğu asıl dil *kaynak dil*, geçişe aracılık eden dil veya diller de *aracı dil* olarak adlandırılmıştır.

Kullanıcılarının bilinçli olmadığı durumlarda yabancı kelimelerin konuşucuların ana dillerine yerleşmesi kaçınılmazdır. Ancak, günümüzde diller, konuşucularının üretmediği ürünlerin (*nesne* veya *mefhum*) adını koyma hakkına da sahip görülmemekte/görünmemektedir. Dışarıdan ürüne dayalı olarak gelen kelimeler dilde kendilerine çabucak yer bulabilmektedir. Bu yerleşme yukarıda açıklandığı gibi bazen kulak, bazen göz, bazen de hem kulak hem göz yoluyla olmaktadır. Bu yüzden de aynı kelime bilhassa dar çevrelerin yazılı metinlerinde farklı imla anlayışlarına (kökene dayalı veya sese dayalı) göre yazılmaktadır. Türkçede dilde çoktandır kullanılan ve bugün imlası yerleşmiş olanlar için bile durum aynıdır: TDK *Yazım Kılavuzu*'na göre Türkçede imlası *egzoz* olarak belirlenen kelimenin en çok *eksoz* şeklinde söylenmesi ve birçok metinde de *egzos*, *egsoz*, *egzost*, *eksozt* şekilleriyle görünmesi; *şarj* kelimesinin *şarz* olarak söylenmesi ve yazılması gibi. Bunun yanında kelimenin asıl dilindeki yazılışının ve telaffuzunun bilinmediği durumlarda, Türkçeye girdiği aracı dildeki imlası veya söylenişi (*Rasulayn*, *Albaraka*, *Abubakar*, *Amin*...) Türkçedeki imlasını, telaffuzunu etkileyebilmekte/belirleyebilmektedir. Bazı kelimelerin sözlü dilde birden fazla telaffuzunun yerleşmesi sebebiyle dilde de birden fazla şeklin (asıl dilindeki şeklin veya ödünçlemeye aracı olan dildeki şeklin veyahut halkın değişik çevrelerinin kendi uydurduğu şeklin) görüldüğü de muhakkaktır: *Euro*, *avro*, *ö ro*, *öyro*; *ultrason~ultrasyon* gibi.<sup>15</sup> Yazılı, basılı, görüntülü yayınlarda karşılaşılan değişik imlalı kelimeler de imla birliği hususunda sıkıntı yaşatmaktadır. Bazı kelimeler de aslen aynı oldukları hâlde aracı dildeki yeni telaffuz ve anlamı ile gelebilmektedir. Bunlar ayrı kelimeler olarak değerlendirilir: *seramik~kiremit*; *waffle~gofret* gibi. *Waffle~gofret* kelimeleri köken itibarıyla aynı oldukları hâlde gösterenleri farklıdır; Türkçeye iki ayrı ürün adı olarak iki ayrı dil aracılığıyla girmişlerdir. *Gofret* kelimesi de aracı dilin telaffuzu ile Türkçeye girmiş, bu telaffuz yazıda kullanılır olmuştur. *Waffle* kelimesi de Türk alfabesinde bulunmayan *w* harfi içermektedir; buna rağmen kelime asıl imlası ve "vafıl" telaffuzuyla dile yerleşmiş görünmektedir.

Türkçe imlayı etkileyen başka bir husus da yeni Türk yazı sisteminin imkânlarıdır. Yeni Türk abecesinde bulunmayan harflerle yazılan yabancı kelimelerin imlası ve telaffuzunda ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Bünyesinde *w*, *x*, *q*, *ç*, *t*, *z*, *ø* harfleri bulunan yabancı kelimelerin hem imlası hem telaffuzu Türk okuyucusu için ikircikli bir meseledir. Bu harfleri içeren kelimeleri yazıda kullanma ihtiyacı duyulduğunda genellikle aslı harfleri ile yazıya geçirildiği görülmektedir. Okuyucu, bu harfleri içeren bir kelimeyle karşılaştığında, bunları kendi yazı sistemindeki benzer işareti esas alarak okumaya çalışır. Örneğin Türkçede *X* harfinin benzeri bir harf yoktur, İngilizcedeki kullanılışı sebebiyle genellikle /ks/ seslerini gösterdiği düşünülerek telaffuz edilir; ancak işaret İspanyol, Yeni Uygur, Çin (Pinyin), Azerbaycan, Yunan... dillerinin yazı sistemlerinde (veya bunların çeviriyazılı şekillerinde) birbirinden farklı sesleri göstermek üzere kullanılmaktadır.<sup>16</sup> Ait olduğu dilin konuşucusundan içinde bu işaretlerin geçtiği kelimeyi duyan bir Türk, bunu yazıya geçirmek istediğinde -haklı olarak- duyduğu sesin kendi yazı sistemindeki karşılığı olan işareti/işaretleri kullanacaktır.

### **Yazım Kılavuzundaki imla tercihleri**

Türk Dil Kurumunun *Yazım Kılavuzu*'nda (2012) alıntı kelimelerin imlası ile ilgili kurallar kökene dayalı imla ile sesçil imlaya göre karışık olarak belirlenmiştir:

1. Çift ünsüz harfle başlayan Batı kökenli alıntılar, ünsüzler arasına ünlü konulmadan yazılır: *francala*, *gram*, *gramer*, *gramofon*, *grup*, *Hristiyan*, *kral*, *kredi*, *kritik*, *plan*, *pratik*, *problem*,

<sup>15</sup> Örnekler çoğaltılabilir: *stres~stress*, *sezon~sözon*, *slayt~sılayt*, *kariyer~carier*, *koreografi~kareografi*, *gangster~gangaster*, *dinozor~dinazor*, *menü~mönü*, *pardösü~pardesü*, *üniversal~universal~üniversal*, *dedektif~detektiv*, *diyet~diet*, *diyalektik~dialektik*, *diyalog~dialog*, *diyafon~diafon*, *karakter~karekter*...

<sup>16</sup> Farklı dillerin yazı sistemlerinde *X* işaretinin kullanıldığı ses karşılıkları için bk. <https://en.wikipedia.org/wiki/X>

*profesör, program, proje, propaganda, protein, prova, psikoloji, slogan, snop, spiker, spor, staj, stil, stüdyo, trafik, tren, triptik vb. (TDK 2012: 25)*

Bu maddede görüldüğü üzere kelimelerde iki ünsüz arasına ünlü konmamakla kökene dayalı imla tercih edilmiş; ancak kelimenin geri kalan kısmı sesçil imla ile yazılmıştır. Kelimelerin alıntılı oldukları dillerin telaffuzuna göre Türkçeye girdiği anlaşılmaktadır. Söyleyişin yazıya yansımaları esas alınırken de çoğu kelimedede telaffuz Türkçenin ses yapısına, Türk selikasına uydurulmamıştır. Örneklerin alıntılı olduğu diller ve o dillerdeki asıl imlaları şöyledir: *francala* (< Fr. *frangella*), *gram* (< Fr. *gramme*), *gramer* (<Fr. *grammaire*), *gramofon* (<Fr. *gramophone*), *grup* (<Fr. *groupe*), *Hristiyan* (<Rum. *χριστιανός*), *kral* (<Sırp. *kral*), *kredi* (<Fr. *crédit*), *kritik* (<Fr. *critique*), *plan* (<Fr.), *pratik* (<Fr. *critique*), *problem* (<Fr. *problème*), *profesör* (<Fr. *professeur*), *program* (<Fr., *programme*) *proje* (<Fr. *projet*), *propaganda* (<İt.), *protein* (<Fr. *protéine*), *prova* (<İt.), *psikoloji* (<Fr. *psychologie*), *slogan* (<Fr.), *snop* (<Fr. *snob*), *spiker* (<İng. *speaker*), *spor* (<Fr. *sport*), *staj* (<Fr. *stage*), *stil* (<Fr. *style*), *stüdyo* (<Fr. *studio*), *trafik* (<Fr. *trafic*), *tren* (<Fr. *train*), *triptik* (<Fr. *triptique*).

Bu kelimelerin Türkçeye girdiği son aracı dil *Türkçe Sözlük* (2011), Nişanyan 2018 ve Kubbealtı 2020 esas alınarak gösterilmiştir. Büyük bir kısmı görüldüğü üzere Fransızcadan gelen bu kelimelerin bir kısmı Fransızcaya da başka bir dilden geçmiştir. Örneğin *trafik* kelimesi Fransızcaya İtalyancadan (İt. *traffico*) geçmiştir. Fransız dili kelimeyi kendi yazı sistemine uydurmuş; daha çok kökene dayalı imlayı tercih eden ve bu yüzden de imlası şeffaf olmayan yazı sistemleri içinde sayılan Fransızca, burada kelimeyi sesçil imlayı tercih ederek almıştır. Yine *profesör* kelimesi Fransızcaya (Fr. *professeur*) Latince'den (Lat. *professor*) geçmiş bir kelimedir (Latince'deki *o* işaretinin Fransızcadaki /ö/ telaffuzunu gösterecek şekilde dilin yazı sistemindeki göstergeleri olan *eu*'ya dönüşüne dikkat ediniz).

Türkçe imla sisteminde bu tür kelimelerde karma imla kullanılması sıkıntı oluşturmaktadır. Burada tamamen sesçil imla kullanma tercihi “eskiden yerleşmiş kelimeler” için geçerli sayılmıştır. Kılavuzda “Bu tür birkaç alıntıda, söz başında veya iki ünsüz arasında bir ünlü türemiştir. Bu ünlü söylenişte de yazılışta da gösterilir: *iskarpın, iskele, iskelet, istasyon, istatistik, kulüp vb. (TDK 2012: 25)*” tespitiyle bu imla kuralının dışında tutulan kelimeler gösterilmiştir. Yazıyı yeni öğrenen için mevcut sözcükteki bütün kelimeler eskidir, yabancı kelimelerin hepsi de eskiden yerleşmiştir. Bu eskiliğin ölçüsü kaç yıl olmalıdır, hangi yıldan önceki alıntılar eski olarak kabul edilecektir? Bu sorular yazıyı yeni öğrenen için muğlak sorulardır. Aşağıdaki maddeler de aynı şekilde değerlendirilebilir:

**2.** İçinde yan yana iki veya daha fazla ünsüz bulunan Batı kökenli alıntılar, ünsüzler arasına ünlü konmadan yazılır: *alafranga, apartman, biyografi, elektrik, gangster, kilogram, orkestra, paragraf, telgraf vb. (TDK 2012: 25)*

Bu maddedeki kelimelerden *apartman* (<Fr. *appartement*), *biyografi* (< Fr. *biographie*), *elektrik* (< Fr. *électrique*), *kilogram* (<Fr. *kilogramme*), *orkestra* (<İt. *orchestra*), *paragraf* (< Fr. *paragraphe*), *telgraf* (<Fr. *télégraphe*)... sesçil imla ile; *gangster* (<İng. ) ise kökene dayalı imla ile alınmıştır, kelimenin İngilizcedeki telaffuzu Türk yazı sistemiyle gengstır şeklinde gösterilebilir. *Alafranga* (<İt. *alla franca*) kelimesi İtalyancadaki telaffuzundan ziyade Türkçe telaffuzuna göre yazılmaktadır; büyük oranda sesçil imla ile *f* ve *r* harfleri arasına *ı* harfi yazılmadığı için de yine kısmen kökene dayalı imla ile yazılmaktadır. İtalyancada kelime *ala franka* şeklinde telaffuz edilirken Türkçede *alaf,ranga* olarak, /fr/ seslerinin arasındaki /ı/ sesi telaffuz edilerek ve son hecedeki /k/ sesi /g/ sesine dönüştürülerek söylenir.

**3.** İki ünsüzle biten Batı kökenli alıntılar, ünsüzler arasına ünlü konmadan yazılır: *film, form, lüks, modern, natürmort, psikiyatr, seks, slayt, teyp vb. (TDK 2012: 25)*

Bu maddedeki *film*, *lüks*, *modern*, *teyp* kelimelerinin ağızlarda *filim*, *lüks~lüküs~löküs*, *moderen~modiren*, *teyip* şekillerine rastlanırken; özellikle *film* kelimesi *filim izlemek*, *filim çevirmek* gibi birleşiklerde ikinci hecelerinde /i/ sesi türetilerek telaffuz edildiği görülmektedir.

Aşağıdaki maddede kalın dizilen kelimeler ağızlarda /ğ/’li telaffuz edildiği hâlde, imlada /g/’li yazılmaktadır.

4. Batı kökenli alıntılarının içindeki ve sonundaki g ünsüzleri olduğu gibi korunur: ***biyografi***, *diyagram*, *dogma*, ***magma***, ***monografi***, ***paragraf***, ***program***; *arkeolog*, *demagog*, *diyalog*, *filolog*, *jeolog*, *katalog*, *monolog*, *psikolog*, *ürolog* vb. (TDK 2012: 25)

Kılavuzun aynı bölümünde *fotoğraf* ve *topoğraf* kelimelerinde /g/ seslerinin /ğ/ye döndüğü söylenmiş, dolayısıyla yazıda da böyle yazılması istenmiştir (TDK 2012: 25); bu durum bir çelişki oluşturmaktadır. Fransızca *dogme* ‘tabu, sorgusuz bağlanılan öğreti’ anlamındaki kelimedenden gelen *dogma* kelimesinin Türkçedeki *doğma* fiil adı ile karışacağından telaffuzunda da /g/’li şeklinin korunması anlaşılabilir; ancak yukarıdaki örneklerde kelime ortasında geçen /g/ seslerinin telaffuzda /ğ/ sesine dönüşme eğiliminde olduğu görülmektedir; bunlar *fotoğraf* ve *topoğraf* kelimelerinde görüldüğü gibi yazıya yansımaya başlamıştır.

Kılavuzun alıntı kelimelerin yazılışının anlatıldığı bölümünde tamamen kökene dayalı imlanın kullanılmasına izin verildiği maddeler şunlardır:

Aşağıdaki durumlarda Batı kökenli kelimeler özgün biçimleri ile yazılırlar:

1. Bilim, sanat ve uzmanlık dallarında kullanılan bazı terimler: *andante* (müzik), *cuprum* (kimya), *deseptyl* (eczacılık), *quercus*, *terminus technicus* (teknik terim) vb.
2. Latin yazı sistemini kullanan dillerden alınma deyim ve sözler: *Veni, vidi, vici* (Geldim, gördüm, yendim.); *conditio sine qua non* (Olmazsa olmaz.); *eppur si muove* (Dünya her şeye rağmen dönüyor.); *to be or not to be* (olmak veya olmamak); *l’art pour l’art* (Sanat sanat içindir.); *l’Etat c’est moi* (Devlet benim.); *traduttore traditore* (Çevirmen haindir.); *persona non grata* (istenmeyen kişi) vb (TDK 2012: 25).

Bu maddelere göre; Türkçe okur yazarı muhatap olduğu metindeki herhangi bir dilin kelimesinin istilâhının ve tabirlerinin, vecizelerinin okunuşunu, anlamını ve hikayesini bilmektedir; farklı dillerden alınmış bu türden ifadeleri o dilin telaffuz kurallarına göre okuyabilmektedir ve anlamlarını da bilmektedir, -midir?

## Sonuç ve teklifler

Yazılı dili kullananların sağlıklı iletişim kurabilmesi için imla birliğinin sağlanması şarttır. Bugün bütün diller ilim, ticaret, tıp, spor ve teknoloji gibi sahalara hakim dillerin (İngilizce, Fransızca, Latince...) etkisi altındadır. Her dil ister istemez kelime ödünçlemekte, yer yer bu kelimelere karşılık bulma çabası içine girmekte, kimi zaman da kendi üretmediği ürünü (fikir-mefhum-nesne) ismiyle birlikte ödünç almak mecburiyetinde kalmaktadır. Bu tür -ürüne dayalı- kelimeler dilde çok hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Yaygınlaşan kelime için yerlisi karşılık olarak teklif edilse de geç kalınmakta ve misafir kelime ödünçlenen kelime sınıfına atlayıp günlük dilden başvuru eserlerine kadar pek çok metinde görünür hâle gelmekte, dilin söz varlığına yerleşmektedir.

Yabancı kelimelerin önce kulaktan duyulup sözlü dilde yaygınlaşması ve sonra yazıya geçirilmesi yazıda sesçil imlânın tercih edilmesine sebep olurken; önce yazıda görülüp yine yazılı dilde kullanılır olması ve



arkasından da sözlü dilde yaygınlaşması bu kelimenin imlasında kökene dayalı imlanın tercih edilmesine sebep olmaktadır.

Kelimelerin ve özel isimlerin dilin yazı sistemi kullanılarak gösterilişinde kuralların açık ve kesin olması gerekir; muğlaklık, istisnaların çokluğu imlada karışıklık doğmasına sebep olmaktadır. Karışıklık aynı kelimenin kökenine uygun olarak aslı dilindeki şekliyle yazılması ve bunun yanında bir de sesçil imla esasına dayalı olarak duyulduğu (telaffuz edildiği) şekliyle yazılması tercihlerinden kaynaklanmaktadır. İlmî yazılarda imla birliğini sağlamak üzere yabancı kelimelerin, ıstılahların ve özel isimlerin imlası ile ilgili aşağıdaki kurallar teklif edilmektedir:

1. Yabancı kelimelerin varsa Türkçeleri kullanılmalı, Türkçe karşılığının bulunması ve kullanılması özendirilmelidir.
2. Kelimenin Türkçesi yoksa veya yazıda kullanılmasına ihtiyaç duyuluyorsa aşağıdaki kurallara uyulmalıdır:
  - a. Yabancı kelimenin telaffuzu Türk yazı sisteminin kabul ettiği sesçil imla esas alınarak yazılmalı, imlasında yeni Türk harfleri ile kabul edilen harfler kullanılmalı, kelimenin asıl dilindeki imlası yay içinde verilmelidir. Türk yazı sisteminde bulunmayan bir veya birkaç harf içeren kelimelerde bunların seslerini karşılayan Türk harfi kullanılmalıdır.
  - b. Latin alfabesinden farklı alfabe (Kril, Arap, Pinyin, İbrani, Brahmi...) kullanan yazı dillerine ait kelimeler Türk yazı sisteminin kullandığı Latin alfabesi kökenli yeni Türk harflerine aktarılarak yazılmalıdır. Bu kelimelerin önce okunuşları verilmeli, sonra yay içinde sırasıyla asıl alfabesi ile yazılmış şekli, sonra çeviri yazılı şekilleri verilmelidir: *Tiyen Şan* (天山 *Tian shan*) gibi.
  - c. İstılah mahiyetindeki kelimelerin asıl dilindeki imla şeklinin çeviri yazı ile aktarılmış esas alınmalı, imlaya asıl dilindeki okunuşu da yansıtılarak yazılmalıdır: *hās, tārık, yakīn, zātī, kıyās-ı fukahā* gibi.
  - d. İstılahlar metin içinde eğik olarak, tamamen eğik bir metin içinde **koyu** olarak vurgulanmalıdır: *al-asmā u l-ḥusnā, hās, vucūb, yakīn...* gibi.
  - e. Arapça veya Farsça tamlama şeklindeki eser isimlerinin her kelimesi ayrı yazılmalı ve imlasında okunuşları esas alınmalı, harfler anlam ayırıcı olduğu için çeviri yazılı şekilleri ile verilmelidir: *Naşā ihu l-‘ibād, Burhān-ı kātī* gibi.
  - f. Eski Türk yazı sistemlerinden yeni Türk yazı sistemine aktarılan kişi, yer ve eser isimlerinde kelimenin yazılı olduğu dil ve o dilin yazı sisteminin yeni Türk yazı sistemine uygulanmış çeviri yazılı şekli kullanılmalıdır: *Tunḡukuk, Ali Şēr Nevāyī, Hüseyn-i Baykara, Ahmed Cevdet Pāşā, Midhāt Pāşā; Bāgdād, Qarāhisār, Dīvānu Luḡāti t-turk, Navādiru l-āṭār...*
3. Alfabe farklılığı olmayan dillere ait yer, kişi ve eser isimlerinin önce asıl dilindeki telaffuzu sesçil imla ile yazıya geçirilmeli, asıl imlası yay içinde verilmelidir; çünkü okuyucu öncelikle okuyabileceği kelime ile karşılaştırılmalıdır: *Servantes (Cervantes), Beytovin (Beethoven), Napolyon (Napoléon), Riçard (Richard), Yanoş (Janos), Buenos Ayres (Buenos Aires), Şopen (Chopin), Eminesku (Eminescu), Niv York (New York), Riyo dö Janero (Rio de Janeiro)...*
4. Türkçede tercümesi yerleşmiş yabancı kişi, yer, kurum, eser isimlerinin asılları ait oldukları dil kısaltması ile birlikte yay içinde eğik şekilde verilmelidir.
5. Yabancı özel isimlerden yapım eki alarak türetilmiş akım, mensubiyet, kavim, dil vs adları küçük harfle, Türk abece dizgesindeki harflerle ve telaffuzu esas alınarak yazılmalıdır: *marksizm, realistlerin, evangelist, suriyeli, ingilizce, hermönötik...*
6. Devlet, kurum, kuruluş adları Türkçedeki tercümeleri esas alınarak yazılmalı, yay içinde özel adın aslı verilmeli; alfabe farklılığı varsa aslına uygun olarak çeviri yazılı şekli verilmelidir.
7. Yabancı kelimelerden Türkçeye girişte aracı olan dildeki telaffuzu esas alınmalıdır. Türkçeye yabancı dillerden (Sanskritçe, Çince, Soğdça, Toharca, Moğolca, Farsça, Arapça, Fransızca, İtalyanca, İngilizce, Sırpça, Rumca...) geçmiş olan pek çok kelimedede telaffuz esas alındığına göre, yazıda da geçişe aracılık eden son dilin telaffuzu esas alınmalıdır.

8. Yabancı kelimelere getirilen Türkçe ekler telaffuza göre getirilmeli, ek kesme işareti ile ayrılmalı; bundan sonra kelimenin aslı yay içinde verilmelidir.
9. Kitabiyatta (bibliyografya) kişi, eser, yayınevi ve yer isimlerinin kaynak olarak kullanılan eserin üzerindeki kaydı asıl şekil olarak kabul edilmeli ve buna göre yazılmalıdır.
10. Tamlama şeklindeki yabancı devlet, kurum ve ese isimlerinde tamlamayı oluşturan her kelime büyük harfle başlatılmalıdır.
11. Yabancı dillerin kısaltmaları yerine Türkçe kısaltmalar kullanılmalıdır. Yazı imkânlarının geliştiği günümüzde kısaltma kullanılmaması tavsiye edilmelidir. Gelişi güzel kısaltma yapılmamalıdır. Kısaltılmış şekli asıl dilinde yaygın olarak kullanılan kelimeler Türkçeye de yerleşmişse, yerleşik şekilleri kullanılabilir: *lazer*, *AIDS*, *MR* gibi. Genel ağ adreslerinde yaygın şekilde kullanılan *com.tr* kısaltmasının okunuşu için *kom ti-ar* yerine *kom-te-re* okunuşu tercih edilmelidir. Türk selikası gördüğünü okumaya meyilli olduğu için bu okunuş yazıda öncelikli olarak tercih edilmelidir: *Wi-Fi* kısaltması örneğinde olduğu gibi */vayfay/* veya */vi-fi/* okunuşlarından hangisi daha çok yayılmışsa tespit edilmeli -çok bilmişlerce gülünç bulunacak olsa da- galatmeşhur olan telaffuz yazıda da kabul edilmelidir.
12. *Yazım Kılavuzu*'nda yaygın olduğu için aynen yazılması istenen Latince, İngilizce kalıp sözler (TDK 2012: 25) gibi metin içinde kullanılmasına ihtiyaç duyulan ibareler okunuşları esas alınarak yazılmalı; asıl dillerindeki şekilleri ve tercümeleleri yay içinde verilmelidir.
13. Ölçü birimi olarak kullanılan kısaltmalı ifadeler Türkçeye asıl dillerindeki imlaları ile geçirilmiştir; bu yaygınlaştığı için müdahale etmek, yaygın öğrenilmişliği karmaşaya düşüreceğinden aynen kullanılmaya devam edilmelidir. Ancak bunlara getirilen ekler kesme ile ayrılmalıdır.

### Kaynaklar

- Aksoy, Ömer Asım (1987). *Ana Yazım Kılavuzu*. İstanbul: Epsilon.
- Alpay, Necmiye (2021). *Türkçe Sorunları Kılavuzu*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Alpyağıl, Recep (2015). *Felsefe Dili Olarak Türkçenin Gelişim Aşamaları ve Felsefe Sözlüklerimiz (1851-1952) I*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Balyemez, Sedat (2022). *Türkiye Türkçesi Yazım ve Noktalama Tarihi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Besner, Derek; Smith, Marilyn Chapnik (1992). "Basic Processes in Reading: Is the Orthographic Depth Hypothesis Sinking?". *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning. Advances in Psychology*. Vol. 94, 45-66.
- Bosch, Antal van den; Content, Alain; Daelemans, Walter; de Gelder, Beatrice (September 1994). "Analysing Orthographic Depth of Different Languages Using Data-Oriented Algorithms", *Proceedings of the 2nd International Conference on Quantitative Linguistics*. Moscow.
- Boz, Erdoğan (2011). "Çağdaş Türkçe Sözlüklerde Batı Kökenli Sözcüklerin Köken Dili ve Biçimi Sorunu 'Sigara' Örneği" *Türkiye'de ve Dünyada Sözlük Yazımı ve Araştırmaları Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (4-6 Kasım 2010 - İstanbul), s. 392-405, İstanbul 2011. (Boz, Erdoğan (2011), *Sözlükbilimi Yazıları I*, Ankara: Gazi Kitabevi, 7-26. s.)
- Coulmas, Florian (1989). *The Writing Systems of the World*. Oxford, İngiltere: Basil Blackwell.
- DeFrancis, John (1989). *Visible speech. The diverse oneness of writing systems*. Honolulu. 306 s.
- Dil Derneği (2019). *Yazım Kılavuzu* (7. baskı). Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Faber, Alice (1992). "Phonemic segmentation as an epiphenomenon. Evidence from the history of alphabetic writing". *The Linguistics of Literacy*. (Editör: Pamela Downing vd. (ed.): Amsterdam. 111-134.
- Frost, Ram; Katz, Leonard (1992). "The reading process is different for different orthographies" *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*, Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B.V. 67-84.
- Frost, Ram; Katz, Leonard (1992). *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*, Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B.V.

- Hancz, Erika (2017) "Peçuylu İbrahim" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 34. c., 216-218. s., İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları,
- Jaffré, Jean-Pierre & Michel Fayol (2005). Orthography and literacy in French., *Handbook of orthography and literacy*, (Ed. Joshi R. Malatesha & P.G. Aaron)81-104. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Katz, Leonard; Laurie Feldman (1983). "Relation between pronunciation and recognition of printed words in deep and shallow orthographies". *Journal of Experimental Psychology* 9: 157-166.
- Kılıç, Mine - Kılıç, Mehmet Akif (2012). Türkçeye Yabancı Dillerden Geçen Kelimelerde Algısal Ünlü Türemesi. *VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı: 24-28 Eylül 2012.--* Ankara: Türk Dil Kurumu 1323-1332.
- Kubbealtı (2020). *Misâlli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyât.
- Marjou, Xavier (2021). "OTEANN: Estimating the Transparency of Orthographies with an Artificial Neural Network", *Proceedings of the Third Workshop on Computational Typology and Multilingual NLP June 2021*: 1-9. DOI: 10.18653/v1/2021.sigtyp-1.1
- Mattingly, Ignatius G. (1992). "Linguistic Awareness and Orthographic Form", *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*, (Ed. Frost, Ram; Katz, Leonard. Amsterdam&London&NewYork: North-Holland Elsevier Science Publishers B.V., 11-26.
- Nişanyan, Sevan (2018). *Nişanyan Sözlük Çağdaş Türkçenin Etimolojisi*, İstanbul: Liber Plus Yayınları.
- Özdem, Ragıp Hulusi (1941). *Terimler Meselesi Münasebetile Dilimizin Islahı Üzerine Muhtıra*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Özön, Nijat (1999). *Büyük Yazım Kılavuzu*, İstanbul: Kabalıcı.
- Püsküllüoğlu, Ali (2021). *Yazım Kılavuzu*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Sampson, Geoffrey (1986). *Writing Systems. A Linguistic Approach*, London: Hutchinson, 234 s.
- TDK (1928). *İmlâ Lûgati*, Ankara: Türk Dil Encümeni. 372 s.
- TDK (1941a). *İmlâ Kılavuzu*, Ankara: Türk Dil Kurumu. XLIV, 227 s.
- TDK (1941b). *Terimlerin Türkçeleştirilmesi Bakımından Profesör Doktor Ragıp Özdem'in Muhtırası Hakkında Rapor*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK (2011), *Türkçe Sözlük*, Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2012), *Yazım Kılavuzu*, Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tulum, Mertol (1986). *Yeni İmlâ Kılavuzu*, İstanbul: Tercüman.

**023. Türkçe denizcilik terimleri<sup>1</sup>****Zahide PARLAR<sup>2</sup>****APA:** Parlar, Z. (2023). Türkçe denizcilik terimleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 358-380. DOI: 10.29000/rumelide.1253120.**Öz**

Orta Asya'da yaşarken Türklerin hayatında önemli bir yeri olmayan deniz, üç tarafı denizlerle çevrili bir coğrafyada kendine yeni bir düzen kuran Türkler için zorunlu bir uğraş hâline gelmiştir. Bu uğraş, denize kıyısı bulunan yerleşim yerlerinde yaşayan halklar için zamanla ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel anlamda önem kazanmıştır. Denizcilikle ilgili fazla deneyimi olmayan Türkler için bu meslek, başlangıçta denizcilikte öncü Yunan ve İtalyan halklarından öğrenilmiştir. Bu sebeple denizcilik dilinin temel söz varlığında yabancı kökenli sözcüklerin çokluğu dikkat çeker. Böylesi bir söz varlığındaki Türkçe kökenli ve Türkçeleşmiş terimler üzerine inceleme yapmak, Türkçenin terim (t)üretmedeki durumu ve yöntemleri hakkında değerlendirmelerde bulunma imkânı sağlar. Bu çalışma kapsamında Türkçe ve Türkçeleşmiş 191 denizcilik terimi; sözcük türü, yapı ve anlam bilgisi bakımından değerlendirilmiştir. Buna göre, denizciliğin anlam/kavram dünyasındaki sözcükleri karşılamak için Türkçenin özellikle birleştirme ve üretme olanaklarının kullanıldığı, birleştirmelerde ad ve sıfat tamlamalarıyla birleşik fiil yapılarının tercih edildiği görülmüştür. Genel dildeki sözcüklerin anlam aktarması yoluyla denizcilik terimine dönüştürülmesi de söz konusudur. Terim oluşturma yöntemleri kullanılarak (t)üretilen bu terimlerin gemi türleri, geminin parça/bölüm adları, deniz ve gemi ile ilgili eşya/malzeme adları, kumanda sözleri, iş adları gibi kavram alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Osmanlı Devleti'nin denizlerde hâkimiyetinin artmasıyla birlikte Türklerin donanma faaliyetleri, gemi yapımı, balıkçılık gibi alanlarda kendilerini geliştirdikleri, hatta geçmişten gelen bilgi birikimini kendi kültürüyle harmanlayarak denizcilik alanında 16. yüzyılın ilk yarısında güçlü ve özgün bir konuma ulaştıkları söylenebilir. Türkçe denizcilik terimlerinin (t)üretilmesi, Türkçeleştirilmesi ve hatta denizcilik terimleriyle şiirler yazılması; denizcilikle ilgili ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel değişimlerin göstergeleridir.

**Anahtar kelimeler:** Terim, denizcilik dili, denizcilik terimleri, terim oluşturma, dil içi terim oluşturma, kavram karşılama

**Turkish nautical terms****Abstract**

The sea, which did not have an important place in the lives of the Turks while living in Central Asia, has become a compulsory occupation for the Turks who have established a new order in a geography surrounded by seas on three sides. This occupation has gained importance in terms of economic, political, social and cultural aspects for the peoples living in the settlements on the coast. For Turks who do not have much experience in maritime, this profession was initially learned from Greek and Italian peoples who are pioneer in maritime. For this reason, the abundance of foreign origin words

<sup>1</sup> Bu çalışma, 26-27 Mayıs 2022 tarihleri arasında Samsun Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü tarafından düzenlenen "Türk Diline Artzamanlı ve Eşzamanlı Bakışlar" isimli çalıştayda sunulmuş olan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Malatya, Türkiye), zahide.parlar@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4616-9579 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253120]

in the basic vocabulary of the maritime language draws attention. Examining the Turkish origin and Turkicized terms in such a vocabulary provides the opportunity to evaluate the situation and methods of Turkish of (re)producing term. Within the scope of this study, 191 Turkish and Turkishized nautical terms was evaluated in terms of word-type, morphology and semantics. To the evaluation, it has been seen that especially the conjugation and derivation possibilities of Turkish are used and that noun and adjective phrases and compound verb structures are preferred in conjugations to meet the words in the meaning/concept world of nautical. It is also possible that the words in the general language turn into maritime terms by transference of meaning. It has been noticed that these words which are (re)produced by using the method of term formation intensify on conceptual fields such as ship types, ship part/section names, marine and ship-related goods/material names, command words, job names. With the increase in the dominance of the Ottoman Empire in the seas, it can be said that the Turks improved themselves in areas such as naval activities, shipbuilding and fishing, and even blended their knowledge from the past with their own culture and reached a strong and original position in the maritime field in the first half of the 16th century. The (re)production and Turkishization of nautical terms and even writing poems with nautical terms are indicators of the economic, political, social and cultural changing in maritime.

**Keywords:** Terms, nautical language, nautical terms, term derivation, intralingual term formation, concept formation

## Giriş

Terimler, bir dilin söz varlığı içerisinde yer alan bilim, teknik, sanat ve zanaat alanlarındaki ilerlemeyle ortaya çıkan yeni kavramların adlandırılması için kullanılan sözlükbirimlerdir. Terimlerin ilk ortaya çıktığı alanlar; totem, inanç ve ibadet yanında ev aletleri, taşıt, at, atçılık ve savaşla ilgili araç gereçlerin adlarıyla ilgilidir. Ekonomik, siyasî, sosyal ve kültürel değişim ve gelişmelere paralel olarak zamanla eğitim, sağlık, savaş alanlarında ve ayrıca yanıcı ve patlayıcı maddelerin icadı ile onlarla ilgili terimler oluşmuştur (Kahraman, 2017, s. 3). Son yüzyıllarda bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ile söz varlığında bu alanlara ait terimler artmıştır. Bu alanlardaki gelişmelerle ortaya çıkan yeni kavramların karşılanması için terimleştirme (dil içi terim oluşturma) ile yabancı bir dildeki kavramı ve/veya terimi Türkçe bir terimle karşılama (diller arası yani çeviri odaklı terim oluşturma) (Karaman, 2009a, s. 45-46) yöntemlerinin kullanılması söz konusudur. Bu yöntemlerle oluşturulmuş terimlerin bilim dünyasında kabul görmeleri oldukça uzun zaman alsa da yerini bulduktan sonra terimlerin yapılarını değiştirmek pek mümkün değildir (Karaman, 2009a, s. 58).

Kavramın dilsel temsili olan terimler sayesinde nesnelerin insan zihnindeki tasarımı/kavramlar dil ile ifade edilir. Kavram, soyut ve genel olanı; terim, özel anlamı yansıtır. Genel dilde temel, yan ve mecaz anlamları bulunan bir sözcük terimleştiğinde açık ve kesin bir anlam yüklenmesi için yan veya mecaz anlamı bünyesinde var edemez (Girişen, 2020, s. 55). Daha sınırlı bir kullanıcı profiline sahip olan ve özel dilin öğeleri olmaları bakımından anlamları üzerine yorum yapılamayan terimler, öğretici bir işleve sahiptir (Girişen, 2020, s. 68).

Bilim dallarının kavram alanları, terimlerin kavramsal değer ve anlam yüklenmesini sağlar. Böylece genel dil içinde özel diller/jargonlar da oluşur. Bu jargonlar, o alana dair sözcükler için kurgulanan özel ve sınırları belli bir anlam üzerinde o alanda çalışan kişiler tarafından ortaklık sağlanmasıyla oluşturulur. Geçmişten bugüne bilim, teknik, sanat ve zanaat alanlarında yaşanan gelişmelerin

göstergeleri olmaları, özel anlamlar taşımaları/yüklenmeleri, çoğunlukla da sadece o alanda bilgi sahibi insanlar tarafından anlaşılmaları, terimlerin özel bir incelemeye tâbi tutulmasını gerekli kılar.

Farklı alanlarda ortaya çıkan yeni kavramlar için alanın uzmanları arasında iletişimin sağlanması amacıyla yeni terimlere ihtiyaç duyuldukça yeni terimler de oluşturulur. Bilinçli ve kontrollü olarak yapılan bu terim oluşturma eylemi için kullanılan dil bilimsel yöntemler üç başlıkta toplanabilir (Karaman, 2009a, s. 46): *1. var olan kaynakların kullanılması, 2. var olan kaynakların değiştirilmesi, 3. yeni sözcüklerin türetilmesi.*

1. Var olan kaynakların kullanılmasında, mevcut bir terimin anlamı genişletilerek yeni bir kavram karşılması sağlanır, yeni adlara mevcut belirtilere ve anlamlara benzer şekilde metaforik anlam aktarılması veya başka bir şeye benzerlik kurulması yoluyla adlandırmalar yapılır, genel dildeki çok anlamlı belirtiler incelenerek metaforik birleşik adlar oluşturulur, bir alandaki kavrama karşılık gelen bir belirtimin başka bir alanda da farklı bir kavram için kullanılması vb. yollarına başvurulur.

2. Var olan kaynakların değiştirilmesi, ekleme/türetme, ek getirme; yeni terim oluşturacak şekilde birleşik yapıları kurma; var olanın söz dizimsel yapısını değiştirme var olandan kısaltma, kırpma, akronim yapma vb. yollarla yeni biçim türetme yolları kullanılır.

3. Yeni bir sözcük türetme yoluyla ise özgün biçim üretmekten daha kolay olan dilin gramerinin bir parçası olan dilbilgisi kuralları çerçevesinde bilinen biçimlerin birleştirilmesi söz konusudur (Sager, Dungworth & McDonald, 1980, s. 251 ff'den akt. Karaman, 2009a, s. 46; Sager, 1990, s. 71-79'dan akt. Yavuzarslan ve Beyaz, 2022, s. 108-109).

Bunlar dışında aynı dil içerisinde değil de birden fazla dil arasında gerçekleşen *diller arası/çeviri odaklı terim oluşturma* eyleminde yeni kavramlar adlandırılırken başka bir dilin/sistemin/kültürün ürünü olan kavramlar hakkında iletişim kurabilmek için terim oluşturulabilir. Terim biliminde *ödünc alma/ödüncleme* adını alan bu eylem için dil içi terim oluşturmaya yönelik yöntemlere paralel yöntemler kullanılmaktadır (Karaman, 2009a, s. 56).

Özellikle bilim, teknik, sanat vb. alanların üreticisi konumunda olmayan ülkeler için bilim dallarının kendine has kavramlarına verilen adlar olan terimler, “yabancı dillerdeki sözcüklerin Türkçeye gümrüksüz giriş kapısı” (Ayverdi vd., 2006, s. XX) olmak durumunda kahrılar. Denizcilik terimleri de bu bakımdan örnek teşkil eder. Denizcilik, özellikle Akdeniz’e kıyısı bulunan Yunan ve İtalyan denizcilerden öğrenildiği için denizcilik dilinde yer alan temel terimlerin çoğunluğu da Yunanca ve İtalyanca kökenlidir. Engin bir deniz üstünde ama küçük bir mekân/taşıt içinde kurgulanan bir hayatın aslında oldukça geniş ve karmaşık kavramları, nesnelere, iş, oluş ve hareket adları ve eylemleri için yapılan adlandırmalar bu alanda öncü medeniyetlerin dillerinden alıntılandığı kadar Türkçenin kendi imkânları içerisinde de (t)üretilmiştir. Bu anlam ve kavram dünyasındaki her yeni kavramı karşılamak için yeni bir sözcük bulmak zor ve uzun bir süreç olduğundan dilin olanakları kullanılarak bazen dilde var olan sözcüklerden birleştirme ve türetme yöntemleri ile yararlanılarak bazen de sözcüklerle benzetim/ilişki kurulup anlam aktarmaları yapılarak terim anlamlar oluşturulmuştur. Deniz üstündeki bir dünyanın sözcükleri için yeni anlam oluşturmada insanın çevresinde gördüğü ve gündelik yaşamında yer alan varlıklar (hayvanlar, eşyalar, organlar vb.) kullanılmıştır. Bu hususlar, ideal bir terimin taşınması gereken nedenlilik (anlaşılır, mantıksal ve kendinden açıklayıcı olma), dildeki söz dizimsel özelliklerle tutarlı olma (Picht ve Draskau, 1985, s. 114-116'dan akt. Yavuzarslan ve Beyaz, 2022, s. 113) niteliklerine de katkı sağlamıştır.

Orta Asya'da yaşayan Türklerin deniz ve denizcilikle ilişkileri, coğrafya gereği oldukça sınırlıydı. Türklerin başlangıçta Anadolu'nun iç bölgelerine yerleşmeleri de bu durumun devam etmesine sebep olmuştur. 13. yüzyılda Anadolu Selçuklu Devleti'nin Akdeniz'de Alanya ve Antalya liman kentleri ile Karadeniz'de Sinop'u ele geçirmesiyle denizle tanışan Türkler, ilk defa denizle tanışmalarına rağmen limanların ve deniz ticaretinin önemini çabuk kavramış ve buna yönelik siyasi politikalar geliştirmişlerdir. Bu politikalar sayesinde Akdeniz ve Karadeniz deniz ticaretinde önemli bir aktör durumuna da gelerek Anadolu ekonomisini dünya ekonomisi ile bütünleştirmeyi başarmış ve Moğol istilasına kadar Orta Doğu'nun en önemli siyasi ve ekonomik gücü hâline gelmiştir (Kuşçu, 2016, s. 333). 14. yüzyıl ve sonrasında ise Osmanlı Devleti'nin donanmasının güçlenmesi ve denizlerdeki hâkimiyetinin genişlemesiyle, denizciliğin önemi daha da artırmış; denizcilik yapan pek çok ulusla da muhatap olunmuştur. 15. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı Devleti denizlerdeki gücünü arttırmış, Batı'daki komşularından ve özellikle de Venediklilerden denize dair bilgi birikimlerini ve denizcilik terimlerini almıştır. 16. yüzyılın ilk yarısında gemi tür ve sayısının da çoğalmasıyla Osmanlı Devleti Akdeniz'deki hâkimiyet kurmayı başarmıştır (Bostan, 2009, s. 327). Ekonomik, siyasi ve toplumsal düzlemde yaşanan bu gelişmeler kültür ve dilde de kendisini hissettirmiş, geçmişten getirilen bir bilgi birikimine sahip olunmayan denizcilik alanına dair kültür ve söz varlığı da başlangıçta bu alanda öne çıkan ve gücü elinde bulunduran ulusların kültür ve dillerinden etkilenmiştir. Fakat 15. yüzyılın ikinci yarısından sonra Türkçenin kendi olanaklarının da kullanılmasıyla Türk denizcilik/gemici dili hızla gelişmiştir (Kahane vd., 1988, s. 3-10; Parlar, 2022, s. 661). Bazen yabancı denizcilik terimlerine karşılık olarak bazen de denizcilik kavram alanına ait yeni kavram, nesne, eşya, eylem ve benzerlerini karşılama için Türkçenin terim yapma yolları kullanılarak terimler (t)üretilmesi veya terimlerin Türkçeleş(tiril)mesi (Parlar, 2022, s. 696) ile Osmanlı Devleti'nin denizlerdeki hâkimiyetinin arttığı 16. yüzyıl itibarıyla klasik Türk şiirinde denizcilik terimleriyle yazılmış şiirlere rastlanması (Parlar, 2022, s. 661-662) bu ilerlemelerin göstergeleri olarak değerlendirmek mümkündür.

Türkçede denizcilik terimleri hakkında daha önce yayımlanan çalışmamızda (Parlar, 2022) Türkçedeki denizcilik terimlerinin durumu değerlendirilmiş ve daha sonra terimler, kavram alanlarına ve konularına göre tasnif edilmiştir. Ortaya çıkan kavram alanlarının incelenmesiyle toplumun denizciliğe ve denize bakış açısı üzerine yorumlamalar yapılarak denizcilik mesleğinin kültür ve dilde izleri tespit edilmiştir. Çalışmada derlenen söz varlığı içerisindeki Türkçe kökenli ve Türkçeleş(tiril)miş sözcükler ise bu makalenin konusunu teşkil etmiştir. Köken bakımından yapılan bu değerlendirmeye denizciliğin başlangıçta başka halklardan öğrenilmesinden dolayı söz varlığında yer alan yabancı kökenli sözcüklerle Türkçenin kendi olanakları içerisinde (t)üretilenler arasında bir kıyaslama yapma imkânı doğacaktır. Sözcük türü, yapı ve anlam bilgisi bakımından değerlendirilmesiyle ise Türkçenin sonradan dâhil olduğu denizciliğin anlam/kavram dünyasındaki sözcükleri karşılama için kullandığı terim yapma ve kavram karşılama yolları hakkında tespitlerde bulunulacaktır.

## 1. Türkçe veya Türkçeleşmiş denizcilik terimleri

Türkçe içerisinde başlangıçta yabancı kökenli terimlerin hâkim olduğu özel bir dil teşkil eden denizcilik dili/jargonunda kullanılan Türkçe denizcilik terimleri üzerine yapılacak inceleme, Türkçenin terim (t)üretmedeki durumu ve yöntemleri hakkında değerlendirmelerde bulunma imkânı sağlayacaktır. Bunun yanında toplumun geçirdiği ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerin izlerini denizciliğin kapsamına giren dil verisi üzerinden okumak mümkün olur. Çalışma kapsamında da bu amaçlara yönelik değerlendirmeler yapabilmek için Türkçe denizcilik terimleri, sözcük türü, yapı bilgisi ve anlam bilgisi bakımından incelenmiştir. Denizciliğin anlam ve kavram dünyasının Türkçe kökenli terimlerle nasıl karşılandığı ve bunun için dilin hangi imkânlarından yararlandığı üzerine yorumlamalarda

bulunmuştur. Ayrıca Türklerin denizle kurdukları ilişkinin özellikleri ve bu ilişkinin özellikle Türkçe sözcükler üzerinden dil ve kültüre yansımaları değerlendirilmiştir.

Çalışmada *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*'te (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005) yer alan Türkçe denizcilik terimleri veri olarak kullanılmıştır;<sup>3</sup> bunlar önce sözcük türü bakımından adlar ve fiiller olmak üzere 2 ana başlıkta tasnif edilip fiillerin altında birleşik fiiller alt başlığı açılmıştır. Bu veri üzerinden denizin kavram alanına giren nesne, kavram, iş hareket ve oluşların ifade edilmiş tarzları yorumlanmıştır. Daha sonra yapı bilgisi bakımından basit, türemiş ve birleşik sözcükler başlıkları kullanılarak terimlerin oluşturuluş biçimleri ele alınmış ve Türkçenin terim oluşturma hususundaki durumu değerlendirilmiştir. Ayrıca bu terimlerin kavram alanı olarak hangi alanlarda yoğunlaştıkları üzerine tespitlerde bulunulmuştur. Bu terimlerin oluşturuluş biçimlerinde öne çıkan anlam bilgisi özellikleri incelenmiştir.

### 1.1. Sözcük türü bakımından inceleme

Türkçe denizcilik terimleri; sözcük türü bakımından adlar, fiiller ve fiillerin alt başlığı olarak da birleşik fiiller şeklinde tasnif edilebilir. Bu başlıklar içerisinde ad kategorisinde 123, fiil kategorisinde 68 sözlükbirim söz konusudur. Bu terimlerden ad başlığı altında yer alanlardan 4'ü, fiillerden 6'sı aynı anlama geldikleri için *bk.* kısaltma ile ilgili madde başına gönderilmiştir. İsimler ve fiiller başlıkları altında madde başı alınan sözcüğün anlamı verilmiş, türetmiş ise kökü ve eki gösterilmiştir.

#### 1.1.1. Adlar

**abaşo gabya yelkeni** Alt gabya yelken.

**alabanda iskele** Geminin baş tarafının sola dönmesi için dümenin sonuna kadar sola (gemicilik tabiriyle iskeleye) doğru kırılması için verilen kumanda, iskele alabanda.

**alabanda kürek** Kürek çekmenin durdurulup küreklerin çıkarılması ve filika içine istif edilmesi için verilen kumanda.

**alabanda sancak** Geminin baş tarafının sağa dönmesi için dümenin sonuna kadar sola (gemicilik tabiriyle sancağa) doğru kırılması için verilen kumanda, sancak alabanda.

**alt abaşo** Yelkenin alt kenarı, direk yelkenin birleştiği yaka.

**arya direk** "Direk indir" kumandası.

**arya sancak** "Sancak indir" kumandası.

**arya yelken** "Yelken indir" kumandası.

**ayı bacağı** Bir teknede, birbiri üstüne kapanmalarını önlemek için yan yelkenleri rüzgârı geriden (pupadan) alacak şekilde birini sağdan, birini soldan kullanma şekli.

**aynalık** Geminin kıç tarafında, üzerinde isminin kayıtlı bulunduğu limanın adı yazılı olan düz veya yuvarlak kısım.

<sup>3</sup> Bu veriler, daha önce "Denizcilik Terimlerinin Kavram Alanlarına Göre Tasnifi" (Parlar, 2022) adlı çalışmada yer alan denizcilik terimlerinden Türkçe ve Türkçeleşmiş olanların seçilmesiyle elde edilmiştir.



**aynalık tahtası** Filikalarda kıç tarafta dikine duran, istendiği zaman çıkarılabilen, oturanların arkalarını dayamalarına yarayan tahta.

**azgın deniz** Çok dalgalı deniz.

**azgın rüzgâr** Çok şiddetli, kasıp kavuran rüzgâr.

**balıkçı teknesi** Balıkçılıkta kullanılan tekne.

**baş altı** Gemilerin baş tarafındaki tayfa ve erlerin koğuşları.

**başlı gemi** Herhangi bir sebeple başı kıçından fazla su çeken, daha fazla batan başı eğik durumdaki gemi.

**baştan kara** Geminin başı karaya gelecek şekilde.

**borda ateş** Bordadaki topların hep birden ateş etmesi.

**borda fenerleri** Gemilerin sağ ve sol taraflarında yakılan yeşil ve kırmızı fenerler.

**borda hattı** Donanmadaki gemilerin aynı hizâda ve yan yana seyretmek üzere aldıkları düzen.

**bölme** Gemilerde su basması ve yangın gibi tehlikelerin yayılmaması için ara kapılar kapanınca birbirinden ayrılacak şekilde bölünmüş olan yerlerden her biri.

**çalım** (< *çal-ı-m* “vurma, vuruş”) Bir geminin su kesimi altında kalan kısmının baş ve kıç bodoslamasına doğru darlaşması durumu.

**çamçak** (*sap*'tan *sap+çak* > *şapçak* > *çapçak* > *çamçak*) Filikaların suyunu boşaltmakta kullanılan ağaç kepçe.

**çatlak** sıf. (< *çatla-k*) Dikleşip yükseldikten sonra kırılıp köpük hâlinde düşen dalga.

**çıplak** sıf. (*çılba-* “soymak”tan *çılba-k*, göçüşme ile *çıblak* > *çıplak*) Kollarını ve baldırlarını açık bırakacak şekilde giyindikleri için bu adla anılan ve daima kaptan paşanın refakatinde bulunan tersane mensuplarına verilen ad.

**dalgakıran** Gemilerin başına çarpan dalgaların kırılıp yanlara dağılması için kasara üstlerine yapılan saç siper.

**dalgakıran** Liman ve iskeleleri fırtınaların etkisinden korumak, çarpan dalgaların kuvvetini kırıp dağıtmak ve gemilerin barınabilmelerini sağlamak için deniz içine yapılan koruma duvarı veya bu amaçla dizilmiş kayalar, taş bloklar, mendirek.

**dalış** (< *dal-ış*) (Dalğç ve altının) belli bir amaçla denizin dibine inme hareketi.

**demir** (Eski Türk. *temür* > *demür* > *demir*) [Kelime Farsçaya, Arapçaya ve Balkan dillerine de geçmiştir] Deniz taşıtlarının akıntı ve fırtına sebebiyle yer değiştirmesini önlemek için ucu gemiye bağlı bir zincirle denize atılan ve dibe gömülüp geminin olduğu yerde kalmasını sağlayan ağır çengel, çapa.

**demir yeri** Gemilerin demir atmalarına ve demir üzerinde güvenle yatmalarına elverişli çok sığ ve çok derin olmayan, dibi iyi demir tutan yer, mersa.

**demirli** sıf. Demir atmış (tekne).

**deniz** (Eski Türk. *tengiz* < *teng* “göl, bataklık”) Deniz.

**devir dâiresi** Bir teknenin dümeni tam sağ veya tam sola döndürüldüğünde en yüksek hızda çizdiği daire olup çapı tek pervanelilerde tekne boyunun yaklaşık yedi, çift pervanelilerde dört-dört buçuk katıdır.

**devvar cam** Kaptan köprüsünde, yağışlı havalarda görüşü sağlamak için bir motorla döndürülen pencere.

**dik rüzgâr** Bir geminin gidiş yönünden gemiye doğru esen rüzgâr.

**dikme** (< *dik-me*) Yük kaldırmak için kullanılan seren, bumba.

**dil** (Eski Türk. *tl* > *til* > *dil*) Makaraların ve bastıkların kanalları içine yerleştirilmiş olan, çevreleri oluklu demir pirinç veya ağaçtan tekerlek [halatlar bunların olukları üzerinden işler].

**donanım** (< *donan-ı-m*) yen Bir gemide direk, seren ve yelkenlerin veya herhangi bir hareketli parçanın ayrıntısından olan makara, halat vb. şeylerin bütünü.

**döşek** (< *döşe-k*, Eski Türk. *töşek* < *töşe-mek*) [Kelime Arapçaya, Farsçaya ayrıca Rusçaya ve Balkan dillerine de geçmiştir] Gemi gövdesinde basınç, çarpma, ağırlık vb.ni karşılayabilecek dirençte omurgaya dik konmuş levha veya profiller. Eski ahşap savaş gemilerinde omurga üzerine gelen iskarmozun ilk parçaları.

**düşme açısı** Devir dairesinin herhangi bir noktasındaki teğet ile geminin omurga hattı arasındaki aç

**düşme** (< *düş-me*) Seyir hâlinde bulunan bir geminin akıntı, rüzgâr veya iyi kullanmama yüzünden takip etmek istediği rotadan ayrılması.

**düz su** Aynı derinlikte devam eden, döküntüsü veya bir engeli bulunmayan temiz sahil suları, filet.

**fırar iskelesi** Savaş gemilerinin kazan dairelerinde veya etrafla ilişkisi kesilmiş önemli yerlerinde çalışanların, gerektiğinde doğrudan doğruya üst güverteye çıkabilmeleri için yapılmış sabit dik iskele.

**fora yelken** “Yelken aç” kumandası.

**gögüs** (Eski Türk. *kögüz*) Gemi bodoslamasının yukarı doğru genişleyen kısmı.

**ığnecik** Teknelerde dümeni kış bodoslamaya bağlayan madenî menteşe.

**iskele alabanda** Bk. *alabanda iskele*

**iskele babası** Yanaşan gemileri bağlamak için rıhtıma konmuş beton veya dökme demirden silindir.

**kabakçı** Asılı bir kabağa her önünden geçişte selam vermek suretiyle selama alıştıran acemi deniz eri.

**kaptan köprüsü** Bir gemide seyir ve manevraların yönetildiği, güverte üstündeki mahfuz kumanda yeri.

**kaptan köşkü** Bk. *kaptan köprüsü*

**karavele kaplama** İç kaplamaları çapraz, dış kaplamaları baştan kıça doğru boydan boya döşenmiş iki kat kaplama.

**kaz ayağı** Bir halatın ortasına ikinci bir halatın bağlanmasından meydana gelen üç kollu halat.

**kerteriz hattı** Yeri belirlenmek istenen şeyle kerteriz eden arasındaki hat.

**kerteriz noktaları** Kerterize elverişli olan, haritalarda yerleri belli ve sabit noktalar.

**kıç altı** Gemilerin kıç tarafında bulunan kamara, kıç güvertesi altına rastlayan kapalı kısım.

**kıç** (Kökü belli değildir) [Türkiye Türkçesinde XIV. yüzyıldan itibaren görülür] Deniz araçlarında arka taraf.

**kıçtan kara** Baştan demirli, kıçtan halatlarla kıyıya bağlı bir geminin kıyıya dik durma hâli.

**kılavuz çarmıhı** Yelkenlilerde, eski gemilerde tırmanmak için kullanılan ip merdiven, şeytan çarmıhı, saltadora.

**kılavuz gemisi** Geçiş tehlikeli boğaz vb. yerlerde büyük gemilere yol gösteren gemi.

**kılavuz** (Eski Türk. *kulābuz* > *kulāvuz*) [Eski bir İran dilinden gelmiştir] Gemilere yol göstermek üzere belli bölgelerdeki seyir rotalarını, geçitleri, işaretleri, tehlikeleri iyice bilecek şekilde yetiştirilmiş kaptan “açık deniz kılavuzu.” “bölge kılavuzu.”

**kılavuz kaptan** Yol gösteren, kılavuzluk yapan kaptan.

**kırk ambar** Gemiyle taşınan petrol, tahıl, paket, yük gibi karışık kargo ve mal.

**kırlangıç** (Orta Türk. *karlıgaç* < *karlık+aç*) [Eski kaynaklarda başka şekillerde de geçer] Buharlı gemilerin icadından önce donanmada keşif, karakol ve haberleşme hizmeti gören, kürekleri iki veya üç kişi tarafından çekilen, karamürsel tipi gemilerin en küçüğü durumundaki süratli deniz taşıtı.

**koca reis** Büyük yelkenlilerin ikinci kaptanı.

**koltuk halatı** Gemiye rıhtıma bağlamak için baş ve kıç tarafından verilen palamar.

**kopsa** (Kökü bulunamamıştır) Mukavemetini arttırmak için kalafat tokmağının ağzına geçirilen demirden çember.

**koşma** (< *koş-ma*) Pekiştirmek maksadıyla bir halat veya ağacın yanına konan halat veya ağaç.

**köprü** (Eski Türk. *köprüg*; *köpür-* fiilinden türediği ileri sürülmüşse de kökü kesin olarak belli değildir) [Kelime Arapçaya ve Balkan dillerine de geçmiştir] Gemilerde kaptan köşkü, geminin önünü görececek yükseklikteki kumanda yeri.

**kumanya akçesi** Sefere çıkanlara verilen yiyecek parası.

**kumanyacı** Gemilerde erzakın bakımı ve korunması ile görevli olan kimse.

**kurt ağzı** Tekneleri rıhtıma bağlamaya yarayan halatların aşınmasını azaltmak için kullanılan madenî parça.

**küpelik** (Eski Türk. *küpe* “küpe; metal halka, metal halkalardan yapılan zırh”+*lik*) Dalyan direkleri dikilirken alt ucun batmasını sağlamak için bağlanan zincir veya taş.

**liga bir kat camadan** “Yelkeni bir kat camadana vur” emri.

**meme** (Çocuk dilinden) Gemi çapasında kolların birleştiği yerdeki şişkinlik.

**mercan kayığı** Mercan avında kullanılan, serensiz küçük bir tür balıkçı kayığı.

**meydancı** Gemilerde nöbetleşe yapılan belirli bir işi ve vardiyası olmayan, günlük işlerde çalıştırılan denizci.

**mizana sereni** Mizana ana direği üzerinde bulunan seren.

**mizana yelkeni** Üç direkli yelkenli bir gemide kıçtaki direk.

**muhâlif rüzgâr** Geminin gittiği yönden hızını kesecek şekilde esen rüzgâr. mec. Aksilik, talihsizlik.

**mülâzım kaptan** (Ar. *mulâzemet* “ayrılmamak, devam etmek”ten *mulâzim*) Stajyer kaptan.

**mürsele bağı** yalnız birine güç binecek iki halatı birbirine veya bir halatı direk veya serene bağlamak için kullanılan bağ.

**omurga** (Eski Türk. *oğurğa*; E. T. Türk. *oñurga*, kökü belli değildir) Geminin bel kemiği durumunda olan ve baş bodoslamadan kıç bodoslamaya kadar alttan devam eden ağaç veya saçtan yapı elemanı.

**omuzluk** (< Yun. *ômos*+ T. *+luk*) Gemide, borda kaplamalarının baş ve kıç bodoslamalarına bitişmek üzere kavıştığı noktalarla bodoslamalar arasında kalan kad [baştakine baş omuzluğu, kıçtakine kıç omuzluğu denir].

**oturak** (< *otur-ak*) [Kelime Farsçaya da geçmiştir] Kayıklarda ve kürekli gemilerde kürek çekenlerin oturduğu enli tahta [Bunların sayısı eski teknelerin sınıfını belirten bir ölçü idi].

**ölü dalga** Sessizce ve hissedilmeden denizin yüzünün değil dibinin kabarmasıyla ortaya çıkan dalga.

**ölü deniz** Açık denizden etkilenmeyen dalgasız deniz.

**ölü deniz** Denizin fırtına dindiği halde fırtına sebebiyle oluşmuş dalgaların devam ettiği çatlaksız dalgalı durumu.

**pruva hattı** Gemilerin birbiri ardı sıra gitmek üzere aldıkları durum.

**pupa yelken** Yelkenler rüzgârla tam şişmiş olarak.

**rüzgâr altı** Geminin rüzgâr almayan tarafı, boca.

**rüzgâr üstü** Rüzgârın estiği taraf, geminin rüzgâr alan tarafı, orsa.

**sağlam rüzgâr** Değişmeyen, devamlı aynı yönde ve aynı kuvvette estiğı için geminin düzgün yol almasını sağlayan rüzgâr.

**salma omurga** Yelkenlilerin rüzgâr etkisiyle yana yatmasını önlemek, dengeyi sağlamak için omurga üstüne yerleştirilen yassı bir sandık içinden denize sarkıtılıp çekilebilen madenî levha.

**salpa demir** Çapayı çekerek demir alma.

**sancak alabanda** Bk. Alabanda sancak.

**sancak berâtı** Geminin hangi devletin sancağını taşıdığını gösteren berat.

**sancak** (Eski Türk. *sânç-mak* “saplamak”tan *sanç-gak* > *sanç-ak* > *sancak*) [Kelime Arapça ve Farsçaya da geçmiştir] Bir geminin burun istikametine göre sağ tarafı [Sol tarafına iskele denir].

**sarma yelken** Yüzeyi bağı bulunduğı çubuğun döndürülmesi suretiyle küçültülen bir çeşit yelken.

**sarnıç gemisi** Akaryakıt taşıyan gemi.

**sedâ işareti** Yer belli etmek, karşılıklı işaretleşmek için gemi, fener vb.nden kampana veya düdükle verilen işaret.

**servis botu** Limanda demirli bir gemiyle kıyı arasında ulaşımı sağlayan bot, motorlu veya kürekli küçük deniz taşıtı.

**seyir defteri** Kaptan tarafından geminin seyrüseferle ilgili notlarının yazıldığı defter.

**seyir subayı** Savaş gemilerinde geminin seyriyle ilgili hususlardan sorumlu olan subay.

**seyir zabiti** Bk. *seyir subayı*

**sıyırma yelken** Yelkenlilerde seren üzerinde kasnaklarla açılıp kapanan bir cins yelken.

**sis düdüğü** Sisli havalarda uyarı için kullanılan sesli araç.

**sis işareti** Sisli havalarda geminin yerini bildirmeye yarayan, boru, kampana vb. ile verilen sesli işaret.

**siya berber (sancak, iskele)** Tekne, filika vb. deniz araçlarına manevra yaptırmak için küreklerden bir kısmının veya tamamının tersine çekileceğini bildiren kumanda sözleri [“Küreklerin tamamını tersine çek” anlamında siya beraber, sağdakiler için siya sancak, soldakiler için de siya iskele denir].

**solugan** sıf. (< *solu-gan*) Bir rüzgârdan veya uzun süre aynı yönde esen bir meltemden sonra nefes alırcasına seyrek seyrek sahile vuran dalga.

**su kesimi (hattı)** Gemi veya rıhtımın su üstünde kalan kısmının su yüzeyi ile keşiştiğı hat.

**talimar başlığı** Talimarın üst ucundaki kısım, kemâne [Bazı gemilerde bu kıvrım yerine baş tasviri konur].

**tarak dubası** Denizi taraklamak için kullanılan dolaplı duba.

**tartı** (< *tart-ı*) Yelkenleri indirip kaldırmaya yarayan ip.

**tekne** (Eski Türk. *Tekne*; kökü belli değildir) Bir geminin suya oturan, omurga ve kaplamalardan oluşan temel bölümü.

**tekne** (Eski Türk. *tekne*; kökü belli değildir) *teşmil*. Deniz taşıtı.

**ticâret filosu** Aynı devlete ait olup aynı bayrak altında çalışan her türlü ticaret gemisinin meydana getirdiği filo.

**varda bandıra defteri** Her vardiyada geçen önemli olayların yazıldığı defter.

**vardiya subayı** Geminin seyir rotasını ve vardiyaları kontrol eden subay.

**yaka** (Eski Türk. *yaka* “uç, sınır”, *yak-* “yakın olmak”tan) [Kelime Türkçeden komşu dillere de geçmiştir] Yelkenlerin kenarları ve köşeleri: “cunda yakası” “seren yakası”

**yarış teknesi** Deniz yarışları için özel olarak düzenlenmiş tekne.

**yıldız** (Eski Türk. *yulduz*, y’den dolayı düzleşme ile *yılduz*, ses uyumu ile *yıldız*) (Kutup yıldızının etkisiyle) kuzey “yıldıza dönmek.”

**yol** (Eski Türk. *yöl*) Gidiş hızı.

Sayıda en fazla olan ad kategorisinde yer alan terimler, kavram alanına göre incelendiğinde en çok *gemi türleri*, *gemi parça ve bölüm adları*, *deniz ve gemi ile ilgili eşya ve malzeme adları*, *denizle ilgili kişi adları*, *kumanda sözleri*, *iş adları*, *işaret adları*, *hat adları*, *evrak adları* için adlandırma yapıldığı görülür. Bu kavram alanları denizcilik dilinin şekillendiricisi konumunda oldukları için bu alanlarda türetilmiş Türkçe terimler, Türkçenin terim üretmedeki gücünü ve durumunu göstermesi bakımından önem arz eder. Özellikle denizciliğe dair söz varlığının temel sözcüklerinin yabancı kökenli terimlere dayandığı bu özel dil içerisinde, denizcilik ve gemi ile ilgili pek çok temel kavram alanında Türkçe sözcük (t)üretilmiş olması Türkçenin terim oluşturmadaki yetkinlik ve elverişliliğini gösterir. Terimler üzerinde kavram alanları yanında terim oluşturmada sözcük türlerinin hangi amaçla ve nasıl kullanıldığının yorumlanması da Türklerin denize bakış açılarının, sosyal ve kültürel hayatla deniz arasında kurdukları ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olur.

Gemi türleri için yapılan Türkçe adlandırmalarda *gemi*, *tekne*, *kayık*, *bot* sözcükleri ile geminin bir özelliği arasında ilişki kurularak belirtisiz ad tamlamaları (*kılavuz gemisi*, *balıkçı teknesi*) oluşturulmuştur. Bu ilişki çoğunlukla geminin kullanım amacına yönelik kurulmuştur.

Geminin parça ve bölüm adlandırmaları genelde İtalyanca kökenli sözcüklerden oluşmakla beraber bazen yabancı bazen de Türkçe kökenli bir sözcük kullanılarak türetme ve birleştirme yoluyla adlandırmalar yapılmıştır. Burada geminin ilgili bölüm veya parçasının gemideki işlev veya kullanım amacı yapı ve anlamın kurulmasında öne çıkmıştır. Türetme yoluyla oluşturulmuş *bölme*, *çalm*, *dikme*, *döşek*, *oturak*, *sancak* gibi adlandırmalar bu durum için güzel örneklerdir. İnsan ile gemi arasında kurulan benzerlikten hareketle geminin ana bölümleri, şekil ve işlev bakımından eşleştirme yapılarak organ adları ile karşılanmıştır: *baş altı*, *göğüs*, *kıç*, *omurga*, *dil*, *omuzluk*. Geminin bölüm ve parça adları ile hayvanların organları arasında benzerlik kurulduğu görülür: *az ayağı*, *kurt ağızı*, *aynı bacağı*.

Geminin bölüm ve parçalarından bazısının adı, belirtisiz ad tamlaması yapısında (*kılavuz çarmıhı*, *kaptan köşkü*, *mizana sereni*, *talimar başlığı*) iki ad arasında ilgi kurularak bazıları ise sıfat tamlaması

yapısında (*karavele kaplama, salma omurga, sıyırma yelken*) ismin nitelik ve özellikleri belirtilerek oluşturulmuştur. Belirtisiz ad ve sıfat tamlaması şeklinde oluşturulan bu terimler, birleşik ad yapısındadır. *Kıç altı, baş üstü, rüzgâr altı, rüzgâr üstü* gibi örneklerde de görüldüğü üzere somut olarak yer bildirmeyen *alt, üst* sözcükleri ile belirtisiz ad tamlaması kurulmuş; bu sayede gemide bulunan bir bölüm, geminin rüzgâra, baş ve kıç bölümüne göre adlandırılmıştır.

Gemide kullanılan eşya ve malzeme adları, bu eşya veya malzemenin adı ile bunların gemide ilgili olduğu yer arasında ilgi kurularak oluşturulmuştur: *koltuk halatı, mürsele bağı; firar iskelesi, sis düdüğü*.

Gemi ile ilgilenen kişileri adlandırmada, kişilerin görevleri ile ilgi kurularak ad tamlamalarına ve kişinin görevinin öne çıkan niteliğini belirtici sıfat tamlamalarına başvurulmuştur: *seyir subayı, seyir zabiti, vardiya subayı; mülâzım kaptan, kılavuz kaptan, koca reis*. Burada kaptan paşanın refakatinde bulunan tersane mensuplarına verilen ad olan *çiplak* terimi güzel bir terim oluşturma örneğidir. Türemiş bir yapıda olan sözcükte anlam aktarması da yapılmış ve kollarını, baldırlarını açık bırakacak şekilde giyindikleri için bu kişilere ad olarak verilmiştir.

Denizcilik diline ait söz varlığında *kumanda sözleri* kavram alanında yer alan terimler, önemli bir yekûn tutmaktadır; fakat deniz üzerinde işlerin sağlıklı ve hızlı yürümesi amacıyla daha çok ünlem kategorisinde yer alan bu terimlerin çoğunluğu denizcilikle ilgili bilgi birikiminin başlangıçta İtalyanlardan öğrenilmesinden dolayı İtalyancadan alıntılanmıştır (Parlar, 2022). Bu yabancı kökenli denizcilik terimlerinin yapısı ve anlamıyla doğrudan alıntılanması yanında Türkçeleştirildikleri de görülür. Bu terimler, yabancı kökenli ünlem ile Türkçe kökenli veya Türkçeleşmiş bir sözcüğün birleştirme yöntemi kullanılarak birleşik ad yapısında oluşturulmuştur: *arya direk, arya sancak, arya yelken, fora yelken, iskele alabanda, alabanda kürek, siya beraber, siya sancak*. Bir kumanda sözü olan *liga bir kat camadan* ise ikiden fazla ögenin kalıplaşması ile oluşmuş emir ifadesi taşıyan bir adlandırmadır. Ayrıca bu yabancı terimler kullanılarak çokça birleşik fiil oluşturulmuştur.

### 1.1.2. Fiiller

**abramak** geçişli f. (Moğ. aburamak) (Bir aracını) fırtınalı havalarda en uygun şekilde kullanmak, yönetmek.

**ağızlamak** geçişli f. (< ağız+la-mak) Bir liman veya boğazdan girebilmek için taşıtı geçidin ağızına göre ortalamak.

**alabanda etmek** Gemi dümenini sağa veya sola doğru sona kadar kıvrımak, çevirmek.

**alarga etmek** (Gemi için) açılmak, uzaklaşmak.

**apıştırmak** oldurgan f. (< apış-tır-mak) Gemiyi iki ucundan demirlemek veya bağlamak, çifte demir atıp iyice kasmak.

**arma (armayı) budatmak** Yelken, direk gibi donanımı fırtınaya kaptırmak.

**arma (armayı) uçurmak** Bk. *arma (armayı) budatmak*

**arma budamak** Düşman gemisinin yelken ve direklerini parçalamak.

**arma donatmak** Bir geminin armasını yerine takmak.

**arma soymak** Tamirin gerekli olduğu veya bir limanda kışlanacağı zaman gemilerin armalarını söküp indirmek.

**askıya almak** Karaya oturmuş veya batmış bir gemiyi yüzdürmek için başka teknelere asarak kaldırmak.

**atmak** geçişli f. (-i / -e) (İskele ile beraber kullanıldığı zaman) sürmek, uzatmak, indirmek: “çımacı iskeleyi atmadan yolcular vapurdan atlamaya başladı.”

**atmak** geçişli f. (-i / -e) (Olta, kova, çıpa, demir vb. kelimelerle) Suya indirmek, sarkıtmak, sallandırmak.

**baştan kara etmek** Batma tehlikesi karşısında mürettebatı kurtarmak için gemiyi baş tarafından karaya bindirmek.

**bocalamak** geçişsiz f. (< boca+la-mak) (Gemi için) rüzgâr tarafından sürüklenmek, yalpalamak, rüzgâra karşı gidemeyip ters yöne dönmek.

**borda etmek** Yandan yanaşmak, rampa etmek.

**brasya etmek** Serenleri bu iplerle istenen yöne çevirmek.

**camadan vurmak** Rüzgâra karşı camadan halatlarını karşılıklı bağlayarak yelken sathını küçültmek.

**camadanı fora etmek** Bağları koyuverip yelkeni rüzgâra maruz bırakmak.

**çiftlemek** geçişli f. (< çifte+le-mek) Hava sertleşince ikinci demiri de atarak gemiyi iki demir üzerine bindirip daha sağlama almak.

**çullamak** geçişli f. (< çul+la-mak) (Dalgalar) gemiye çarpıp güverteye yayılmak.

**demir almak** (Gemi) yola çıkmak üzere çapasını denizden çıkarmak.

**demir atmak** (Gemi vb. taşıtları) bir yerde durabilmek için çapasını denize salmak.

**deste etmek** Demirli bir geminin zincirini veya gemiden bir yere verilmiş halatı iyice germek.

**dirisa etmek** (Rüzgâr) estiği yönü değiştirmek.

**façuna etmek** Aşınmaması için bir halatı tel veya sicimle sarmak.

**false etmek** (Esmekte olan rüzgâr) birdenbire durmak.

**filo etmek** Rüzgârı arkaya alıp yelkenleri boşaltmak, işletmemek.

**fişka etmek** Geminin demirini fişka palangası ile kaldırmak.

**foga etmek** (Savaş gemisi) ateşe başlamak, ateş etmek.

**fora etmek** Açmak.

**fundo etmek** Demir atmak.

**ıskança etmek** (Tayfalar) nöbet değiştirmek.



**iskele almak** (Bir taşıtı) harekete hazırlanmak için iskele veya merdivenleri kaldırmak.

**istinga etmek** Yelkenleri toplamak.

**kapaklanmak** dönüşlü f. (< kapak+lan-mak) (Yelkenli tekne) kuvvetli rüzgâr veya sağanak etkisiyle devrilmek.

**karga etmek** Bir geminin serenlerini yatık duruma getirmek, yelkenleri toplamak.

**kepçe vurmak** Denizin üstündeki balıkları kepçe ile avlamak.

**kepçe vurmak** Gırgır ağındaki fazla balıkları kepçe ile motora aktarmak.

**kuruda kalmak** (Gemi) alçaldığı zaman karaya oturmak.

**laçka etmek** Halatı koyuvermek.

**lava etmek** Filikayı elle iterek ilerletmek.

**lenger almak** (Gemi) demirini alıp hareket etmek, demir almak.

**lenger atmak** (Gemi) demirlemek, demir atmak.

**lenger bağlamak** Bk. *lenger atmak*

**lenger bırakmak** Bk. *lenger atmak*

**lenger kaldırmak** Bk. *lenger almak*

**mayna etmek** Yelken, filika vb. Bir şeyi halat veya palanga yardımıyla aşağı indirmek. (Rüzgâr veya fırtına için) durmak, hafiflemek, yatışmak, sakinleşmek.

**mayna olmak** (Yelken, filika vb.) Yukarıdan aşağıya indirilmek.

**mürsele etmek** bağlamak, iki halatı birbirine tutturmak.

**orsalamak** geçişsiz f. (< orsa+la-mak) (Gemi) rüzgâr alan tarafa dönmek, rüzgâra doğru seyretmek.

**rotaya almak** Geminin pruvasını gideceği rotaya getirmek ve bu rotada devam etmek.

**rüzgârı başa almak** Gemiyi durdurmak veya geriletmek için rüzgârı pruvadan almak.

**salta etmek** (İp, halat, zincir vb.ni) üzerindeki binmeyi azaltmak için hemen durdurmaya hazır vaziyette yavaş yavaş salıvermek, ağır ağır kaçırmak.

**salya etmek** Bir taraftan diğer tarafa aşırarak suretiyle çekmek, çevirmek.

**saravele etmek** Yelkeni indirdikten sonra kat kat serenine sarıp halatla bağlamak.

**sarmıç basmak** Bir altının su yüzüne çıkması için safra sarmıçlarındaki suyu boşaltmak.

**serdümente gitmek** Büyük fırtınalarda gemiyi yelken ve kürek kullanmadan yalnız dümenle idare etmek.

**siya etmek** (Araçlarını geri götürmek için) kürekleri tersine çekmek.

**siya yapmak** Bk. *siya etmek*

**su almak** (Deniz taşıtları için) içine su girmek.

**toka etmek** Karşılıklı iki parçayı getirip birbirine dokundurmak, dayamak.

**tonoz etmek** Palamarla bağlamak.

**tonoz eylemek** Bk. *tonoz etmek*

**tumba etmek** Tekneyi omurgası yukarı gelecek şekilde çevirmek.

**vira etmek** Kaldırmak, çekip çevirmek, döndürmek.

**volta vurmak** (Gemi) rüzgâra karşı gidebilmek için zikzak yapmak.

**yıldıza dönmek** Kuzeye dönmek.

Denizcilik dilinde yer alan iş, hareket ve oluşları karşılamak üzere daha çok İtalyanca kökenli bir sözcüğe -en çok da ünleme- Türkçe yardımcı fiil getirilerek oluşturulan birleşik fiiller kullanılmıştır: *alabanda etmek*, *siya etmek*, *fora etmek* vb. Bu durumun farklı uluslara mensup ana dilleri birbirinden farklı kişilerin çalıştığı meslek grubu olan denizcilik dilinde deniz gibi zorlu şartlara ve gürültülü bir ortama sahip bir mekânda hızlı ama net ve anlaşılır bir iletişim kurma amacının güdülmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bir dilde sınırlı sayıda sözlüksel öge bulunduğu için genel dilde kullanılan bazı sözcüklerin terim olarak da görev yükledikleri görülür (Sager, 1990, s. 19). Türkçe kökenli *atmak*, *apışlamak*, *ağızlamak*, *kapaklanmak* fiillerinde görüldüğü üzere Türkçenin genel dilde kullanılan fiillerinin bu fiillere yeni bir anlam yüklenmesiyle denizcilik terimlerine aktarılması söz konusudur. *Bocalamak*, *çiftelemek*, *çullamak* örneklerinde ise yabancı kökenli bir sözcükteki kök anlamından hareket edilerek Türkçe yapım ekleri ile fiil yapıldığı görülür. Her iki gruptaki terimlerin oluşturulmasında türetme yöntemi kullanılmış ve *+la-* addan fiil yapım eki bunun için kullanılmıştır.

## 1.2. Yapı Bilgisi bakımından inceleme

Denizcilik dilinin anlam ve kavram dünyasındaki her yeni kavramı karşılamak için Türkçe veya yabancı kökenli yeni bir sözcük bulmak kolay bir süreç olmadığı için dilin kendi olanakları kullanılarak bazen yabancı bazen de Türkçe kökten terimler (t)üretilmiştir. Bu (t)üretmelerde çoğunlukla yabancı kökenli bir sözcükten türetme ya da birleştirme yöntemiyle yeni terim oluşturulduğu görülür. Bunun yanında genel dilde kullanılan Türkçe sözcüklerle benzetim/ilişki kurularak ve anlam aktarması yapılarak bu sözcüklere yeni anlamlar yüklenmiş ve kavram karşılama yöntemiyle de terim oluşturulmuştur. Genel dil söz varlığını terminolojiden ayırmaya yarayan pragmatik etkenler (Cabr , 1998: 113'den akt. Yavuzarslan ve Beyaz, 2022, s. 110)  zerinden bir yorum yapıldığında genel dilde kullanılan sözcükler denizcilik terimine d n st r ld klerinde göndergesel bir amaç ile denizcilik konusunda denizcilik alanının uzmanlarına yapısal bir iletişim sağlayarak mesleki ve bilimsel bir söylem ortaya koyar.

### 1.2.1. Basit sözcükler

Türkçe denizcilik terimleri içerisinde basit yapıda olan terimler şunlardır: *atmak*, *demir*, *deniz*, *dil*, *gögüs*, *kırlangıç*, *meme*, *tekne*, *yıldız*, *yol*. Basit yapıdaki terimlerde özellikle İtalyanca ve Yunanca

kökenli terimlerin çokluğuyla kıyaslandığında Türkçe kökenli terimlerin sayısının azlığı denizcilik ile ilgili bilgi ve kültürün denizcilikte öne çıkmış medeniyetlerden öğrenilmesinin göstergesidir. Bu bakımdan Türkçe basit yapıdaki denizcilik terimleri üzerine genel yorumlarda bulunmak çok mümkün değildir ya da bunun için tüm dönemlere ait söz varlığının derlenmesi gerekmektedir. Türkçe denizcilik terimleri zamanla gemi ve denizle ilgili kavram ve nesnelere adlandırmak üzere oluşturulduklarından birleşik sözcük yapısındadırlar. Kökeni belli olmayan fakat Eski Türkçeden beri genel dilde kullanılan ki bu sebeple çalışmaya da dâhil edilmişlerdir- ve daha sonra denizcilik terimi olan basit yapıdaki sözcükler şunlardır: *gaga, kıç, kılavuz, köprü, omurga*. Bu sözcüklerin terim anlam kazanmasında kavram karşılama yöntemi kullanılmıştır.<sup>4</sup>

### 1.2.2. Türemiş sözcükler

Türkçe denizcilik terimleri içerisinde türemiş yapıda olan terimler şunlardır: *abramak, ağızlamak, apıştırmak, aynalık, bocalamak, bölme, çalım, çamçak, çatlak, çıplak, çiftelemek, çullamak, dahş, demirli, dikme, donanım, döşek, düşme, iğnecik, kabakçı, kapaklanmak, koşma, kumanyacı, küpelik, meydancı, omuzluk, orsalamak, oturak, sancak, solugan, tartı, yaka*.

**1.2.2.1. Türkçe kökten türetilmiş terimler:** *ağızlamak, bölme, çalım, çamçak, çatlak, çıplak, dahş, demirli, dikme, donanım, döşek, düşme, iğnecik, kabakçı, koşma, küpelik, oturak, sancak, solugan, tartı, yaka*.

**1.2.2.2. Yabancı kökenli bir sözcüğe Türkçe ek getirilerek türetilen terimler:** *abramak, bocalamak, çiftelemek, çullamak, kumanyacı, meydancı, omuzluk, orsalamak*.

**1.2.2.3. Kökeni belli olmayan bir sözcüğe Türkçe ek getirilerek türetilen terimler:** *apıştırmak*.

Türkçe denizcilik terimleri içerisinde Türkçe kökten türetilmiş terimler daha fazladır. Bu terimler oluşturulurken hem ad hem de fiil köklerinin kullanıldığı görülür. Yabancı kökenli bir sözcükten türetilen terimler, yabancı ad köküne +LA- addan fiil yapım eki ve +CI addan ad yapım eki getirilerek Türkçeleştirilmişlerdir. Gerek Türkçe kökten gerekse yabancı kökenli bir sözcüğe Türkçe ek getirilerek yapılan türetmelerde, daha çok +LA addan fiil yapım eki, +CI, +l<sup>o</sup>k addan ad yapım eki ve -k, -mA, -Ak fiilden ad yapım ekleri kullanılmıştır. Kullanılan ekler dikkate alındığında terimlerin dilin kurallarıyla uyumlu ve yapısına uygun şekilde türetilmiş olduğu görülür. Ayrıca toplum tarafından dilin olanakları kullanılarak oluşturulan bu terimlerin -Zülfikar'ın (1991, s. 163) yapım ekleriyle terim türetilirken dikkat edilmesi gereken hususlar arasında belirttiği- ekin yapım eki ve canlı olması, o ekle yapılmış örneklerin bulunması, dilin ses ve yapı özelliklerine dikkat edilmesi niteliklerini taşıdığı görülür.

### 1.2.3. Birleşik sözcükler

Bazı denizcilik terimleri, iki ya da ikiden fazla sözcüğün tek bir kavramı karşılamak üzere öbekleşmesi sonucu *sözcük öbeği* biçiminde oluşturulmuştur (Özdemir, 1973, s. 28). Bu şekilde meydana gelen

<sup>4</sup> Sözcük yapımı yöntemleriyle oluşturulan sözcüklerde, daha önce dilde var olmayan yeni veya başkalaşan bir yapı ile değişen anlamsal özellikler söz konusuken *kavram karşılama* yönteminde yeni bir sözcük ortaya çıkmadan da söz varlığında yer alan sözlükbirimlere sadece metafor, ad aktarması, anlam eklemesi/yüklemesi gibi yollarla veya sözdizimsel olarak kavramlar karşılanabilir (Sarı, 2015, s. 41).

Türkçe denizcilik terimleri içerisinde birleşik sözcük yapısında olan terimler, *birleşik adlar* ve *birleşik fiiller* başlıkları altında incelenmiştir.

### 1.2.3.1. Birleşik adlar

Türkçe denizcilik terimleri içerisinde birleşik ad yapısında olan terimler şunlardır: *alabanda iskele, alabanda kürek, alabanda sancak, arya yelken, ayı bacağı, aynalık tahtası, azgın deniz, azgın rüzgâr, balıkçı teknesi, baş altı, başlı gemi, baştan kara, borda ateşi, borda fenerleri, borda hattı, dalgakıran, demir yeri, devir dairesi, devvar cam, dik rüzgâr, düşme açısı, düz su, fora yelken, kaptan köprüsü, kaptan köşkü, karavele kaplama, kaz ayağı, kerteriz hattı, kerteriz noktaları, kış altı, kıçtan kara, kılavuz çarmıhı, kılavuz gemisi, kılavuz kaptan, kırk ambar, koca reis, koltuk halatı, kumanya akçesi, kurt ağzı, mercan kayığı, mizana sereni, mizana yelkeni, muhalif rüzgâr, mülâzım kaptan, ölü dalga, ölü deniz, rüzgâr altı, rüzgâr üstü, sağlam rüzgâr, salma omurga, salpa demir, sancak alabanda bk. alabanda sancak, sancak beratı, sarma yelken, sarnıç gemisi, seda işareti, servis botu, seyir defteri, seyir subayı, seyir zabiti, sıyırma yelken, sis düdüğü, sis işareti, siya beraber, siya sancak, su kesimi (hattı), talimar başlığı, tarak dubası, varda bandıra defteri, vardiya subayı, yarış teknesi.*

**1.2.3.1.1. İsim tamlaması yapısında oluşturulan terimler:** *ayı bacağı, aynalık tahtası, balıkçı teknesi, baş altı, borda ateşi, borda fenerleri, borda hattı, demir yeri, devir dairesi, düşme açısı, kaptan köprüsü, kaptan köşkü, kaz ayağı, kerteriz hattı, kerteriz noktaları, kış altı, kılavuz çarmıhı, koltuk halatı, kumanya akçesi, kurt ağzı, mercan kayığı, mizana sereni, mizana yelkeni, kılavuz gemisi, rüzgâr altı, rüzgâr üstü, sancak beratı, sarnıç gemisi, seda işareti, servis botu, seyir defteri, seyir subayı, seyir zabiti, sis düdüğü, sis işareti, su kesimi (hattı), talimar başlığı, tarak dubası, varda bandıra defteri, vardiya subayı, yarış teknesi.*

Belirtisiz ad tamlaması yapısında oluşturulan birleşik adların sayısı oldukça fazladır; bu durum Türkçede belirsiz genel bir nesneyle ilişki kurulmasını sağlayan belirtisiz ad tamlamalarının birleşik ad türetmeye ve yeni kavram ve nesnelere adlandırmak için elverişli olmasından kaynaklanmaktadır. Denizcilik terimlerinde daha çok geminin parça ve bölümlerinin, denizcilikle ilgili kişilerin adlandırılmasında belirtisiz ad tamlamasının kullanıldığı görülür.

**1.2.3.1.2. Sıfat tamlaması yapısında oluşturulan terimler:** Sıfat tamlaması kalıbında olan birleşik adlardan bir kısmı özellik ve nitelik bildiren sıfatların bir adla birleşmesinden oluşmuştur: *azgın deniz, azgın rüzgâr, başlı gemi, devvar cam, dik rüzgâr, düz su, kırk ambar, koca reis, muhalif rüzgâr, ölü dalga, ölü deniz, sağlam rüzgâr, salpa demir.* Ekonomik ve sosyal anlamda toplum hayatında önemli bir yere sahip olan denize dair adlandırmalar; deniz, dalga ve rüzgârın türü ile niteliğini belirten sıfat tamlamaları ile kurulmuştur (Parlar, 2022). Asıl unsur olan ismin bir özelliğini söyleyen sıfat ile oluşturulan sıfat tamlamaları, terim sayılabilecek sözlerin oluşturulmasında en uygun söz dizimi unsuru olarak kullanılmaktadır (Giray, 2013, s. 110).

Bu yapıdaki terimlerden bir kısmı ise ***yan yana getirilmiş iki ad ile kurulmuş ve birinci ad ikinci adın önünde bir sıfat gibi kullanılarak sıfat tamlaması*** yapısında oluşturulmuştur: *alabanda kürek, alabanda sancak, arma direk, arma sancak, arya yelken, fora yelken, karavele kaplama, kılavuz kaptan, mülâzım kaptan, salma omurga, sancak alabanda, sarma yelken, sıyırma yelken.*

**2.2.3.1.3. Sıfat-fiil kalıbyla oluşturulan terimler:** Hareket ve zaman gösterme işlevine sahip - (y)An sıfat-fiil ekinin üzerindeki bu işlevi kaybedip kalıplaşmasıyla oluşmuş tek bir denizcilik terimi vardır. Bu terim aynı zamanda bitişik yazılan tek birleşik addır: *dalgakıran*.

**1.2.3.1.4. Ayrılma grubuyla oluşturulan terimler:** İlk unsuru ayrılma eki almış iki ad ögesinden oluşmuş terimlerdir: *baştan kara*, *kıçtan kara*. Bu terimler geminin karaya göre konumunu ve karaya çıkarılış pozisyonlarını adlandırmak için kullanılmıştır.

### 1.2.3.2. Birleşik fiiller

Türkçe denizcilik terimleri içerisinde birleşik fiil yapısında olan terimler şunlardır: *alabanda etmek*, *alarga etmek*, *arma (armayı) budatmak*, *arma (armayı) uçurmak*, *arma budamak*, *arma donatmak*, *arma soymak*, *askıya almak*, *baştan kara etmek*, *borda etmek*, *brasya etmek*, *camadan vurmak*, *camadanı fora etmek*, *demir almak*, *demir atmak*, *deste etmek*, *dirisa etmek*, *façuna etmek*, *falso etmek*, *filo etmek*, *fişka etmek*, *foga etmek*, *fora etmek*, *fundo etmek*, *ıskança etmek*, *iskele almak*, *istinga etmek*, *karga etmek*, *kepçe vurmak*, *kepçe vurmak*, *kuruda kalmak*, *laçka etmek*, *lava etmek*, *lenger almak*, *lenger atmak*, *lenger bağlamak*, *lenger bırakmak*, *lenger kaldırmak*, *mayna etmek*, *mayna olmak*, *mürsele etmek*, *rotaya almak*, *rüzgârı başa almak*, *salta etmek*, *salya etmek*, *saravele etmek*, *sarnıç basmak*, *serdümenide gitmek*, *siya etmek*, *siya yapmak*, *su almak*, *toka etmek*, *tonoz etmek*, *tonoz eylemek*, *tumba etmek*, *vira etmek*, *volta vurmak*, *yıldıza dönmek*.

Denizcilik dilinde yer alan iş, hareket ve oluşları karşılamak için denizciliğin öğrenildiği ilk zamanlarda özellikle İtalyanca kökenli ünlemler kullanılmıştır. Bu sebeple bu terimler denizcilik diline temel söz varlığı olarak yerleşmiş ve hatta eylemlerin Türkçeleştirilmesinde de bunlara sıkça başvurulmuştur. Özellikle denizcilikte kullanılan Türkçe birleşik fiillerin oluşturulmasında birleştirme yöntemi kullanılmıştır. [İsim + yardımcı fiil] yapısında oluşturulan birleşik fiillerde, ad unsuru olan sözcükler için İtalyanca kökenli ünlemlerin sıklıkla kullanıldığı görülür. Bu ünlemler; daha çok *almak*, *atmak*, *etmek*, *eylemek*, *olmak*, *yapmak* yardımcı fiilleri ile birleştirilmiş ve denizcilikle ilgili özellikle geminin deniz üstündeki kalkışı, yol alışı, yönünün değiştirilmesi, rüzgâra göre konumunun belirlenmesi ve durmasıyla ilgili iş ve hareketleri karşılamak üzere kullanılmıştır: *alabanda etmek*, *alarga etmek*, *dirisa etmek*, *fora etmek*, *mayna olmak*, *siya yapmak* vb. Bu birleşik fiillerde ilk sözcüğün anlamını koruduğu ve yardımcı fiilin sadece bu ismi fiil yapmak üzere getirildiği ve böylece de sözcüğün zihinde daha net bir anlam oluşturmak üzere Türkçeleştirildiği görülür. Muhtemelen yabancı kökenli fiillerle karşılanan eylemlerin bu dildeki karşılıklarını kullanmak yerine *etmek*, *eylemek*, *olmak*, *yapmak* gibi örneklerde de olduğu gibi eylemler, birleşik fiil yapısında Türkçeleştirilmiş ve söz dizim öğeleri üzerine yüklenen anlatım ile terim anlam ifade edilmiştir.

*Basmak*, *budamak*, *donatmak*, *dönmek*, *soymak*, *vurmak* yardımcı fiilleriyle kurulan terimlerden bazıları ise denizcilik dilinin hem söz varlığını genişletecek hem de anlatımını zenginleştirecek şekilde anlam kaymasına uğramış ve kalıplaşmış birleşik fiil yapısındadır: *arma budamak*, *arma soymak*, *camadan vurmak*, *sarnıç basmak*, *volta vurmak* vb. Bu birleşik fiillerde, birleşimin ad ögesi kendi anlamını korurken fiil ögesinin anlam kaymasına uğradığı ve kalıplaştığı görülür. Bu anlam kayması ve kalıplaşma sözcüğün mecaz anlamının ortaya çıkmasının ve yeni anlamlar yüklenmesinin de yolunu açmaktadır. Burada bazı birleşik fiillerin mecaz anlam kazanmasıyla ve anlam aktarması yapılarak genel dile ve argoya aktarıldığına da dikkat çekmek gerekir (Parlar 2022): *alabanda yemek*, *alabanda vermek*, *alarga durmak*, *cundasına binmek*, *demir atmak*, *kavanço etmek*, *lava etmek*, *laçka etmek*, *volta atmak* vb. Bu örnekler, Türkçenin anlam bilgisi bakımından yeni yapılar oluşturmadaki

olanaklarını ve esnekliğini gösterir. Üç ögeli kalıplaşmış birleşik fiil yapısında olan terimler ise şunlardır: *baştan kara etmek, camadanı fora etmek*.

### 1.3. Anlam bilgisi bakımından inceleme

Türkçe, anlatılması zor olan soyut kavramları karşılamak için somut nesne/olaylara benzetme yapılarak somuttan soyuta yönelme eğiliminde olan bir dildir (Korkmaz, 2003, s. 858). Denizin kavram alanına giren soyut kavramları karşılamak için de somut bir örnek üzerinden benzetme, mecaz anlam oluşturma, anlam aktarması yapma yollarına birkaç örnekte başvurulmuştur. Bu somutlaştırma ile ortaya çıkan anlam da zaman içinde anlam kaymasına uğrayarak yeni kavramları karşılayacak birleşik fiilleri oluşturmuştur (Korkmaz, 2003, s. 859). Bu duruma *kepçe vurmak* “Denizin üstündeki balıkları kepçe ile avlamak” birleşik fiili örnek verilebilir. Bu fiil, somut anlamda “kepçeyi bir yere daldırmak ve kepçe dolusu bir şeyi alma”yı ifade ederken anlam kaymasıyla denizde balık avlama âletlerinden biri olan “kepçe ile denizin üstünde yer alan tüm balıkları almak” anlamıyla kullanılmaya başlamıştır. *Yol* terimi de bu somutlaştırma için ad kategorisinde güzel bir örnek teşkil eder. Bir yerden bir yere gitmek amacıyla içinden veya üzerinden geçilen *yol* sözcüğü ile geminin gidiş hızını da karşılamıştır.

*Arma soymak* birleşik fiilinde ise “Bir gemide güverteden yukarıda bulunan direkler, serenler, yelkenler ve bunların üzerindeki ip ve halatlardan ibaret donanım” anlamına gelen *arma* sözcüğü Türkçe *soymak* fiilinin “Üzerinde bulunan kabuk, deri, zar vb.ni kesmek veya tutup çekmek, sıyırmak suretiyle çıkarmak” anlamı ile birleştirilerek “Taminin gerekli olduğu veya bir limanda kışlanacağı zaman gemilerin armalarını söküp indirmek” anlamını yüklenmiş ve yardımcı fiilde meydana gelen anlam kayması ile kalıplaşmış bir birleşik fiile dönüşmüştür.

*Demir atmak* birleşik fiilinde ise demir ile çapa, *camadan vurmak* birleşik fiilinde de yelken ve camadan arasında ad aktarması yapılarak terim oluşturulmuştur. Bu yapıda kurulan diğer örnekler ise şunlardır: *demir, demir yeri, demirli; çıplak*.

*Çatlak, yaka, döşek, donanım, dikme, çalım, dalış ve dalgakıran* terimleri, sözcüklerin temel anlamları üzerinden kurulan benzetme ile oluşturulmuştur.

Denizin veya dalganın durumunu anlatmak için ölünün hareketsiz kalışı ile denizin sakinliği ve dalgasızlığı arasında benzetim kurularak sıfat tamlaması yapısındaki *ölü dalga, ölü deniz* terimleri oluşturulmuştur. Yine dalganın sahile seyrek seyrek vuruşunu adlandırmak için canlıların nefes alışıyla benzerlik kurularak seyrek seyrek nefes alış karşılayan *solugan* sözcüğü kullanılmıştır.

Gemi ile hayvanlar arasında benzetim kurularak oluşturulan bazı denizcilik terimleri şunlardır: *kırlangıç*. *Kırlangıç* İngilizcede de bir gemi adı olarak kullanılan *swallow* sözcüğünün bire bir çevirisi ile oluşturulmuştur. “Donanma akın harekâtlarına katılabilen, yüz kişilik savaşçı ve mürettebattan oluşan kadrosu ve bir topu ile döneminde Akdeniz’in en hızlı gemisi” için kullanılan *kırlangıç* adlandırması; suyun üzerinde ince formu ve tek beyaz Latin yelkeni açtığında sancak (sağda) ve iskelede (solda) havaya kaldırılan kürekleri ile uçan bir kırlangıca benzetilerek yapılmıştır (Ertuğrul, 2013). *Kurt ağzı, kaz ayağı ve ayı bacağı* terimleri ise hayvanların organları ile şekil ve işlev bakımından benzetim kurularak oluşturulmuş birleşik adlardır. Organ adları ile kurulan işlev ve şekil bakımından benzetimlerle genelde tıpkı insan vücudundaki gibi geminin ana bölümleri de adlandırılmış, bazen de gemideki bir malzemenin özelliği için kullanılmıştır tır: *dil, göğüs, omurga, omuzluk; meme*.

#### 1.4. Terim oluşturma yöntemleri<sup>5</sup> bakımından incelenmesi

Bu bölümde Türkçe denizcilik terimlerinin terim oluşturma yöntemleri bakımından incelenmesi, Karaman'ın (2009a) terim oluşturma yöntemleri için ortaya koyduğu sınıflandırma üzerinden yapılacaktır. *Giriş* bölümünde kısaca değinilen dil içi terim oluşturma, diller arası/çeviri odaklı terim oluşturma eylemi için kullanılan üç dil dilbilimsel yöntem ve alt başlıkları şu şekildedir:

**1.Var olan kaynakların kullanımı:** 1.1. Çok anlamlılık: Anlam aktarımı, benzetme, düz değişmece, eğretilme; 1.2. Eş Adlılık.

*Çok anlamlılıkta*, var olan bir sözcüğün tekrar anlamlandırılması veya yeni anlam katılması söz konusudur. Bir nesneyi başka bir nesneye benzetirken “gibi, şeklinde, vari; -msı, msi, -mtırak” sözcük ve ekleri kullanılmaz. Şekil, işlev ve konum ile ilgili bileşik isimler kullanılır (Karaman, 2009a, s. 46): *ayı bacağı, aynalık tahtası, kaz ayağı, kış altı, koltuk halatı* vb. Gündelik dilde kullanılan sözcüklerin belirli bir yönü dikkate alınarak terim anlam yüklenmesi ile oluşan terimlerde ise anlam aktarması yoluyla çok anlamlılık oluşturulur: *çalım, çamçak, çalım, donanım, döşek* vb. “Bir kavramı, bir oluşu, duyusu veya hareketi bunların bir yönüyle bağlantı kurarak başka bir kavramın adıyla karşılama” (Karaman, 2009a, s. 47) anlamına gelen *düz değişmece* için *çıplak* ve *demir* denizcilik terimleri örnek verilebilir. Bir tümcede geçen sözcüğün sözlük anlamı dışında yorumlanması olan *eğretilme* için de *köprü, dil, kış, göğüs* terimleri sayılabilir.

Bir bilim dalına özgü olan terimlerin farklı bir bilim dalında da kullanılmasına *eş adlılık* denir. *Dikme, göğüs, kış, kılavuz, köprü, sancak, seyir subayı, seyir zabiti* terimleri eş adlılık için örnek teşkil eder.

**2.Var olan kaynakların değişimi:** 2.1. Dönüştürme; 2.2. Sıkıştırma: Başharfleme, kısaltma, Kırpma/kısalama; 2.3. Takılama/Türetme; 2.4. Özelleme; 2.5. Birleştirme/Birleşik terim oluşturma.

Denizcilik terimleri oluşturulurken sıkıştırma ve özelleme yöntemleri dışında diğer yöntemlere sıkça başvurulduğu görülür. Sözcüğün biçimsel yapısı değiştirilmeden sözcük sınıfının değiştirildiği (Karaman, 2009, s. 49) dönüştürme yönteminin kullanıldığı bazı terimler şunlardır: *kırk ambar, muhâlif rüzgâr, salma omurga, sarma yelken*.

Özellikle genel dilin olanaklarından yararlanılıp türetme yapılarak terim oluşturulduğunda genel dildeki sözcüklerin denizcilik diline aktarımı yapılmış ve aktarılan sözcüğün kök veya tabanları bazı yapımlar ekleri ile türetilerek yeni terimler elde edilmiştir: *çalım, çatlak, dalış, demirli, kabakçı* vb.

Denizciliğin kavram alanına giren birçok kavram adlandırılırken yeni anlam birimler oluşturmak yerine dilde var olan anlam birimlere yeni görevler yüklendiği veya birkaç anlam biriminin bir araya getirilmesi yoluna gidilir (Martinet, 1998, s. 198). Kompozisyon olarak adlandırılan mevcut sözcüklerin yan yana getirilmesiyle aynı dilin içinden veya farklı bir dilden ödünç alınmış sözcüklerle oluşturulan birleşik terimler (Karaman, 2009b, s. 32) de dikkate değerdir. Bu birleşik terimler artık bir tamlama olarak değil tek bir kavramı temsil eden terim olarak işlev görür. Bir kavramı karşılamak üzere iki veya daha fazla sözcüğün bir arada kullanılması o kavramın tek sözcükle ifade edilemediği durumlarda başvurulan bir yoldur (Zülfikar, 1991, s. 165). Birleştirme/birleşik terim oluşturma yöntemi de Türkçenin birleşik

<sup>5</sup> Terim oluşturma için önerilen yöntemler hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Karaman, 2009a; Özdemir, 1973; Zülfikar, 1991).

yapılar oluşturmadaki olanakları çerçevesinde oldukça fazla kullanılmıştır: *dalgakıran*, *iskele babası*, *salpa demir* vb.

**3. Yeni Kaynakların Kullanımı:** 3.1. Oluşturum (Neoloji); 3.2. Ödünçleme 3.3. Ödünç terim yerine oluşturum.

Denizcilik terimleri içerisinde ödünçleme yöntemi kullanılarak elde edilmiş pek çok terim bulunmaktadır; bu çalışma kapsamında sadece Türkçe terimler ele alındığı için bu terimlerin yazımı ve fonetiği Türkçeye uyarlanarak yapılan doğrudan ödünçlemeler oldukları belirtilecektir.

Ödünç terim yerine oluşturum yöntemiyle oluşturulan terimlere *fora etmek*, *lenger almak*, *mayna olmak*, *volta vurmak*; *bocalamak*, *orsalamak* örnek verilebilir. Denizcilik terimlerinden özellikle Türkçeleştirilenlerin dilde zaten kullanılan anlam birimlerden yararlanılarak oluşturulduğu görülür. Yeni sözcük türetiminin özellikle denizcilikle ilgili temel kelimelerde az olması bu terimlerin başka dillerin önceden ürettiği, kullandığı ve adlandırdığı kavramları karşılamasından ve Türkçeye anlam aktarması yoluyla tercüme edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

## Sonuç

Bir toplumun hayatı algılayış biçimi, o topluma mensup bireylerin davranışlarını ve yaşayışını şekillendirdiği gibi dili üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Hayata, insana, doğaya ve bunlar arasındaki ilişkiye dair yaklaşımı ve bunları yorumlama biçimi, toplumun dünya görüşünün de temelini oluşturur. Dış dünyaya ait gerçekliğin birey tarafından aktarımını sağlayan dil göstergeleri, bu bakımdan önemli veriler sunar. Bu bakımdan değerlendirildiğinde Türkçe denizcilik terimlerinin de insanın dünya ve hayat hakkındaki kabulleri ve varsayımlarını yansıtan bir yapı arz ettiği görülür. Denizcilik dilinin oldukça geniş ve karmaşık kavramları, nesnelere, iş, oluş ve hareket adlarını karşılamak için yapılan adlandırmalar; o toplumun denizi algılayış biçimi ile deniz ve onunla ilişkili her şeye bakış açısını yansıtan birer göstergedir. Bu çalışma kapsamında da hem Türkçenin üzerine çok az çalışılmış denizcilik kavram alanına giren denizcilik terimleri sözcük türü, yapı ve anlam bilgisi bakımından incelenmiştir. Bu incelemenin sonucu olarak Türklerin denizi algılayış ve yaşamlarına dâhil ediş biçimleri ile yaşamlarını denize aktarış biçimleri için şunlar söylenebilir:

Engin bir deniz üzerinde denizcilerin evleri sayılabilecek küçük bir gemi içindeki dünyayı yansıtan gemicilik terimleri; denizcilerin denizin üstünde, altında ve etrafında gördükleri nesne, hayvan, olay vb. yönelik adlandırmalarda buldukları söylenebilir. Yaşam alanları içerisinde yer almayan kavram alanlarından sözcük aktarımının yapılmaması da dikkat çekicidir. Genel dilden anlam aktarması yapılarak denizcilik terimlerine dâhil edilen söz varlığında bu durumun izleri rahatça görülmektedir. Bazı terimlerin ise işlev bakımından benzerlik kurularak anlam genişlemesiyle genel dile aktarıldığı görülür. İnsan vücudu ve gemi arasında kurulan benzerlik gemini parça ve bölümlerinin şekil ve işlev bakımından organ adları ile eşleştirilmesini sağlamıştır. Gemiyle ilgili parça, malzeme ve geminin kullanım şeklini karşılamak için hayvan adları ve organları arasında benzerlik kurularak belirtisiz ad tamlamaları yapısında adlandırmalar yapılmıştır.

Terimlerin oluşturulmasında daha çok birleştirme yöntemi kullanılmıştır. Birleşik ad ve birleşik fiiller denizcilik dili içinde oldukça önemli bir yekûn tutmaktadır. Özellikle yabancı kökenli bir sözcüğün birleşik ad veya birleşik fiil yapısında Türkçeleştirilmesi, söz varlığının önemli bir kısmı yabancı kökenli sözcüklerden oluşan denizcilik dilinde iletişim anında zihinde daha net anlam ve tasarımlar



oluşturulmasına katkı sağlar. Türetme yöntemiyle oluşturulan terimlerde gerek Türkçe gerekse yabancı kökenli sözcüklere getirilen addan fiil, addan ad ve fiilden ad yapım ekleri kullanılmıştır.

Başlangıçtaki söz varlığı yabancı kökenli terimlere dayanan denizcilik dilinde yer alan kavram, nesne, hareket, iş ve oluşlar ve bunların adları ile birleşik fiiller gerek türetmeden birleştirmeye yeni sözcükler oluşturularak gerekse anlam aktarmasından benzetmeye gündelik dildeki sözcüklerin anlam değişiklikleriyle Türkçenin kendi olanakları içerisinde oluşturulmuş veyahut Türkçeleştirilmiştir. Bu noktada Türkçe denizcilik terimleri, Türkçenin terimleştirme hususundaki yeterliğine ve işlerliğine de işaret etmektedir. Geçmişten bugüne denizcilik terimleri üzerine yapılacak daha geniş çalışmalardan elde edilecek veriler ise sözcük türü, yapı ve anlam bilgisi bakımından değerlendirmelerin istatistiksel, art zamanlı ve toplumdilbilimsel açıdan yorumlanmasını da sağlayacaktır.

### Kısaltmalar

**bk.:** Bakınız

**f.:** Fiil

**İtal.:** İtalyanca

**krş:** Karşılaştırınız

**ünl.:** Ünlem

### Kaynakça

- Ayverdi, İ. ve A. Topaloğlu (2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. 3 cilt. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Bostan, İ. (2009). Gemi Yapımcılığı ve Osmanlı Donanmasında Gemiler. (Ed. İdris Bostan ve Salih Özbaran). *Türk Denizcilik Tarihi I*, ss. 335-336. İstanbul: Deniz Basımevi Müdürlüğü.
- Cabré, T. M. (1999). *Terminology, Theory, Methods and Applications*. Amsterdam-Philedelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Giray, N. (2013). Terim Dünyamızda Yılan: Kavram, Anlam ve Yapı Bakımından. *Avrasya Terim Dergisi*, 1 (2): 95-113.
- Girişen, N. (2020). Terminolojide Tanım ve Tanım Çözümleme Ölçütleri. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları*, 1 (1), 53-73.
- Kahane, H. ve diğerleri (1988), *The Lingua Franca in the Levant*. İstanbul: ABC Yayınları.
- Kahraman, M. (2017). Türk Dilinin Terimsel Gelişim Sürecine Tarihi Bakış. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 1 (1), 137-160.
- Karaman, B. İ. (2009a). Terim Oluşturma Yöntemleri. *Türk Dili Araştırmaları Yılığı-Belleten*, 2009-II.
- Karaman, B. İ. (2009b). Dünyada ve Türkiye’de Dili Ölçünlüleştirme Etkinlikleri. *Türk Dili–Dil ve Edebiyat Dergisi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları 691.
- Kuşcu, A. D. (2016). Selçuklu Deniz Ticaretinin Anadolu Ekonomisinin Dünya Ekonomisine Entegrasyonundaki Rolü. *In International Conference On Eurasian Economies*, 5B: 330-335.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Özdemir, E. (1973). *Terim Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Parlar, Z. (2022). Denizcilik Terimlerinin Kavram Alanlarına Göre Tasnifi. *Türk Diline Artzamanlı ve Eşzamanlı Bakışlar*. (Ed. Erkan Hirik, Neslihan Çelik, Seçil Hirik). ss. 659-700. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Pitch, H. ve J. Draskau (1985). *Terminology: An Introduction*. Guildford: University of Surrey.

- Sager, J. C. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Company.
- Sarı, İ. (2015). *Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ertuğrul, A. C. (2013). *Bir Osmanlı Kadırgası: Kırlangıç'la Uçmak*. [https://www.academia.edu/12733488/Bir\\_Osmanli\\_Kad\\_B1\\_Kad\\_C4\\_B1rgas\\_C4\\_B1\\_K\\_C4\\_B1rlang\\_C4\\_B1\\_C3%A7la\\_U\\_C3%A7mak](https://www.academia.edu/12733488/Bir_Osmanli_Kad_B1_Kad_C4_B1rgas_C4_B1_K_C4_B1rlang_C4_B1_C3%A7la_U_C3%A7mak) [Erişim Tarihi: 15.02.2022]
- Yavuzarslan, P. ve E. Beyaz (2022). Terimbilimi Nedir?. (Ed. Ayşe İlker). *Salgın Terimleri ve Türkçe Bilgi Şöleni*. Ankara: TDK Yayınları.
- Zülfikar, H. (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: TDK Yayınları.

## 024. Ötebay Turmanjanov'un şiirlerinde "emek" teması

Gül Banu DUMAN<sup>1</sup>

**APA:** Duman, G. B. (2023). Ötebay Turmanjanov'un şiirlerinde "emek" teması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 381-394. DOI: 10.29000/rumelide.1253124.

### Öz

Ötebay Turmanjanov, 1904 yılında iki yüzyılın kesiştiği acılı ve zor bir dönemde dünyaya gelmiştir. Çağdaş Kazak edebiyatının oluşum yıllarının filizlenmeye başladığı yıllar onun da çocukluk ve ilk gençlik dönemlerine denk gelir. Yirminci yüzyılın başları Türkistan coğrafyası için hızlı ve zorlu tarihi süreçlerin yaşandığı bir dönemdir. İşte böylesi zorlu bir dönemde dünyaya gelen, yokluk ve sefalet içerisinde büyüyen Turmanjanov, 1917 Ekim Devrimi ile başlayan reform rüzgarından nasibini almış, dilencilik yaptığı sokaklardan, eğitim reformu seferberliği ile yatılı okula yerleştirilip eğitim alma fırsatı bulmuştur. Turmanjanov bu zorlu şartların yetiştirdiği, çağdaş Kazak edebiyatının oluşumuna katkıları olan lirik bir şairdir. Çarlık Rusya'nın yıkılıp Sovyetler Birliği'nin kurulması ile oluşan yeni siyasi atmosfer dönemin bütün şairleri gibi Turmanjanov'u da etkilemiştir. Siyasi atmosferin yazar ve şairlere bir anlamda sipariş verdiği "emek" konusu o dönemin en çok ele alınan edebi konularından biridir. Bu çalışmada öncelikle uğradığı siyasi yasak ve sürgün sebebiyle yeterince tanınmamış fakat çağdaş Kazak edebiyatının oluşumuna değerli katkılar sunmuş Ötebay Turmanjanov'un hayatı ve edebi kişiliği hakkında bilgi verilecek, daha sonra şairin şiirlerinde "emek" teması üzerinde durulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Ötebay Turmanjanov, Kazak edebiyatı, şiirde "emek" teması

## The subject of "labor" in Utebay Turmanzhanov's poems

### Abstract

Utebay Turmanzhanov was born in a painful and difficult period at the intersection of two centuries in 1904. The years when the formation of contemporary Kazakh literature began to sprout coincide with his childhood and early youth. The beginning of the twentieth century is a period of rapid and tough historical processes in region of Turkistan. Turmanzhanov, who was born in such a tough period and grown up in poverty and misery, received his share of the reform wind that began with the October Revolution of 1917, and found an opportunity to be educated on the streets where he was begging, by being placed in a boarding school with the mobilization of education reform. Turmanzhanov is a lyric poet who was grown by these tight conditions and contributed a lot to the formation of contemporary Kazakh literature. The new political atmosphere created by the collapse of Tsarist Russia and the establishment of the Soviet Union affected Turmanzhanov as well as all the poets of that period. The subject of "labor", which the political atmosphere ordered to writers and poets in that period, was one of the most discussed literary subjects of that time. The study is going to describe, the poet who was not sufficiently known due to the political ban and exile he suffered; who made a valuable contribution to the formation of modern Kazakh literature - Utebay Turmanzhanov, about his life and his literary personality, and then the subject of "labor" in his poems

<sup>1</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Zonguldak, Türkiye), gulbanuduman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6593-3587 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253124]

**Keywords:** Utebay Turmanzhanov, Kazakh literature, the subject of "labor" in poems

## Giriş

Zengin bir sözlü edebiyat geleneğine sahip olan Kazak edebiyatının, edebî bir dil formuna girmesi 19. yüzyılın ikinci yarısıyla başlar. "Kazak edebî dilinin başlangıcı 19. yüzyılın ortalarına rastlar. Bu edebî dil, halkın en çok kullandığı şiveye dayanır. Çokan Velihanov (1837-1865), Abay Kunanbayev (1845-1904) ve İbray Altınсарın (1841-1882) gibi büyük Kazak aydınları bu dili kullandılar." (Söylemez, 2013, s. 3) diyen Söylemez, çağdaş Kazak edebiyatının filizlenmesinde öncülük eden isimlere dikkat çeker.

20. yüzyılın ilk çeyreği tüm Türkistan coğrafyası ile beraber Kazak coğrafyası için de yokluk, açlık, gözyaşı ve çatışmaların yaşandığı zorlu bir dönemdir. Çağdaş Kazak edebiyatının oluşumunda önemli katkıları olan Ötebay Turmanjanov iki asrın kesiştiği böylesine zorlu bir dönemde dünyaya gelerek hayat mücadelesine başlamıştır. "Şairin dünyaya geldiği an, iki asrın kesiştiği bir dönem. Bu dönem, toplumsal ekonomik hayatın tamamıyla zorlaştığı bir dönemdir. Bu- edebiyat, sanat dünyasının da birbirine zıt akımlarla dolup yeni yön aradığı bir zamandır." (Ergöbekov, 1992, s. 11) sözleri Turmanjanov'un yetiştirdiği dönemi özetleyen sözlerdir. Şairin sanatını, edebi bakış açısını anlamak için, onun sanatına yön veren, fikirlerine etki eden bu dönemi iyi analiz etmek gerekir.

Çarlık Rusya egemenliği altında zor bir dönem geçiren Kazak halkı, 1917 Ekim Devrimi ile birlikte hızlı bir değişim ve gelişim süreci içerisine girer. Özellikle yeni kurulan Sovyet hükümetinin yaptığı eşitlik, adalet gibi propagandalar, Sovyet halkları genelinde yeni hükümete karşı olumlu duyguların yeşermesine vesile olmuş, bu dönemde Sovyet eğitim sisteminden nasibini almış yazar ve şairler canla başla yeni sistemin propaganda çarkına edebi eserleri ile dâhil olmuşlardır. Başta sisteme olan inançları sebebi ile bu propaganda çarkına dâhil olan edebiyatçılar, zamanla sistemin vadedildiği gibi kusursuz olmadığını görseler bile Stalin'in baskı döneminde can korkusu ile sistemin bir parçası olmaya devam etmek zorunda kalmışlardır.

Qaratayev, Sovyet Kazak edebiyatının önde gelen şairlerinden biri olarak Turmanjanov'un adını şu şekilde zikreder: "Bugün meşhur herkes tarafından bilinen Sovyet Kazak edebiyatının klasikleri Saken, Muhtar, İlyas, Beyimbet, Sabit, Ğabit, Ğabidenlerle birlikte Ötebay da bütün Sovyet Kazak edebiyatının ilk günlerinden itibaren ortaya çıkan ve onun geliştirilmesine birçok edebi türde emeği geçmiş biri olarak adlandırılan bir şair olduğu ortadadır. (Qaratayev, 2005, s. 35). Sovyetlerin eğitim seferberliği ile açılan Sovyet yatılı okulunda yetişen ve Moskova'daki Doğu Emekçileri Üniversitesinde (Şıĝıs Eñbekşileriniñ Universiteti) eğitimini tamamlayan Turmanjanov, Sovyet ideolojisine inanmış ve yatılı okul günlerinden başlayarak kaleme aldığı ilk şiirlerinden itibaren bu ideolojiyi eserlerine yansıtmıştır. Bu dönemin en ünlü edebi konularından birisi elbette "emek" konusudur. Ötebay Turmanjanov'un eserlerinde de bu konunun sıklıkla ele alındığı görülmektedir.

Stalin döneminde 20 yıllık uzun bir yasak ve sürgün hayatı yaşayan Turmanjanov, Kazak Sovyet edebiyatının kurucuları arasında yer almasına rağmen günümüzde Kazak edebiyatında hak ettiği yere tam anlamıyla sahip değildir. Belki de uzun sürgün hayatı bu bağın kopmasına sebep olmuştur. Türkiye sahasında da Ötebay Turmanjanov sadece folklorik kimliği ile öne çıkmakta, derlediği atasözleri ile adı anılmaktadır. Onun kendi yarattığı edebi eserleri, genel Kazak edebiyatındaki ve Kazak çocuk edebiyatındaki yeri yeterince bilinmemektedir.

Bu çalışmada gerek Kazak edebiyatında gerekse Türkiye sahasında yeterince tanınmayan Turmanjanov'un tanıtılması öncelikli amaçtır. Bu sebeple çalışma iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yazarın hayatı ve edebi kişiliği ele alınacak, ikinci bölümde ise "emek" konulu şiirleri şairin ünlü eseri "Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos qudalar" (Karıncalar, Arılar – Candan Dost Dünürler) adlı fabldan hareketle incelenecektir.

### 1. Ötebay Turmanjanov'un hayatı ve edebi kişiliği

Resmî belgelerde doğum yılı 1905 görünse de kendi hayatı ile ilgili kaleme aldığı yazılardan hareketle Turmanjanov 1904 yılında doğmuştur. "Ben 1904 yılı aralık ayında Jalğız-ağaş yerleşim yerinde Bögen ırmağının kıyısında Güney Kazakistan bölgesinin Arıs ilçesinde fakir bir çiftçi ailesinde doğdum" (Ergöbekov, 1992, s. 11) diyerek doğum yılı ile ilgili bu karışıklığı otobiyografisinde gidermektedir. Şair, şimdiki Şımkent bölgesinin Bögen ilçesine bağlı, Bögen ve Arıs ırmaklarının kıyısında yer alan küçük bir köyde dünyaya gelir. Şairin doğduğu ve ilk çocukluğunu geçirdiği bu yerle ilgili çok sıcak ve güzel anıları vardır. Gerek Bögen ırmağı gerekse Arıs, şairin şiirlerinde de yer alır. Yetişkinliği döneminde de buraya yaptığı gezilerde gördüklerini çocukluğundakiler ile kıyaslamakta, Sovyet dönemindeki yeni gelişmeleri karşılaştırmalı olarak şiirine yansıtmaktadır.

Ötebay, Kazak kültürünün sosyal hayatının canlı olduğu Bögen ırmağı kıyısındaki köyünde sanat zevkinin de ilk temellerini atar. Şairin ölümünden sonra otobiyografisini anlattığı "İzdegen armanına jetedi eken" (Arayan Arzusuna Ulaşmış) adını verdiği Ötebay'ın kendi kaleminden çıkan elyazması notlarına Ergöbekov, kitabında yer verir. "Eski Kazak köyünün bir günü türküsüz, melodisiz, şiirsiz geçmediği bilinmektedir. Çocuğun gözünü açan, duygularını uyandıran bu millî hüner örnekleriyle şair nasıl karşılaştı?" (Ergöbekov, 1992, s.16) sorusuna Ötebay, kendisi şöyle cevap vermektedir. "Kabında yemek olduğu ve azıcık malı için ot toplayabildiği yıl çiftçi halkın keyfi yerinde olurdu. Güdecek hayvanı ve yapacak işi az olduğu için kış aylarında çoğunlukla eli boşta olurdu. Geniş ve aydınlık evlerde toplanıp, kabiliyetli gençlere türkü söyleyip dombıra çaldırıp şiir okutup kendilerince eğlenirdi. Çoğunlukla destan okuyanlara destan okutup destan dinleyerek vakit geçirirlerdi" (Ergöbekov, 1992, s.16). Köydeki bu ortamın Ötebay'ın yetişmesinde etkili olduğu muhakkaktır. "Şiire hevesli Kazak halkının geleneksel yaşam tarzı, çocuklara şiirle terbiye verecek halk pedagojisidir. Çocuk Ötebay'ın terbiye aldığı, sanat dersi aldığı okulun birisi işte böyledir!" (Ergöbekov, 1992, s.16) diyen Ergöbekov, Ötebay'ın yetişmesinde etkili olan doğduğu köydeki kültür ortamına dikkat çeker.

Ötebay'ın hayatında çocukluk arkadaşı Kasen'in de büyük etkisi vardır. Kendinden biraz daha büyük olan Kasen'le ilgili birçok anısına yer veren Ötebay, "Kız Jibek" destanını Kasen'den dinleyerek bir süre sonra başından sonuna kadar ezberlediğini anılarında anlatır. Köyündeki kültür ortamı, sosyal çevresi Ötebay'ın küçük yaşlarda Kazak sözlü edebiyatı ile tanışmasına imkân vermiş; bu kültür ortamı Ötebay'ın edebi hayatının temellerine Kazak sözlü edebiyatını yerleştirmiştir. Çocukluğunda içinde yetiştiği kültür ortamının yazarlığının temellerini attığı ile ilgili tespiti Ötebay'ın kendisi de "Özim tuwralı ängime" (Kendimle İlgili Hikâye)<sup>2</sup> adını verdiği otobiyografik yazılarında dile getirir: "Çoğunlukla kışın köy türkücülerinin söylediği türkü, ozanların okuduğu şiirler, Kasen'in melodiyile okuduğu 'Kız Jibek'i', bütün çocuklar toplanıp sırayla anlattığımız harika masallar, bilmece, tekerlemeler bana çocukluk dönemimde söz söylemeyi öğretti. Çocuklarla 'Han alşı', 'Şekem taş'

<sup>2</sup> Ötebay'ın "Özim Tuwralı Ängime" adını verdiği kendisi hakkında yazdığı bu el yazması karalamalara Ergöbekov 1992'de bastığı "Ötebay Turmanjanov" adlı kitabında yer vermiştir. Ayrıca Ötebay'ın eşi Maynur Hanım, "Özim Tuwralı Ängime" adlı el yazması notları düzenleyerek bu notların 2005 yılında basılan "Ötebay Turmanjanov Tuwralı Yestelikter" adlı kitapta yer almasını sağlamıştır.

oynasam da, bir kulağım büyüklerin sözünde olurdu. Sonra benim yazar olmama yol açan böyle söze hevesli olmam olabilir" (Ergöbekov, 1992, s.18) (Turmanjanova, 2005, s. 9)

1822'de Kazak topraklarını işgal eden Ruslar bu bölgedeki halkı sindirme yok etme politikaları ile bu coğrafyadaki egemenliğini güçlendirir. "XIX. yüzyılın ikinci yarısında Rusya, halka yaptırımlar uygulamaya ve bunları vergi, mahkeme, toprak, kültür konularında düzenlemeler adı altında kurumsallaştırarak yerleştirmeye başlar. Böylece Kazakistan'ı sömürgeleştirme çalışmaları tamamlanır" (Biray, 2018, s. 83). 20. yüzyıla Çarlık Rusya'nın egemenliği altında giren Kazak halkı bu dönemde bir anlamda var olma mücadelesi vermektedir. İki yüzyılın kesiştiği yirminci yüzyılın başında, Çarlık Rusya'nın sömürgeci politikaları, isyanlar, savaşlar gibi birçok etkene bağlı olarak açlık ve kıtlık baş gösterir. "Toplum üzerindeki değişimler çoğunlukla halka sıkıntılar getirmektedir. Toplum bir dönemden ikinci döneme geçerken halk açlık ve sıkıntıya girdi" (Ergöbekov, 1992, s. 22) bütün bu sıkıntılarla birlikte 1917 Ekim Devrim'i gerçekleştirmiş; fakat açlık ve sefalet ortadan kalkmamıştır. İnsanlar karınlarını doyurmak, ailelerini geçindirmek için yeni arayışlar içine girmek zorunda kalmış, iş bulabilecekleri, karınlarını doyurabileceklerini umdukları yerlere göç etmeye başlamışlardır. Göç etme kararı alanlar arasında çiftçilik ve ufak çaplı tamir işleri ile ailesini geçindirmeye çalışan Ötebay'ın babası Turmanjan da vardır.

Açlık, kıtlık, fakirlik sebebiyle insanlar artık ayakkabılarını yamatamaz, at eyerleri satın alamaz duruma gelirler. Bunun üzerine ustalığı işe yaramayan, iş bulamayan Ötebay'ın babası ailesini de alıp doğduğu topraklar olan Bögen'den Temirlan köyüne göç etmek zorunda kalır. Burada bir müddet kalan Ötebay'ın ailesi bu köyden Arıs'a göçer; fakat Arıs'ta da babalarının kazandığı para aileyi doyurmaya yetmez. "Taşkent - tokluk şehri" dedikodusunu duyan aile, zorlu bir yolculuktan sonra Taşkent'e ulaşır. Tabii Taşkent'in tokluk şehri olduğu iddiasının gerçek olmadığı kısa sürede ortaya çıkar; aile burada da açlıkla karşı karşıya kalır. Hatta gelen göçmenlerden memnun olmayan yerel halkın soğuk tavırları, "Tamamen taştan yapılmış taş bağırlı böyle bir şehri ilk kez görüyorum. Taş bağırlı olan bu şehrin insanları da taş karakterli midir, nedir?" şeklindeki düşünceler selam sabah bilmeyen halka karşı Ötebay'ın zihninde oluşan düşüncelerdir. Bu soğuk tavırlar köylerindeki sıcak ortamı özlemesine sebep olur. Bu açlık yolculuğundan Ötebay çok olumsuz etkilenir; çünkü buraya gelince aile bölünür. Belki de bakamayacak durumda olmaları sebebiyle Ötebay'ı bir fırında çalışan dayısı Nurğoja Turusbekov'un yanına verirler. Burada zar zor karnını doyuran Ötebay, dayısının ayaklanmacılara karşı savaşmak için Kızıl Ordu'ya yazılmasının ardından sahipsiz kalır ve sokaklara düşer. Kendisi gibi kimsesiz çocuklarla yaşamaya başlayan, bulduğu küçük işlerle ve dilencilikle karnını doyurmaya çalışan Ötebay, bu zorlu günleri "Özüm tuwralı ängime" (Kendim Hakkında Hikâye) adını verdiği otobiyografisinde şöyle anlatmaktadır: "Benim yetişkin olup aklımın erdiği dönem. İki-üç gün dayımın evinde kalıp ahıra gelip giden aç-çıplak, evsiz çocuklarla tanışıp onları kendi yanımda geceletip, açlıktan ölmek için onların yaptıklarını öğrenip onlara katılıp gittim... Sokak çocuğu olup çok dolaştım. Tamamıyla bu hayata alıştım. Alnımdan kimse okşayıvermedi. Birinin suyunu taşıyıp birinin odununu yarıp hatta birine mal istasyonundan seksevil<sup>3</sup>, kömür getirip bayat ekmeğini yiyip bıraktığı çorbasını içip hayatta kalmaya devam ettim" (Ergöbekov, 1992, s. 25-26).

Otobiyografisinde Taşkent'te yaşadığı zorlu günlere ve sonrasında yaşadıklarına ayrıntılı şekilde yer veren Turmanjanov, sokaklardan yatılı okula uzanan hayat hikâyesini kendi kaleminden şu şekilde anlatır: "1919 yılında ünlü komsomol başkanı Ğaniy Muratbayev'in başlattığı Taşkent komsomolları, sokak çocuğu olarak gezen bizim gibi aç çıplak, evsiz çocukları toplayıp yetim çocuklar için açılan yatılı

<sup>3</sup> Kumlu yerlerde yetişen, fazla büyük olmayan dalları köküne yakın bir tür ağaç. (Koç vd. 2019:505)

okula yerleştirmeye başladı. Gökte aradığımız mutluluğu yerde bulduk. Beni de 44 numaralı yatılı okula yerleştirdi. Rahat, sıcak yatakhaneye yatırdı. Hamamda yıkadılar, yeni kıyafet giydirdiler. Bu yatılı okulda elimize kitap alıp dikkatimizi toplayıp okuma yazmayı öğrendik. İnsan olmayı öğrendik. Yatılı okul- kendi evimiz gibi, Sovyet hükümeti- anne babamız gibi oluverdi. İlk defa bu yatılı okulda Lenin'in sevgili adını duydum." (Turmanjanova, 2005, s. 10-11).

Yatılı okula yerleştirilmesi Ötebay'ın hayatında bir dönüm noktası olur. Sokaklardan kurtulan, karnı doyan Ötebay, okuma yazma öğrenir ve ilk şiirlerini burada yazmaya başlar. Qaratayev, "Halk şiirinin ezgili esintisinin şuuruna erken kapılan genç talebe şimdi Abay, Sultanmahmut, Saken gibi dâhi şairlerin şiir kitaplarını bulup bunları acele etmeden okuyup öğrenmiştir. Bunların etkisiyle kendi ilk şiirlerini yazdı. Bu şiirlerini şair ilk olarak yatılı okuldaki duvar gazetesinde yayımlayıp okurların toplandığı yerlerde okudu. Sonra 1921-22 yıllarında 'Jas qayrat' (Genç Kuvvet) dergisinde 'Köz ölşevi qaldı da, metr ölşevi qoldandı' (Göz Ölçüsü Geri Kaldı ve Metre Ölçüsü Kullanıldı). 'Ömir sıy' (Ömrün Armağanı), 'İnternatta oqudım' (Yatılı Okulda Okudum) gibi şiirlerini bastırdı. Ötebay eserine esas temel olan konu ve karakter – o büyük önderimiz Lenin karakteridir" (2005, s 36) demektedir, onun yatılı okulda başlayan edebi çalışmaları hakkında bilgi vermektedir.

"Biz Ötebay'la ikimiz aynı yerde, toprağı tuzlu, suyu acı Bögen nehri kıyısında aynı yıl doğduk. Aynı kumda debelenip, aynı suda çimip, aynı havayı soluyup büyüdük. Hayatımızın başlangıç noktası, çocukluğumuz, yetim kaderimiz çok benzer bir şekilde gelişti" (2005, s.14) diyen Beysembay Kenjebayev, Ötebay'ın yatılı okulda başlayan ilk şiir denemeleri ile ilgili anılarını anlatır:

"Biz Ötebay'la ikimiz 1920-1922 yılları Taşkent'te çocuklar evinde-yatılı okulda birlikte eğitim aldık. Aynı odada yatıp, aynı sınıfta okuduk. Aynı öğretmenden ders aldık, şair Ötebay o dönemlerle 'İnternatta oqudım (Yatılı Okulda Okudum)'<sup>5</sup> - diye övünürdü, ben de ona katılırdım. Yatılı okulda okuduğumuz dönemde Ötebay şiir yazardı bu sebeple ona 'çocuk şair' olarak ad takılmıştı. Onun bu dönem yazdığı bir şiirinin ilk iki dizesi benim hâlâ aklımda. O:

Bolıptı bir avulda qara töbet, Olurdu bir köyde kara köpek,

Bolıptı bir avulda jäne töbet,- Olurdu bir köyde başka bir köpek, -şeklinde başlayan dizelerde şair bu iki köpeği kavga ettirir. Bunu köydeki sınıf mücadelesine benzetirdi" (Kenjebayev, 2005, s. 14).

Kenjebayev'in aktardığı bu anılardan Ötebay'ın edebi yolculuğunun başlangıcı olan yatılı okul dönemi hakkında bilgi edinmek mümkündür.

1922 yılında kaldıkları yatılı okuldan Doğu Emekçileri Üniversitesine eğitim almaya gönderilen birkaç çocuk arasında Turmanjanov'la birlikte arkadaşı Kenjebayev de vardır. Hayat onları üniversitede de ayırmamıştır. Burada ikisi yine birçok sosyal, kültürel, edebi faaliyet içerisinde aktif görev almışlardır. Kenjebayev yaptıkları faaliyetleri şu şekilde anlatır: "Orada biz – Ötebay, ben, Jüsipbek Arıstanov, İlyas Qabilov, Sultan Lepesov – hepimiz edebiyat atölyesi oluşturduk; el yazması dergiler çıkardık. Sürekli toplantılar yapıp, her birimiz çeşitli konularda bildiriler hazırladık. Atölyenin toplantılarına her zaman Ğaniy Muratbayev, Säken Seyfullin, Nâzir Töreqluv, Sadıqbek Saparbekov, Äbdirahman Baydildin gibi isimler katılırdı. Bu atölyede Ötebay şiir okuyup, şairlerin eserleri hakkında açıklamalar yapardı." (2005, s.15)

Ötebay Turmanjanov 1922 yılında gittiği üniversiteden 1925 yılında mezun olur. Onu çocukluğundan itibaren çok yakından tanıyan, bir anlamda kader arkadaşı olan Kenjebayev, üniversite yıllarından sonra

4 Aynı bilgi Ergöbekov'un kaleme aldığı kitapta Turmanjanov'un ağzından 14 numaralı okul olarak verilmektedir. (bkz. Ergöbekov, 1992: 29)

5 Şair Turmanjanov'un yatılı okulda geçen günlerini anlattığı şiirinin adı.

da Turmanjanov ile yakın dostluğunu sürdürür. Edebi anlamda birbirlerine destek olmaya devam ederler.

"İkimiz 1925-1935 yıllarında medeniyet sahasının iki farklı alanında görev yaptık: Ben gazeteci oldum, Ötebay yüksek öğrenim kurumlarında dersler verdi. Taşkent'teki Orta Asya Komünist Üniversitesinde, Almatı'daki Abay Kazak Pedagoji Enstitüsünde öğretim üyesi oldu. Pedagojik görevde ilerleyip yazarlar kurumunun çalışmalarına, gazete-dergisine aktif şekilde katıldı. Bu yıllar Ötebay'ın şairlik pınarının kaynağı olan, şairlik yeteneğinin fişkırdığı, çalışmalarının verimli ve başarılı olduğu bir dönem. Şair çocuk Ötebay, böylece meşhur bir şair-yazar oldu. "Taň sırası" (Tan Sırrı), "Qara altın" (Kara Altın), "Şırşıq sırası" (Şırşıq'ın Sırrı), "Jas tilşiler" (Genç Gazeteciler), "Qoşan kedey" (Fakir Koşan), "Kümis kılış" (Gümüş Kılıç), "Pulemet" (Makineli Tüfek) adlı şiir külliyatlarını yayımladı. Bu yıllarda bilimsel fikirlerini geliştirip makale-incelemeler, çeşitli okul kitapları yazdı." (Kenjebayev, 2005: 15-16)

Mezun olduktan sonra bir yandan akademik çalışmalarını yürüten bir yandan edebi çalışmalarına hız veren Ötebay, edebi sahada önemli eserlere imza atar. Bu çalışmaları ile adını çağdaş Kazak edebiyatının kurucuları arasına yazdırmayı başarsa da Stalin'in repressiya adı verilen baskı döneminde sürgüne mahkûm edilir. 1938 yılında gittiği sürgün 20 yıl gibi uzun bir süre sürmüştür; Ötebay ancak Stalin'in ölümünden sonra memleketine dönebilmiştir. Sürgünün ardından edebi faaliyetlerine tekrar başlayan Turmanjanov, son dönemlerinde vaktinin çoğunu çocuk edebiyatı alanına ayırmıştır. Bir yandan çocuk edebiyatı alanında eserler kaleme alırken diğer yandan da "Jazuwşı" matbaasında sekiz yıl boyunca çocuk edebiyatı redaksiyonunu yönetmiştir. Turmanjanov, çocuk edebiyatı alanında kaleme aldığı eserleri ve çalışmaları ile Kazak çocuk edebiyatının önemli isimlerinden birisi olmayı başarmıştır. Muhamedjan Qaratayev "Baqıttı balalar jırşısı (Mutlu Çocuklar Şairi) adını verdiği yazısında Turmanjanov'un Kazak çocuk edebiyatı içindeki yerini değerlendirir:

"Bugünkü Sovyet Kazak çocuk edebiyatını düşünüp detaylı baksak, öncelikle Ötebay Turmanjanov'un ismi dile dolandır. Bu durum belli bir profesyonellik olmasından ileri gelmektedir. Kendi şairlik sanat yoluna yirmili yılların ilk yarısında başlayan Ötebay, elli yıl boyunca birçok çalışma yaptı. Onlarca kitabı yayımlandı. Şiirleri, manzum hikâyeleri, efsane ve masallarının birçoğu Rus, Ukrayna, Özbek, Kırgız, Karakalpak, Tacik, Türkmen, Tatar, Başkurt, Ermeni, Azerbaycan dillerine çevrildi. Ötebay Turmanjanov'u biz, Sovyet Kazak çocuk edebiyatının temelini kurup, ana yapısını oluşturan büyük temsilcilerinden biri olarak tanıyoruz." (Qaratayev, 2005, s. 35)

"Onun 1927 yılında Kızılorda şehrinde çıkan 'Qoşan kedey' (Fakir Koşan) adlı hikâyeler külliyatı yazarın yeni bir aşamasının göstergesiydi. Bu Turmanjanov'un nesir türündeki ilk çalışmasıdır." (Qaratayev, 2005: s.36). Hikâyeler de kaleme alan Ötebay Turmanjanov, asıl şairliğiyle adını duyurmuştur.

Ötebay Turmanjanov'un edebi kişiliğiyle ilgili üzerinde durulması gereken bir diğer husus da onun Kazak halk folkloruna sunduğu katkılardır. Turmanjanov sözlü edebiyat ürünü olan Kazak atasözlerini derleyerek kitaplaştırmış, Kazak sözlü hazinesinin bir parçası olan atasözlerinin korunmasına önemli bir katkı sunmuştur.

"Ötebay Turmanjanov'un ilk eserleri 1922 yılından itibaren basılmaya başladı. Onun "Taň öleñderi" (Tan şiirleri) (1925), "Taň sırası" (Tan Sırrı) (1929) adlı derlemeleri yayımlandı, "Pulemet" (Makineli Tüfek) poeması 1933 yılı cumhuriyet yarışmasında birincilik kazandı. Bunların dışında Ötebay'ın "Aq altın" (Ak Altın), "Qarlıgaş" (Kırlangıç), "Qurış qus" (Çelik Kuş), "Şırşıq sırası" (Şırşıq'ın Sırrı) ve "Tez qadam" (Hızlı Adım), "Sotsializm jurları" (Sosyalizm Şiirleri) adlı şiir kitapları ile "Kümis kılış" (Gümüş Kılıç) adlı, toplu hikâyeleri basıldı." (Ahmetov, 1963, s.98). Edebi yolculuğuna 20'li yıllarda başlayan, öldüğü 1978 yılına

<sup>6</sup> Şırşıq: Sır Derya'nın önemli bir sağ kolu olan Özbekistan'ın bir nehridir. Bu nehrin kıyısında aynı isimle bir de şehir bulunmaktadır. (Erişim tarihi 05.04.2022 [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Chirchiq\\_\(river\)](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Chirchiq_(river)))



kadar yaklaşık elli kitaba imza atan Ötebay Turmanjanov, çağdaş Kazak edebiyatının önemli isimlerinden biri olmayı başarmıştır.

## 2. Turmanjanov'un şiirlerinde "emek" temasının yeri

"19. yüzyılın sonlarında Abay Qunanbayuli ile tohumları atılan modern Kazak edebiyatı, 20. yüzyılın başına gelindiğinde filizlenmeye başlar" (Gökova Kurt, 2019, s. 1). Özellikle Ekim Devrimi'yle oluşan kültür-sanat, reform ortamıyla birlikte Kazak edebiyatı 20'li yıllardan itibaren çağdaşlaşma yolunda hızlı bir atılıma geçer. Bu hızlı süreçte Ötebay da kaleme aldığı eserleri ile çağdaş Kazak edebiyatının temelini atan kadro içerisinde yer alır. Kendisi de yazar olan Sabit Muqanov, Kazak edebiyatının ünlü temsilcilerinden birisinin şair Ötebay Turmanjanov olduğunu belirtmekte ve Ekim Devrimi'nden sonra yirmili yılların başında çağdaş Kazak edebiyatının temelini oluşturan kadro sayısının parmakla gösterilecek kadar az olduğunu söylemektedir. Bu kadro içerisinde Ötebay'ın adını da saymaktadır. (Muqanov, 1964)<sup>7</sup> (Turmanjanova vd., 2005)

Devrimin gerçekleşmesinden sonra hükümetin talebi doğrultusunda tüm Sovyet coğrafyasında sınıf mücadelesi adı altında zenginlere savaş açılmış, zenginlerin mal varlıklarını devletin hazinesine katmak için büyük bir propaganda yürütülmüştür. Henüz kurulmuş olan Sovyetler Birliği'nin üyesi genç yazarlar da yazdıkları edebi ürünlerle bu propagandaya destek olmuşlardır. Ötebay da sınıf mücadelesini canı gönülden savunan yazarlardan biridir. 1922 yılında Doğu Emekçileri Üniversitesine eğitim almaya giden Turmanjanov burada katıldığı toplantıda sınıf mücadelesini destekleyen bir bildiri sunmuştur. Muqanov "Ötebay Turmanjanov edebiyattaki ilk adımını sınıf mücadelesini böyle zor zamanında başlamıştır" (Turmanjanova vd., 2005, s. 3-4'ten) demektedir. Sovyetler Birliği döneminde edebiyat siyasetin güdümünde iktidarın propaganda silahı olarak varlığını sürdürmüştür. O dönemde yazar ve şairlerin eserlerinde ele alacakları konular bile Yazarlar Birliği aracılığıyla merkez yönetimden sipariş olarak gelmektedir. 20'li 30'lu yılların en popüler konuları arasında "sınıf mücadelesi, eski yaşantıyı kötüleme-yeni yaşantıyı yüceltme, kolhozlaşma, kadın hakları, emeği yüceltme...vb." konular yer almaktaydı. Ötebay Turmanjanov'un eserlerine bakıldığında "emek" konusunun gerek yetişkinler için gerekse çocuklar için yazdığı eserlerde öne çıkan konulardan biri olduğu görülür.

Ahmetov (1976), "Qazaq Sovet balalar ädebiyeti" (Kazak Sovyet Çocuk Edebiyatı) adını verdiği eserinde Turmanjanov'a geniş yer ayırır. Turmanjanov'un hayatı ve edebi kişiliği hakkında bilgi verdikten sonra şairin "Lenin"le ilgili şiirlerini, "emek" temalı şiirlerini, "kahramanlık, dayanışma, dostluk" idealini aşılardan ve "Ötebay'ın çevirilerinin eğitim açısından önemini" ayrı ayrı dört alt başlıkta inceler. Bu alt başlıklardan birisinin "Ö. Turmanjanov'un şiirlerinde emek eğitimi" adını taşıması rastlantı değildir. Çünkü şairin yetişkinler için kaleme aldığı eserlerinde de çocuklara hitaben yazdığı eserlerinde de üzerinde durduğu konular arasında "emek" teması önemli bir yer tutmaktadır.

### Eñbek Jırı

Janbır jawsa, jer toq.  
Egin ekse, el toq.  
Bulaq aqsa, köl toq.  
Qos bilegin sıbanıp,

### Emek Şiiri

Yağmur yağsa, yer tok.  
Ekin ekse, halk tok.  
Pınar aksa, göl tok.  
İki bileğini sıvayıp,

<sup>7</sup> 2005 yılında basılan "Ötebay Turmanjanov tuwralı yestelikter" (Ötebay Turmanjanov Hakkında Hatıralar) adlı kitapta Ötebay'la ilgili Ötebay'ın ölümünden önce kaleme alınmış yazılar da bir araya getirilmiştir. Bu yazılardan birisi de Muqanov'un 18 Aralık 1964'te kaleme aldığı "Dos tuwralı söz" adlı yazıdır.

Eñbek etse el toq.

Emek verse halk tok. (Turmanjanov, 2013, s. 90)

Eñbek Jırı (Emek Şiiri) adını taşıyan yukarıdaki şiirde kısa özlü bir söyleyiş vardır. Şiirde "İki elini sıvayıp işe koyulan 'emek, çaba' sarf eden, 'çalışan' halkın tok olacağı" vurgulanmaktadır.

"Ekpındı men jalqaw" (Çalışkan ile Tembel) (Turmanjanov, 1958, s. 33- 34) adını verdiği çalışkan ile tembelin ağzından atışma türünde yazılmış olan şiirde de emeğin önemine vurgu yapılmakta, tembellik yerilmektedir. Şiir çalışkanın ağzından çıkan

"Jalqawlıqtan jurttan qalıp erinip,  
Tüske deyin jatuwşı edik kerilip.  
Eñbekke ölşep jurtt ülesin alğanda  
Endi qaldı işki sırnı körinip..."

Tembellikten halktan geride kalıp erinip,  
Akşama kadar yatıyorduk gerinip.  
Emeği ölçüp halk payını aldığında  
Şimdi içindeki sırnın görünüp kaldı..."

sözleri ile başlayan şiirin ilerleyen dizelerinde:

"Eñbek etseñ eñbek sağan ağayın,  
Ağa-ini, kolhozşı el manayın.

Çalışırsan emek sana akrabadır,  
Abi- kardeş, kolhozdaki halk çevrendekiler."

denilerek çalışkan, emek veren insanla herkesin yakın olmak isteyeceği, ilerleyen mısralarda ise tembellik eden emeksiz yaşayan insanların sonunun yalnız kalmak olduğu vurgulanmaktadır.

"Jumısker jol saladı" (İşçi Yol Yapıyor) şiirinde de yine emek yüceltilmekte, Sovyetler Birliği döneminde emek ve çalışmanın neticesinde bayındır, gelişmiş bir hayatın yaşanmaya başlandığı şiirde anlatılmaktadır. Çalışmanın "sevinci, mutluluğu beraberinde getireceği" şu dizelerde anlatılmaktadır:

"Eñbek etip, el ösip  
Quwanıştı artıptı.

Çalışıp, halk gelişip  
Sevinçleri artmıştı." (Turmanjanov, 1958, s. 15-16)

"Ötebay Turmanjanov'un çocuk edebiyatı alanında ele aldığı ikinci büyük konu- çocukları emeğe, çalışmaya yönlendirdiği, emeğin neticesini anlattığı şiirleridir" (1976, s. 166) diyen Ahmetov, Ötebay'ın emekle ilgili fikirlerini küçük karakterler aracılığıyla okurlarına iletmiş olduğunu söyler. "Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos, qudalar" (Karıncalar, Arılar – Candan Dost, Dünürler) poeması, Turmanjanov'un çocuklar için kaleme aldığı en ünlü fabllarından birisidir. Bu fablın kahramanları böcekler dünyasının üyeleridir. Şiirinde böcekleri konuşturan, onların renkli dünyasını küçük okurlarının gözleri önüne seren Turmanjanov, vermek istediği "emeğin yüceliği" mesajını da bu kahramanların ağzından okurlarına dikte eder. Şairin bu poeması Kazak çocuk edebiyatının klasikleri arasına girmeyi başarmış, "emek" konusunun işlendiği ödül almış bir eserdir. "Biçimi yeni, içinde birkaç türün doğal karışımı olan eser, şairde çoktur. Özellikle "Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos, qudalar" fabl-manzum hikâyesini Kazak çocuk edebiyatının klasikleri arasına cesurca dâhil edebiliriz." (Ergöbek, 99-100: 1992) sözleri bu eserin Kazak çocuk edebiyatı içindeki yerini göstermektedir. "Ötebay Turmanjanov'un çocuklara ithafen yazdığı masal, manzum hikâyeleri de çoktur. Onların içinde: 'Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos qudalar' gibi vaktinde başarı ödülü almışlığı da var. (Kenjebayev, 2005: 34) diyen Kenjebayev de "Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos, qudalar" manzum hikâyesinin öne çıkan bir eser olduğunu anlatmaktadır.

Çocuklar için yazılan eserler daha çok didaktik türde olur, küçük okurlara terbiye vermek, bir şeyler öğretmek maksadıyla kaleme alınırlar. Ötebay'ın "Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos, qudalar" adlı manzum hikâyesi de emeği yüceltmek, çocuklara çalışkanlığı aşlamak için kaleme alınmış bir eserdir.

Şair, her ne kadar eserini çocuklara terbiye vermek maksadıyla kaleme alsada bunu yaparken didaktik kuru bir dil kullanmaz. Lirik ve eğlenceli bir anlatım şiirde dikkat çeker. Özellikle şiirin başında ormandaki yaşantıyı tasvir eden bölümler oldukça lirik bir söyleyişe sahiptir. Fabl,

"Yertede bir ormanda, Özi salgan korganda, Bir top ara turıptı: Bäri eñbekker jan eken ile başlar.	Bir zamanlar bir ormanda, Kendi yaptıkları yuvada, Bir grup arı yaşarmış: Hepsi çalışkan canlarmış" (Turmanjanov, 2005, s. 58) dizeleri
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Arıların çalışkanlığı ("eñbekker" olmaları) şiirin başında belirtilir. Şiirin konusu evlenme yaşına gelen kızlarını evlendirmek isteyen kral ve kraliçe arının kendilerine lâıyk damat adayını bulmak için bir eğlence tertip etmeleridir. Bu eğlenceye katılan böcekler (tespih böceği, kurt, karınca, kelebek, sinek, sirke sineği, at sineği, sivrisinek, sığır sineği, yusufçuk, kırkayak, kene, örümcek, tırtıl, karınca...) düzenlenen toyda gönüllerince yiyip içmekte bir yandan da gelin tarafını etkilemek için hünerlerini sergileyen böceklerin gösterilerini izleyerek eğlenmektedirler.

Ahaliye yarışmayı ilan eden tellal gelin adayının vasıflarını sayarken onun sadece dış görünüşünü anlatmakla kalmaz karakter özellikleri hakkında da halka bilgi verir. Prenses arının dikkat çeken özelliklerinden birisi emeği ile (çalışkanlığı ile) ödüle layık birisi olmasıdır.

Hanniñ qızın köriñder, Körıp bağa beriñder. Eki betten nur tamğan, Eki qoldan bal tamğan, Eñbegimen jülde alğan. Künde ozıp күnde alğan, Gül minezdi müläyim, Balday tätti bir ayım,	Hanın kızını görünüz, Görüp, not veriniz. İki yanaktan nur damlayan İki elden bal damlayan, Çalışmasıyla (emeği ile) ödül alan. Her gün başarıp, her gün kazanan, Çiçek huylu müläyim, Bal gibi tatlı bir ayım, (Turmanjanov, 2005, s. 59)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Düğün haberi böcekler aleminde bir coşkuya heyecana yol açar. Köydeki bayram havası, coşkusu, böceklerin ruh hâli şiirde başarıyla yansıtılmıştır. Aşağıdaki dizeler böceklerin toyun ilanından sonraki düşüncelerinden, duygularından bir kesit sunmaktadır:

Qızıq habar alğan soñ, Toy mänine qanğan soñ, Duwıldastı duwman jurt: «Özim burın baram», – dep, «Hanniñ qızın alam», – dep, Eserlendi esequrt... Qurt, qumırsqa, köbelek, Şıbın, şırkey, bögelek, Ketip jattı attanıp, Masa, sona, iynelik «Toyda, şirkin, bilelik!»	İlginç haberi aldıktan sonra, Düğün tadını aldıktan sonra, Millet coşup şenlik yaptı: "Kendim önce gideyim", – deyip "Hanın kızını alayım", - deyip Çıldırıldı tespih böceği... Kurt, karınca, kelebek, Sinek, sirke sineği, at sineği Yola çıkıp gidiverdi, Sivrisinek, sığır sineği, yusufçuk "Düğünde, vay, dans edelim!"
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

– Desip jattı baptanıp. –	Diyordu süslenip.
Qırıqayaq, kene, örmekşi,	Kırkayak, kene, örümcek,
Bular da barıp körmekşi,	Bunlar da gidip görmek istiyor,
Bäygege tüsip, baq sınaq.	Yarışa katılıp, bahtını deneyip.
Jıbrılap jerde juldızqurt	Kımıldayıp yerde tırtıl
«Qalam ba, – dep, – toydan sırt»,	“Kalır mıyım, – deyip, – düğünden geri”,
Ketip barad şapqılap...	Gidiverdi çoşarak... (Turmanjanov, 2005, s. 60)

Yukarıdaki dizelerden de anlaşılacağı üzere haberi alan kimi böcekler prenses arı için şanslarını denemek, yarışmak için, kimileri ise düğünde çoşup eğlenmek için toyun yolunu tutarlar.

Kral arı toya gelenlere damat adayında aradıkları vasıfları şu şekilde sıralar:

Qanattı elim qarasin,	Kanatlı halkım baksın,
Bersin ädil bağasın.	Versin dürüst notunu.
Ädemi eken demeymin,	Güzelmış demiyorum,
Ärsiz eken demeymin,	Çirkinmiş demiyorum,
Han eken demeymin	Hanmış demiyorum,
Qara eken demeymin	Avammış demiyorum
Asırsa jurtt önerin	Halktan hünerini geçirirse
Qızımı soğan beremin...	Kızımı ona veririm... (Turmanjanov, 2005, s. 61)

Yukarıdaki dizelerde de görüldüğü üzere kral arı (han arı) dış görünüşe, soyluluğa bakmayacağını en hünerli kimi bulurlarsa kızlarını ona vereceklerini ilan eder. Onun damat adayında bu vasıfları araması çocuklara verilen önemli bir mesajdır. Dış güzellik ve asilliğin önemli bir hüner olmadığı mesajı çocuklara verilmekte, asıl hünerin “emek, çalışma” olduğu şiirde adım adım çocuklara aşılacaktır.

Damat adayları, hünerlerini arı ailesine beğendirmek için tek tek sahneye çıkarlar ve kendilerine layık gördükleri prenses arı için yarışır. Kelebek, han arı sözlerini bitirdikten sonra güzelliğine güvenip ortaya çıkar ve arıları etkilemek için göz alıcı renkleri ile dans eder. Kelebek dansını bitirdikten sonra kraliçe arı değerlendirmelerini açıklar:

Hanşayım sonda söyledi,	Kraliçe o zaman söyledi,
Söylegende büy dedi:	Söylediğinde böyle dedi:
–Köbelek quda, köbelek!	–Kelebek dünür, kelebek!
Öneriñ basqa bir bölek.	Hünerin kendine özgü.
Qur sawıqtıruw qarın aşar,	Sadece eğlence karnımı acıktırır,
Önerli ul elin asırar.	Hünerli evlat halkını geçindirir.
«Artıq, eken bağañız»,	“Fazlaymış, değeriniz”,
Sawıqşıl eken balañız.	Eğlenceliymiş evladınız.
Balañızğa layıq	Evladınıza layık
Basqa bir qız qarañız...	Başka bir kız bakınız... (Turmanjanov, 2005, s. 61)

İkinci olarak ortaya sivrisinek çıkar. Kan emici özelliklerini öne çıkaran sivrisinek, "Bütün böceklerin en güçlüsüyüz!" diyerek herkesi sokmaları ile övünürler. Kraliçe arının damat adayı sivrisineği değerlendirirken söylediği sözler önemlidir:

«Qayrattı» eken halıq,	"Kuvvetliymiş" halkınız,
Tim ersi eken saltıñız,	Çok abesmiş adetiniz,
Qan ğana eken asıñız,	Sadece kanmış yemeğiniziz,
Qağınğan eken jasıñız,	Başına buyrukmuş genciniz,
Qız süyetin türi joq,	Kızı sevecek hali yok,
Jaqsılıq saltıñ biri joq,	İyilik adetinden biri yok,
Adal eñbek tağı joq.	Helal çalışma da yok.
(Eñbeksiz eldiñ bağı joq.)	(Emeksiz halkın şansı yok.) (Turmanjanov, 2005, s. 62)

Güçlü olması ile övünen, halka bir faydası dokunmayan, iyilik, helal çalışma, emek nedir bilmeyen sivrisinek bu sözlerle elenir ve kraliçe arının "emeksiz halkın kızını almak için şansı olmadığını" söylemesi emeğin önemini çocuklara anlatan bir mesaj olur. Arı ailesi için önemli olan "helal çalışma ve emek"tir.

Sinekten sonra sahaya çıkan yusufçuk da dans eder ve tüm yaz şarkı söylemesi ile övünür. Kraliçe arı, "Sözünüz nasıl da çok tatlı, / Yusufçuk dünür, yusufçuk! /Çekinip söyleyemiyorum, /Güzelmış dışınız, /Yararsızmış halkınız," (Turmanjanov, 2005, s. 62) diyerek, "tatlı sözler ve dış görünüş"ü bir faydası olmayan boş işler olarak niteler ve böylece yusufçuk da yarışmadan elenir.

Yusufçuğun başarısız olmasından sonra örümcek de şansını denemek için meydana çıkıp hünerini sergilemeye başlar. Ördüğü örümcek ağından etkilenmeyen kraliçe onu da kızına lâıyk görmez:

– Ey, örmekşi, örmekşi!	– Ey örümcek, örümcek!
Söziñe kim ermekşi,	Sözüne kim inanır,
Jalğan öner jaramas,	Sahte hüner yaramaz,
Aram tamaq, aram as	Haram yemek, haram aş
Ondaylarğa jaña qas,	Öylelerine canı düşman,
Qızım sağan qaramas.	Kızım sana bakmaz. (Turmanjanov, 2005, s. 63)

Örümceğin kurduğu tuzakla canlıları kandırıp kendine yem yapmasına kraliçenin onay vermediği "sahte hüner yaramaz/ Haram yemek, haram aş" sözlerinden anlaşılmaktadır.

Örümcekten sonra kara kurt, ela kurt, tespih böceği de sırayla şanslarını denerler; fakat arı ailesini etkilemeyi başaramazlar. Onları sığır sineği, kara sinek, at sineği, kırkayak, kene gibi yarışmacılar takip eder; fakat sonuç değişmez. En son meydana damat adayı olarak karınca çıkar. Övünmesi olmayan, mütevazı, ağır tavırları ile sahneye gelirken bile dikkatleri üzerine çeken karıncayı halk gerçek bir hayranlıkla ve sessizce dinlemeye başlar. Damat adayı karınca, karıncalar ile ilgili şu bilgileri verir, kendilerini şöyle tanıtır:

– Sändigpen sawdamız,	– Zarafetle alışverişimiz,
Qoñırqay qara şarwamız,	Esmer kara köylüyüz,
Astıqqa tolğan awlamız.	Tahilla dolu avlumuz.

Biz kädimgi qumırsqa,	Biz sıradan karınca,
Tuwğan janbız jumısqa	Çalışmak için doğan canız
Üydi özimiz salamız,	Evi kendimiz inşa ediyoruz,
Däнди özimiz alamız,	Tohumu kendimiz ahyoruz,
Künge küygen denemiz,	Güneşte yanan vücudumuz,
Sondıqtan biz qaramız.	Biz o yüzden karayız.
Tögilgendi jıynaymız,	Döküleni topluyoruz,
Şaşılğandı tabamız.	Saçılanı buluyoruz.
Öleşenedi ömirde	Ölçülüyor hayatta
Eñbekpenen bağamız.	Emekle değerimiz.
Eñbek bizdiñ atamız!	Emek bizim atamız!
Eñbek bizdiñ anamız!..	Emek bizim anamız!.. (Turmanjanov, 2005, s. 63-64)

Karınca'nın emeği, çalışmayı yücelten “Emek bizim atamız! /Emek bizim anamız!” “Değerimiz emekle ölçülüyor” sözleri küçük okurlara asıl kıymetli olan şeyin dış görünüş olmadığını, çalışkanlık, emek olduğunu öğütlemektedir. Karınca'nın mütevazı tavrı, çalışmak için doğan canlılar olduklarını ifade etmesi, güneşin altında kararınca'ya kadar çalıştıklarını söylemesi, faydalı güzel işler yapmaları, emeği rehber edinmeleri, kendileri de dış güzelliğe, boş hünerlere önem vermeyen, çalışmayı seven arı ailesini etkilemeye yeter.

Ey, adamdar, adamdar!	Ey, ahali, ahali!
Beri taman qarañdar,	Bu tarafa bakınız,
Sözim eñdi tım qısqa,	Sözüm şimdi pek kısa,
Qudamız bolsın qumırsqa!	Dünürümüz olsun karınca!
Özimizdey tırlıkti,	Bizim gibi yaşantısı,
Intımaqtı, birlıkti,	Birlik, beraberliği,
Ösip-öngen el eken,	Büyüyüp gelişen halkmış,
Ağıp jatqan ken eken.	Akmakta olan madenmiş.
Qoltıqtarı keñ eken,	Omuzları genişmiş,
Bizge nağız teñ eken...	Bize tam eşitmiş... (Turmanjanov, 2005, s. 64)

Kral arının bu sözleri aynı zamanda yarışmanın neticesini de açıklayan sözlerdir. Arılar kraliçesinin kızını almak isteyen damat adayları arasında çalışkanlığı ile öne çıkan bir halk olan karıncalar galip gelir ve arı ailesi ile dünür olmaya hak kazanırlar. Aslında burada galip gelen “emek”tir. Şiirde emek yüceltilmekte, küçük okurlara asıl değerli hünerin “emek, çalışkanlık” olduğu anlatılmaktadır.

### 3. Sonuç

Sovyetler Birliği döneminde birliğin kuruluşundan yıkıldığı döneme kadar edebiyatın en popüler konularından birisi “emek” konusu olmuştur. Çağdaş Kazak edebiyatının ilk kurucuları arasında yer alan, ayrıca Kazak çocuk edebiyatının önemli isimlerinden birisi olan Ötebay Turmanjanov’un eserlerinde “emek” konusunun sıklıkla ele alındığı görülür. Onun birçok eserinde “emek-çalışma” yüceltilmekle birlikte, “Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos, qudalar” adlı manzum hikâyesi “Turmanjanov” ve “emek” denilince ilk akla gelen eserdir. “Emek” konusunun ele alındığı bu didaktik manzum hikâyede şairin vermek istediği mesajı didaktik, kuru bir üslupla değil, lirik ve eğlenceli bir

üslupla anlatması, eseri başarıya taşıyan önemli bir unsurdur. Hikâyenin kahramanlarının böcekler dünyasından seçilmiş olması, "emek ve çalışmanın asıl en değerli hüner" olduğunun olay örgüsü içinde verilmesi, çocuk okurların gözünde poemayı ilgi çekici ve başarılı kılar.

Ötebay Turmanjanov'u Taşkent'te yetim çocukların kaldığı yatılı okuldan Kazak çocuk edebiyatının kurucuları arasına taşıyan etken, üslubuyla çocukların kalbini fetheden "Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos, qudalar" gibi çok sayıdaki başarılı manzum hikâyeleridir. Hikâye çocukları böceklerin renkli dünyasına davet etmekte, yarışma heyecanı ve coşkusu içerisinde çocuklara eğlenceli bir dünya sunmaktadır. Çocuklar bir yandan zevkli olay örgüsünü takip ederken bir yandan da karşılıklarına çıkan böcek kahramanlar aracılığıyla hayat gerçeklerini, değer yargılarını sorgulamaktadırlar. Şiirin başından sonuna kadar emek ve çalışma yüceltilmekte asıl kıymetli hünerin "emek ve helal kazanç" olduğu şiirde vurgulanmaktadır.

Fabllarda çocukların bilişsel gelişimlerine uygun bir sanat olması sebebiyle kişileştirme sanatı sıklıkla kullanılır. Kişileştirme, çocukların verilmek istenen mesajı daha kolay almalarına hizmet eder. "Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos, qudalar" fablında da kişileştirme ve intak sanatları kullanılmış "emek ve çalışmanın en önemli hüner olduğu" mesajı böcek kahramanlar üzerinden somutlaştırılarak olay örgüsü içerisinde küçük okurlara verilmiştir.

"Qumırsqalar, aralar – qıyıspas dos, qudalar" fablında başında şair arı ailesi tanıtılırken çalışkan olduklarını belirtmesi, tellalın gelin adayını tanıtırken emeğiyle ödüle layık biri olduğunu söylemesi, eğlencenin başında kral arının damatta aradıkları özelliğin zenginlik, soyluluk değil gerçek hüner olduğunu vurgulaması şiirin başından itibaren küçük okurların dikkatini "emeğe, çalışmaya" çekmektedir. Yarışmaya katılan böceklerin dış güzellik, ses güzelliği, güç...vb özelliklerine rağmen yarışmayı kazanamamaları da çocuklara verilen önemli bir mesajdır. Son yarışmacı olan karıncanın sözleri, mütevazı tavırları emeği ilke edinmesi ve bu özelliği ile yarışmayı kazanması da fablın can alıcı noktası olmuş, "emek ve çalışma" bütün hünerlerin önüne geçmiştir. Turmanjanov yarışma heyecanı ve coşkusu içerisinde okurlarına fantastik bir dünya örmüş, ördüğü bu eğlenceli ortamda okurlarına "emek" terbiyesi vermiştir.

### Kaynakça

- Ahmetov Ş. (1963). *Qazaq Sovet balalar ädebiyeti (Muğalimder üşin kömekşi quralı)*. Almatı: Oqu-Pedagogika.
- Ahmetov Ş. (1976). *Qazaq Sovet balalar ädebiyeti*. Almatı: Mektep.
- Biray N. (2018). "XX. Yüzyıl Kazak edebiyatı". *Türk dünyası çağdaş edebiyatları el kitabı*. İstanbul: Kesit
- Ergöbekov K. (1992). *Ötebay Turmanjanov*. Almatı: Rauan
- Gökova Kurt Gözde (2019). *Mağjan Jumabayev'in ilk şiir kitabı "Çolpan" metin-aktarma-dil ve üslup incelemesi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi
- [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Chirchiq\\_\(river\)](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Chirchiq_(river))
- Kenjebayev B. (2005). *Zamandas tuwralı sır. Ötebay Turmanjanov tuwralı yestelikter* (Haz.: Turmanjanova vd.). Almatı: Bilim.
- Koç K., Bayniyazov A., Başkapan V. (2019). *Kazak Türkçesi - Türkiye Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Muqanov S. (1964). *Dos tuwralı söz. Qazaq Ädebiyeti*. 18 Aralık.
- Muqanov S. (2005). *Dos tuwralı söz. Ötebay Turmanjanov tuwralı yestelikter* (Haz: Turmanjanova vd.). s. 3-5. Almatı: Bilim.

Qaratayev M. (1975). Baqıttı balalar jırşısı. *Jazuwşı*.

Qaratayev M. (2005). Baqıttı balalar jırşısı. *Ötebay Turmanjanov tuwralı yestelikter* (Haz: Turmanjanova vd.). s.35-41, Almatı: Bilim.

Söylemez O. (2013), Çağdaş Kazak edebiyatı-I. *Çağdaş Türk edebiyatları-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Turmanjanov Ö. (2005), Özim tuwralı ängime (Haz. Maynur Turmanjanova). *Ötebay Turmanjanov tuwralı yestelikter* (Haz. Turmanjanova vd.), Almatı: Bilim.

Turmanjanov Ö. (2005). Qumırsqalar, aralar – qıyısas dos, qudalar. *Qazak balalar ädebiyetiniñ hrestomatiyası 3-kitap* (Haz.Ahmetov Ş.). Pavlodar: Arman.

Turmanjanov Ö. (2013). Eñbek jırı . *Ädebiyettik oqu* (Haz. Beysanbayev Z., İgenbayeva B., Äripova G.). Almatı: Atamura.

Turmanjanova D., Turmanjanova L., Nurmahanova Q. (2005). *Ötebay Turmanjanov tuwralı yestelikter*. Almatı: Bilim.



**025. Çağdaş Türkçe'nin sahiplik/aitlik kullanımını ifade eden formları üzerine Japonca ilgi hâl eki (-no) ile karşılaştırmalı bir çalışma**Ayşe Nur DALKIRAN<sup>1</sup>

**APA:** Dalkıran, A. N. (2023). Çağdaş Türkçe'nin sahiplik/aitlik kullanımını ifade eden formları üzerine Japonca ilgi hâl eki (-no) ile karşılaştırmalı bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 395-419. DOI: 10.29000/rumelide.1253125.

**Öz**

Çağdaş Türkçe'de ismin ilgi hâlini gösteren ekler, şimdiye kadar ortaya konmuş Türkçe dilbilgisi çalışmaları tarafından, genellikle sadece isim ve sıfat gibi tamlayan sözcüğe eklenen ve ilgi hâl eki olarak adlandırılan (-(n)ın) eki ve eksiz hâl olan (φ) biçimi ile işaret edilegelmiştir. Bununla ilgili çalışmalara Banguoğlu (2007), Ergin (2006), Korkmaz (2007) örnek olarak verilebilir. Bu çalışmalar sadece yüzey yapıda ortaya çıkan hâl tanımlama ve sınıflandırmalarını yalnızca morfolojik (biçimbilimsel) açıdan ele alan çalışmalardır. Türkçe ilgi hâl ekinin eklendiği isim tamlamalarını semantik (anlambilimsel) açıdan ele alan bir çalışma olan Demir (2007), isim tamlamalarının bileşenlerinin oluşturduğu 6 kullanım türünü açıklamaktadır. Ancak Türkçe'de isim tamlamaları yoluyla oluşturulan isim öbeklerinin anlamsal açıdan birçok başka kullanımları da vardır ve biçimsel açıdan da ilgi hâl eki dışında ilgi hâl ekinin kullanımlarından olan sahiplik ve aitlik kullanımına sahip başka ekler de vardır. Bu ekler, şimdiye kadar dilbilgisi kitapları ve benzeri yerlerde sadece ayrılma hâli eki, iyelik eki ve aidiyet ekleri gibi biçimsel yönler üzerinde durularak sınıflandırılmış, sadece işlevleri ve kullanımları açıklanmış, anlam yönünden pek ele alınmamıştır. Bu çalışmada, Japonca ilgi hâl ekinin "sahiplik/aitlik" kullanımlarına karşılık gelen Türkçe ilgi hâl ekini, diğer hâl ekleri ve iyelik eklerini, Japonca ilgi hâl ekinin kullanımları ile karşılaştırma yoluna başvurarak ortaya koyduk. Bu eklerin "sahiplik/aitlik" dışında da çeşitli işlevleri ve kullanımları vardır ve en tipik kullanıma göre adlandırılırlar. Bu çalışmada, sadece "sahiplik/aitlik" kullanımı ile sınırlandırarak, şimdiye kadar her biri farklı kategorilerde konumlandırılmış ekler anlam açısından ele alınarak aynı kategoriye konulmuştur. Ayrıca, bu ekler şimdiye kadar yapılmış araştırmalardaki biçimsel çerçeveden farklı anlam ve kullanımlara dayalı bir çerçevede konumlandırılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe, Japonca, ilgi hâl eki, biçimbilim, anlambilim

**On the forms of contemporary Turkish, express the use of ownership/belonging  
A comparative study with the genitive case suffix (-no)****Abstract**

The suffixes showing the genitive form in contemporary Turkish have been determined by the Turkish grammar studies that have been revealed so far, has been marked with the suffix (-(n)ın) and the non-suffix form (φ), which is usually only added to the noun and adjective word, and which is called the genitive case suffix. Banguoğlu (2007), Ergin (2006), Korkmaz (2007) can be given as examples of studies related to this. These studies are the studies that only deal with the definition and classification of states in the surface structure in terms of morphology. Demir (2007), in a study that deals with the semantic aspects of noun phrases with Turkish genitive suffix, explains six usage types

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Japonca Mütercim ve Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), aysenur.dalkiran@asbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4072-3348 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.11.2022-kabul tarihi: 24.01.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253125]

formed by the components of noun phrases. These uses are 1) possession, 2) belonging, 3) limitation, 4) similarity, 5) equality, 6) special use (the phrase obtained when the place of the modifier and the modified is replaced in the adjective phrase). However, noun phrases formed by noun conjugation in Turkish have many other semantic uses. In terms of form, besides the genitive case, there are other suffixes with the use of possessing and belonging, which are among the uses of the genitive case suffix. These suffixes have been classified by emphasizing only the formal aspects such as ablative suffixes, possessive suffixes and belonging suffixes in grammar books and similar places, only their functions and uses have been explained, and they have not been discussed in terms of meaning. In this study, we revealed the Turkish genitive suffix, other case suffixes and possessive suffixes corresponding to the "possessing/belonging" uses of the Japanese genitive suffix by comparing them with the Japanese genitive suffix uses. In addition, these suffixes have been positioned in a framework based on meanings and uses that are different from the formal framework in the researches done so far.

**Keywords:** Turkish, Japanese, genitive case suffix, morphology, semantics

### 1. Çağdaş Türkçe’de ilgi hâlini gösteren ekler

Çağdaş Türkçe’de ilgi hâlini gösteren ekler, şimdiye kadar ortaya konmuş Türkçe dilbilgisi çalışmaları tarafından, genellikle sadece isim ve sıfat gibi tamlayan sözcüğe eklenen ve ilgi hâl eki olarak adlandırılan (-nın) eki ve eksiz hâl olan (φ) biçimi ile işaret edilmiştir. Bununla ilgili çalışmalara Banguoğlu (2007), Ergin (2006), Korkmaz (2007) örnek olarak verilebilir. Bu çalışmalar yalnızca yüzey yapıda ortaya çıkan hâl tanımlama ve sınıflandırmalarını sadece morfolojik (biçimbilimsel) yönden ele alan çalışmalardır. Görüldüğü kadarıyla şimdiye kadar Türkçe ve diğer dillerin eklerini ele alan karşılaştırmalı çalışmalar az olmakla birlikte, Türkçe ve Japonca hâl biçimlerini konu alan karşılaştırmalı dilbilimsel çalışmalar henüz çok az ve yetersizdir. Araştırmalarımız neticesinde 2 çalışmaya rastlanmıştır; Atay (2021), Yetişen (2007). Bu nedenle bu çalışmada Japonca ilgi hâl eki (-no) ile bir kontrast (karşılaştırma) analizi yoluyla Türkçe ilgi hâl biçimleri üzerine bir çalışma yürütülecektir.

Türkçe’de ilgi hâl ekinin eklendiği isim tamlamalarını anlambilimsel açıdan ele alan bir çalışma olan Demir (2007), isim tamlamalarının bileşenlerinin oluşturduğu altı kullanım türünü açıklamaktadır. Bu kullanımlar 1) sahiplik, 2) aitlik, 3) sınırlılık, 4) benzerlik, 5) eşitlik, 6) özel kullanım (sıfat tamlamasında tamlayan ile tamlanan sözcüklerin yeri değiştirildiğinde elde edilen tamlama)’dır. Ancak Türkçe’de isim tamlamaları yoluyla oluşturulan isim öbeklerinin anlamsal açıdan birçok başka kullanımları da vardır ve biçimsel açıdan da ilgi hâl eki dışında ilgi hâl ekinin kullanımlarından olan sahiplik ve aitlik kullanımına sahip başka ekler de vardır. Bu ekler, şimdiye kadar dil bilgisi kitapları ve benzeri yerlerde sadece ablatif (çıkma/uzaklaşma hâli) eki, iyelik eki, aidiyet eki gibi biçimsel yönler üzerinde durularak sınıflandırılmış, sadece işlevleri ve kullanımları açıklanmış, anlamsal yönden ele alınmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada aşağıdaki noktaları açıklığa kavuşturmak amaçlanmıştır.

1) Türkçe isim tamlamalarında dört tür bileşen tertibi örneklerle ele alınmıştır. Bu doğrultuda Türkçe (N1) + (N2) yapısındaki sahiplik yapısı ve isim tamlamasının özelliklerini inceleyerek, şimdiye kadar aynı sıraya dizilmiş bu kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekmek.

2) Daha önceki araştırmalarda gerçek örneklerden yola çıkarak oluşturulmuş kullanımlara atıfta bulunarak, modern Japonca’daki (-no)’nun kullanım kategorisini yeniden oluşturmak ve modern Japonca’daki (-no)’nun kullanım kategorisindeki örnek cümleleri kelimesi kelimesine Türkçe’ye

çevirmek. Bu yolla Türkçe ilgi hâl ekinin Japonca ilgi hâl ekinin kullanımlarına karşılık gelen kapsama alanını kavrayarak, Demir (2007) 'de açıklanmayan 23 farklı kullanıma açıklık getirmek.

3) Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına dayanarak, Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın) ile benzeşen diğer biçimlerden eksiz hâl biçimi (φ), ayrılma hâl eki (-dan), bulunma hâl eki (-da), bulunma hâl eki (-da) ve aitlik eki (-ki)'nin bileşiminden oluşan birleşik çekim eki (-daki), aitlik eki (-ki), iyelik eki (-lı) ve (-lık)'ın farklı olduğunu belirtmek.

4) Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın) dışında "sahiplik/aitlik" kullanımına sahip olan bu ekler üzerinde durarak, (-no)'nun kullanım kategorisindeki örneklerin birebir çevirilerine dayalı olan başka örneklere dayalı detaylı bir değerlendirme yapmak. Ayrıca bu eklerin kullanımı ile ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın kullanımlarını karşılaştırıp kıyaslayarak, bu eklerin doğaları ve özellikleri itibariyle ilgi hâl eki ile benzer kullanımları gösterebileceğini kanıtlamak.

2. bölümde, çağdaş Türkçe dilbilgisi kitaplarındaki ilgi hâl ekinin tanımlarına genel bir bakış yaptıktan sonra, 3. bölümde, Japonca ve Türkçe (N1) + (N2) yapılarını karşılaştırarak, isim ile isim bağının bileşenlerinin oluşturabileceği çeşitli örnekleri ele alacağız. Devamındaki 4. Bölümde (N1) + (N2) kombinasyonu ile oluşturulan sahiplik yapısını ve isim tamlamasının özelliklerini ortaya koyacağız. 5. bölümde, önceki çalışmalardan alınan örneklere ve kategorilere dayalı olarak Japonca ilgi hâl eki (-no) için bir kullanım kategorisi ortaya koymayı deneyeceğiz. Bu kategoriden yola çıkarak, Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen Türkçe ekler bakarak, Türkçe ilgi hâl ekinin benzer kullanımları ile farklı olan kullanımlarına açıklık getireceğiz. 6. bölümde, Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen Türkçe hâl ekleri ve diğer eklerin biçimsel benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkararak, Japonca (-no) eki ile farklılaşan ekleri bir araya getirerek, Türkçe'de ilgi hâlini gösteren bu eklerin özellikleri ve işlevleri ile ilgili ayrıntılı bir değerlendirme yapacağız. 7. bölümde bir tablo aracılığıyla ilgi hâl ekinin kullanımlarına sahip diğer ekler ile bunların sahip olduğu diğer kullanımlara dikkat çekeceğiz. Son bölüm olan 8. bölümde, bu makalede tartışılan önceki araştırmaların sorunlarının çözümlerinin yanı sıra gelecekteki gelişmeler ve beklentilerle ilgili önerilerde bulunacağız.

## 2. Çağdaş Türkçe dilbilgisi kitaplarındaki ilgi hâl ekinin tanımı

Burada ilgi hâlini şekil yönünden ele alagelmış Türkçe dilbilgisi kitaplarındaki ilgi hâl ekinin tanımlarını ele alarak, bunların içinden özellikle önemli olduğu düşünülen üç tanesini sunacağız.

Bu hâldeki adlar sahip olanı, tabi olunanı, kapsayanı gösterirler ve bir sahip olunanı, tabi olanı, kapsananı gerektirirler (Banguoğlu, 2007, s. 328).

Bu hâl ismin başka bir isimle münasebeti olduğunu ifade eden hâlidir. İlgi hâli ismin bir isimle ilgisi olduğunu, kendisinden sonra gelen bir isme tabi bulunduğunu gösterir. İsmi bu hâli bazen eksiz, çok defa da ekli olur. Bu ek ise genitif ekidir. Genitif eki ismi esas itibariyle isme, bazan da fiile bağlar (Ergin, 2006, s. 228).

Eklendiği adla başka bir ad arasında ilgi bağı kuran ad durumudur. Bu durum ya iki adın yan yana getirilmesiyle eksiz olarak ya da ünsüzle biten ad kök ve gövdelerinden sonra +In /+Un, ünlüyle bitenlerden sonra +nIn /+nUn ekinin getirilmesiyle karşlanır. Bu durumda ilgi durumu eki birinci adın sonundadır. İkinci ad genellikle iyelik eki alır (Korkmaz, 2007, s. 23).

### 3. Türkçe "isim + isim" yapısındaki bileşenlerin çeşitli formları

Aşağıda, şimdiye kadar geleneksel dilbilgisi çalışmalarında ele alınan "isim + isim" birlikteliği tarafından temsil edilen yapının biçimsel açıdan çeşitli formlarını tartışacağız. Japonca'da "isim + isim" yapısı genellikle 1. öge olan isme (-no) ilgi hâl eki eklenerek ifade edilir.

(1) Taro'nun kitabı  
 Taro            -no            hon  
 sahip olan şahıs ilgi hâl eki sahip olunan şey  
 [1. Öge + ek + 2. öge]

Türkçe'de ise "isim + isim" yapısı, 1. isme ek olarak ilgi hâl eki (-(n)ın) eklenerek, 2. isme ise 1. ismin türüne bağlı olarak, sahip olan ismin şahıs ismi olması durumunda ismin şahıs durumuna göre şahıs aitlik eki eklenir.

(2) Taro'nun kitabı  
 Taro'            -(n)un            kitab            -ı  
 sahip olan şahıs ilgi hâl eki sahip olunan nesne 3. tekil şahıs aitlik eki  
 [1. öge + ek + 2. öge + ek]

Ancak Japonca örnek (1)'de görüldüğü gibi "isim + isim" yapısını ifade etmek için her zaman üç bileşene [1. öge + ek + 2. öge] ihtiyaç duyarken, Türkçe'de aynı yapı temel olarak dört bileşenin birleşiminden oluşur. İlgi hâl eki ve aitlik belirten şahıs eklerinin kullanımı oldukça serbest olup, kullanım yöntemlerine bağlı olarak oldukça esnek formlar oluşturulabilir. Aşağıda bu formları özetleyeceğiz.

Öncelikle, Türkçe "sahiplik/aitlik" yapısının temel türü örnek (2)'de görüldüğü gibi [1. öge (N1) + ek (ilgi hâl eki) + 2. öge (N2) + ek (aitlik belirten şahıs eki)] şeklinde tüm bileşenlerin yapıya eklendiği bir türdür. Aitlik belirten şahıs eki, 2. öge olan (N2)'nin 1. öge olan (N1)'e ait olduğunu belirtmekle birlikte, aynı zamanda sahiplik belirten isim olan 1. öge ile şahıs açısından uyumluluk gösterir.

(3) benim evim  
 ben            -im            ev            -im  
 N1            ilgi hâl eki            N2            1. tekil şahıs aitlik eki  
 [1. öge + ek + 2. öge + ek]

Aşağıdaki örnekteki form, Japonca'daki sahiplik yapısına benzer bir şekilde [1. öge+ek+2. öge] yani [sahip + ilgi hâl eki + sahip olunan şey] kombinasyonundan oluşur. Bu formda "sahip", "mülkiyet" ve "ilgi hâl eki" açıkça belirtilmesine rağmen, şahıs uyumluluğunu gösteren bir işaret görülmemektedir.

(4) benim ev  
 ben            -im            ev  
 N1            ilgi hâl eki            N2  
 [1. öge + ek + 2. öge + φ]

Benzer (2012)'de bu tür bir sahiplik yapısının, yalnızca birinci çoğul şahıs zamirleri, ikinci çoğul şahıs zamirleri ve akrabaları temsil eden ifadeler söz konusu olduğunda, aitlik belirten şahıs ekinin

atlanabilmesine izin verdiği belirtilmektedir. Kısaca, aitlik belirten şahıs ekinin atlanabilmesi koşulunun, 1. ögenin şahıs zamiri veya özel isim olması ve ilgi hâl ekinin "sahiplik/aitlik"i temsil etmesi hâliyle sınırlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, aitlik belirten şahıs ekinin görüldüğü durumlarda olduğu gibi görünmediği durumlarda da sahiplik yapısının iletilen anlamında bir farklılık ortaya çıkmaz. Ayrıca Özkan (2004)'de aslen Türkçe'de olmayan bu tür bir sahiplik yapısının yabancı dillerin de etkisiyle konuşma dilinde olduğu kadar yazı dilinde de son zamanlarda sıkça kullanılmaya başlandığı belirtilmektedir.

## (5) Kavaf'ın Şükrü

Kavaf		'-in		Şükrü	
N1		ilgi hâl eki		N2	
[1. öge	+	ek	+	2. Öge	+ φ]

Ayrıca Türkçe' de (3), (4) ve (5) numaralı örneklerle aynı anlama gelmekle birlikte, baştaki iki unsurun düştüğü ve sadece sahip olunan şey + aitlik bildiren şahıs ekinden oluşan bir sahiplik yapısı da bulunmaktadır. Bu, ancak aitlik bildiren şahıs ekinden sahip olan şahıs temsil eden zamirin açıkça anlaşılabilirdiği durumlarda kullanılabilen bir form olup, sahip olan şahıs net olarak görünmese bile şahsın durumu anlaşılabilirdiğinden gerek dilbilimsel gerekse anlamsal açıdan anormal bir şekil ortaya çıkmamaktadır.

## (6) (benim) evim

ev		-im	
N2		1.tekil şahıs aitlik eki	
[2. öge	+	ek]	

Şimdiye kadar incelediğimiz tüm formlarda, 1. öge olan "sahip olan kişi" ye ilgi hâl ekinin eklenmesiyle belirtilmesi noktasında tamlama ekinin eklenmediği şekillerle anlam bakımından farklılık gösterir. İlgi hâl ekinin eklendiği sahiplik ifadeleri ile isim tamlamalarının özellikleri hakkında 4. bölümde ayrıca tartışılacaktır.

Son olarak, Türkçe' de 1. öge olan tamlayan isim tekil veya çoğul şahıs ismi olduğunda, ilgi hâl ekinin görünmediği "sınırlı tamlayan" + "tamlanan" + "tamlama eki" kombinasyonundan oluşan bir şekil de bulunmaktadır. Bu şekil, yukarıda ele aldığımız 3 şekille, sadece 1. öge olan ismin belirsiz olması noktasında anlamsal açıdan farklılık gösterir.

## (7) bahçe kapısı (Belirsiz bir bahçe)

bahçe		φ		kapı		-sı
N1		ilgi hâl ekinin atılması		N2		tamlama eki
[1. öge	+			2. öge	+	ek]

## (8) bahçenin kapısı (Belirli bir bahçe)

bahçe		-nin		kapı		-sı
N1		ilgi hâl eki		N2		3. tekil şahıs aitlik eki
[1. öge	+	ek	+	2. öge	+	ek]

## (9) ağaçlar altında (Belirsiz ağaçlar)

ağaç	-lar		φ		alt	-1		-nda
------	------	--	---	--	-----	----	--	------

N1	çoğul eki	ilgi hâl ekinin atılması	N2	tamlama eki	bulunma hâli eki	
[1. öge	+		2. öge	+	ek]	
(10)	ağaçların altında (Belirli ağaçlar)					
ağaç	-lar	-ın	alt	-ı	-nda	
N1	çoğul eki	ilgi hâl eki	N2	3. tekil şahıs aitlik eki	bulunma hâli eki	
[1. öge	+	ek	+	2. öge	+	ek]

Bu şekilde Türkçe'de iki isim arasındaki bağlantının temel olarak 1) 1. öge (N1) + ek (ilgi hâl eki) + 2. öge (N2) + ek (aitlik bildiren şahıs eki), 2) 1. öge (N1) + 2. öge (N2) + ek (tamlama eki), 3) 1. öge (N1) + ek (ilgi hâl eki) + 2. öge (N2), 4) 2. öge (N2) + ek (aitlik bildiren şahıs eki) olmak üzere dört tipi vardır.

Yukarıda sıraladığımız 3) ve 4)'teki formların 1)'in sadeleştirilmesi, 2)'nin ise belirsizliği açıkça gösteren bir form olduğu söylenebilir. Bu kavramları bu bölümde bileşen kombinasyonlarının türleri olarak kısaca ele aldık. Aşağıda detaylı olarak ele alacağız.

#### 4. İsim+isim bileşiminden oluşan "sahiplik/aitlik" yapısı ve isim tamlamasının özellikleri

Japonca'da hem sahiplik ifadeleri oluşturulurken hem de isim tamlama öbekleri oluşturulurken (-no) ekinin kullanıldığı gibi, Türkçe'deki (N1) ile (N2) arasında da sadece bir "sahiplik/aitlik" ilişkisi yoktur. Türkçe'de isim ile isim arasında başka birleşim ilişkileri de mevcuttur. Bu, Japonca'da "isim tamlaması", Türkçe'de ise "isim tamlaması" veya "birleşik isim" olarak adlandırılan bir olgudur. Sahiplik yapısı sadece "sahiplik/aitlik" ilişkisini ifade edebilirken, isim tamlaması "sahiplik/aitlik" in yanı sıra sınırlama, yer, zaman, benzerlik vb. gibi birçok kullanımı ifade edebilir. "Sahiplik/aitlik" yapıları her zaman ilgi hâl eki tarafından oluşturulurken, isim tamlamasında ilgi hâl eki, (N1) belirli bir isim olduğunda kullanılabilir. Bu şekilde hem benzer hem de farklı özelliklere sahip olan bu kavramlar, geleneksel Türkçe gramer kitaplarında aynı sıraya dizilmiş ve adeta aynı kavramlarmış gibi anlatılmıştır. Ancak bu kavramlar arasında farklı özellikler de bulunduğu için, ilgi hâl eki ile ilgili bir çalışma yürütürken, bu iki kavramın özelliklerinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Aşağıda Ergin (1993) ve Korkmaz (2007) gibi gramer kitaplarında aynı çizgide işlenen bu kavramları daha önceki gramer bilgilerimizden yararlanarak karşılaştıracacağız. Bu sayede, bu kavramlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklığa kavuşturacağız.

##### 4.1. "Sahiplik/aitlik" yapısının özellikleri

Öncelikle "N1 + N2"den oluşan "sahiplik/aitlik" yapısının özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

• "Sahiplik/aitlik" yapısında, (N1)'e her zaman ilgi hâl eki eklenir. İlgi hâl eki eklenmezse gramer dışı hale gelir.

(11)	benim evim			
ben	-im	ev	-im	
N1	ilgi hâl eki	N2	1. Tekil şahıs aitlik eki	
* ben	ev			
N1	N2			

⊖ "Sahiplik/aitlik" yapısındaki (N1) her zaman bir zamir veya özel isimdir.

(12) senin araban

sen -in araba -n

N1 ilgi hâl eki N2 2. tekil şahıs aitlik eki

⊖ (N1)'in sahip olan kişiyi temsil eden şahıs zamiri, (N2)'nin ise bir iyelik ismi olduğu "sahiplik / aitlik" yapısında, ünlü uyumu ile (-(n)ın, -(n)in, -(n)un, -(n)ün) olarak değişen ilgi hâl eki yalnızca birinci şahıs zamirine eklendiğinde (-ım, -im, -um, -üm) olur. Ayrıca, ait olanı belirten bir isim olan (N2)'ye 6 çeşit olan şahıs aitlik eklerinden uygun olanı eklenir.

**Tablo 1.** Türkçe ilgi hâl eki ile şahıs aitlik eklerinin şahıs çekimleri

ek / şahıs	ilgi hâl eki	şahıs aitlik eki
1. tekil şahıs	(-ım, -im, -um, -üm)	(-ım, -im, -um, -üm)
2. tekil şahıs	(-ın , -in, -un, -ün)	(-ın, -in, -un, -ün)
3. tekil şahıs	(-(n)ın , -(n)in, -(n)un, -(n)ün)	(-(s)ı, -(s)i, -(s)u, -(s)ü)
1. çoğul şahıs	(-ım, -im, -um, -üm)	(-ımız, -imiz, -umuz, -ümüz)
2. çoğul şahıs	(-ın , -in, -un, -ün)	(-ınız, -iniz, -unuz, -ünüz)
3. çoğul şahıs	(-(n)ın , -(n)in, -(n)un, -(n)ün)	(-ları, -leri)

⊕ Sahiplik yapısı her zaman sadece ilk iki bileşenin çıkarıldığı "ait olan şey" + "şahıs aitlik eki" ile yapılır ve gerekmedikçe "sahip olan kişi" ve "ilgi hâl eki" açıkça görülmez.

(13) evim

ev -im

ait olan şey 1. tekil şahıs aitlik eki

⊖ Sahiplik isim öbeğindeki öğeler arasında başka sözcükler de konulabilir.

(14) benim güzel annem

ben -im (güzel) anne -m

sahip olan kişi ilgi hâl eki sıfat ait olan kişi 1. tekil şahıs aitlik eki

⊖ Bir isim öbeğinde (N2)'ye çoğul eki (-ler, -lar) eklenebilir. Ancak sahip olan kişiyi gösteren (N1)'in 1. tekil şahıs ve 2. tekil şahıs zamirleri olması durumunda ise (N1)'e çoğul eki (-ler, -lar) eklenemez.

(15) benim çocuklarım

ben -im çocuk -lar -ım

sahip olan kişi ilgi hâl eki ait olan kişi çoğul eki 1. tekil şahıs aitlik eki

(16) \*benlerim çocuklarım

\*ben -ler -im çocuk -lar -ım

sahip olan kişi çoğul eki ilgi hâl eki ait olan kişi çoğul eki 1. tekil şahıs aitlik eki

Ayrıca sahibi temsil eden ismin 1. tekil şahıs ile 2. tekil şahıs olması durumunda, sahibi temsil eden isme çoğul eki eklenebilir. Ancak bu durumda ait olanı temsil eden isme eklenen şahıs aitlik eki 3. tekil şahısla sınırlı olup, bu durumda tipik bir "sahiplik/aitlik" yapısından ayrılan bir yapı ortaya çıkmış olur.

(17) bizlerin evleri

biz -ler -in ev -leri

Sahip olan kişi çoğul eki ilgi hâl eki ait olan şey 3. çoğul şahıs aitlik eki

(18) \*bizlerin evlerimiz

\*biz -ler -in ev -leri -miz

Sahip olan kişi çoğul eki ilgi hâl eki ait olan şey çoğul eki 1. çoğul şahıs aitlik eki

∅ "Sahiplik/aitlik" bildiren isim tamlamasındaki (N1) ve (N2), "sahiplik" veya "aitlik" kullanımını temsil eder.

(19) Fatma'nın kalemi (sahiplik ilişkisi)

Fatma' -nın kalem -i

N1 ilgi hâl eki N2 3. tekil şahıs aitlik eki

(20) ayakkabının bağcığı (aitlik ilişkisi)

ayakkabı -nın bağcığ -ı

N1 ilgi hâl eki N2 3. tekil şahıs aitlik eki

#### 4.2. İsim tamlamasının özellikleri

Tamlayan isim olan (N1) + tamlanan isim olan (N2) ile yapılan isim tamlaması ile ilgili aşağıdaki özelliklerden söz edilebilir.

∅ İsim tamlamasındaki tamlayan isim (N1) her zaman ilgi halindedir. Ancak ilgi hâl ekinin eklenip eklenemeyeceği (N1)'in belirli olup olmamasına göre belirlenir. Geleneksel Türkçe dilbilgisi çalışmalarında bu şekilde oluşturulan isim tamlamalarına, (N1) belirsiz olduğunda "belirtisiz isim tamlaması", belirli olduğu durumlarda ise "belirtili isim tamlaması" denir.

(21) bahçe kapısı (belirsiz bir bahçe = Belirtisiz İsim Tamlaması)

bahçe ∅ kapı -sı

N1 ilgi hâl ekini atılması N2 tamlama eki

(22) bahçenin kapısı (belirli bir bahçe = Belirtili İsim Tamlaması)

bahçe -nin kapı -sı

N1 ilgi hâl eki N2 tamlama eki

∅ İsim tamlamasındaki tamlayan isim (N1), bir isim veya bir isme eşdeğer bir kelimedir.

(23) okul müdürü

okul müdür -ü

N1 N2 tamlama eki

∅ İsim tamlamasındaki (N2)'nin sonuna bir tamlama eki eklenir. İsim tamlamasında tamlanan isme eklenen ve isim tamlamasını temsil ettiği için önceki araştırmalarda "sınırlılık eki" olarak adlandırılan



bu eki göstermek için bu çalışmamızda, "tamlama eki" terimini kullanacağız. Bu ek, şahıs aitlik ekinin 3. şahıs biçimine benzediği için, genellikle şahıs aitlik ekiyle karıştırılır. Ancak aralarında ayırım yapmak gerekir. (N2)'ye eklenen ekin şahıs aitlik eki olmadığı kesin kanıtı, 1. ve 2. şahısta aitlik eklerinin hiçbir zaman ortaya çıkmamasıdır.

(24) kapının kolu

kapı -nın kol -u

N1 ilgi hâl eki N2 tamlama eki

(25) \* kapının kolun

kapı -nın kol -un

N1 ilgi hâl eki N2 2. tekil şahıs aitlik eki

¶ İsim tamlaması her zaman ilk iki öğenin çıkarıldığı sadece ait olan şey + aitlik belirten şahıs ekinden yapılmaz. Tamlayan ve tamlanan isim her zaman açıkça görünür. Bununla birlikte, yalnızca ardışık olarak sıralanan isim tamlamalarının tamlayan isimleri aynı olduğunda ikinci tamlama öbeğinden gelen tamlayan isim çıkarılabilir.

(26) gül suyu

gül su -yu

N1 N2 tamlama eki

(27) okulun kapısı, okulun bacası, okulun penceresi

okul -un kapı -sı, baca -sı, pencere -si

N1 ilgi hâl eki N2 tamlama eki N2 tamlama eki N2 tamlama eki

¶ İsim tamlamasında, tamlayan ismin belirsiz olduğu ve ilgi hâl ekinin eklenmediği "belirtisiz isim tamlaması" durumunda, tamlayan isim ile tamlanan isim arasına başka bir kelime eklemek mümkün değildir. Hayashi (1995, s: 477), "Aslında diğer öğeleri içermeyen birleşik isimlerin arasına sıfatlar girer. Elbette, yalnızca bazı sıfatlar tamlamaların arasına girebilirler ve örneğin bağlı yan tümceler eklenemez." diye belirtmiştir. Aşağıda Hayashi (1995) 'de verilen örneklerle bakacağız.

(28) cumhurbaşkanı

cumhur başkan -ı

N1 N2 tamlama eki

(29) cumhur eski başkanı

cumhur eski başkan -ı

N1 sıfat N2 tamlama eki

(30) \*eski cumhurbaşkanı

\*eski cumhur başkan -ı

Sıfat N1 N2 tamlama eki

Bununla birlikte, tamlayan ismin belirli olduğu ve ilgi hâl ekinin eklendiği "belirtili isim tamlaması" durumunda, tamlayan isim ile tamlanan isim arasına başka tür kelimeler de eklenebilir.

(31) okulun geniş bahçesi

okul -un geniş bahçe -si

N1 ilgi hâl eki sıfat N2 tamlama eki

6 İsim tamlaması bir "belirtili isim tamlaması" olduğunda, çoğul eki (-ler, -lar) sadece tamlayan isme, sadece tamlanan isme veya hem tamlayan hem de tamlanan ismin her ikisine de eklenebilir.

(32) gitarın telleri

gitar -ın tel -ler -i

N1 ilgi hâl eki N2 çoğul eki tamlama eki

(33) işçilerin grevi

işçi -ler -in grev -i

N1 çoğul eki ilgi hâl eki N2 tamlama eki

(34) kızların güzellikleri

kız -lar -in güzellik -ler -i

N1 çoğul eki ilgi hâl eki N2 çoğul eki tamlama eki

İsim tamlaması bir "belirtisiz isim tamlaması" olduğunda, ismin çoğul ekleri (-ler, -lar) tamlayan isim (N1) veya tamlanan isim (N2) sınırlı bir aralıkta olduğu sürece eklenebilir.

(35) öğretmenler odası

öğretmen -ler oda -sı

N1 çoğul eki N2 tamlama eki

İsim tamlaması bir "belirtisiz isim tamlaması" olduğunda, tamlanan isim (N2)'ye çoğul eki (-ler, -lar) eklenebilir, ancak tamlayan isim (N1)'e çoğul eki (-ler, -lar) eklenemez.

(36) ayak kabı

ayak φ kab -ı

N1 ilgi hâl ekinin kısaltması N2 tamlama eki

(37) ayak kapları

ayak φ kap -lar -ı

N1 ilgi hâl ekinin kısaltması N2 çoğul eki tamlama eki

(38) \*ayaklar kabı

\*ayak -lar φ kab -ı

N1 çoğul eki ilgi hâl ekinin kısaltması N2 tamlama eki

φ İsim tamlama öbeklerindeki (N1) ve (N2), sahiplik ve aitlik dışında, sınırlama, yer, zaman, benzerlik vb. gibi birçok kullanımı temsil eder.

(39) sabah sporu ⇒ zaman

sabah φ spor -u

N1 ilgi hâl ekinin atılması N2 tamlama eki

(40) Van depremi ⇒ yer

Van φ deprem -i

N1 ilgi hâl ekinin atılması N2 tamlama eki

(41) kalkan bahğı ⇒ benzerlik

kalkan φ balğ -1  
N1 ilgi hâl ekinin atılması N2 tamlama eki

Aşağıda Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun çeşitli kullanımları ile karşılaştırmalı olarak Türkçe'de ilgi hâlini ifade eden ek ve biçimlerin sahip oldukları kullanımlara açıklık getireceğiz.

### 5. Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun çeşitli kullanımları

İlk bakışta Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun "sahip"i gösteren kullanımı en yaygın kullanımymış gibi görünmektedir. Ancak, (-no)' nun bundan başka da birçok kullanımları vardır. Örneğin bağıl yan tümce içinde "hareketin öznesi"ni gösterirken, "ilacın içilme yolları" gibi bir cümlede ise "hedef"i gösterebilir. Türkçe (-n)in eki, Japonca (-no)'nun kullanımlarının bir kısmına karşılık gelirken, Japonca (-no)'nun tüm kullanımları Türkçe (-n)in eki ile ifade edilemez. Bu bölümde, öncelikle Japonca (-no)'nun ürettiği anlam ve kullanımların sınıflandırmasını daha önce yapılmış araştırmalardan yola çıkarak tasnif edip, ardından Türkçe (-n)in Japonca (-no)'nun kullanımlarının hangi aralığına kadar karşılık geldiğini örneklerle dayalı olarak inceleyeceğiz. Aşağıdaki kategori, Ulusal Japon Dili Araştırma Enstitüsü (1951), Masubuchi (1981) ve Morita (2007)'ye dayanarak oluşturduğumuz kategoridir. Kategori öğelerinin nasıl kurulacağına ilişkin Park (1997) 'ye başvurarak, oradaki kategoriden daha geniş bir kullanım kategorisi yelpazesi oluşturmaya çalıştık.

1) İsmi Niteleyen Hâl Eki (-no)	Japonca Örnek	(Türkçe birebir çevirisi)
1 Özne	a. Sahip	kimi <u>no</u> enpitsu (senin kalemin)
	b. Yaratıcı	kare no hanashi (onun konuşması)
	c. Ait olunan yer	apaato no kakari (apartman görevlileri)
	d. Hareketin öznesi	hakase no shiteki (doktorun önerisi)
	e. Durumun öznesi	kusuri no kikime (ilacın etkinliği)
2 Nesne	a. Hareketin / eylemin hedefi	kouhosha no seiri (adayların organizasyonu)
	b. Metaforun konusu	yuki no hada (kar gibi ten)
3 İlişkinin çıkış noktası	a. İlişkilerin başlangıç noktası	ojousama no aite (hanımefendinin partneri)
	b. Nicelik ilişkisinin başlangıç noktasınınunoatsusano2bai (kumaş kalınlığının 2 katı)	
	c. Zaman ilişkisinin başlangıç noktası	saakasu no mae (sirkin öncesi)
	d. Mekansal ilişkinin başlangıç noktası	jidousha no naka (arabannın içi)
4 Yer	a. Varlığın yeri	Aichiken Yatomichou no kintetsu densha no Yatomieki (Aichi Bölgesi Yatomi Şehri'ndeki Kintetsu Treni'nin Yatomi İstasyonu)
	b. Doğum ve yetiştirilme yeri	İndo no shisei no Tagoru (Hindistanın ünlü şairi Tagor)
	c. Olay yeri	ooshima no jishin (Oşima depremi)
	d. Kullanım yeri	sanyaku no fukuro (ilaçlama torbası)
	e. Soyut yer	ronrijou no kekkan (mantık üzerindeki eksik)
	f. İşaret edilen yer	koko no ie (buradaki ev)
5 Zaman / mevsim	kyou no kyouiku	(bugünkü eğitim)

6	Miktar / sayısal değer	yontouno uma	(4 baş at)
7	Sıralama	Nihon daiichi no meisho	(Japonya'nın birinci ünlü yeri)
8	Doğa / kişilik / durum (Üçüncü sıfat)	hige no otoko	(sakallı erkek)
9	İçerik / katılım	e no kouen	(resim konuşması)
10	Malzeme	gomu no tebukuro	(lastikten eldiven)
11	Seçim aralığı	gidai no hitotsu	(tartışma konularından biri)
12	Eşitlik	a. Aynı içeriğe sahip farklı kelimeleri bağlar ojisan no Ali gunsou (amcanız (olan) Ali Çavuş)	
		b. İsim	isutanbuuru no machi (İstanbul şehri/(denilen))
13	İçi	ringo no kago	(elma sepeti)
14	Deneyimlerin, düşüncelerin, konuların vb. içerikleri	shissou no uwasa	(kaybolma söylentisi)
15	Sebepler/neden	goukaku no yorokobi	(başarmanın sevinci)
16	Alaka	furusato no omoide	(memleket hatırası)
17	İşaret etme	a. İnsanları işaret etme	koucha no hito (çay isteyen/içen kişi)
		b. Hususları işaret etme	shoubai no koto (ticaret hususu)
18	Varlık ve eylemlerin durumu/ derece	umi no ayumi	(inek adımı)
19	İsim tamlamasının tamlayan ve tamlananın konumları değiştirildiğinde elde edilen tamlama(amai mikan)	mikan no amaino	(mandalınanın tatlısı) (tatlı mandalina)
20	N2 biçimsel isim veya yardımcı fiil olduğunda kullanılan (-no)		
	a. N2 biçimsel isim olduğunda	hyou A no toori	(tablo A'daki gibi)
	b. N2 yardımcı fiil olduğunda	tsugi no notoku	(aşağıdaki gibi)
2)	Yalın hali (Nominatif) gösteren (-no) ((-ga) ile (-no)'nun değiştirilmesi)	happa no kareta ki	(yaprağı solan ağaç)
3)	Belirtme halini (Akuzatif) gösteren (-no) ((-ga) ile (-no)'nun değiştirilmesi)	ocha no nomitai hito	(çay içmek isteyen kişi)

Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımını anlam açısından kategorize edersek yukarıdaki gibi bir kullanım kategorisi elde edilebilir. Yukarıda sıralanan Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına dayanarak, ilk olarak 5.1 bölümde, Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın ne ölçüde Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarını karşılayabileceğini yine bir tablo yardımıyla inceleyeceğiz. Daha sonra, Bölüm 5.2'de, Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen diğer Türkçe ekleri ayrı bir tabloda sergileyeceğiz. Son olarak, Bölüm 5.3'te Japonca ilgi hâl eki (-no) ile Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın kullanımlarını karşılaştırarak Türkçe'deki aynı kullanımlar ile farklı kullanımları belirleyeceğiz.

### 5.1. Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen Türkçe ekler

Burada öncelikle, Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun hangi kullanımlarını ne kadar karşılayabildiği aşağıdaki tablodaki gibi özetleyebiliriz.

**Tablo 2.** Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen Türkçe ekler

1) İsmi niteleyen hâl eki (-no)	Japonca örnekler	Japonca örneklerin Türkçe birebir çevirileri	
1 Özne	a. Sahip	kimi <b>no</b> enpitsu	(sen <b>in</b> kalemin)
	b. Yaratıcı	kare <b>no</b> hanashi	(on <b>un</b> konuşması)
	c. Ait olunan yer	apaato <b>no</b> kakari	(apartman <b>φ</b> görevlisi)
	d. Hareketin öznesi	seibi <b>no</b> hitobito	(bakım görevlisi <b>φ</b> insanlar)
	e. Durumun öznesi	nihon josei <b>no</b> yasashisa	(Japon kadını <b>nın</b> kibarlığı)
2 Nesne	a. Hareketin / eylemin hedefi	kouhosha <b>no</b> seiri	(adaylar <b>ın</b> düzenlenmesi)
	b. Metaforun konusu	Yuki <b>no</b> hada	(kar <b>gibi</b> ten)
3 İlişkinin çıkış noktası	a. İnsan ilişkilerinin başlangıç noktası	ojousama <b>no</b> aite	(hanımefend <b>inin</b> eşi)
	b. Nicelik ilişkisinin başlangıç noktası	nuno no atsusa <b>no</b> 2bai	(kumaş kalınlığı <b>nın</b> iki katı)
	c. Zaman ilişkisinin başlangıç noktası	saakasu <b>no</b> mae	(sirk <b>in</b> öncesi)
	d. Mekansal ilişkinin başlangıç noktası	jidousha <b>no</b> naka	(araba <b>nın</b> içi)
4 Yer	a. Varlığın yeri	Aichiken Yatomichou <b>no</b> kintetsu densha no Yatomieki	(Aichi Bölgesi Yatomi Şehri' <b>ndeki</b> Kintetsu Treninin Yatomi İstasyonu)
	b. Doğum ve yetiştirilme yeri	İndo <b>no</b> shisei no Tagoru	(Hindistan <b>ın</b> ünlü şairi Tagor)
	c. Olay yeri	Ooshima <b>no</b> jishin	(Oşima <b>φ</b> depremi)
	d. Kullanım yeri	sanyaku <b>no</b> fukuro	(ilaçlama <b>φ</b> torbası)
	e. Soyut yer	ronrijou <b>no</b> kekkan	(mantık üzer <b>indeki</b> eksik)
	f. İşaret edilen yer	koko <b>no</b> ie	(bur <b>adaki</b> ev)
5 Zaman / mevsim	kyou <b>no</b> kyouiku	(bugün <b>kü</b> eğitim)	
6 Miktar / sayısal değer	yontou <b>no</b> uma	(4 baş <b>φ</b> at)	
7 Sıralama	Nihon daiichi <b>no</b> meisho	(Japonya'nın birinci <b>φ</b> ünlü yeri)	
8 Doğa / Kişilik / Durum (Üçüncü sıfat)	hige <b>no</b> otoko	(sakall <b>ı</b> erkek)	
9 İçerik / katılım	e <b>no</b> kouen	(resim <b>φ</b> konuşması)	
10 Malzeme	gomu <b>no</b> tebukuro	(lastik <b>ten</b> eldiven)	
11 Seçim aralığı	gidai <b>no</b> hitotsu	(tartışma konular <b>ından</b> biri)	
12 Eşitlik	a. Aynı içeriğe sahip farklı kelimeleri bağlar (olan)	ojisan <b>no</b> Ari gunsou	(amcanız <b>φ</b> / ( <b>olan</b> ) AliÇavuş)
	b. İsim (denilen)	İsutanbuuru <b>no</b> machi	(İstanbul <b>φ</b> şehri / ( <b>denilen</b> ) şehir)
13 İçi	ringo <b>no</b> kago	(elma <b>φ</b> sepeti)	
14 Deneyimlerin, düşüncelerin, konuların vb. içerikleri	shissou <b>no</b> uwasa	(kaybolma <b>φ</b> söylentisi)	
15 Sebep/Neden	goukaku <b>no</b> yorokobi	(başarman <b>ın</b> sevinci)	

On the forms of contemporary Turkish, express the use of ownership/belonging A comparative study with the genitive case suffix (-no) / Dalkıran, A. N.

16 Alaka		furusato <b>no</b> omoide	(memleket <b>o</b> hatırası)
17 İşaret etme	a. İnsanları işaret etme b. Hususları işaret etme	koucha <b>no</b> hito shoubai <b>no</b> koto	(çay <b>isteyen/içen</b> kişi) (ticaret <b>o</b> hususu)
18 Varlık ve eylemlerin durumu/ derece		umi <b>no</b> ayumi	(inek <b>o</b> adımı)
19 İsim tamlamasının tamlayan ve tamlananının konumları değiştirildiğinde elde edilen tamlama		mikan <b>no</b> amaino amai mikan	(mandalın <b>ın</b> tatlısı) (tatlı mandalina)
20 N2nin biçimsel isim veya yardımcı fiil olduğunda kullanılan (no)	a. N2 biçimsel isim	hyou A <b>no</b> toori	tablo A' <b>daki</b> gibi/ <b>-nın</b> doğrultusu
	b. N2 yardımcı fiil	tsugi <b>no</b> gotoku	bir sonrak <b>i</b> gibi
2) Yalın hali (Nominatif) gösteren (-no)		happa <b>no</b> kareta ki	(yaprağı <b>o</b> solan ağaç)
3) Belirtme halini (Akuzatif) gösteren (-no)		ocha <b>no</b> nomitai hito	(yeşil çay <b>o</b> içmek isteyen kişi)

## 5.2. Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın benzerlikleri

Aşağıda, Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımına karşılık gelen Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ı tabloda göstereceğiz.

**Tablo 3.** Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın karşılık geldiği kullanımlar

1) İsmi Niteleyen Hâl Eki (-no)	Japonca örnekler	Japonca örneklerin Türkçe birebir çevirileri		
1 Özne	a. Sahip	kimi <b>no</b> enpitsu	(sen <b>in</b> kalemin)	
	b. Yaratıcı	kare <b>no</b> hanashi	(on <b>un</b> konuşması)	
	e. Durumun öznesi	nihon josei <b>no</b> yasashisa	(japon kadını <b>nın</b> kibarlığı)	
2 Nesne	a. Hareketin / eylemin hedefi	kouhosha <b>no</b> seiri	(adaylar <b>ın</b> düzenlenmesi)	
	3 İlişkinin çıkış noktası	a. İnsan ilişkilerinin başlangıç noktası	ojousama <b>no</b> aite	(hanımefend <b>inin</b> eşi)
		b. Nicelik ilişkisinin başlangıç noktası	nuno no atsusa <b>no</b> 2bai	(kumaş kalınlığı <b>nın</b> iki katı)
		c. Zaman ilişkisinin başlangıç noktası	Saakasu <b>no</b> mae	(sir <b>kin</b> öncesi)
d. Mekansal ilişkinin başlangıç noktası		jidousha <b>no</b> naka	(araba <b>nın</b> içi)	
4 Yer	b. Doğum ve yetiştirilme yeri	indo <b>no</b> shisei no Tagoru	(Hindistan <b>ın</b> ünlü şairi Tagor)	
15 Sebep/Neden		goukaku <b>no</b> yorokobi	(başarman <b>ın</b> sevinci)	
19 İsim tamlamasının tamlayan ile tamlananın yerleri değiştirildiğinde elde edilen tamlama		mikan <b>no</b> amaino (amai mikan)	(mandalın <b>ın</b> tatlısı) (tatlı mandalina)	

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi, Japonca ilgi hâl eki (-no) ile Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın ortak toplam 11 kullanımı vardır.

### 5.3. Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen Türkçe eklerin kullanımlarındaki farklılıklar

Son olarak, aşağıdaki tablo 4'de, Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımına karşılık gelen diğeri Türkçe ek ve biçimleri sunuyoruz.

**Tablo 4.** Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen diğeri Türkçe ekler

1) İsmi Niteleyen Hâl Eki (-no)		Japonca örnekler	Japonca örneklerin Türkçe birebir çevirileri
1 Özne	c. Ait olunan yer	apaato <b>no</b> kakari	(apartman <b>ın</b> görevlisi)
	d. Hareketin öznesi	seibi <b>no</b> hitobito	(bakım görevlisi <b>in</b> insanlar)
2 Nesne	b. Metaforun konusu	yuki <b>no</b> hada	(kar <b>gibi</b> ten)
4 Yer	a. İlişkilerin başlangıç noktası	Aichiken Yatomichou <b>no</b> kintetsu densha <b>no</b> Yatomieki	(Aichi Bölgesi Yatomi Şehri' <b>ndeki</b> Kintetsu Treninin Yatomi İstasyonu)
	c. Olay yeri	ooshima <b>no</b> jishin	(Oşima <b>ın</b> depremi)
	d. Kullanım yeri	sanyaku <b>no</b> fukuro	(ilaçlama <b>ın</b> torbası)
	e. Soyut yer	ronrijou <b>no</b> kekkan	(mantık üzerin <b>deki</b> eksik)
	f. İşaret edilen yer	koko <b>no</b> ie	(bura <b>daki</b> ev)
5 Zaman/mevsim		kyou <b>no</b> kyouiku	(bugün <b>ki</b> eğitim)
6 Miktar/sayısal değer		yontou <b>no</b> uma	(4 baş <b>ın</b> )
7 Sıralama		nihon daiichi <b>no</b> meisho	(Japonya'nın birinci <b>in</b> yeri)
8 Doğa / Kişilik / Durum (Üçüncü sıfat)		hige <b>no</b> otoko	(sakall <b>ı</b> erkek)
9 İçerik / katılım		e <b>no</b> kouen	(resim <b>in</b> konuşması)
10 Malzeme		gomu <b>no</b> tebukuro	(lastik <b>ten</b> eldiven)
11 Seçim aralığı		gidai <b>no</b> hitotsu	(tartışma konuların <b>dan</b> biri)
12 Eşitlik	a. Aynı içeriğe sahip farklı kelimeleri bağlar (olan)	ojisan <b>no</b> Ari gunsou	(amcanız <b>ın</b> /(olan)Ali Çavuş)
	b. İsim (denilen)	isutanbuuru <b>no</b> machi	(istanbul <b>ın</b> şehri/(denilen)şehir)
13 İç		ringo <b>no</b> kago	(elma <b>ın</b> sepeti)
14 Deneyimlerin, düşüncelerin, konuların vb. içerikleri		shissou <b>no</b> uwasa	(kaybolma <b>ın</b> söylentisi)
16 Alaka		furusato <b>no</b> omoide	(memleket <b>in</b> hatırası)
17 İşaret etme	a. İnsanları işaret etme	koucha <b>no</b> hito	(çay isteyen kişi)
	b. Hususları işaret etme	shoubai <b>no</b> koto	(ticaret <b>in</b> hususu)
18 Varlık ve eylemlerin durumu/ derece		umi <b>no</b> ayumi	(inek <b>in</b> adı)
20 N2 biçimsel isim veya yardımcı fiil olduğunda kullanılan (-no)	a. N2 biçimsel isim	hyou A <b>no</b> toori	Tablo A' <b>daki</b> gibi /- <b>nin</b> doğrultusu
	b. N2 yardımcı fiil	tsugi <b>no</b> gotoku	bir sonrak <b>in</b> gibi
2) Yalın hali (Nominatif) gösteren (-no)		happa <b>no</b> kareta ki	(yaprak <b>ın</b> solan ağaç)
3) Belirtme halini (Akuzatif) gösteren (-no)		ocha <b>no</b> nomitai hito	(yeşil çay <b>ın</b> içmek isteyen kişi)

Yukarıdaki tabloda Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımları ve bu kullanımlara karşılık gelen Türkçe'nin farklı kullanımları özetlenmiştir. Bu tablodan aşağıdaki çıkarımlarda bulunulabilir.

1) Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın) ve eksiz biçim ( $\varphi$ ) dışındaki eklerin karşılık geldiği toplam 27 çeşit kullanım vardır.

2) Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına Türkçe ilgi hâl eki dışındaki ekler de karşılık gelmektedir.

Peki Türkçe'de ilgi hâl ekinin taşıdığı anlamlara sahip olan bu eklerin özellikleri nelerdir? 6. bölümde, yukarıda değindiğimiz (-no)'nun kullanım örneklerini ve bunların Türkçe birebir çevirilerini karşılaştırarak, iki dil arasındaki karşılama ilişkisini araştıracağız. Ayrıca bu ekleri daha detaylı olarak ele alacağız.

## 6. Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımına karşılık gelen Türkçe eklerdeki benzerlikler ve farklılıklar

Burada ilk olarak Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarından hareketle Türkçe'nin benzer ve farklı biçimlerini bir araya getireceğiz. Daha sonra, Türkçe ilgi hâlini temsil eden bu eklerin özelliklerini ve işlevlerini daha ayrıntılı olarak ele alacağız. Bunu yaparken bölüm 2.5'te oluşturduğumuz örneklerin Türkçe birebir çevirilerine dayalı diğer örnekleri de ele alacağız.

### 6.1. Benzeyen biçimler

Sahiplik ve aitlik kullanımları başta olmak üzere Japonca ilgi hâl ekinin çoğu kullanımına birebir karşılık gelen Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın), Japonca ilgi hâl eki (-no) ile aynı anlamsal bakımdan benzer özelliklere sahip olup, biçimsel bakımdan da yüzey yapıda görünebildiğinden dolayı Japonca (-no) ile benzeşmektedir.

### 6.2. Farklı olan biçimler

⊕ Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun çoğu kullanımına karşılık gelen Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın yerini alan eksiz biçim ( $\varphi$ ), biçimsel bakımdan yüzey yapıda görünmediğinden dolayı Japonca'daki (-no)'dan farklıdır.

(42) bahçe  $\varphi$  kapısı

bahçe  $\varphi$  kapı -sı

N1 ilgi hâl ekinin kısaltılması N2 tamlama eki

Japonca'daki [eşitlik] kullanımında aynı içerikteki farklı kelimeleri birbirine bağlayan, (-de aru) (=olan) ve tamlayan isim aracılığıyla tamlanan ismin adını gösteren (-to iu) (=denen) anlamını ifade eden Japonca ilgi hâl eki (-no)'ya karşılık gelen ve Türkçe'de her iki durumda da kullanılabilen soyut anlamlar olan (denen) ve (olan)'ın kısaltılması durumunda kullanılan eksiz şekil ( $\varphi$ ) biçimsel bakımdan Japonca ilgi hâl eki (-no)'dan farklıdır.

(43) kocanız Taylor Çavuş / kocanız (olan) Taylor Çavuş

koca -nız  $\varphi$  Taylor Çavuş

N1 2. Çoğul şahıs eki (kibar dil) N2



(44) İstanbul şehri / İstanbul (denen) şehir

İstanbul φ şehir -i  
N1 N2 tamlama eki

⊗ Japonca [varoluş yeri], [oluşma yeri], [soyut yer] ve [işaret edilen yer]'in her birinin kullanımını ifade eden Japonca ilgi hâl eki (-no)'ya karşılık gelen Türkçe bulunma hâl eki (-da) ve bulunma hâl eki (-da) ile aitlik eki (-ki)'nin birleşiminden oluşan (-daki), biçimsel bakımdan Japonca ilgi hâl eki (-no)'dan farklıdır.

(45) Okayama'daki Kourakuen Parkı

Okayama' -da -ki Kourakuen Parkı  
N1 bulunma hâl eki aitlik eki N2

⊕ Japonca'da [zaman] kullanımını gösteren ilgi hâl eki (-no)'ya karşılık gelen Türkçe aitlik eki (-ki), biçimsel bakımdan Japonca ilgi hâl eki (-no)'dan farklıdır.

(46) şimdiki çocuklar

şimdi -ki çocuklar  
N1 aitlik eki N2

⊗ Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun [materyal] kullanımına karşılık gelen Türkçe çıkma hâl eki (-dan), biçimsel bakımdan Japonca ilgi hâl eki (-no)'dan farklıdır.

(47) lastikten eldiven

lastik -ten eldiven  
N1 çıkma hâl eki N2

⊗ Japonca tamlama eki (-no)'nun [özellik] kullanımına karşılık gelen Türkçe iyelik eki (-lı), biçimsel bakımdan Japonca ilgi hâl eki (-no)'dan farklıdır.

(48) sakallı adam

sakal -lı adam  
N1 sıfat yapan iyelik eki N2

⊗ Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun [miktar/sayısal değer] kullanımına karşılık gelen Türkçe iyelik eki (-lık), biçimsel bakımdan Japonca (-no)'dan farklıdır.

(49) 5 Yenlik pul

5 Yen -lik pul  
N1 sıfat yapan iyelik eki N2

### 6.3. Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına karşılık gelen eklerin işlevleri

Japonca ilgi hâl eki (-no)'ya karşılık gelen Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın), hem anlamsal hem de biçimsel yönden benzer olan tek ektir. Bunun dışındaki eksiz (φ), (-da), (-dan), (-daki), (-ki), (-lı) ve (-lık) ekleri biçimsel olarak farklıdır. Acaba bu ekler anlam açısından sahip oldukları hangi tür özellikleri sayesinde Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarıyla aynı kullanımları temsil edebilmektedirler? Burada bu eklerin işlevlerini ele alacağız.

• İlk olarak, eksiz biçim (φ)'e bakıldığında, Türkçe'de bir isim başka bir isimle ilgi hâl eki (-(n)ın) veya eksiz biçim (φ) ile bağlanarak ilgi hâl sistemini oluşturur. Bu iki biçim arasındaki fark (N<sub>1</sub>)'in belirliliği olup, ilgi hâl eki eklendiğinde belirli hale getirilen (N<sub>1</sub>), (φ) biçiminde kullanılması halinde belirsiz olur. Aşağıdaki örneğe bakalım.

(50) bebek arabası (genel anlamda bebekleri taşımaya yarayan araca verilen isim)

bebek φ araba -sı

N<sub>1</sub> ilgi hâl ekinin kısaltılması N<sub>2</sub> tamlama eki

(51) bebeğin arabası (belirli bir bebeğin taşındığı araç)

bebeğ -in araba -sı

N<sub>1</sub> ilgi hâl eki N<sub>2</sub> 3. Tekil şahıs aitlik eki

• İkinci olarak, Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun [eşitlik] kullanımının (denilen) ve (olan) anlamlarına karşılık gelen Türkçe (φ) biçimini ele alalım. Türkçe'de eşitliği ifade etmek için ilgi hâl eki kullanılmaz, ancak eşitlik anlamını ifade eden (söylemek/demek) fiilinin edilgen biçimi olan (söylenen/denen) veya (olmak) fiilinin bağlaç biçimi olan (olan) ile bağlanarak aynı anlam sağlanabilir. Fakat bu ifadeler daha sonra anlatılacak olan "kardan (yapılmış) adam" örneğindeki (yapılmış) ile aynı şekilde kısaltılabildiğinden dolayı, sadece eksiz biçim (φ) ile bağlantılıymış gibi görüldüğü anlaşılmaktadır. (φ) biçimi yerine (denen) veya (olan) araya eklendiğinde anlamsal olarak ilk öğeyi vurgulayan bir nüans ortaya çıkar ancak anlamsal olarak iki form arasında pek bir fark yoktur. Aşağıdaki örneklere bakalım.

(52) İstanbul şehri

İstanbul φ şehir -i

N<sub>1</sub> N<sub>2</sub> tamlama eki

(53) İstanbul denen şehir

İstanbul denen şehir

N<sub>1</sub> eşitlik N<sub>2</sub>

(54) Kocanız Taylor Çavuş

koca -nız φ Taylor Çavuş

N<sub>1</sub> 2. Çoğul şahıs (kibar dil) N<sub>2</sub>

(55) kocanız olan Taylor Çavuş

koca -nız olan Taylor Çavuş

N<sub>1</sub> 2. Çoğul şahıs (kibar dil) eşitlik N<sub>2</sub>

• Japonca'da [varoluş yeri] kullanımını ifade etmek için, isim ile fiil birleşimlerinde yönelme hâli eki (-ni), iki ismin birleşiminde ise ilgi hâl eki (-no) kullanılır. Türkçe'de [varoluş yeri] kullanımını ifade etmek için ise, isim ile fiil birleşimlerinde bulunma hâli eki (-da), iki ismin birleşiminde ise bulunma hâli eki (-da) veya bulunma hâli eki (-da) ile aitlik eki (-ki)'nin birleşiminden oluşan birleşik çekim eki (-daki) kullanılır. Bu nedenle Japonca'da [varoluş yeri] kullanımını ifade etmek için ilgi hâl eki (-no) normal bir şekilde kullanılabilirken, Türkçe'de ise ilgi hâl eki (-(n)ın) kullanılamaz. (56) ve (57) no'lu örneklerde de açıkça görüleceği gibi, bu durumun sebebi tamlayan isim ile tamlanan isim arasında bir "sahiplik/aitlik" ilişkisi olmamasıdır.

(56) sıradaki kitap  
 sıra -da -ki kitap  
 N1 bulunma hâli eki aitlik eki N2

(57) \*sıranın kitabı  
 \*sıra -nın kitabı  
 N1 ilgi hâli eki N2

Ancak, tamlayan isim ile tamlanan isim arasında bir “sahiplik/aitlik” ilişkisi varsa, birleşik çekim eki (-daki) ilgi hâl eki (-(n)m) ile yer değiştirebilir.

(58) yataktaki örtü  
 yatak -ta -ki örtü ⇒ (bulunma yeri)  
 N1 bulunma hâli eki aitlik eki N2

(59) yatağın örtüsü  
 yatağ -ın örtü -sü ⇒ (aitlik)  
 N1 ilgi hâli eki N2 3. Tekil şahıs aitlik eki

Türkçe'de (N1) bir insan ismi ve bir yer ismi olduğunda ilgi hâl eki (-(n)m) veya bulunma ve aitlik ekinden oluşan birleşik çekim eki (-daki) kullanılabilir. Ancak (N1) fiziki bir isim olduğunda, ilgi hâli eki (-(n)m) kullanılamaz ve bulunma hâli eki ve aitlik eki birleşiminden oluşan (-daki) kullanılır. Ancak, (58) ve (59) no'lu örneklerden anlaşılacağı gibi, tamlayan isim ile tamlanan isim arasında sadece bir “sahiplik/aitlik” ilişkisi olduğunda ilgi hâl eki kullanılabilir. Mesela aşağıdaki örneklere bakalım.

(60) benim sorunum  
 ben -im sorun -um ⇒ (sahiplik)  
 N1 ilgi hâl eki N2 1. Tekil şahıs aitlik eki

(61) bendeki sorun  
 ben -de -ki sorun ⇒ (aitlik)  
 N1 ilgi hâl eki aitlik eki N2

(62) sıradaki kitap  
 sıra -da -ki kitap ⇒ (yer)  
 N1 ilgi hâl eki aitlik eki N2

(63) \*sıranın kitabı ⇒ (sahiplik)  
 \*sıra -nın kitabı  
 N1 ilgi hâl eki N2

(64) Okayama'daki Kourakuen Parkı  
 Okayama -da -ki Kourakuen Parkı ⇒ (yer)  
 N1 ilgi hâl eki aitlik eki N2

(65) Okayama'nın Kourakuen Parkı  
 Okayama -nın Kourakuen Parkı ⇒ (sahiplik)  
 N1 ilgi hâl eki N2

Ayrıca Türkçe'de [varoluş yeri]'ni belirtmek için (-daki)'ye ek olarak bulunma hâli eki (-da) da kullanılabilir. Ancak (-daki) durumunda tamlanan isim "belirli" bir isim iken, (-da) durumunda "belirsiz" bir isimdir. Aitlik eki (-ki)'nin buradaki rolü, tamlayan ismi belirli hale getirmektir.

- (66) uluslararası sorun ⇒ (belirli bir sorun)  
uluslararası -(n) -da -ki sorun  
N1 kaynaştırma ünsüzü bulunma hâli eki aitlik eki N2
- (67) uluslararası sorun ⇒ (belirsiz bir sorun)  
uluslararası -(n) -da sorun  
N1 kaynaştırma ünsüzü bulunma hâli eki N2

φ Japonca (-no) ekinin [işaret edilen yer] ve [zaman] kullanımlarının Türkçe karşılığı aitlik eki (-ki) dir. Türkçe'de aitlik eki olarak adlandırılan bu ek, çekim ekinin bitiminden sonra eklenmekte, şahıs aitlik eki gibi kaynaştırma ünsüzüne sahip olmasının yanında ilgi hâl eki gibi "sahiplik" ifade eden kullanımından dolayı çekim eki olarak konumlandırılmaktadır. Ancak iyelik eki gibi isimden "sınırlama" ya da "temsil" 'i temsil eden başka bir isim oluşturabildiğinden dolayı, başka bir ifadeyle isimden zamir ya da sıfat olarak kullanılan bir isim oluşturabildiğinden dolayı iyelik eki olarak da sınıflandırılabilir. Aitlik eki bir şeyi, eşlik ettiği veya ait olduğu başka şeyleri veya zaman ve yer içinde bir konumu işaret etmek suretiyle sınırlandırır. İyelik eki olarak eklenebilecek çok az isim vardır, ancak bunlar tamlayan ismin köküne eklenir ve bir yeri veya zamanı temsil eden bir isime eklenerek tamlanan ismin zamanını veya yerini gösterir.

- (68) şimdiki çocuklar ⇒ (zamanı gösterme)  
şimdi -ki çocuklar  
N1 aitlik eki N2
- (69) aşağıki mahalle ⇒ (yeri gösterme)  
aşağı -ki mahalle  
N1 aitlik eki N2

Ayrıca, zamanı temsil eden isme eklenerek tamlanan ismin zamanının konumunu işaret eden aitlik eki (-ki)'nin çıkarılması mümkündür. O zamanki iki form arasındaki fark, birinci öge olan ismin belirliliği olup, aitlik eki (-ki) kullanıldığında belirtilen ismin, eksiz (φ) biçimde olma durumunda belirsiz olmasıdır. Aşağıdaki örneklerde bu belirlilik durumu açıkça görülmektedir.

- (70) sabahki haberler (kesa no nyuusu) (bu sabahki haberler ⇒ belirli haberler)  
sabah -ki haberler  
N1 aitlik eki N2
- (71) sabah haberleri (asa no nyuusu) (her sabah sunulan haberler ⇒ belirsiz haberler)  
sabah φ haberler -i  
N1 aitlik ekinin kısaltılması N2 tamlama eki

ε Japonca'da [materyal] kullanımını ifade etmek için kullanılan ilgi hâl eki (-no)'ya karşılık gelen Türkçe ek ayrılma hâli eki (-dan)'dır. Japonca'da, ilgi hâli eki (-no) dışında, lokatif eki (-de) ve karşılaştırma hâli eki (-yori) de [materyal] kullanımına sahiptir. Türkçe'deki hâl eklerinden ise sadece ayrılma hâli eki (-dan) [materyal] ve [seçim aralığı] kullanımlarına sahiptir.

Bu zamana kadar yapılmış Türkçe çalışmalarına baktığımızda tipik bir hâl eki olarak bir isim ile yüklem fiilini birbirine bağlama görevine sahip olan ayrılma hâli eki (-dan)'ın, böyle bir isim tamlaması öbeğinde tamlayan isme eklenmesi ile ilgili detaylı bir açıklama yapılmadığı görülmektedir. Ancak Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarının gösterildiği örneklerin Türkçe çevirisinden de anlaşılacağı gibi (-dan) ayrılma hâli eki dışında ilgi hâl ekinin kullanımlarını da temsil edebilir. İlk olarak [malzeme] kullanımıyla ilgili olarak "kardan adam", "lastikten eldiven" gibi örnekler verilebilir. Aslında, bu örneklerde, ablatif eki (-dan) sanki "kar" ve "adam" isimleri ile "lastik" ve "eldiven" isimlerini birbirine bağlayan gibi görünmektedir. Ancak ilk etapta "kardan (yapılmış) adam" "kardan adam" ve "lastikten (yapılmış) eldiven" "lastikten eldiven" örneklerinden de açıkça görüldüğü gibi, ayrılma hâli ekinin eklendiği isim (yap-) fiilinin edilgen bağlaç biçimiyle bağlanmaktadır. Fakat "yapılmış" kelimesi çıkarıldığından, "kar" ve "adam" ile "lastik" ve "eldiven" kelimeleri (-dan) ile doğrudan bağlantılıymış gibi görüldüğü anlaşılmaktadır.

(72) kardan adam

kar -dan adam

N1 ayrılma hâli eki N2

(73) \*karın adamı

\*kar -ın adam -ı

N1 ilgi hâli eki N2 3. Tekil şahıs aitlik eki

(74) lastikten eldiven

lastik -ten eldiven

N1 ayrılma hâli eki N2

(75) \*lastiğin eldiveni

\*lastiğ -in eldiven -i

N1 ilgi hâli eki N2 3. Tekil şahıs aitlik eki

Yukarıdaki örneklerdeki ayrılma hâli eklerinin her ikisi de tamlanan ismi yapmak için kullanılan malzemeyi tamlayan isme eklenme yoluyla ifade etmektedir. Bunlardan "lastikten eldiven" den ayrılma hâli eki (-ten) atılarak "lastik φ eldiven" yapılsa bile anlam olarak fazla bir fark ortaya çıkmamaktadır. Ancak Türkçe sözlüklerde kalıplaşmış bir isim öbeği olarak listelendiğinden ve kullanımı bu şekilde yerleşmiş olduğundan dolayı "kardan adam"ı "kar adam"a dönüştürmek imkansızdır.

(76) lastik eldiven

lastik φ eldiven

N1 ilgi hâl ekinin kısaltılması N2

(77) \*kar adam

\*kar φ adam

N1 ilgi hâl ekinin kısaltılması N2

Son olarak, Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun "seçim aralığı" kullanımını Türkçe'de ayrılma hâli eki (-dan) ile temsil edilir. Bu durumda, (-dan)'ın işlevi "bütünün parçası" kullanımını temsil etmek olup, tamlayan isim "bütün"ü, tamlanan isim ise "parça"yı ifade etmektedir. Aşağıdaki örneğe bakalım.

(78) tartışma konularından bir tanesi

tartışma konu -lar -ı -n -dan bir tane -si

N1 çoğul eki tamlama eki kaynaştırma ünsüzü ayrılma hâli eki N2 3. tekil şahıs aitlik eki

Bu durumda (-dan) eki (-(n)ın) eki ile yer değiştirebilir, çünkü iki isim arasında bir sahiplik ilişkisi vardır.

(79) tartışma konularının bir tanesi

tartışma konu -lar -1 -nın bir tane -si

N1 çoğul eki tamlama eki ilgi hâl eki N2 3. tekil şahıs aitlik eki

6 (-lı) türev eki Türkçe’de bol bulunan türev eklerden biri olup, eklenen isme çeşitli anlamlar getirir. Bu ek, çekim ekleri gibi oldukça verimli bir ektir. Bununla birlikte, geleneksel dilbilgisi araştırmalarında, bu eklin geleneksel işlevi kapsamlı bir şekilde açıklanmamıştır ve genellikle isimleri ve sıfatları isimlerden türeten bir türev eki olarak ele alınmıştır. ( Ergin (1993), pp:150-151 / Korkmaz (2007), pp:23-25 ) Bazı çalışmalar bu eki ilgi hâl eki sınıflandırmasına dahil etmiştir. Ancak bu çalışmaların sayısı türev eki olarak sınıflandıran çalışmalara kıyasla oldukça azdır. Banguoğlu (2007), (-lı)’yı Türkçe’nin Grameri’nde “kimli hali” ‘dekoratif hali’ olarak ele alır. Aslında bu ek ilgi hâli eki (-(n)ın) gibi "belirli bir doğaya veya özelliğe sahip olması durumu" ’nu ifade eden "bir doğaya sahip olma" kullanımı ile, tam tersine "belirli bir doğaya veya özelliğe ait olma durumu" ’nu ifade eden "doğum yeri" kullanımına da sahiptir. Bu iki kullanım ile ilgili (80) ve (81) örneklere bakalım.

(80) sakallı adam ⇒ (bir doğaya sahip olma)

sakal -lı adam

N1 iyelik eki N2

(81) köylü insan ⇒ (doğum yeri)

köy -lü insan

N1 iyelik eki N2

Yukarıdaki örnek (80)’de "sakal" ismine eklenen (-lı) iyelik eki "adam" ismine "sakallı olma özelliği" kazandırmaktadır. Ayrıca örnek (81)’de, "köy" ismine eklenen (-lü) iyelik eki "insan" ismine "köye ait olma" veya "köyde yaşama" özelliğini sahiplendirir.

∅ (-lık) iyelik ekinin temel fonksiyonu, sıfattan isim yapmaktır. Fakat sıfat olarak kullanılmayan isimlerden de sıfat yapabilir. Örneğin aşağıdaki örnekte Japonca’da [sayısal değer] kullanımına karşılık gelen Türkçe (-lık) "sayı" + "isim" kombinasyonu ile bir sıfat tamlaması yapar. Ancak eklenen isme o ismin anlamına göre ağırlık, uzunluk, kapasite, süre, değer ve fiyat gibi özellikleri sahiplendirir. Mesela aşağıdaki örneğe bakalım.

(82) 5 Yenlik pul ⇒ (değer, fiyat)

5 Yen -lik pul

N1 iyelik eki N2

(83) 3 günlük ömür ⇒ (devam süresi)

3 gün -lük ömür

N1 iyelik eki N2

Yukarıdaki örnek (82)'te, "5 Yen" ismine eklenen (-lik) iyelik eki, "pul" denilen isme "5 yen"lik bir "değer/fiyat" anlamı kazandırır. Örnek (83)'de ise, "3 gün" ismine eklenen (-lük) iyelik eki, "ömür" ismine "üç gün"lük bir "devamlılık süresi" anlamı kazandırır.

#### 6.4. Türkçe'deki "sahiplik/aitlik" kullanımlarına sahip olan ekler ve bu eklerin diğer kullanımları

Yukarıda bahsedildiği gibi, bu bölümde Türkçe isim tamlamalarında ve sahiplik belirten isim tamlamalarındaki tamlanan isimlere eklenen çeşitli çekimler üzerinde durularak, bu çekimler kullanımlarına göre düzenlenmiştir. Bunun sonucunda 8 çeşit ek ve bu eklerin sahip olduğu 7 tür kullanım tespit edilmiştir. Bunlar sırasıyla, 1) Sahiplik/Aitlik, 2) Varlığın yeri, 3) Bütünün parçası, 4) Bir özelliğin sahibi, 5) Doğum Yeri, 6) Malzeme, 7) Zaman/Yeri işaret kullanımlarıdır. Bu ekler ile bu eklerin sahip oldukları kullanımlar aşağıdaki tabloda olduğu gibi özetlenebilir.

**Tablo 5.** Türkçe'deki "sahiplik/aitlik" kullanımlarına sahip olan ekler ve bu eklerin diğer kullanımları

Kullanım Ekler	Sahiplik/ Aitlik	Varlığın yeri	Bütünün parçası	Eşitlik	Malzeme	Bir özelliğin sahibi	Doğum yeri	Zaman / Yeri işaret
-(n)ın	○		○					
φ	○			○	○	○	○	○
-da,	○	○						
-daki	○	○						
ki	○							○
-dan	○		○		○			
-lı	○					○	○	
-lık	○					○		

\* Eklerin sahip olduğu kullanımlar ○ işareti ile belirtilmiştir.

#### 7. Sonuç

Bu çalışmada, Japonca ilgi hâl ekinin "sahiplik/aitlik" kullanımına karşılık gelen Türkçe ilgi hâl eki ile diğer hâl ekleri ve iyelik eklerini, Japonca ilgi hâl ekinin kullanımları ile karşılaştırma yoluna başvurarak ortaya koyduk. Bu eklerin "sahiplik/aitlik" dışında da çeşitli işlevleri ve kullanımları vardır fakat en tipik kullanımlarına göre adlandırılırlar. Ayrıca Türkçe'de bolca bulunan bu ekler, bu zamana kadar yapılagelmiş geleneksel Türkçe dilbilgisi çalışmaları tarafından çoğunlukla biçimsel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu çalışmada, sadece "sahiplik/aitlik" kullanımı ile sınırlayarak, şimdiye kadar her biri farklı kategorilerde konumlandırılmış ekleri anlam açısından ele alarak aynı kategoriye koyduk. Ayrıca şimdiye kadar yapılmış araştırmalardaki biçimsel çerçeveden farklı anlam ve kullanımlara dayalı bir çerçevede konumlandırdık. Bunun gibi yalnızca şekle bakarak bulunamayan özellikler, anlamsal açıdan bakıldığında daha net görülebilir. Aşağıda, bu makalenin araştırma hedeflerine dayalı olarak elde edilen sonuçlar açıklanmaktadır.

1. Japonca'daki "1. öge (N1)" + "ek (ilgi hâl eki)" + "2. öge (N2)"den oluşan tek bir şeklin aksine, Türkçe isim tamlamasındaki bileşenlerin 4 tür birleşim şekli vardır. Bu türler şunlardır: 1) "1. Öge (N1)" + "ek

(ilgi hâl eki)" + "2. Öge (N2)" + "ek (şahıs aitlik eki)" , 2) "1. öge (N1)" + "2. öge (N2)" + "ek (tamlama eki)" , 3) "1. öge (N1)" + "ek (ilgi hâl eki)" + "2.öge (N2)", 4) "2. öge (N2)" + "ek (şahıs aitlik eki)". İsim tamlaması kavramı bu zamana kadarki birçok çalışmada sanki bir "sahiplik/aitlik" yapısıymış gibi ele alınmıştır. Sahiplik yapısı bir isim tamlaması olarak konumlandırılabilir, ancak sahiplik yapısı ve isim tamlamasının özellikleri aslında birbirinden farklıdır. Bu farklı özellikler çalışmanın 4. bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2. Daha önceki araştırmalarda gerçek örneklerden dayanarak oluşturulan kullanımlara atıfta bulunarak, çağdaş Japonca'daki ilgi hâl eki (-no) için bir kullanım kategorisi oluşturduk. Bu kategorideki örnekleri daha ayrıntılı inceleyebilmek için örneklerin birebir Türkçe çevirilerini kullandık. Bu yolla Türkçe ilgi hâl ekinin Japonca ilgi hâl eki kullanımlarına karşılık gelen aralığını kavrayarak, Demir (2007)'de açıklanmayan 23 kullanım türünü açıklığa kavuşturduk.

3. Japonca ilgi hâl eki (-no) ile Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın)'ın karşılaştırılması sonucunda 27 benzeyen kullanım ve 12 farklı kullanımı olduğu anlaşılmıştır. Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımlarına bakarak, Türkçe'deki farklı ilgi hâl biçimleri 1) İlgi hâlinin eksiz biçimi olan ( $\emptyset$ ), 2) Ayrılma hâli eki (-dan), 3) Bulunma hâli eki (-da), 4) Bulunma hâli eki (-da) ile aitlik eki (-ki)'nin bileşiminden oluşan birleşik çekim eki (-daki), 5) Aitlik eki (-ki), 6) İyelik eki (-lı), 7) İyelik eki (-lık) olmak üzere toplam 7 çeşittir. Bu eklerin kullanımları Türkçe dilbilgisi kitapları Banguoğlu (2007), Ergin (2006), Korkmaz (2007)'dan doğrulanmıştır.

4. Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın) dışında "sahiplik/aitlik" kullanımları olan bu ekler üzerinde durularak, (-no)'nun kullanım kategorisindeki örneklerin birebir çevirilerine dayalı başka örnekler ile detaylı bir şekilde ele alarak, bu eklerin kullanımları ile ilgi hâl eki(-(n)ın)'ın kullanımlarını karşılaştırmak suretiyle bu eklerin doğaları ve özelliklerinden dolayı ilgi hâl eki ile aynı kullanımı ifade edebilecekleri gösterilmiştir.

Bu çalışmada, Japonca ilgi hâl eki (-no)'nun kullanımları ile karşılaştırma yoluyla Türkçe'nin ilgi hâl ekini analiz ederek, Türkçe ilgi hâl eki (-(n)ın) ile aynı "sahiplik/aitlik" kullanımına sahip Türkçe'deki diğer hâl ekleri ve iyelik ekleri hakkında fikir yürütülmüştür. Bir sonraki aşamada bu makalede ortaya atılan tezin gerçek hayattaki kullanım aralığını araştırmak gerekmektedir. Bu ve bunun gibi karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarının Japonca ve Türkçe alanında eğitim alan öğrencilere, eğitim veren öğretmenlere ve dilbilim çalışmaları yapan tüm araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir. Bundan sonra, bu çalışmada yapıldığı gibi, Japonca ve Türkçe'nin hâl yapısını konu edinen karşılaştırmalı çalışmaların artarak, analizinin daha da derinleştirilmesi en büyük temennimizdir.

### Kaynakça

- Atay, A. (2021). *Japonca Ad Durum Ekleri-Türkçe ile Karşılaştırma*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Benzer, A. (2012). "Belirtili Ad Tamlamasında İyelik ve İlgi Eki Yanılgısı", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (7/4 b.). 1051-1061.
- Demir, C. (2007). "Türkiye Türkçesinde İsim Tamlamasını Oluşturan Ögelerin Söz Dizimsel ve Anlamsal Özellikleri", *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (2/4 b.). 1135-1142.
- Ergin, M. (1993). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi* (20 b.). İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.



- Ergin, M. (2006). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Hayashi, T. (1995). "Gendai Torukogo no Possessive Compound ni Tsuite", *Tokyo Daigaku Gengogaku Ronshuu* (14 b.). 463-479.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:827, Türkiye Türkçesi ve Tarihi Devirler Yazı Dilleri Gramerleri Projesi. Ankara: Türk Hava Kurumu Basımevi İşletmeciliği.
- Masubuchi, T. (1981). *Nihon Bunpou Jiten*. Tokyo: Yuuseidou Basımevi.
- Morita, Y. (2007). *Joshi Jodoushi no Jiten*. Tokyo: Toukyoudou Basımevi.
- Özkan, F. (2004). "Yabancı Dillerin Türkçenin Söz Dizimi Üzerindeki Etkisi", *Bilig* Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı
- Park, J. (1997). *Gendai Nihongo Kankokugo no Kakujoshi no Hikaku Kenkyuu*. Tokyo: Benseisha Basımevi.
- Tekmen, A. (2005). *Japonca Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayımevi.
- Ulusal Japon Dili Araştırma Enstitüsü. (1951). *Gendaigo no Joshi Jodoushi - Youhou to Jitsurei*, Kokuritsu Kokugo Kenkyuujo Houkoku 3. Tokyo: Shuuhei Basımevi.
- Ulusal Japon Dili Araştırma Enstitüsü. (1997). *Nihongo ni Okeru Hyousoukaku to Shinsoukaku no Taiou Kankei*, Kokuritsu Kokugo Kenkyuujo Houkoku 113. Tokyo: Sanseido Basımevi.
- Üstünova, K. (2010). "Yüzey Yapı-Derin Yapı Kavramları Üzerine", *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (5/4 b.). 697-704.
- Yetişen, A. (2007). "Türkçe ve Japonca'da Ad-Durum ve İyelik Eklerine İlişkin Bir Karşılaştırma", *FLFS Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* (4 b.). 135-145
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri* (7 b.). Ankara: TDK.

## 026. Türk Dil Kurumu'nun Süreli Yayınlar Veri Tabanı'ndaki sinema terimlerinin oluşturulma yöntemleri üzerine bir inceleme

Sefa ÖZ<sup>1</sup>

Onur ÖZCAN<sup>2</sup>

**APA:** Öz, S. & Özcan, O. (2023). Türk Dil Kurumu'nun Süreli Yayınlar Veri Tabanı'ndaki sinema terimlerinin oluşturulma yöntemleri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 420-431. DOI: 10.29000/rumelide.1253146.

### Öz

Terim ve terim oluşturma yöntemlerine dair sorunları çözmek için çoğu dilbilimci ve alanında uzman terimbilimciler tarafından birçok çalışmanın gerçekleştirildiği söylenebilir. "Terim oluşturma yöntemleri" ile pek çok özel alana ait sözcükler üzerinde terim çalışmaları yapılmış ve bunlara birer karşılık bulunmak istenmiştir. Türk Dil Kurumu Süreli Yayınlar Veri Tabanı incelendiğinde terim çalışmalarının yapıldığı çok fazla özel alan göze çarpmaktadır. Bu alanlardan biri de terimbilime çeşitli sözcüklerle katkıda bulunan "sinema"dır. Bu çalışmada, Türk Dil Kurumu Süreli Yayınlar Veri Tabanı'nda *sinema terimleri* taranmıştır. Özellikle, 1968-1981 yılları arasında Türk Dil Kurumu Süreli Yayınlar Veri Tabanı'nda yayımlanan ve oluşumlarıyla bu çalışmada bizlere çeşitli terim yapma yöntemleri konusunda örneklem olmaları açısından bazı sinema terimleri incelenmiştir. Bu terimler, sinema alanına katkısı ile bilinen Nijat Özön'e ait olan *Sinema Terimleri Sözlüğü*'nden alınmış olup Türkçedeki terim oluşturma yöntemleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu inceleme ile birlikte Türkçedeki terim oluşturma yöntemleri farklı bir bakış açısı ile ele alınmış olup terimlerin nasıl oluşturulduklarının ve günümüzde nasıl kullanıldıklarının bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Böylece, terimbilime katkı sağlayan özel alanlar arasından seçilmiş ve bu çalışmanın ana konusu olan sinema terimlerinin Türkçe terim yapma yöntemleri neticesinde değerlendirildiğinde alana ne gibi katkı sağladığı ve bundan sonraki incelenecek ya da oluşturulacak terimler açısından da birer fikir sunmuştur. Bu çalışma ile aynı zamanda somut ve soyut sanatsal unsurlar içeren ve görsel-işitsel özelliklere sahip sinema gibi sanat alanlarındaki terim çalışmalarına bir örneklem sunmak hedeflenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Terim, terim oluşturma yöntemleri, sinema terimleri, TDK Süreli Yayınlar Veri Tabanı, Nijat Özön

## An examination on the formation methods of cinema terms in the Periodical Database of the Turkish Language Association

### Abstract

It can be said that many studies have been carried out by most linguists and terminologists who are experts in their fields in order to solve the problems about terms and term formation methods. Term studies were done on the words belonging to many special fields with "term formation methods" and it was desired to find a response to each of them. When the Periodical Database of the Turkish

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatı (Kırıkkale, Türkiye), sefa-oz@hotmail.com, 0000-0002-2660-4262 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.11.2022-kabul tarihi: 04.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1253146]

<sup>2</sup> Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı (Kırıkkale, Türkiye), onurozcans@hotmail.com, 0000-0002-4965-1627

Language Institution is examined, many special areas in which term studies are made draw the attention. One of these fields is "cinema", which contributes to the terminology with various words. In this study, cinema terms will be searched in the Periodical Database of the Turkish Language Institution. In particular, some cinema terms, which were published in the Turkish Language Institution Periodicals Database between 1968-1981, and with their formations, were examined in this study in terms of being an example of various terms making methods. These terms were taken from the Dictionary of Cinema Terms belonging to Nijat Özön, who is known for his contribution to the field of cinema, and were examined in line with the term formation methods in Turkish. With this examination, the methods of forming terms in Turkish will be discussed from a different perspective, and an evaluation will be made of how the terms are formed and how they are used today. Thus, it has been chosen from among the special fields that contribute to the terminology, and when evaluated as a result of the Turkish term making methods, the cinema terms, which are the main subject of this study, have provided an idea in terms of how they contribute to the field and the terms that will be examined or created next. With this study, it is also aimed to present a sample to the term studies in the fields of art such as cinema, which includes concrete and abstract artistic elements and has audio-visual features.

**Keywords:** Term, term formation methods, cinema terms, Periodicals Database of TDK, Nijat Özön

## 1. Giriş

Dil Devrimi ile birlikte Türkçede Latin harflerinin kabulü ve yeni yazı biriminin dilimize yer etmesini sağlamak amacı doğrultusunda sözcük ve terim çalışmaları yapılmaya başlamıştır. Yabancı sözcük ve terimlerin Türkçedeki varlığı birçok devlet kurumu, dil araştırmacıları ve toplum için ortak bir sorun olarak saptanmıştır. Bir ülkenin ana dilinin bilim dili olması bakımından önemli rol oynayan, özellikle de terimlerin oluşturulmaları üzerine birçok çalışma titizlikte sürdürülmüştür. Türk Dil Kurumunun (TDK) düzenlediğı Türk Dil Kurultayları ve oluşturduğı Terim Kolları bu çalışmaların yapıldığı en önemli girişimlerdir. Düzenlenen kurultaylarda ve ilgili kolların her bir oturumunda özel alanlara ait terimleri Türkçeleştirme hususunda yeni fikirler ortaya atılmış ve çeşitli alanlara ait sözlükler oluşturulup yeni terimler topluma kazandırılmaya çalışılmıştır. Özellikle 1950 ve sonrasında sözlükçülük ve özel alan terimlerine ait çalışmalar hız kazanmış ve pek çok terim Türkçede uygun anlamlarla var olacak şekilde kullanıma hazırlanmıştır. Bilhassa, VII. Dil Kurultayı ve sonrasındaki dil kurultaylarında "terim sorunları ve terim oluşturma yöntemlerine" dair görüşler ortaya atılmış ve Türkçenin terim oluşturmada ne kadar başarılı olabileceğı ve terim oluşturulurken ne gibi yolların izlenebileceğı saptanmaya çalışılmıştır (VII. Türk Dil Kurultayı Tutanağı, 1954: 16). Zaman ilerledikçe Türkçedeki terimlere ilişkin sorunlar ve bu sorunlara ait çözümler konusunda öneriler sunulmuştur. Her bir oturumda sözlük çalışmaları ve terimlerin durumu yeniden ele alınmış ve bunların Türkçede dolaşımaları ya da aktif olarak kullanılmıyor iseler nedenleri tartışılmıştır. Bu şekilde birçok özel alana ait terimlerin Türkçede daha uygun olarak oluşturulduğı ileri sürülebilir. Dil kurultayları ve sonrasında da özel alana ait çalışmalara devam edilmiş ve yıllar içerisinde bu çerçevede çoğı terim revize edilmiştir.

TDK Süreli Yayınlar Veri Tabanı'ndaki 1950 sonrası yayımlanmış makalelerden ya da çevrim içi gazete kupürlerinden ulaştığımız terim çalışmalarının yapıldığı; mühendislik, tıp, eğitim, gök bilim, budun bilim, diş hekimliğı, mimarlık, askerlik, emniyet, anayasa, hukuk, spor, siyaset, dil bilgisi, edebiyat, bankacılık, dil bilim, müzik, iktisat, dokümantasyon, matematik, geometri, edebiyat, felsefe, kimya, din, ayakkabıcılık, bilişim, parazitoloji, etnoloji, tiyatro, ilaç ve eczacılık gibi özel alanlara ulaşılmaktadır. Bu ulaşılan alanlardan biri de dilimize çeşitli yöntemlerle girmiş sözcükleri bünyesinde barındıran, görsel

sanatların içerisinde küresel anlamda önemli bir yere sahip olan, 1950 ve sonrası dönemde terimsel anlamda çalışmaların hızlandığı “sinema”dır. Bununla birlikte ülkemizde sinemanın sanatsal bağlamda önemi artmış ve bu durum da sinema terim çalışmalarının yapılmasına olanak sağlamıştır. Bunun sonucu olarak, Türk Dil Kurumu tarafından 1963’te Sinema Terimleri Sözlüğü oluşturulmuştur (Onaran, 2011: 106). Böylece, diğer alanlarda olduğu gibi sinema terimleri üzerine de yoğunlaşmış ve bu alana ait yabancı terimler hususunda Türkçe terim oluşturma yöntemlerine göre terimleştirme çalışmaları yapılmıştır. Çünkü sinema da, kendi içinde birçok terim sorunu yaşamıştır. Özellikle bu sorunlara çözüm üretme hususunda kimi sinema oyuncularının ve bu alan üzerinde çalışmalarını sürdüren uzmanların o dönemde sinema terimlerini Türkçeleştirme çabaları ve bu çabalar sonucu tespit edilen yanlış türetilmiş ya da tutarsız terimlerin varlığı bu sorunun temelini oluşturmuştur (Adalı, 1981: 818). Bu sorunun ortasında, bir isim dikkat çekmektedir. O da, Nijat Özön’dür. Sinema alanı terimlerinin Türkçeleştirilme çalışmalarına âdeta öncülük eden Özön, bu çalışmada bizlere Türkçe sinema terimleri üzerine bir araştırma imkânı sunmuştur.

Bu çalışmada, Nijat Özön’ün 1981 yılında çıkardığı “*Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü*”ndeki sinema terimleri esas alınmıştır. Ancak bu terimleri sınırlamak için sadece bu sözlüğe ait Türk Dil Kurumu Süreli Yayınlar Veri Tabanı’nda yayınlanan sinema terimleri incelenmiştir. Öncelikli olarak çalışma alanımız olan “sinema”yı ve bize çalışmaları ile önemli ölçüde kaynak olan Nijat Özön’den kısaca bahsedilmiştir. Sinemaya ve Özön’e kısa bir bakışın ardından, hangi yöntemi kullandığımızı ve bulgularımıza dair inceleme yapılırken, yalnızca günümüzde nasıl kullanıldıkları değil, aynı zamanda da nasıl oluşturuldukları üzerinde bir inceleme yapılmıştır. Bu terimlerin gerek hangi terim oluşturma yöntemi gerekse de hangi çeviri stratejisi doğrultusunda oluşturuldukları saptanmış olup “göreve, sahneye, cihaza ve görüntüye özgü terimler” şeklinde tablolar halinde sunulmuştur. Bu incelemede terimler, o günkü şartlar doğrultusunda karşımıza çıkan Fransızca ve İngilizce anlamları ile birlikte verilmiştir. Bunun yanı sıra, terimlerin o dönemin şartları doğrultusunda türetilmiş Türkçeleriyle birlikte TDK çevrim içi sözlüğünde sinema alanı esas alınarak yapılan taramalar sonucu elde edilen günümüz kullanımları da tablolarda yer almıştır. Bu sayede, terimlerin Türkçede oluşturma yöntemlerinin diğer iki dilin etkisinde kalıp kalmadığı üzerinde durulmuştur. Böylece bu çalışmanın terim çalışmaları çerçevesinde araştırma yapan uzmanlara ve bu alanda eğitim gören kişilere bir örnek teşkil edeceği ve alana bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Sinema ve Nijat Özön

Sinema, milyonlarca kitleye seslenen, aynı zamanda da bir endüstri olarak adlandırılan, bir çeşit sanattır (Önder ve Baydemir, 2005: 114). Sinema gelişen teknolojik çalışmalar ve bu alana kendini adanmış uzmanların katkıları doğrultusunda diğer sanat dalları ile çok iç içe olmuş ve bunun sonucunda da adından sıkça söz ettiren bir alan olmuştur (Serdaroğlu, 2016: 114). Bu nedendir ki, bu alan üzerinde oldukça fazla çalışmalar yapılmış, zaman içerisinde kitaplar ve sözlükler basılmıştır.

Sinema, Türk Dil Kurumu’nun terim çalışmalarında ele alınan özel alanlardan biri olmuştur. Batı dillerinden, özellikle İngilizceden ve Fransızcadan pek çok terime, Türkçe terim oluşturma yöntemleri ile karşılık önerilmiş ve bunların Türkçeye olan katkısı zaman zaman araştırılmaya devam edilmiştir. Bütün bu çalışmaların daha öncesinde ise, Türk sinemasının başlangıcı kabul edilen 1896 yılından itibaren sinema alanı ana hatlarıyla irdelenmiştir (Özön, 1962).

Zamanla gelişmeye devam eden sinema, başta Nijat Özön gibi alanında uzman ve kalemi güçlü bir eleştirmen tarafından incelenmiştir. Özön’ün sinema çerçevesinde yapmış olduğu çalışmalar

kendisinden sonraki bu alana dair donanımı olan ve araştırmacı kimlikleri bulunan kişileri etkilemiştir. Bu noktada, Serdar Öztürk sinema tarihini incelemeye alıp bu alanın Osmanlı döneminden 1923'e kadar olan yıllarını araştırmış ve kendisi gibi bu alana ilgi duyan ve akademik çalışmalar yapmak isteyenler için bir örneklem sunmuştur. Aynı zamanda Öztürk, sinemanın terimsel boyutlarının yanında ahlaki değerlerini de çalışmalarında belirtmiştir (Öztürk, 2013: 252-255). Öte yandan, Bülent Dikmen'de<sup>3</sup> sinemanın hayatı taklit eden bir oluşum olduğu düşüncesini benimsemiştir. Aynı zamanda bu alanda araştırma yapmış ya da yapmaya devam eden sinema tarihini yakından takip eden bir başka isim olan Hasan Akbulut, farklı sinema eleştirmenleri ve araştırmacıları gibi farklı başlıklar altında sinema alanı üzerinde incelemelerine devam etmiş alanında donanımlı bir diğer akademisyendir. Bu sayede, bu incelemelerin sinema alanına katkısı ise yalnızca sektör bazında değil, aynı zamanda terim çalışmaları açısından da önemli olduğu söylenebilir. Zira, her farklı dönem ve eleştirmen bu özel alana katkı sağlamış ve bir sonraki dönemi ya da dönemleri bakış açısı ile etkilemiştir.

Bu çalışmada, 25 Aralık 1927'de İstanbul'da doğan, bizlere gerek kitapları gerekse de eleştirileri ile bir bakış açısı kazandıran ve sinema alanında donanımlı, bir öncü ve sinema kuramcısı kabul edilen, dilbilim uzmanı ve mütercim olan Nijat Özön'den bahsedilmiştir (Onaran, 2011: 105-107). Özön, "*Türk Sinema Tarihi*" adı ile sinema hakkında ilk süreli yayını çıkaran kişidir. Pek çok önemli esere imza atan Özön için kitaplar da oldukça önemlidir. Kendisi, kitapların değerini babasından öğrendiğini vurgulamış, edebiyata olan ilgisinin yanına sinemayı da eklemiştir (Onaran, 2011: 105). Dilbilim alanında çalışmalar yapan, sözlük ve ansiklopediler çıkaran Özön, aynı zamanda aktif olarak mütercimlik yapmıştır. Dilbilim alanında çalışmalar yapan ve terimlerle de ilgilenen Özön, "*Terimlerle konuşurken her kol, teknik olsun, sanat kolu olsun... O terimlerin belirli bir çerçevesi vardır... Kullandığımız zaman o çerçeveyi kastettiğimiz anlaşılmalı, başka bir anlam verilmemeli... Bu ancak terimler yerleştiği zaman iyice anlamlı olur.*" demektedir (Akt. Onaran, 2011: 106). Buradaki sözleri ifade etmesinin nedeni ise, sinema alanında da dil kurallarına dikkat edilmeden yazıların yayımlanması ya da terimlerin hatalı üretimleri sonucu ortaya çıkan yanlış kullanımları düşünülebilir. Zira, özel alanlara ait sözcükler olarak tanımlanan terimlerin, her ne kadar dilin kendine ait kurallarına göre oluşturulmaları gerektiği düşünülse de, kimi zaman çeşitli yabancı dillerdeki kullanımlara göre örneksindikleri ve bağlamda kullanıma sunuldukları gözlemlenmiştir (Özcan, 2022: 106).

Kısaca Özön'ü sinemaya kendini adanmış bir usta olarak tanımlayabiliriz. Özellikle mütercim ve dilbilimci kimliğinin olması hem sinema terimleri konusuna hem de terimbilim alanına katkılar sunmasını sağladığı gibi bu çalışmanın da çıkış noktalarında birini oluşturmuştur.

### 3. Yöntem

Türk Dil Kurumu'nun Süreli Yayınlar Veri Tabanı'nda "*Sinema Terimleri*" taranmış, özellikle 1968-1981 yılları arasında yayımlanmış ve bu çalışmamızda terimbilime katkısı hususunda çeşitli üretilere sahiplikleri ile dikkat çeken sinema terimlerine ulaşılmış olup bunların Türkçede oluşturulma yöntemleri incelenmiştir. Tarama sonucu, bilhassa kaynak anlamında bize daha çok veri sunan Özön'ün 1981 yılında yayımlanan ve TDK Süreli Yayınlar Veri Tabanı'ndan çevrim içi ulaştığımız "*Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü*"nden terimler ele alınmıştır. Bu doğrultuda, farklı yöntemlerle oluşturulmaya çalışılmış sinema terimleri saptanmış ve bu terimler birer örneklem olarak kabul edilmiştir. Yapılan araştırmalar neticesinde ulaştığımız sinema terimleri "göreve özgü terimler", "sahneye özgü terimler", "cihaza özgü terimler" ve "görüntüye özgü terimler" olarak dört tablo halinde

<sup>3</sup> Bülent Diken, Lancaster Üniversitesi'nde ders veren Danimarkalı-Türk bir filozof ve sosyologdur. Aynı zamanda sinema eleştirmenliği de yapan tanınmış bir akademisyendir. <https://fikrisinema.com/bulent-diken-roportaj/>

incelenmiştir. Söz konusu inceleme yapılırken, terimlerin Fransızca-İngilizce anlamlarına karşılık üretilen Türkçe anlamları ve bu terimlerin TDK arama motorundaki günümüz yaygın kullanımları da verilmiştir. Bütün bu terimler, Emin Özdemir'in (1973), Özcan Başkan'ın(1974), Hamza Zülfikar'ın (1991) ve Burcu İlkay Karaman'ın (2017) açıkladığı "Türetme, Yabancılaştırma, Yenileşim, Uluslararasılaştırma, Birden Çok Sözcük ile Oluşturma" gibi terim oluşturma yöntemlerinin yanı sıra, "Öykünme ve Birebir Çeviri" gibi çeviri stratejilerinin de kapsamında ele alınmıştır.

#### 4. Bulgular

Türk Dil Kurumu Süreli Yayınlar Veri Tabanı'nda "Sinema Terimleri" taraması sonucu elde edilen ve bu alanda bizleri terim oluşturma biçimleri bakımından inceleme imkanı veren ve çeşitli kaynak oluşturmaları açısından da zenginlik sağlayan terimlerin fazlaca olduğu 1968-1981 yılları arasında ait çalışmalarda terimlere ve o dönemin uzman görüşlerine ulaşılmıştır. Bu terimlerin çoğu TDK Süreli Yayınlar Veri Tabanı'nda yayımlanmış ve aynı zamanda Özön bu terimlere *Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü* başlıklı eserinde yer vermiştir. Ulaşılan terimler tablolar halinde dört farklı kategoride verilmiştir. Özellikle, sinema terimleri söz konusu olduğunda Fransızcanın ve İngilizcenin dilimiz üzerindeki etkisi görülmüştür. Bu yüzden, inceleme yapılırken Fransızca-İngilizce kökenli terimler birlikte ele alınmış, özellikle "Terim Oluşturma Yöntemleri" başta olmak üzere "Çeviri Stratejileri" doğrultusunda ele alınmışlardır. Tablo 1'de "göreve özgü terimler"; Tablo 2'de "sahneye özgü terimler"; Tablo 3'te "cihaza özgü terimler"; Tablo 4'te ise "görüntüye özgü terimler" incelenmiştir. Son olarak bu terimlerin nasıl oluşturuldukları tartışılıp yorumlanmaya çalışılmıştır. Sinema terimlerinin ilk kullanımlarına, o dönemde kaleme alınmış basılı çalışmalardan<sup>4</sup> ve TDK'nin çevrim içi sözlüğünden<sup>5</sup> ulaşılmıştır. Ulaşılan terimlerin yalnızca o dönemde oluşturulan karşılıkları değil, aynı zamanda da TDK çevrim içi sözlüğünde sinema alanı esas alınarak yapılan taramalar sonucu günümüz kullanımları da verilmiştir. Tablolardaki terimler öncelikli olarak terim oluşturma yöntemleri çerçevesinde ve daha sonrasında ise çeviri stratejilerin de katkısı ile incelenerek yorumlanmıştır. Bu incelemenin yapılması adına TDK Süreli Yayınlar Veri Tabanı'nda "sinema terimleri" taranmış olup;

1. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi'nin Ocak 1968'de yayınlamış olduğu "*Bu sayıda geçen Sinema Terimleri*"<sup>6</sup>;

2. Aynı derginin Haziran 1976'da yayınlamış olduğu "*Terim Sözlüklerinden Örnekler*"<sup>7</sup> ve *Sinema Terimleri Sözlüğünden*<sup>8</sup> başlıkları altında verilen terimlerden yararlanılmıştır.

##### 4.1. Göreve özgü terimler

Tablo 1'de "Göreve Özgü Terimler" kapsamında inceleme için "Alıcı yönetmeni" (Özön, 1968: 553), "Canlandırıcı" (Özön, 1976 :297) ve "Gösterimci" (Özön, 1968: 555) terimleri ele alınmıştır.

**Tablo I.** *Türk Dili ve Edebiyatı* Dergisinde yayımlanan "Göreve Özgü Terimler" olarak düşünülen bazı terimler

Terimin Fransızcası	İngilizcesi	Türkçesi	Günümüz Kullanımı
Caméraman	Cameraman	Alıcı Yönetmeni	Kameraman

<sup>4</sup> Türk Dil Kurumu Süreli Yayınlar Veri Tabanı çevrim içi sitesinde yer alan makale, haber metinleri, sözlükler incelenmiştir.

<sup>5</sup> <https://sozluk.gov.tr/>

<sup>6</sup> *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Bu sayıda geçen Sinema Terimleri, Özön, Ocak 1968, C: XVII, S: 196, s. 553-556 Sinema Özel Sayısı

<sup>7</sup> Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, TDK. Terim Sözlüklerimizden Örnekler- XVI [Nijat Özön : Sinema Terimleri Sözlüğü], TDK, Haziran 1976, C: XXXIII, S: 297, s. 447

<sup>8</sup> Türk Dil Kurumu Yayınları'nın yayınlamış olduğu Nijat Özön'ün 1981 yılında oluşturduğu sözlük.

Animateur	Animator	Canlandırıcı	Ressam Canlandırıcı Animatör
Opérateur	Operator	Gösterimci	Sinema Makinisti
Projectionniste	Projectionist		Operatör Projeksiyoncu

Sinema, genel anlamda sanatın ve bunun beraberinde gelişen teknoloji ile özellikle 1900'lerin başlarından itibaren sürekli gelişime açık olmuş bir sanat dalı olarak karşımıza çıkmıştır. Lumière Kardeşler<sup>9</sup> gibi bu alanda çalışan ya da bu alana ilgi duymuş pek çok sinemacı hem sinema oyunculuğu hem de film yönetmenliği deneyimini elde etmişlerdir. Lumière Kardeşler dünya sinemasındaki öncü isimler olarak adlandırılıyorsa da, Türk Sinemasında da ilk filmi çekerek, sinemamızın gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayan ilk isim Fuat Uzkınay'dır.<sup>10</sup> Kendisi, Fransız Lumière Kardeşler gibi çektiği filmlerde hem yönetmenlik hem de oyunculuğu bir arada yürütmüştür. Dönemin dinamikleri göz önüne alındığında alanda yeni terimler ortaya çıkmış ve bu terimlerin çoğunun Batı dillerinden alınmış olması ve Türkçe ifade edilebilmeleri açısından ortaya çıkan zorluklardan ötürü, yeni birer terim oluşturma ihtiyacı doğmuştur. Böylece o dönemlerde Avrupa'da "kameraman" olarak adlandırılan, cihazın başında duran ve filmi yöneten kişiye verilen bir mesleki ad olan "alıcı yönetmeni" (Fr: Caméraman / İng: Cameraman) uluslararasılaştırma ya da öykünme yöntemlerinin gölgesinden aydınlığa kavuşmuş, "birden fazla sözcükle ifade edilme" ve "yenileşim" yöntemlerinin izinde Türkçeye aktarılmış bir terim olarak karşımıza çıkmıştır.

"Canlandırıcı" (Fr: Animateur-Animatrice / İng: Animator) o dönemde "Bir canlı-resim veya şema filmi için hareketliliği sağlayan tek tek resimleri yapan sanatçı. Bir canlı-resimdeki belli başlı hareketleri çizen kimse." (Özön, 1976: 297) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öncelikli olarak Fransızca anlamlarına bakıldığında eril ekini "-eur" dişil ekini ise "-rice" eki ile görmekte ve İngilizce söz konusu olduğunda ise, "-or" ekine karşılık olarak Türkçede "cı" eki ile türetildiğini görmekteyiz. Aynı zamanda sözlük anlamının da etkisinde olduğu düşünülerek günümüzde bu terimin "ressam" olarak ifade edildiği ile de karşılaşılmaktadır. İlk türetilen anlamı ve ressamın yanı sıra, öykünme stratejisi çerçevesinde halen "animatör" olarak da hem sinema hem de turizm alanında çok yaygın olarak da kullanıldığı görülmektedir.

Sinema terimlerinden biri olarak karşımıza çıkan "gösterimci" (Fr: Opérateur-Opératrice, Projectionniste / İng: Operator, Projectionist) terimi sinema terimleri sözlüğünde *sinema filmlerinin beyazperdeye yansıtılmasını sağlamak için aygıtı çalıştıran kimse* (Özön, 1968: 196) olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe dil kuralı gereği terim oluşturma açısından "-ci" eki getirilmiş ve türetme yoluyla Türkçeye aktarılmıştır. "İşi yapan, eden" anlamlarının sağlanabileceği Fransızca "-eur", "-rice" / "-iste", İngilizce "-or / -ist" eklerine karşılık olarak "-ci" eki ile türetilmiş ve "gösterimci" terimi önerilmiştir. Günden güne her ne kadar Türkçe ifadesi kabul edilebilir olarak gözüke de, günümüzün terim oluşturmada halen var olan sorunlarından birisi olan "yabancılaştırma", bir diğer deyişle "öykünme" stratejisi çerçevesinde "operatör ve projeksiyoncu" terimlerinin sık sık kullanılmaya devam ettiği

<sup>9</sup> "Lyon'da Fabrika İşçilerinin Çıkışı" ya da "Trenin Gara Gelişi" gibi filmlere sahip olan kardeşler, halka açık ilk sinema gösterimini yapan kişiler olarak tarihte yer almaktadırlar.

<sup>10</sup> Uzkınay, 14 Kasım 1914'te, cumartesi günü *Ayastefanos'taki Rus Abidesi'nin Yıkılışı*'ni 150 metrelik film ile Türk sinemasında ilk kez film çeken kişi oldu. Bu filmle, Türk sinemasının doğum yıl dönümü olarak kutlanmaya başlandı.

görülmektedir. Ancak bütün bunların yanında, “sinema makinisti” olarak da kullanım sıklığından bir şey kaybetmediğini ve güncel bir terim kullanımını olduğunu da vurgulamakta fayda vardır.

“Canlandırıcı” (Fr:Animateur-Animatrice/ İng:Animator) o dönemde “*Bir canlı-resim veya şema filmi için hareketliliği sağlayan tek tek resimleri yapan sanatçı. Bir canlı-resimdeki belli başlı hareketleri çizen kimse*” (Özön, 1976: 297) olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem Fransızca hem de İngilizce anlamlarına bakıldığında “-eur”, “-rice” ve “-or” eklerine karşılık olarak “cı” eki ile türetildiğini görmekteyiz. Aynı zamanda sözlük anlamının da etkisinde olduğu düşünülerek günümüzde bu terime “ressam” dendiği de görülmektedir. İlk türetilen anlamı ve bir diğer anlamı olan ressam teriminin yanı sıra, öykünme stratejisi çerçevesinde halen “animatör” olarak da kullanılmaya devam edilmektedir. Aynı zamanda hem sinema hem de turizm alanında oldukça yaygın olarak da kullanıldığı görülmektedir.

#### 4.2. Sahneye özgü terimler

Tablo 2’de “Sahneye Özgü Terimler” çerçevesinde, “Benzer” (Özön, 1976: 297), “Baş çekim” (Özön, 1968: 196) ve “Düzlük” (Özön, 1968: 554) terimleri incelenmiştir.

**Tablo II.** *Türk Dili ve Edebiyatı* dergisinde yayımlanan “Sahneye Özgü Terimler” olarak düşünülen bazı terimler

Terimin Fransızcası	İngilizcesi	Türkçesi	Günümüz Kullanımı
Double	Double	Benzer	Dublör
Doublure	Stand-in Twin		
Très gros plan	Big close up	Baş çekimi	Yakın plan Kafa plan Baş çekimi
Set	Set	Düzlük	Set
Plateau	Stage Floor		Film seti

Sinemada rolü oynamanın ya da bir başka deyişle, rolü canlandırmanın pek çok farklı yolları olmuştur. Bu yollardan biri de aksiyon içeren ve içerisinde gerilimin ve adrenalinin yüksek olduğu sahnelerde kullanılan yardımcı oyuncuların gösterdiği performanstır. Sinema tarihinde ilk kez dublörün kullanıldığı, kayıtlara geçen film başrol oyuncusunun uçurumdan denize atlamasını canlandırması nedeniyle *Monte Cristo Kontu*’dur. Her ne kadar tarihi bir süreçten bahsederken “dublör” ifadesini kullansak bile, Fransızca ve İngilizce oluşumunun aksine Türkçede yenileşim yöntemine daha yakın biçimde oluşturulmuş olduğu düşünülen “benzer” (Fr:Double, Doublure /İng: Double, Stand-in, Twin) terimi o dönemde sözlükte “*Bazı önemli ya da tehlikeli sahnelerde, çevirime başlanırken yapılan denemelerde asil oyuncunun yerine çıkan, yapıcı ve yüzce bu oyuncuyu andıran kimse*” (Özön, 1976: 297) olarak karşımıza çıkmıştır. Ayrıca, günümüzde o dönemdeki sözlük anlamı ile aynı şekilde ifade edilmiş olsa da ne yazık ki kullanım açısından kabul görmeyen terimler arasında kendine bir yer bulmuştur. Fransızca ve İngilizce oluşumlarının hemen hemen aynı olduğu terim, Türkçede farklı ifade edilmeye çalışılmış, ancak toplum içinde kullanımı açısından öykünme stratejisinin de etkisi ile “dublör” olarak kullanılmış ve halen de kullanılmaya devam edilmektedir.



“Baş çekimi” (Fr:Très gros plan // İng: Big closeup) 1981’de yayımlanan *Sinema Terimleri Sözlüğü*’nde “Bir insanın yalnızca başını çerçeveleyen çekim” ifadesi ile verilmiş ve birden çok sözcükle türetme yöntemi doğrultusunda elde edilmiş bir terim olarak karşımıza çıkmıştır. Aynı zamanda bu terim için *yenileşim* yönteminin de kullanılmış olduğu ileri sürülebilir. Çünkü gerek Fransızca, gerekse de İngilizce karşılıklarına bakıldığında ne “baş” ne de “çekim” sözcüklerine denk gelen bir ifade bulunmaktadır. Bu yüzden hem o dönemde hem de günümüzdeki kullanımı açısından yenileşim yöntemi doğrultusunda türetilip alanında var olmaya devam etmektedir. Zira günümüzde, “baş çekimi” terimini sinema ve tiyatro alanında daha güncel bir kullanım ile “yakın çekim” olarak karşılamaktayız. Zira yakın çekim dendiğinde şu an bile aktif olarak yapılan eylem ve bu alanda eğitim alan kişilere öğretilen şey, oyuncunun ya da görüntüye yansıtılmak istenen kişinin vücudunun göğüs üstü kısmı yani baş kısmının çekilmesi anlaşılmaktadır.

*Yenişelim* yönteminin etkisinde türetilmiş olarak düşünülen bir terim olarak karşımıza çıkan “düzlük” (Fr: Set, Plateau /İng: Set, Stage, Floor) terimi İngilizce ve Fransızca anlamları ele alındığında farklı oluşumu ile dikkat çekmiştir. *Düzlük* denildiğinde, belki de akla ilk gelen anlam “bir ova” ya da “düz zeminli bir alan” olabilir. Terimin Fransızca ve İngilizce oluşumlarına bakıldığında “öykünme” stratejisinin de etkisinin olduğu vurgulanabilir. Ancak, günümüz kullanımına bakıldığında düzlük sözcüğü bir coğrafya terimi olarak daha sık kullanılmakta ve uluslararasılaştırma ya da öykünmenin de etkisiyle “set” olarak varlığını sürdürmektedir.

#### 4.3. Cihaza özgü terimler

Tablo 3’de “Cihaza Özgü Terimler” kapsamında, “Duyarkat” (Özön, 1968: 554), “Alıcı” (Özön, 1968: 196) ve “Işıkölçer” (Özön, 1976: 297) terimleri incelenmiştir.

**Tablo 3.** *Türk Dili ve Edebiyatı* Dergisinde yayımlanan “Cihaza Özgü Terimler” olarak düşünülen bazı terimler

Terimin Fransızcası	İngilizcesi	Türkçesi	Günümüz Kullanımı
Emulsion	Emulsion	Duyarkat	Duyarkat
Caméra	Camera	Alıcı	Kamera
Appareil de prise de vues	Motion picture camera Cine camera		
Photomètre	Photometer	Işıkölçer	Fotometre
Posemètre	Lightmeter Exposure meter		

Sinema alanında üretilen cihazlar içerisinde belki de en önemlisi olarak görülen kamera, tıpkı bir insan gözü hayal edilerek üretilmiş bir icattır. Nasıl ki bir insan gözü muazzam ölçüde görüntüleri bize kusursuz sunmaya çalışıyorsa, kamera da aynı görevi yaparak gösterimi sağlamaya çalışmaktadır. Görüntünün net bir biçimde iletilmesi için ışığa karşı duyarlı, gümüş klorürlü bir tabaka olan ve film tabanı üzerinde bulunan “duyarkat”<sup>11</sup> (Fr: Emulsion /İng: Emulsion) terimsel olarak bakıldığında o dönemdeki oluşturulma biçimi bakımından yenileşim yönteminin ışığında başarılı bir türetilme olduğunu görmekteyiz. Çünkü, terim günümüze dek kullanım sıklığını asla kaybetmemiş ve hala aynı

<sup>11</sup> Duyarkat, fotoğraf film ve kağıtlarında, görüntünün oluşturulabilmesi için kullanılan ve gümüş tuzlarından oluşan, ışığa karşı duyarlı en küçük tabaka.

şekilde bir sinema terimi olarak varlığını sürdürürken, aynı zamanda fen bilimleri alanında, kimya ve tıpta da kullanılan bir terim olarak karşımıza çıkmıştır.

Fransızca ve İngilizcede birden çok sözcük ile oluşturma yöntemi çerçevesinde de ifade edilmekte olan ve Türkçeye ilk aktarımı açısından bir sinema terimi olan “alıcı” Fr:Caméra, Appareil de prise de vues /İng: Camera, Motion Picture Camera, Cine Camera) o dönemde “*Sinema filmi çekmekte kullanılan aygıt*” (Özön, 1968: 196) olarak ifade edilmiş, ancak bu ifadenin aksine günümüzde çok farklı kullanımlara sahip bir terim olduğuna ulaşılmıştır<sup>12</sup>. Oluşturum açısından incelendiğinde Fransızca ve İngilizce yönünden aynı yapı ile türetildiği ve öykünme çeviri stratejisinin yanı sıra uluslararasılaştırma yönteminin de etkisinin hakim olduğu gözlenmiştir. Türkçedeki kullanımı incelendiğinde de o dönemde oluşturulan anlamının kabul edilebilirliğinin zamanla kaybolduğu ve öykünmenin etkisinin altında “kamera” olarak kullanıldığı görülmektedir.

“Işıkölçer” (Fr:Photomètre, Posemètre /İng: Photometer, Lightmeter, Exposure meter) terimi ortaya çıktığında o dönemde “*çeşitli ışık koşullarına göre en uygun sonucun alınabilmesi için duyurkat üzerine ne kadar ışık düşmesi gerektiğini bildiren, bir sahnenin çeşitli noktalarındaki ışık derecesini gösteren aygıt. Işıklama süresinin ne kadar olması gerektiğini gösterir.*”(1976: 297) diye ifade edilmiştir. Terim oluşturma yöntemi açısından birden fazla sözcük ile ifade edilmiş olup birleştirme yoluyla oluşturulmuştur. Aynı zamanda bu terim için günümüz kullanımı incelendiğinde yabancılaştırmanın etkisi altında kaldığı ve o dönemde türetilen terimin varlığını çok koruyamadığı görülmektedir. Fransızca ve İngilizce anlamı doğrultusunda “fotometre” olarak yani yabancılaştırma yöntemi doğrultusunda bu anlamı ile kullanılmaktadır.

#### 4.4. Görüntüye özgü terimler

Tablo 4’de “Yönteme Özgü Terimler” olarak “Çarpıcı kurgu” (Özön, 1968: 554), “Açılma” (Özön, 1968: 553) ve “Geriye dönüş” (Özön: 1968: 554) terimleri incelenmiştir.

**Tablo 4.** *Türk Dili ve Edebiyatı* Dergisinde yayımlanan “Görüntüye Özgü Terimler” olarak düşünülen bazı terimler

Terimin Fransızcası	İngilizcesi	Türkçesi	Günümüz Kullanımı
Montage d'attraction	Montage of attraction	Çarpıcı kurgu	Montaj Kurgu
Ouverture fondu Fondu en blanc	Fade in	Açılma	Açılma
Retour Retour en arrière Flashback	Flasback	Geriye dönüş	Flaşbek

Sinemada görüntülerin elde edilmesinde ilk başlarda çok zorlanılmıştır. Üstelik bu görüntülerin zaman zaman hatalı çekimlerinden kaynaklı olarak yeniden aynı görüntüyü elde etmek adına harcanan vakit en önemli engellerden biri olmuştur. Bu noktada, görüntülerin anında ya da daha sonradan üst üste getirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ses ve görüntülerin bir senaryo dahilinde ve belli bir amaç

<sup>12</sup> Pek çok anlama gelen “alıcı” terimi günümüzde en çok “Televizyon Alıcısı” anlamında bir teknoloji terimi olarak kullanılmadığını yanı sıra, ticari anlamda “müşteri” olarak adlandırılmaktadır. (TDK Terimler Sözlüğü, çevrim içi sitesi)

gözetilerek peş peşe bir araya getirilmesi olarak nitelendirilen ve Fransızca kökeni “montaj” olarak karşımıza çıkmış terim, Türkçede “kurgu” olarak değerlendirilmiştir.

İki ya da çoklu görüntünün bir araya getirilmiş, yeni bir görüntünün elde edilmesine verilen bir yöntem olarak kullanılan *montaj* ya da *kurgu*, ne yazık ki Türkçede iyi bir oluşturma ile karşımıza çıkmamıştır. “Montaj” ya da “kurgu” olarak uluslararasılaştırma ve öykünmenin etkisinde türetildiği söylenebilir. Günümüz kullanımını “montaj” olarak benimsemeden önce “çarpıcı kurgu” (Fr: Montage d'attraction / İng: Montage of attraction) olarak oluşturulan terim incelendiğinde, Türkçeye terim olarak aktarılırken o günün şartlarında birden çok sözcükle ifade etme yöntemi çerçevesinde sunulmuştur. Ancak, Fransızca ve İngilizce etkisinde kullanım sıklığını yitirmiş olarak görünmektedir. Bu nedenle ki, uluslararasılaşmanın etkisiyle “montaj” terimi daha sık kullanılmaktadır.

Yönteme özgü terimler arasında bir başka ele aldığımız terimimiz “açılma” (Fr: Ouverture fondu, Fondu en blanc/ İng: Fade in), Fransızca ve İngilizce türetimlerinin etkisinde Türkçede öykünme stratejisi doğrultusunda oluşturulduğu ileri sürülebilir. Görüntünün karanlıktan aydınlığa doğru yavaş yavaş açılarak ekrana hoş bir görüntünün sunulduğu bir yöntem olarak bilinen açılma, oluşturulma biçimine bakıldığında Fransızca biçimde sıfat, İngilizcesinde ise edatla oluşturma sağlanırken, Türkçede ise “-ma” isim yapma ekiyle oluşturulmuştur. Bu bakımdan incelenecek olursa, öykünme yönteminin yanında “yenileşim” yönteminin de etkisinden bahsedebiliriz. Oluşturma açısından orijinal bir yöntem izlendiği takdirde sözcüğün günümüze kadar nasıl geldiğini ve hala aynı anlamda kullanıldığını da görmekteyiz. Bir özel alanın dilinin bilim dili olması yolunda en önemli oluşturma yönteminin burada olduğu gibi yenileşim yöntemi olduğunu vurgulayabiliriz. Ancak elbette, oluşturulan terimlerin her zaman geçerliliği sürecektir diye de bir iddia içerisinde olmamalıyız.

Son olarak incelediğimiz “geriye dönüş” (Fr:Retour, Retour en arrière, Flasback /İng: Flashback) teriminin birden çok sözcükle ifade edildiği ve aynı zamanda birebir çeviri stratejisinin de ışığında üretilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Terim, üretildiği dönemde o dönemin şartları içerisinde kabul edilebilir gibi görünse de, günümüze dek kullanım sıklığını yabancılaştırma, uluslararasılaştırma yöntemleri ve öykünme stratejisi gibi Türkçe terim oluşturma açısından dilimizi zorlayan yöntemlerin ve stratejinin etkisinde “flashback” olarak kullanılmaya başlanmıştır. İncelemeler sonucu hem sinema alanında hem sosyal hayatta bu terimin olduğu gibi kullanılmaya devam ettiği de vurgulanabilir.

## 5. Sonuç

Bu çalışmada, Türk Dil Kurumu Süreli Yayınlar Veri Tabanı'nda özellikle 1968-1981 yılları arasındaki çalışmalarda yer almış sinema terimlerinin Türkçe terim oluşturma yöntemleri başta olmak üzere çeviri stratejilerin de kapsamında incelemesi yapılmıştır. Bu inceleme yapılırken, başta bu alana önemli bir katkı sağladığı düşünülen Nijat Özön'ün TDK Süreli Yayınlar Veri Tabanı'nda yayımlanan *Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü*'nde yer almış ve çeşitli gazete kupürlerinde gözlenenmiş sinema terimleri esas alınmıştır.

Sinemanın diğer özel alanlarda olduğu gibi terim oluşturma yöntemleri açısından önemi vurgulanmıştır. Zira sinemanın, ulusal ve uluslararası ölçüde birçok yönde olduğu gibi terimsel anlamda çeşitli oluşumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda “göreve özgü, cihaza özgü, sahneye özgü ve görüntüye özgü” terimler saptanmış ve bunların öncelikle hangi terim oluşturma yöntemi ve bununla birlikte hangi çeviri stratejisi ile üretildikleri tartışılmıştır.

Bulgular kısmında tablolar ile açıklık getirdiğimiz terimlere bakacak olursak, “türetme, yabancılaştırma, yenileşim, uluslararasılaştırma, birden çok sözcük ile oluşturma” gibi terim oluşturma yöntemleri başta olmak üzere, “öykünme ve birebir çeviri” gibi çeviri stratejileri ile terimlerin oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Çeşitli yöntemlere dayalı olarak Türkçede terimler üretilse de, bunların zaman içerisinde kullanımlarını kaybettikleri ve birçoğunun eski, bir başka deyişle ilk üretildikleri gibi kullanıldıkları gözlemlenmiştir. Bunun en büyük sebepleri olarak da, Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun terim oluşturmada yaşanan sıkıntıların, yeterince araştırma yapmadan sonuçlara ulaşmaya çalışılmanın ya da dil yeterliliğimizin zayıflığı düşünülebilir. Bu çalışma ile birlikte “terim sorunları” hala çözülme bekleyen ve üzerinde çok emek harcanması gereken bir husustur. Bu noktada, sözü geçen sorunun olası varlığı konusunda sinema alanı ile vurgu yapılmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, bir bilim dili olma yolunda hızla ilerleyen Türkçenin, özel alanlar söz konusu olduğunda, özellikle de bu çalışmamızın ana unsuru olan sinema alanında da gelişimini sürdürdüğü ve aynı zamanda da bu gelişimi daha da ileriye taşıyacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Sinemaya öncülük etmiş Lumière Kardeşler’den bu yana gelişimini sürdüren sinema, Nijat Özön gibi sinema ustaları tarafından Türkçe kurallara göre uygun bir biçimde oluşturulmuş terimlere sahip bir özel alan olduğu vurgulanmıştır. Her ne kadar sinema alanındaki terimler Batı dillerinin etkisi altında olsa da, sinema uzmanları ve bu alanda araştırma yapanlar Türkçe terim oluşturma yöntemlerini dikkate aldıkları takdirde Türkçenin bilim dili olmasına sinema alanında da katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

### Kaynakça

- dalı, B. (1981). *Bir Kılavuz, Bir Sözlük. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Ankara, 817-819.
- Akbulut, H. (2014). Sinemaya Gitmek ve Seyir: Bir Sözlü Tarih Çalışması. *Dergipark*, 1-16.
- Bağır, O. (2020). *Sinemada Montajın Tarihi*. Yeni-e: <http://yenie.net/sinemada-montajin-tarihi>, İstanbul
- Başkan, Ö. (1974). *Terimlerde Özleşme Sorunu*. TDK Belleten, 1973-1974, Ankara: DergiPark, 173-184.
- Karaman, B. İ. (2017). *Terimbilimi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Onaran, O. (2011). *Nijat Özön’ün Ardından*. İstanbul: Sinecine, 105-107.
- Özcan, O. (2022). *Terim Oluşturma Yöntemleri Bağlamında Türk Dil Kurumu’nun 'Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılıklar' Adlı Çalışmasındaki Terimler Üzerine Bir Değerlendirme*, Kırkkale: Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 105-120.
- Özdemir, E. (1973). *Terim Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Özön N. (1962). *Sinema Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öztürk, S. (2013). Türk Sinema Tarihinin Altpolitikası. *Selçuk İletişim*, 251-262.
- Selehattin Önder, A. B. (2005). *Türk Sinemasının Gelişimi*, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 113-135.
- Serdaroğlu, F. (2016). *Sinema Neden Sanattır? Sinemayı Sanat Olarak Ele Alan Bir Araştırma Ne Tür Bir Yaklaşım Benimsemelidir?* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, 113-125.
- Tanakıncı, O. (2018) Yüksek Lisans Tezi. *Sinemanın Anlatımında Görüntü Yönetmeninin Katkıları*, İstanbul, Türkiye: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Sinema Anabilim Dalı.
- TDK. (1954). *Yedinci Türk Dil Kurultayı*, Ankara: Türk Dil Kurumu, s1-192
- TDK. (1976). *Terim Sözlüklerinden Örnekler* (Nijat Özön : Sinema Terimleri Sözlüğü), Ankara: Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 297.

TDK. (1968). *Bu Sayıda Geçen Sinema Terimleri*, Ankara: Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 553-556.

Yahn, İ. (2021). t24.com.tr, *Dublörlük Tarihi*, İstanbul: T24 Bağımsız İnternet Gazetesi.

Zülfikar, H. (2011). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

<https://fikrisinema.com/bulent-diken-roportaji/>

*Türk Dil Kurumu*, <https://sozluk.gov.tr/>

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Nijat\\_](https://tr.wikipedia.org/wiki/Nijat_)

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Auguste\\_ve\\_Louis\\_Lumi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Auguste_ve_Louis_Lumi)

## 027. Çoktürlü bir söylem olarak “Dünya Şiir Günü” bildirileri

Özge SÖNMEZ<sup>1</sup>

**APA:** Sönmez, Ö. (2023). Çoktürlü bir söylem olarak dünya şiir günü bildirileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 432-455. DOI: 10.29000/rumelide.1252771.

### Öz

Dünyada ve ülkemizde, her yıl 21 Mart'ta Dünya Şiir Günü kutlanmaktadır. Ülkemizde bu güne özel olarak, Pen Türkiye Yazarlar Derneği her yıl bir şairimize ödül sunarak “Dünya Şiir Günü Bildirisi”ni kaleme almasını ister. Bu bildiri ülkenin tümüne yazılı basın ve internet aracılığıyla duyurulur. Sadece bu ödülün sunulduğu şairler değil, edebiyat ve sanatla, özellikle de şiirle ilgili olan başka kurum ve kuruluşların belirleyeceği şairler de bildiri yayımlayabildiği gibi, bir kurum ve kuruluşa bağlı olmaksızın da şairler bireysel olarak bildirimlerini yayımlayabilirler. Bu çalışmanın bütüncesini, yayımlanan bildirilerden 4'ü oluşturmaktadır. Bu bildirimler; Arif Damar, Sennur Sezer, Türkan İldeniz ve Gülsüm Cengiz'in bildirimleridir. Çalışmamızın bütüncesini oluşturan ve bildiri olarak tanımlanan bu metinlerin yazılış amaçları, UNESCO tarafından “farkındalık yaratmak ve ulusal, evrensel, bölgesel şiir hareketlerine taze bir enerji sağlamak” olarak belirlenen amaca uygun olarak şiirin ne olduğu, şairin kim olduğu, yaşadığımız dünya düzeninin içinde şiirin yeri ve işlevini belirlemek ya da hatırlatmak olarak kabul edilebilir. Çalışmadaki amacımız bildiri yazarları için şiirin ve şairin ne ifade ettiği, onlara hangi anlamları, rolleri yükledikleri ve şairin kendi dünya algısını nasıl tanımladığıdır. Bütüncemizdeki bildirimler metinsel, söylemsel, dilbilimsel, sözcelemsel olarak ele alınmış; her biri ayrı ayrı kendi içinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın sonucunda bildirimlerin hangi metin ve söylem türünden izler taşıdığı, birbirleri arasındaki söylemsel, metinsel benzeşimleri ve farklılıkları, metin tonları, bildirimlerde kullanılan sözcük oyunları ve dilsel stratejiler örneklerle ortaya konulmuştur. Ayrıca bildirimlerde, şiirin ve şairin kitlelerle ve bireyle olan ilişki biçimleri de sınıflandırılarak, örneklerle açıklanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Şiir, şair, Dünya Şiir Günü, bildiri

## Communiqués of World Poetry Day as a multimodal discourse

### Abstract

World Poetry Day is celebrated on 21 March every year in the world and in our country. Specially for this day in our country, Pen Turkey Writers Association presents an award to one of our poets every year and asks them to write the "World Poetry Day Communiqué". This communiqué is announced to the whole country through the written press and the internet. Not only the poets to whom this award is presented, but also the poets determined by other institutions and organizations related to literature and art, especially poetry, can publish papers, as well as individual poets without being affiliated with an institution or organization. The corpus of this study consists of 4 of the published papers. It consists of papers by Arif Damar, Sennur Sezer, Türkan İldeniz and Gülsüm Cengiz. The writing purposes of these texts, which constitute the body of our study and are defined as declarations, are what poetry is, who the poet is, the place of poetry in the world order we live in, in

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (İzmir, Türkiye), osonmez1982@yahoo.fr, ORCID ID: 0000-0001-6515-6864 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252771]

accordance with the purpose determined by UNESCO as "raising awareness and providing fresh energy to national, universal and regional poetry movements". can be regarded as determining or reminding its function. Our aim in the corpus is what the poem and the poet mean to the authors of the paper, what meanings and roles they attribute to them, and how the poet defines his own perception of the world. The Communiques in our corpus have been handled as textual, discursive, linguistic and utterances; each is classified separately. As a result of this classification, the text and discourse type of the papers, the discursive similarities and differences between each other, the text tones, the word games and linguistic strategies used in the papers are revealed with examples. In addition, in the papers, the relationship between the poetry and the poet with the masses and the individual were also classified and explained with examples.

**Keywords:** Poetry, poet, World Poetry Day, communique

## Giriş

Temelde, düşünce ve duyguları ifade etme, iletişim kurma aracı olarak kabul edilen dil, aynı zamanda kişi ya kişilerin düşüncelerini değiştirme, onları kendi düşüncelerinin dışında başka bir düşünceye onay vermeye ikna etme, inandırma ve eyleme geçirme aracı olarak tanımlanabilir. Bağlamı, konuşucunun ve alıcının niyetini ve kimliklerini içine alan ve söylem olarak karşımıza çıkan dil kullanımları; söylem çözümlemesi, edimbilim, anlambilim gibi çağdaş dilbilim yöntemleriyle incelenir. Şiir ise, estetik ölçütlerin ön plandan olduğu dilsel yaratılardan biridir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde, "Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk." olarak tanımlanan şiir; dil içinde ve dili kullanarak özel bir dil yaratan ve okuyan kişide estetik duygular uyandıran bir yazın ürünüdür. Şairler, şiirlerinde verili gerçekliği tanımlamak için kullandığımız dili saptırarak başka bir dil yaratırlar. Bu nedenle her şairin şiir dili kendi özgü ve biriciktir. Şiirin estetik ölçütlerle yazılması ve her şiirin kendine özgü bir şiir dili olması ortaya konan yaratıyı bir sanat ürünü yapar.

Dünyada ve ülkemizde, her yıl 21 Mart'ta kutlanan Dünya Şiir Günü'nde Pen Türkiye Yazarlar Derneği her yıl bir şairimize ödül sunarak "Dünya Şiir Günü Bildirisi"ni kaleme almasını ister. Dünyada, 1999 yılından bu yana kutlanan bu günün amacı; şairleri onurlandırmak, şiir dinletilerinin sözlü geleneğini canlandırmak, şiir okuma, yazma ve öğretmeyi teşvik etmek, şiir ile tiyatro, dans, müzik ve resim gibi diğer sanatlar arasındaki yakınlaşmayı teşvik etmek ve medyada şiirin görünürlüğünü artırmaktır. Ülkemizde de kutlanan bu güne özel olarak şiir bildirimlerini yayımlayan şairler, bu bildirimlerini ülkenin tümüne yazılı basın ve internet aracılığıyla duyurur. Sadece bu ödülün sunulduğu şairler değil, edebiyat ve sanatla, özellikle şiirle ilgili olan başka kurum ve kuruluşların belirleyeceği şairler de bildiri yayımlayabildiği gibi, bir kurum ve kuruluşa bağlı olmaksızın şairler bireysel olarak bildirimlerini yayımlayabilirler. Bu bildirimleri kaleme alan şairler, genel anlamda şiirin işlevini ve önemini, şairin kim olduğunu, dünya düzeninde var olan aksaklıkları ve neden şiire ihtiyaç duyulduğunu dile getirirler. Bu bildirimler, genel anlamda "bildiri" sözcüğü ile tanımlansalar da, içlerinde birden çok metin ve söylem türünün izlerini barındırırlar. Dünya Şiir Günü Bildirimleri; içlerinde birden çok söylem türü, metin tonu ve dilsel kullanım çeşitliliğine sahip olmaları açısından çağdaş dilbilim yöntemleriyle ele alınıp, incelenmesi gereken araştırma nesnelere dir. Alanda bu bildirimlerle ilgili bilimsel çalışma eksikliği gözlemlenmiştir.

Çalışmamızın bütüncesini bu bildirimlerden 4'ü oluşturacaktır. Çalışma için farklı şiir anlayışına sahip şairlerin bildirimleri seçilmiştir. Bu bildirimler, yayımlanma tarihi sırasıyla Arif Damar (2006), Sennur

Sezer (2012), Türkan İldeniz (2022) ve Gülsüm Cengiz (2022)'in Dünya Şiir Günü bildirileridir. Arif Damar, Sennur Sezer ve Türkan İldeniz Pen Türkiye Yazarlar Derneği'nin isteğiyle, Gülsüm Cengiz ise Türkiye Yazarlar Sendikası'nın isteğiyle bildirilerini kaleme almışlardır. Bu çalışmanın amacı; seçilen bildirileri dilbilimsel, metinbilimsel, anlambilimsel ve söylemsel açıdan ele almak ve bildiri yazarlarının şiiri, şairi, dünyayı nasıl tanımladıklarını, şiire ve şaire hangi rol ve işlevleri yüklediklerini açığa çıkarmaktır. Ayrıca “bildiri” olarak adlandırılan bu metinlerin birden çok söylem türünü içerip içermediğini, metinlerde ağırlıklı olarak tercih edilen tonu, metinlerdeki söyleşimlilik, çokseslilik, çokturlülük izlerini araştırmak, söylemsel benzerlikleri, farklılıkları ve ortak yönleri sözcüksel ve anlamsal düzeyde örneklerle ortaya koymaktır.

### 1. Metin ve söylem olarak “Dünya Şiir Günü” bildirisi

Metin, dilbilimden eğitime, edebiyattan bilişim teknolojilerine kadar birçok farklı alanda birbirinden farklı kavramlarla tanımlanmıştır. Dictionnaire Larousse 'da, “yazılı bir eseri ya da yazıyı oluşturan terimler, cümleler bütünü” olarak tanımlanan metin kavramı basitçe; yazılı ya da sözlü, tutarlı bir bütün oluşturan sözcükler dizisi olarak tanımlanabilir. Felsefeci Michel Meyer'e göre “metin elbette kendini oluşturan cümleler bütünüdür ancak her zaman bunu aşar” (Meyer, 1992: 88). Günümüz dilbilim, metinbilim, edimbilim, anlambilim yaklaşımları metni tamamlanmış bir dilsel ürün olarak değil, alıcısının onu tekrar üretmesiyle anlamını bulan ve sürekli yenilenen bir yapı olarak kabul eder.

Jean-Michael Adam'a göre, “bir metin kendi içinde birbirini takip eden alt metinlerden oluşur. Metni bir bütün olarak kabul edebilmek için onu bölümlere ya da parçalara ayıran bir metin planının algılanması gerekir. Bu birbirini takip etme sürecinin algılanması, metni oluşturan parça ve bütünü anlaşılmasından ayrılmaz. Bir metni anlamak onu bir “bütün” olarak anlamayı ifade eder (2005: 175). “Hiçbir metin anlamını doğrudan ver(e)mez. Nasıl yazar metni yaratırken, yazarken oluşturursa, okur da okuma sürecinde kendi çabasıyla anlamı yaratır” (Eziler Kıran ve Kıran, 2021: 15). Bu noktada belirtmek gerekir ki; söz konusu metnin türü ne olursa olsun anlamlandırılmak için bir alıcıya ihtiyacı vardır.

Çalışmamızın bütüncesini oluşturan Dünya Şiir Günü bildirileri de yazılı olarak oluşturulmuş metinlerdir. Yazan özneler, yani metni üretenler bellidir. Bu bildiriler halka açık biçimde yayımladığı için alıcı kitlesi de bu bildiriye ulaşan tüm bireylerdir. Bildiri sözcüğü Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “Resmî bir makam, kurum veya resmî olmayan bir örgüt, topluluk tarafından herhangi bir durumu ilgililere duyurmak için yazılan yazı, tebliğ, deklarasyon, manifesto” olarak tanımlanmıştır. Yine TDK'da ikinci bir tanım, “Bir kurum, bir topluluk ya da önemli bir kişinin herhangi bir olguyu, herhangi bir savı kitleye duyurmak için yazdığı yazı”dır. Çalışmamızın bütüncesini oluşturan ve bildiri olarak tanımlanan bu metinlerin yazılış amaçları, UNESCO tarafından “farkındalık yaratmak ve ulusal, evrensel, bölgesel şiir hareketlerine taze bir enerji sağlamak” olarak belirlenen amaca uygun olarak şiirin ne olduğu, şairin kim olduğu, yaşadığımız dünya düzeninin içinde şiirin yeri ve işlevini belirlemek ya da hatırlatmak olarak kabul edilebilir.

Bu bildiriler metnin yapısı, tonu ve serbestliği bakımından başka metin ve söylem türleri ile de ortaklık taşır. TDK'da yapılan tanımda “bildiri” ile “manifesto” sözcüğü eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Manifestoların ya da manifestoların metinlerin özellikleriyle bütüncesini oluşturan bildirilerin özellikleri birbirinden farklıdır. **Manifesto**, TDK'da “Bir kitleye yeni bir oluşum ya da hareket hakkında bilgi vermek amacıyla yazılan bildiri” olarak tanımlanmıştır. Manifesto metinlerinde sadece bir hareket ve oluşum hakkında ilgili kitleye bilgi vermek amacı yoktur. Bir diğer amaç ise kitleleri harekete



geçirmektir. “Manifestolar [...] okuyucuya ünlemlerle seslenirler, dikkat çekerler, rahatsız ederler. Bu nedenle manifestonun kendisi ve açıklanma şekli de çağrısını yaptığı fikir ve görüşler kadar provokatif olmak durumundadır. Diğer yandan manifestolar [...] sözü söylemekle kalmaz, eyleme teşvik eder” (Bora, 2016: 2). Bu nedenle manifestolar yeni bir akımı, hareketi, oluşumu duyururken eski durumu eleştirir, ona itiraz eder ve duyurduğu yeni oluşuma seslendiği bireylerin katılmasını teşvik eder. Claude Abastado “Introduction à l’analyse des manifestes” (1980) (“Manifesto Çözümlemesine Giriş”) başlıklı makalesinde manifestoları 5 gruba ayırmıştır:

1. Siyasi, felsefi, edebi ya da sanatsal bir akımı (Komünist Manifesto, Sembolist Manifesto, Fütürist Manifesto vb.) temsil eden, genelde kısa ve öz, kitapçık halinde, dergi ya da gazete vb. yayın organlarında basılmış olan metinler,
2. Daha geniş kapsamda, sert bir tavır benimseyen, bir yazar ile alıcıları arasında kesin bir uyarı ilişkisi oluşturan her tür metin,
3. Benzetme yoluyla, biçimi ne olursa olsun, polemik yaratan tüm metinler,
4. Aslında manifesto niyeti taşımayan, ama halkın manifesto olarak kabul ettiği yazınsal veya (film, müzik, tablo gibi) sanatsal eserler,
5. Bazı birey veya grupların seslerini duyurmak amacıyla gerçekleştirdiği, çoğunlukla şiddet içeren eylemler (suikast, uçak kaçırma vb.).”

Manifestoda çağrı işlevi ve alıcıyı eyleme geçirme amacı örtük değildir. Bildiride çağrı işlevi görülse de daha örtüktür, dil kullanımı manifestodaki kadar sert, sınırları çok net ve kışkırtıcı (provokatif) değildir. Bazı bildirimler manifeste söylemden izler taşıyabilir fakat her bildiri manifesto olarak kabul edilemez. Bildiri ve manifestonun ortak noktaları yeni olanı duyurmak, eskiye karşı çıkmak, yeninin yanında bir tutum benimsemek, bu nedenle bir çerçeve belirlemek ve alıcısını bu belirlenen yeni çerçevenin içinde olmaya çağırarak kabul edilebilir.

Bütüncemizi oluşturan şiir bildirimleri bir yayın organında basılmış olma, zaman zaman gerilimli bir dil kullanma, yazarın kişinin bir kurum tarafından seçilmesi ve metnin o kurumdan gelen istek üzerine kaleme alınması, açık olarak manifesto olma niyeti taşımayan, manifeste söylem izleri taşıyan halka açık bildirimler olarak kabul edilebilir. Ayrıca bu bildirimler dünya düzeninde ters giden yönleri eleştirdiği için **Yergici** (Fr. pamphlétaire) bir söylemi de içerir. Yergici söylem, “değer sisteminin çatırdadığı anda bunu açığa vuran öznelmiş bir ideolojik söylemdir” (Angenot, 1995: 44). Yergi, doğrudan bir gerekçelendirme geliştiren tartışmacı bir türdür. Eleştirel ve saldırgan bir tonla yazılır. Tonu, bildiren bir tondur. Sözceleme öznesinin ise hemen hemen kendi “ben”ine ait tüm izleri sildiği, diğer yandan savunduğu fikirlerden şüphe duymayan, bununla ilgili de kanıtlar ileri süren bir ikna edici özne olduğu söylenebilir. “Yergi ılımlı bir ikna taşımaz, kesinlik taşır ve bu kesinlik ya hep ya hiç türündendir. [Yergici söylem] sorunları dünyayı ‘alacakaranlık’a ya da ‘felaket’e dönüştürecek şekilde genelleştirmesi” ile (Angenot, 1995: 41-42) manifeste söyleme yaklaşır. Manifeste söylemin en önemli özelliği çağın olumsuz yönlerini öne çıkartmak, kendi tuttuğu tarafı belli etmek, alıcısından da bir tavır almasını beklemek ve bunun için eyleme geçmesini istemektir (Burger, 2009). Bu bildirimlerdeki söylemin yergici söyleme yaklaşmasının bir diğer yönü de alıcının net bir biçimde belli olmayışıdır. “Yergi sonsuz “kim için yazarız” sorusuna yanıt verir. Tam da kim için yazdığımızı bilmezken yazmaya otururuz. Yergici sıklıkla denize atılmış şişe imajına başvurur: Uygun bir kitlenin yazısına ulaşmasını şansa bırakır” (Angenot, 1995: 41). Dünya Şiir Günü bildirimleri de halka açık bir biçimde basılı olarak ve dijital ortamlarda yayımlandığı için alıcısı bu bildiriye ulaşan herkeştir.

Bu noktada Dünya Şiir Günü bildirimleri, “**açık mektup**” türüne de, bazen alıcısının tam olarak bilinmemesi dışında, basında yayımlanması, geniş kitlelere ulaşması için yazılması ve bir yanıt

beklemekten çok, yazanın kendi görüşlerini halka yayma amacı taşıması, gerekçelendirmeci, yergici, tartışmacı bir ton içermesi açısından yaklaşır. Genellikle tartışmacı bir üslupla yazılan açık mektubun alıcısı belirli bir kişi olabileceği gibi birden çok kişi, grup ya da kurum da olabilir. Açık mektup da, yergici söylem ve “yergici ve tartışmacı türe bitişik olan ispatlayıcı bir tür olan manifeste söylem” (Angenot, 1995: 60) ile benzerlikler taşır: tartışmacı bir ton, alıcısını/alıcılarını belli konu ya da konularda ikna etmek, etkilemek, fikirlerini değiştirmeye çalışmak ve bunun için eyleme geçmeye davet etmek. Açık mektubu yazan özne bir şeylerin değişmesini ister ve bunu açık olarak yazıp duyurur, özel olarak alıcısına seslenirken bir yandan kitlelere seslenir, konu ile ilgili kitleleri etkilemeye ve taraf olmaya çağırır ve alıcısında davranış değişikliği yaratma niyeti taşır.

Dünya Şiir Günü bildirimleri söylemsel olarak “**serimleme-törenselleştirme söylem**” grubu altında sınıflandırılabilir. “Serimleme söylemi, övgüden, güzellemeden ağıta kadar tüm söylem biçimlerini kapsar. Güzellikleri över, çirkini eleştirir” (Özün, 2022: 37). Bu bildirimlerin amacı, yaşadığımız çağda şiirin yerini, önemi ve işlevini kitleye hatırlatmaktır. Övgü ve yergi üzerine kurulu bu söylemde söylemsel stratejiler olarak genişletme, abartma sıklıkla kullanılır. Söylemler sınıflandırılrsa da her söylem kendi içinde diğer söylemlerin öğelerini de barındırır. Örneğin, seçtiğimiz bildirimlerde şiir övülürken sadece söz sanatları kullanılmamış, aynı zamanda tartışmacı söylemin bir stratejisi olan örnek verme, kanıt sunmada sıklıkla kullanılmıştır. Bildiri yazarlarının amaçlarından birinin de insanları şiire yönlendirmek olduğu düşünüldüğünde, yazarlar bu amaca varmak için okuyucunun hem duygularına hem de aklına seslenmeyi seçmişlerdir. Çünkü bildirinin alıcı kitlesi belirsizdir, diğer bir deyişle herkeştir. Bildiriyi bir şair, şiiri hiç sevmeyen biri, şiiri okumayı çok seven ama şiir yazmayan biri de şiirle hiçbir ilgisi olmayan biri de okuyabilir. Şiir seven, şiir okuyan, şiir yazan birinin şiirin önemi ve işlevi konusunda ikna edilmeye ihtiyacı yoktur. Diğer kişileri şiirle ilgilenmeye yönlendirmek için sadece duygular değil, usa dayalı gerekçeler ve kanıtlar gerekecektir. Ayrıca bildiri yazarlarının şair olması ve sanat adına önde gelen kurumların önerisiyle bu bildirimleri hazırlamaları bildirimlerin biçim ve içeriğini etkilemiştir.

## 2. Arif Damar’ın bildirisi: “NE MUTLU ŞİİR OKUYANA VE SEVENE!..”

Arif Damar’ın 2006’da yayımladığı dünya şiir bildirisinin<sup>2</sup> başlığı “NE MUTLU ŞİİR OKUYANA VE SEVENE!..”dir. Bu bildiri de şiir ve şair öznel tanımlarla ele alınmıştır. Türkçede bir eylemin, bir durumun geçmiş, şimdi ve geleceği kapsayacak biçimde verildiği bir zaman yapısı olan geniş zamanla kurulmuş bir metindir. Geniş zaman yapısı, bir eylemin ya da durumun zamanı ile ilgili bir bilgi vermez. Bağlama göre, yinelenmeyi veya her zaman geçerli olan bir yargıyı, genel kabul gören gerçekleri bildirebilir. Bu nedenle bu metindeki şiir ve şair hakkındaki söylemlerin kesin hüküm ve yargılar bildiren, tüm zamanlara yayılan didaktik (öğretici) bir üslupla kaleme alındığını söyleyebiliriz.

### 2.1. Damar’a göre şiirin tanımı ve eylemleri

Damar, bildirisinde şiirin ne olduğunu tanımlarken birçok isim ve sıfat kullanmıştır. Şiiri tanımlarken kişileştirme sanatından yararlanarak ona eylem yapma olanağı vermiştir. Dolayısıyla şiir sadece yazılıp, okunan bir yazın ürünü olmaktan öteye geçmiş, tanımlanabilen, eyleme geçebilen bir varlığa dönüştürülmüştür.

<sup>2</sup> [http://www.siiirparki.com/bildiri\\_adamar.html](http://www.siiirparki.com/bildiri_adamar.html) [Son erişim tarihi: 11.12.2022]

**Tablo 1:** Şiiri tanımlamak için kullanılan adlar, sıfatlar ve eylemler

Şiiri tanımlamak için kullanılan adlar	Şiiri tanımlamak için kullanılan sıfatlar	Şiiri tanımlamak için kullanılan eylemler
yıldırım	haydut	şiiir yürür, ezer geçer (x2)
gök gürültüsü	büyük	sınır tanımaz
deprem	güçlü	sonsuzluğa gider, sonsuzluktan gelir
şimşek	güzel	boyun eğmez
bulut	korkunç	başka bir dille konuşur
yağmur	yıldırıcı	tutsak edilemez
deniz	sınır tanımaz	dilsizleri konuşturur, sağrırların kulaklarını açar
alın teri	eşsiz	güzel kokar
emek	değerli	kendini anlatır (x2)
doğruluk	iyimser	aldatmaz
başkaldırı	ölümsüz	çalıp çırpamaz
ayaklanma	cömert	yürür gider
gelecek	genç	durmaz
umut	delikanlı	durdurulamaz
özlem	yakışıklı	zincire vurulamaz
mutluluk	inatçı	kelepçe takılamaz
güzellik	hırçın	meşdan okur
yaşam	anaların şefkati,	boyun eğdirir
sevinç	babaların güveni,	engel tanımaz
direnç	çocukların kıvancısıdır	engelleri yıkar
özgürlük		insanoğlunu sürekli kılar
yelken		yıkar, yıktı, yıkacaktır

korsan yelkenlisi		
sevgili		

Bu bildiride “şiiir” sözcüğü<sup>3</sup> 59 kere kullanılırken, “şair” sözcüğüne ise hiç yer verilmemiştir. Şiiri tanımlamak için 19 addan yararlanılmıştır. Bu adlardan 6’sı doğa olayları ve doğaya ait öğelerden oluşur: “Şiir depremdir (...). Şiir şimşektir, yıldırımdır, gök gürültüsüdür şiir. (...) Şiir buluttur, yağmurdur, gökyüzüdür. (...) Şiir deniz gibidir.” Bu adlar arasında “deprem, şimşek, yıldırım ve gök gürültüsü” birdenbire olan, sarsıcı, gürültülü, hatta korkutucu doğa olaylarını belirtirken; bulut, yağmur, deniz ve gökyüzü adları saflığı, temizliği, genişliği, enginliği ve arınmayı çağırır. Dolayısıyla şiir, Arif Damar için hem sarsıcı, ani ve ürkütücü, hem de saf, engin ve arındırıcıdır. Geri kalan adlara yakından baktığımızda ise şiiri tanımlamak için “özgürlük, mutluluk, doğruluk, emek, sevinç, yaşam” gibi anlamsal değerleri evrensel olarak olumlu olan kavramlar seçildiği görülür. “Şiir gelecektir, umuttur, özlemdir, mutluluk ve güzelliştir. (...) Şiir muştı, sevinç ve mutluluktur.” (...) Doğrudur şiir. Emektir, alın teridir.” Diğer yandan, var olan dünya düzene muhalif olduğu ve başka bir dünya arzusunu dile getirdiği için “şiir ayaklanmadır, şiir başkaldırıdır.” Var olan düzeni değiştirme bilinci ise özgür düşünme ve özgür olmayı gerektirdiğinden “Şiir (...) özgürlüktür.”

Damar’ın bildirisinde şiire yüklenen zıt anlamsal değerler sadece adlarda değil sıfatlarda da karşımıza çıkar. Bildiride şiiri tanımlamak için kullanılan 19 sıfattan 5’i esenliksiz değer bildirirken 14 sıfat esenlikli değer bildirir. “Şiir korkunçtur, (...)”, “Şiir (...) yıldırıdır”, “Hayduttur şiir.”, “Şiir inatçıdır, hırçındır (...)”. Bu sıfatlar, şiiri kişileştirip ona insani özellikler yüklerken bir yandan hem yazılma sürecinin zorluğuna, hem de yazıldıktan sonra erk’i rahatsız edici bir işlev yüklenmesine gönderme yapar. Arif Damar, bildirisinde şiiri tanımlamak için sıklıkla anlamsal olarak zıt kabul edilebilecek sıfatları bir araya getirirken, bu sıfatların bir kısmını karşılaştırma veya üstünlük belirten sıfatlar olarak kullanmayı seçmiştir. “Şiir korkunçtur, güzeldir.” “Şiir her şeyden, herkesten daha güçlü, daha yıldırıdır”, “Şiir Cengiz Han’dan da, Sezar’dan da, Hitler’den de, Büyük İskender’den de büyüktür.”, “En güçlüden daha güçlü, en güzelden daha da güzeldir.”, “İyimserdir, cömerttir ve gençtir, delikanlıdır. Yakışıklıdır şiir.”

Bu bildiride şiir kişileştirilerek ona 25 farklı fiil yüklenmiştir. Bu fiiller geniş zamanla kullanılmıştır; bunlardan 12’si olumlu, 13’ü olumsuzdur. Bu fiillerin şiire yüklediği özellikler 7 başlık altında toplanabilir: Şiirin güçlü olması, özgür olması, içten olması, eşsiz ve benzersiz olması, estetik olması, kendi kendini anlatması ve doğaüstü güçlere sahip olması. “Hiçbir kapı, hiçbir duvar önünde duramaz. Kapı tunçtan, demirden, çelikten de olsa önünde duramaz. Şiir yürür, ezer geçer.” “Şiir sonsuzluğa gider, sonsuzluktan gelir.” “Şiir hiçbir güce boyun eğmez.” “Eşsizdir, bir benzeri daha olmamıştır ve olmayacaktır da.” “Şiir dilsizleri konuşturur, sağrıların kulaklarını açar.” “Deniz gibi, o da yalnız kendi anlatır kendini.” “Şiire ne boyunduruk, ne tasma takılır. Şiir zincire vurulamaz. Şiire kelepçe takılamaz.” “Şiir aldatmaz, çalıp çırpmaz.” “Şiir sonsuzluk gibi en güzel kokar; güllerden de, karanfillerden, zambaklardan da güzel.” “Şiirdir insanoğlunu sürekli kılan.”

Damar’ın bildirisinde “deniz” sözcüğü, sözcük alanı ve anlamsal çağrışımları ile şiiri tanımlamak için sıklıkla kullanılmıştır. Bildiride 5 kez geçen “deniz” sözcüğü, şiirin açıklanamaz ve anlatılamaz oluşunu 3 kez tekrar etmiştir. “Şiir deniz gibidir. Nasıl denizi kimse anlatamazsa şiir de tıpkı öyledir. Homeros, Dante, Shakespeare şiiri anlatmak için büyük çaba harcadılar ama şiiri deniz gibi tam anlamıyla

<sup>3</sup> Bu bildiride toplam 434 sözcük vardır.

*kimse, hiç kimse anlatamadı.*”, “*Şiir ne tanker, ne şilep, ne gemidir. Şiir yelkenlidir. Bir korsan yelkenlisidir. (...) Deniz gibi, o da yalnız kendi anlatır kendini.*”, “*Önce söylediğim gibi şiiri, deniz gibi kendi, yalnız kendi anlatır.*” Şiirin sadece şiirle açıklanabileceği fikrinin altını çizen şair, bildirisinde deniz taşıtlarından örnekler verir :“tanker”, “şilep”, “gemi”, “yelkenli” ve “korsan yelkenlisi”. Tanker, şilep ve gemi büyük ve ağırken yelkenli hafif ve hızlıdır. Şiirin yelkenliye benzetilmesi, az sözcükle çok şey ifade etmesi açısından seçilmiştir. Hemen ardından ‘korsan yelkenlisi’ diyerek kendini düzelten şair, bu benzetmeyle şiirin özgür oluşunu ve kural tanımazlığını vurgulamıştır. Bu kural tanımazlık hem şiirin biçimiyle yani dilbilgisi kurallarına sadık kalmadan yazılışıyla, hem de anlamsal düzlemde iktidarları, kural koyucuları rahatsız edişıyla bağdaştırılmıştır.

“*Şiir deniz gibidir. Nasıl denizi kimse anlatamazsa şiir de tıpkı öyledir. Homeros, Dante, Shakespeare şiiri anlatmak için büyük çaba harcadılar ama şiiri deniz gibi tam anlamıyla kimse, hiç kimse anlatamadı.*” “Şiirin anlatılamaz oluşu” ile ilgili verilen örnekteki şairler (Homeros, Dante ve Shakespeare) bir “yetke gerekçesi” olarak yazarın düşüncesini güçlendirmek ve desteklemek için seçilmiştir. Aynı zamanda anlatsal dolaylı bir anlatımla söylemde çökseslilik oluşturulmuştur.

## 2.2. Arif Damar’ın bildirisindeki özneler

Damar, bildirisinde şiirin ne olduğunu ve eylemlerini tanımlarken birden çok özneye vurgu yapmıştır. Bu öznelerden bazıları şiirin değerini ölçmek için kullanılmıştır. Benzetme, karşılaştırma, abartma, genişletme gibi söz sanatlarının, ayrıca yüceltme ve övmenin hâkim olduğu bu bildiride, örneğin, “*Şiir Cengiz Han’dan da, Sezar’dan da, Hitler’den de, Büyük İskender’den de büyüktür*” cümlesinde geçen tarihî ülke yöneticilerin güçleri açıktır. Kimisi bu gücü adaletten yana kimisi zulümden yana kullanmıştır. Dolayısıyla şiir büyük güce sahip adil yönetenlerden ve zalim yöneticilerden üstündür. Bu üstünlüğü özgürlüğünden gelir. Özgür bireylerin özgürlüğünü elinden almak, bastırmak, sindirmek isteyen karşıt özneler de bu bildiride yerini almıştır: “*Şiir sınır tanımaz, ne kral tanır, ne imparator.*”, “*Şiir hiçbir güce boyun eğmez. En güçlüden daha güçlü(dür).*” Şiir, bu karşıt öznelere karşı korkutucu bir kimliğe bürünür. “*Şiirden en zalim, en gaddar, en acımasız krallar, imparatorlar bile çekinir, korkar.*” Şiir bu tür kişilere sadece korku vermekle kalmaz aynı zamanda onlara meydan okur, boyun eğdirir ve onların güçlerini yıkar. “*Şiir zalimlere, alçaklara, namussuzlara meydan okur.*”, “*Onun gücü en güçlüye boyun eğdirir.*”, “*Yıksın diktatörler, krallar, asiller, emperyalistler. Şiir zaten onları hep ama hep yıktı ve hep yıkacaktır.*”

**Tablo 2:** Şiirin ve şairin etkilediği ve etkilendiği kişiler ve kitleler

Şiire-şaire yardımcı kitleler	Şairin-şiirin yardımcı olduğu kitleler	Şiire-şaire karşı kitleler	Şiirin-şairin karşı olduğu kitleler	Diğer yetke sahibi kişiler
Darwin	insanoğlu	krallar	krallar	Cengiz han
Einstein	sağırklar	imparatorlar	imparatorlar	Sezar
Mimar Sinan	dilsizler	en zalim, en gaddar, en acımasız krallar	en zalim, en gaddar, en acımasız krallar	Hitler
Homeros	sevdalılar	en güçlü olanlar	en güçlü olanlar	Büyük İskender
Shakespeare	şiir yazar	diktatörler	diktatörler	
Dante	şiir okuyan	emperyalistler	emperyalistler	
bilim	şiir seven	asiller	asiller	

müzik	analar	zalimler	zalimler	
resim	babalar	alçaklar	alçaklar	
yontu	çocuklar	namussuzlar	namussuzlar	
umut				
direnç				
mücadele				

Görüldüğü gibi, Damar'a göre şiire karşı öğelerin yanı sıra şiirin yardımcı öğeleri de vardır. Bu yardımcı öğeler, şiirle arkadaş ve dostturlar: “*Şiirin arkadaşları, dostları vardır. En yakın dostu bilimdir. Sonra musiki ve resim gelir. Şiirde müzik de vardır, resim de, yontu da. Mimar Sinan'la da dosttur, Darwin, Einstein'la da.*” Bilimden, resimden, heykelden örnek olarak verilen kişilere, edebiyatçılar eklenmiştir. Edebiyatçılar, diğerlerinden farklı olarak şiiri açıklamaya ve tanımlamaya çalışmışlardır. Şaire göre bu mümkün değildir. “*Homeros, Dante, Shakespeare şiiri anlatmak için büyük çaba harcadılar ama şiiri deniz gibi tam anlamıyla kimse, hiç kimse anlatamadı.*” Bu cümledeki dolaylı söz aktarımıyla söylem çoktürlü olmuştur. “Çoktürlülük her söylemde ya da metinde, farklı tekniklerle, başkasının sözünün aktarılmasıdır” (Korkut, 2017: 101). Ayrıca Damar, kendisini de bir edebiyatçı olarak bu başarısızlığın içine katmıştır: “*Şiiri anlatmaya çalıştım ama ne gezer.*” Çünkü Damar'a göre şiiri sadece şiir anlatır: “*Önce söylediğim gibi şiiri, deniz gibi kendi, yalnız kendi anlatır.*” Şair, burada kendi sözüne göndermede bulunmuş ve bildirinin büyük bir bölümünde izlerini sildiği “ben”i tekrar görünür kılmıştır.

Arif Damar, bildirisinde şair sözcüğü yerine “şiir yazan” ifadesini kullanmayı seçmiştir. Ona göre şiir yazan öznenin iyi aile bireyi olamaz. İyi arkadaş, dost, kardeş olur: “*Şiir yazandan iyi koca olmaz. İyi baba, iyi oğul, iyi kız da olmaz belki ama iyi arkadaş, iyi dost, iyi kardeş olur.*” Burada şairin, şiir gibi belli bir yere bağlı kalamayacağı, dar çerçevede bir hayatı sürdüremeyeceği ve şairin aile değil de dostluk ilişkilerinde daha verimli olacağı vurgulanmıştır. Damar, şiir yazan özneyi diğerlerinden ayırmıştır. Şiir yazma eylemini gerçekleştirdiği için o özne Damar'a göre diğerlerinden daha şanslıdır: “*Ne mutlu şiir yazana (...)*”. Şair bu cümlede anıştırma söz sanatından yararlanmış. Mustafa Kemal Atatürk'ün Onuncu Yıl Nutku'nun bitiminde Cumhuriyeti kutlamak için kullandığı ve daha sonra öğrenci adına eklenen “*Ne mutlu Türk'üm diyene*” sözünün bir kısmının değiştirmesiyle oluşturmuş ve metnin içine yerleştirmiştir. “*Bir şeyi söylemeden söylemenin bir başka yolu olan*” (Özçelebi, 2010; Aktaran Korkut, 2017) bu sözcük oyunuyla söylemde çoksesselilik oluşmuştur. Benzer bir örnek, “*Yaşasın şiir! Yıkılsın diktatörler, krallar, asiller, emperyalistler!*” cümleleridir. İlk kimin tarafından ve ne zaman söylendiği belli olmayan “yaşasın...!” ya da “yıkılsın...!” gibi slogan cümleler bildiride hem çoktürlülük oluşturmuştur hem de alıcıyı etkilemek ve harekete geçirmek için kullanılan metne heyecan, coşku tonu katan sözcüklerdir. Tarafını açıkça belli eden, tavrı alan ve alıcısını eyleme davet eden bu kullanımlar manifeste söylemin izlerini taşır.

### 3. Sennur Sezer'in bildirisi : “ŞİİR ÇAĞIN YANKISIDIR”

Sennur Sezer'in 2012'de yayımladığı Dünya Şiir Günü bildirisinin<sup>4</sup> başlığı “ŞİİR ÇAĞIN YANKISIDIR”dır. Bildiriyi kaleme alan şair, şiirin ne olduğunu, işlevini ve şairin kim olduğunu öznel ve kesin yargılarla tanımlamıştır. Sennur Sezer'in bildirisi ağırlıklı olarak geniş zamanla kurulmuştur. Devrik cümleler bildirideki didaktik tonu yumuşatmış ve ona şiirsel bir ton katmıştır.

<sup>4</sup> [http://www.siiirparki.com/bildiri\\_ssezer.html](http://www.siiirparki.com/bildiri_ssezer.html) [Son erişim tarihi: 11.12.2022]

Şiir sözcüğünün 13 kere, şair sözcüğünün ise 6 kere kullanıldığı bu metinde, başlığın içeriği biçimsel olarak bazı değişikliklere uğrasa da, anlamsal açıdan birbirine yakın 3 tekrar cümlesiyle vurgulanmıştır: “Şiir, çağının seslerinin yankısını taşır”, “Şiir, çağının seslerinin yankısıdır” (x2), “Çağının seslerinin yankısı duyulur şiirde.” Bu tekrarlar yazar tarafından bilinçli olarak seçilmiş ve bildirin omurgasını oluşturan içeriğin biçimsel halidir.

### 3.1. Sezer’e göre şiirin tanımı ve eylemleri

Sezer, tıpkı Damar gibi, bildirisinde şiirin ne olduğunu tanımlarken birçok isim ve sıfat kullanmıştır. Bunların yanında şiiri kişileştirerek ona eylem yapma olanağı sağladığı cümleler Damar’a göre çok daha azdır.

Tablo 3: Şiiri tanımlamak için kullanılan adlar, sıfatlar ve eylemler

Şiiri tanımlamak için kullanılan adlar	Şiiri tanımlamak için kullanılan sıfatlar	Şiiri tanımlamak için kullanılan eylemler
çağın yankısı	eskimeyen	<u>çağının yankısını taşır</u>
çağın seslerinin yankısı		rüzgâra karışır
çok sesli bir koro		ürpertir
orkestra		
sokaklardan kopup gelen seslerin uğultusu		
yaşamaya övgü		
adalete övgü		
aşka övgü		
kahkahalar		
çığlıklar		
ışıklar		
aşk şarkıları		
marşlar		
ağıtlar		
çocuk sesleri		

Sezer, bildirisini şiirin çağının yankısı oluşu üzerine kurmuştur. Bu yankı aslında tanıklık görevi gören bir yansıtma biçimidir. Çağın tüm sesleri o yankıda kendine yer bulur: “Şiir, çağının seslerinin yankısını taşır: Kahkahalar, çığlıklar, ışıklar... Aşk şarkılarına marşlar karışır, ağıtlara çocuk sesleri. Çok sesli bir korodur şiir, bir orkestra.” Yaşanılan çağ sadece iyilik, güzellik, sevinçten ibaret değildir. Yoksulluk, açlık, savaşlar ve adaletsizlikler o çağın bir gerçekliğidir ve bu yankıda onlara yer verilir. Bu nedenle şiir, Sezer için çok sesli bir korodur. Bazı şairler hükümdarlara övgü şiirleri yazar. Bunlar kalıcı olamaz. “Yaşamaya, aşka ve adalete övgü” içeren şiir ise sonsuzdur şaire göre. Sezer, hükümdarlara övgü içeren şiirleri şiirden kabul etmez: “Şairler hükümdarlara övgüler yazsalar da bu sesleri şiirin orkestrasına ekleyemezler. Bir yıl geçmeden yıpranır gider o övgülerin kumaşı. Eskimeyen, yaşamaya övgüdür, adalete, aşka.” Bu şiir ayrımı bildirin tümüne yayılır. Çağının tanıklığını yankısında tüm yönleriyle yansıtan şiirler okuyanı ürpertir, çünkü içinde esenlikli olduğu kadar esenliksiz bir dünyanın izleri de vardır. “Şiir, çağının seslerinin yankısıdır. Sokaklardan kopup gelen seslerin uğultusudur. Zafer

*şairlerinde ölen askerlerin analarının ağıtı duyulur. Aç çocuk ağlayışları ve dul kadınların çığlıkları. Bu yüzden ürperir bu şiirleri okuyanlar.*” Bu nedenle Sezer, şairin eğer “güzel sesli” şiirler yazmak istiyorsa, bu iş için eyleme geçmesi gerektiğini vurgular. Çünkü güzel sesli bir şiir yazabilmek için dünyanın, yaşanılan çağın güzel olması gerekir. “*Çağının seslerinin yankısı duyulur şiirde. Şiirinde güzel seslerin yer almasını isteyen şairin işi zordur. Çünkü açlığı, savaşları durdurmak için uğraşmak zorundadır.*” Çağın tüm bu olumsuz yanlarının bildiride betimlenmesi manifesteler söylem izleridir.

Sezer, Damar gibi şiirin sonsuzluğuna ve eskimeyişine vurgu yapar. “*Eskimeyen, yaşamaya övgüdür, adalet, aşka. Bir de diktatörlere yazılmış alaylar eskimez, bin yıllarca.*” Yaşamaya, aşka ve adaletle övgü içeren şiirlerle ve diktatörlere yazılan alaylar şair için eskimez ve kalıcıdır.

Sennur Sezer’in kısa bildirisinde<sup>5</sup> “ses” sözcüğü 13 kere kullanılmıştır. Bu bilinçli bir tercihtir. Bildiri bu sözcüğe ait çağrışımlar üzerine kurulmuştur. Şiiri oluşturan önemli öğelerden biri olan “ses”in henüz anlama kavuşmamış töz halleri Sezer’in bildirisinde “yankı”, “uğultu”, “ağlayış”, “hıçkırık”, “ışık”, “çığlık”, “kahkaha” olarak yer almıştır. Biçimlenmiş ve anlama kavuşmuş “ses”leri ifade eden sözcükler ise “şarkı”, “marş”, “çok sesli koro” ve “orkestra”dır.

### 3.2. Sezer’e göre şairin tanımı ve eylemleri

Sezer için “*Şairler söz ustasıdır.*” Bu ustalığın temel nedeni anadillerini iyi kullanmalarındır. Şairler ona göre şiirlerinde aşkı ve yaşamayı konu olarak işlemek isteyen kişilerdir: “*Aşk şarkıları, yaşama övgüleri duyulsun ister şiirinde. Hıçkırıklar aşktan kopsun, bir ağlayış olacaksa çocuğun ilk ağlayışı olsun.*” Bu noktada şair aslında güzel olanın çoğalmasını isteyen özne olarak karşımızdadır. Bu, gerçekleşmesi çok zor bir hayaldir. O nedenle şair eğer hayal ettiği dünya gerçeğe dönsün istiyorsa eyleme geçmek zorundadır. “*Çünkü açlığı, savaşları durdurmak için uğraşmak zorundadır.*” Sezer bildirisini “*O şairlerin seslerini duyarız, çocuk seslerine kulak verdiğimizde*” cümlesiyle bitirerek aslında şairi çocukla özdeşleştirmiştir. Çünkü “çocuk” sözcüğünün anlam alanında masumiyet, gelecek, saflık, dürüstlük, coşku gibi esenlikli kavramlar bulunur. “Çocuk sesi” sevinci, mutluluğu ve coşkuyu çağırıştır.

### 3.3. Sezer’in bildirisindeki özneler

Sezer bildirisinde birçok özneye / kavrama yer vermiştir. Hükümdarlar ve diktatörler yine Damar’ın bildirisindeki gibi dünyayı çirkinleştiren özneler olarak karşımızdadır. Sezer ayrıca şairlere anadilinde şiir yazmasını, insanlara şiiri, şarkıyı yasaklayanları eleştirir: “*Vay şairlere ana dilini yasaklayana. Vay insanlara şiiri yasaklayanlara! Her dilde aşağılanmalı insanın düş gördüğü dilde yazmasını, şarkı söylemesini engelleyenler. Onlar için sövgüler bile armağan sayılmalı. Adları silinmeli tarihten.*” Sadece eleştirmekle de kalmaz, alıcısına bu tür kişilere nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunur. Bu örnek hem yergici üsluba örnektir, hem de söylemine söyleşimlilik özelliği katar. Çünkü bu cümlede Sezer, alıcıya şairlere ana dilini, insanlara şiiri, ana dillerinde şarkı söylemeyi engelleyenlerin olduğunu sezdirmiştir. Bunun sorumlusu olan özneler sert bir eleştiri ve alaycı bir aşağılamayla yaklaşır. Bu özneler de Sezer için hükümdarlar, diktatörler kadar vasattır. O kadar vasattır ki, sövmek bile onlara bir değer katar. Buna karşın Sezer, kadın bireyleri bildirisinde öne çıkarmıştır: “*Ve kadınlar, sesleri yüzyıllardır savaşları lanetlemekten yorgun, ağıtlardan kısık, şiirler söylerler güzel günler için, rüzgâra karışır. Onlara şiir yazılmaz, yazılanlar aşka övgüdür belki.*” Kadınlar, savaşların getirdiği yıkım sonrası en çok yara alanlardır. Evlatlarını, eşlerini kaybederler. Açlığa, yoksulluğa ve ölüm acısına rağmen ayakta kalmaya ve kalanlara yardım etmeye, yaşamın devamını sağlamaya çabalarlar. Bu

<sup>5</sup> Bu bildiride toplam 196 sözcük vardır.



nedenle savaşımlara en çok onlar karşıdır ve gelecek olan güzel günleri hayal ederler. Sezer, onları şiir yazanlar değil, şiir söyleyenler olarak tanımlamıştır. Bu dirençli kadınlar için yazılan şiirleri, aşka övgü olarak nitelendirerek diğer şiirlerden daha değerli kılar.

**Tablo 4:** Şiirin ve şairin etkilediği ve etkilendiği özne, olgu ve kavramlar

Şiire-şaire yardımcı özne, olgu ve kavramlar	Şairin-şiirin yardımcı olduğu özneler	Şiire-şaire karşı özneler	Şiirin-şairin karşı olduğu özneler
kadınlar	kadınlar	hükümdarlar	hükümdarlar
direnç	zafer şiirlerinde ölen askerlerin anaları	diktatörler	diktatörler
aşk	zafer şiirlerinde ölen askerler	şairlere anadilini yasaklayanlar	şairlere anadilini yasaklayanlar
yaşam	aç çocuklar	insanlara şiiri yasaklayanlar	insanlara şiiri yasaklayanlar
mücadele	dul kadınlar	insanın düş gördüğü dilde yazmasını, şarkı söylemesini engelleyenler.	insanın düş gördüğü dilde yazmasını, şarkı söylemesini engelleyenler.
	çocuklar		

Şiiri çağının seslerinin yankısı olarak kabul eden Sezer için şiir “*sokaklardan kopup gelen seslerin uğultusudur.*” Sokak her zaman güzel seslerin gelmediği bir uzamdır. Bu uğultuların içinde savaşta çocuklarını yitiren annelerin ağıtlarını, aç çocukların ağlayışlarını ve eşlerini kaybeden kadınların çığlıklarını duyarız. Bu anneler, ölen ve sağ kalan çocuklar bu bildiriye özne olarak kendilerine yer bulmuşlardır: “*Şiir, çağının seslerinin yankısıdır. Sokaklardan kopup gelen seslerin uğultusudur. Zafer şiirlerinde ölen askerlerin analarının ağıtı duyulur. Aç çocuk ağlayışları ve dul kadınların çığlıkları.*” Sezer için galip gelinen bir savaş için yazılan şiirler ölümü, acıyı, ağıtı ve gözyaşını yansıtır. En çok yara alan kadınlar bu nedenle savaşları yüzyıllardır lanetlerler. Çocuklar ise bildiriye “*çocuk sesleri*”, “*bir ağlayış olacaksa çocuğun ilk ağlayışı olsun*” ifadesiyle çağın içinde en masum olanı, doğuşu ve yeniliği temsil eder ama bu masumiyet, çağın kötülüklerinden zarar görür ve “*aç çocuk ağlayışları*”na dönüşür.

#### 4. Türkan İldeniz’in bildiri: “ŞİİR SEN BENİM HER ŞEYİMSİN”

Türkan İldeniz’in 2022’de yayımladığı Dünya Şiir Günü bildirisinin<sup>6</sup> başlığı “ŞİİR SEN BENİM HER ŞEYİMSİN”dir. Bu bildiriye hem şiir hem düzyazı birlikte kullanılmıştır. İldeniz’in düzyazıya başvurduğu yerlerde eksiltile yapılar ve devrik cümleler hakimdir.

“*İsteme benden canımı Tanrım / Ne cennet ne cehennem / ömrümü şiire adadım / Kimseye vermem.*” dizeleriyle bildirisine başlayan şair İldeniz, ömrünü şiire adadığını bildiren şiirdeki özneyle bütünleşir. Şiirin, Dünya Şiir Günü bildirisinde yer alması şiirdeki “ben” ile bildiriye kaleme alan “ben”i örtüşürmüştür. Şiir, İldeniz için ömür adanacak kadar önemlidir. Şiirdeki ben’in Tanrı’ya seslenmesi de bundandır. Ömrünün sonlanmaması yazılacak şiirlerin yarım kalmaması isteğinden gelir. Şiirdeki ben’in bildiriye ben ile örtüşmesi, aynı zamanda bu bildirisinin Dünya Şiir Günü için yazılmış olması,

<sup>6</sup> [http://www.siiirparki.com/bildiri\\_tildeniz.html](http://www.siiirparki.com/bildiri_tildeniz.html) [Son erişim tarihi: 11.12.2022]

şair ben'ini tüm şairlerin "ben"i ile bütünleştirir. "Ömrümü şiire adadım" diyen şair İldeniz'se aslında örtük olarak bir "biz"i çağrıştırır. Bu "biz" şairlerden oluşan bir "biz"dir.

#### 4.1. İldeniz'e göre şiirin tanımı ve eylemleri

İldeniz, Damar ve Sezer gibi şiiri ve şiire yüklenen eylemleri tanımlamak için birçok addan, ad tamlamasından, sıfat ve eylemden yararlanmıştır.

**Tablo 5:** Şiiri tanımlamak için kullanılan adlar, sıfatlar ve eylemler

Şiiri tanımlamak için kullanılan		
adlar	sıfatlar	eylemler
ses resmidir	(sarnıç suyu gibi) durgun	çığ gibi iner çavlan yaratır
bir volkandır	(batık kent gölü gibi) mahzun	dalgaları hem kendisiyle, hem kıyıyla çarpışır
		zamanla yarışır
		sesle çizilir
		yansıtır çağının gölgesini, güneşini
		yansıtır devranın ölçeğini
		ülkenin gerçeğini
		yaşar sonsuza kadar
		dipdiri çıkar sayfalarından
		bin yılları aşarak
		zamana kement atar
		kemende basar parmak
		bin afetten bir mısra damıtır
		bir beyit doğar bin kıyametten sonra
		gün olur bir şiir açar
		duraklamışsa, dinleniyorsa
		az sonra patlayacak

İldeniz, bildirisinde "şiir" sözcüğünü 11 kere, "şair" sözcüğünü ise 2 kere kullanılmıştır. Şiiri şiirle anlatmayı seçen İldeniz için şiir tek tip değildir, birden çok çeşidi vardır. "Vardır bir şiir: sarnıç suyu gibi durgun / vardır bir şiir: batık kent gölü gibi mahzun / vardır bir şiir: çığ gibi iner çavlan yaratır / vardır bir şiir: dalgaları hem kendisiyle, hem kıyıyla çarpışır / vardır bir şiir: zamanla yarışır." Kimi şiirin sakin, kimi şiirin coşkulu, kimi şiirin isyankâr ve bazı şiirlerin ise sonsuz olduğunu sezdirir İldeniz. Bu sezdirmeleri şiiri doğadan aldığı öğelerle benzerlik kurarak yapar: "sarnıç suyu", "batık kent gölü", "çığ", dalga ve kıyı sözcükleriyle sezdirilen "deniz" sözcüklerinin arkasına eklenen "durgun", "mahzun" sıfatları, "çavlan", "dalga", "kıyı" adları ve "iner", "yaratır", "çarpışır" fiilleriyle şiir kişileştirilmiştir. İnsana ait duygu durumlarını ve insanın eylemlerini doğanın öğeleriyle birlikte şiire yükleyen İldeniz, bu sayede okuyucunun zihninde şiirin bir beden, bir karakter ve eylemlilik kazanmasını amaçlamıştır. Dolayısıyla "şiir" sözcüğünün okuyucunun zihninde oluşan gösterilen kısmının somutlaşmasına olanak sağlamıştır. Yine, doğadan başka bir örnekle, "Duraklamışsa, dinleniyorsa bekleyin biraz lütfen, bir volkandır az sonra patlayacak." diyerek şiiri volkana benzetmiştir. Bu benzetmeyle, şiirin alt alta yazılmış sözcük grubundan çıkıp şiire dönüşmesi için

zaman gerektiği vurgulanmıştır. Şair şiirini oluştururken zaman harcar. Volkanın belli zaman aralıklarıyla lav püskürten bir dağ oluşu, şiirin oluşumuna benzetilmiştir. İldeniz, burada doğrudan okuyucuya seslenerek - “*bekleyin biraz lütfen*”- dilin çağrı işlevini kullanmıştır.

“*Şiirler ses resmidir, sesle çizilir.*” tanımlaması Damar’ın bildirisinde şiirin yol arkadaşları olarak tanımladığı müziğe ve resme gönderme yapar. Şiirin yapı taşı olan “ses” ile resmin yapı taşı olan “renk” yer değiştirmiştir. İldeniz yer değiştirme ve sapma içeren söz sanatıyla, şiirde sesin önemini vurgular ve iki sanat dalını, edebiyat ve resmi birbirine yakınlaştırır.

Şiirin çağını yansıtmaması Sezer gibi İldeniz de vurgulanmıştır: “*Yansıtır çağının gölgesini, güneşini. Yansıtır devranın ölçeğini. Ülkenin gerçeğini.*” Şiir yine çağında olup bitene tanık kılınmıştır. Olup bitenler tarafsızca yansıtılmalıdır. Bu nedenle hem gölge hem güneş sözcüğü seçilmiş ve şiir esenlikli olan kadar esenliksiz olanı, yani gerçeği tüm yönleriyle eğip bükmeden yansıtmaya görevini üstlenmiştir. İldeniz’in hem Sezer’le hem Damar’la bütünleştiği bir başka konu, şiirin zamanı aşması ve sonsuz olduğu düşüncesidir. İldeniz, diğer iki şair gibi şiirin sonsuzluğuna vurgu yapmıştır: “*vardır bir şiir: zamanla yarışır.*”, “*Renkleri asla solmaz*”, “*(...) şiiri yaşar sonsuza kadar ve dipdiri çıkar sayfalardan, bin yılları aşarak.*”, “*O şiirler zamana kement atar, kemende basar parmak.*”

#### 4.2. İldeniz’e göre şairin tanımı ve eylemleri

İldeniz için şairler “Buz Altında Yanardağ”dır. Bu üç sözcüğün büyük harfle yazılmasının nedeni dikkat çekmek ve vurgu yapmanın dışında şairin son çıkan seçme şiirler kitabının başlığı olmasıdır. Kendisini ve şairleri buz altında olan bir yanardağa benzetmesi, doğadan bir öğeyle benzetme ilişkisi kurması sözcüklerin anlam alanlarını birbirine aktarmıştır. Böylece şaire, çok gözükmeyen, saklanan, biriktiren, ayrıca zor koşullara sabreden dayanıklı özne olma rolü verilmiştir.

Şairler İldeniz’e göre “önce insan” diyenlerdir. “*Ve şairler, ve onlar; önce İNSAN dediler, sonra İNSAN.*” Bu sözcüğün büyük harflerle yazılması ve şairin temel anlamda birey olarak insandan çok, insanlığa vurgu yapmasındandır. Şair özne için en önemli değer insan ve ona ait olan her şeydir. İldeniz şair olduğu için bildirisinde kendisini şairlerin içine katarak okuyucusuna zaman zaman “biz” diyerek seslenir: “*O yüzden, biz yorulmak bilmeyiz. Bilmeyiz yorulmak biz. Yine İNSAN’a, yeni İNSAN’a gideriz.*” Sözcüklerin çapraz yer değiştirmesi söz sanatı ve yakınlık kullanılarak, şairin insanı merkeze alan bir özne olduğu, bu çabanın şair öznenin yorulmasını engellediği aktarılmıştır. Şair, İldeniz için, çağının gerçeğini her türlü tehlikeye rağmen korkusuzca yansıtabilendir. Öncü öznedir. Bu nedenle zulüm görür. Buna rağmen doğrularından ödün vermez. “*Ve şairler, ve onlar (...) Aysın aydınlansın ortalık, saklanmasın karanlığa kirli işler. Bilinsin çakma denizde kutsanan, yalan dolan, yağma, talan bilinsin diye kelle koltukta gezdiler. Ama hiçbir zaman kalemlerinden eksik etmediler / UMUDU.*” Şairler, İldeniz’e göre direnen, doğruyu söylediği için zulüm gören, acı çeken ve buna rağmen umudunu yitirmeyen bireylerdir.

Acı çekmek, Sezer’de olduğu gibi İldeniz’in bildirisinde merkezde yer alır. Şair öncü, aydınlatıcı özne olmasından dolayı yaşadığı çağda birçok acıyla karşılaşmıştır: “*Şairi itilip kakılsa, hapse atılsa, derisi soyulsa, asılsa, kurşunlansa, yakılsa da; şiiri yaşar sonsuza kadar (...)*”, “*Hangi acı denenmedi ki bizde. Kitap yakılan yıldan insan yakılan yıla vardık. Katliam katladık, çağ atladık.*” İldeniz bildirisinde şairlerin başına gelenleri kimi zaman edilgen yapı kullanarak, zorbaca eylemlerin öznelarini açıkça dile getirmeden aktarmış, kimi zaman yine “biz” diyerek, kendini zulüm gören özne grubuna dâhil etmiştir. Ayrıca “insan yakılan zamana varan” sadece şairler değil, tüm bir halktır. Bu nedenle İldeniz’in

kullandığı “biz” [şairler + diğer insanlar – zalimler] olarak ele alınmalıdır. Şair tüm bu acılara, zulme rağmen direnen ve umudunu yitirmeyen kişidir. Zulmü yapanlar insan türünden de olsa, şair insanı sevmeye ve ona inanmaya devam eder. Silaha ve savaşa karşıdır: “*Oysa; insanı ve nice dahaları, nice dehaları sevdik. Sevdik aşkla, kutsadık tapmadan da öte. Ama sevmedik sevmedik asla savaşları silahları.*”

İldeniz’in bildirisinde betimlediği çağ; “kitapların ve insanların yakıldığı”, “katliamların olduğu”, “gölgeli”, “kirli işlerin”, “yalan dolanın”, “yağmanın ve talanın”, “öfkenin ve kin”, “bin afetin”, “bin kıyametin” olduğu, “tarihin kanlı sayfaları” dolu olduğu “karanlık” bir çağdır. Bildirideki bu tanımlamalar manifesteler söylemlerde dünyanın içinde bulunduğu krizin tanımlanmış olması şartıyla uyuşur. Ayrıca İldeniz, betimlenen çağda şairin tarafını açıkça belirtmiştir: “*Ve şairler, ve onlar; önce İNSAN dediler, sonra İNSAN. Yanına ekmek, çiçek, gerçek çizdiler. Aysın aydınlansın ortalık, saklanmasın karanlığa kirli işler. Bilinsin çakma denizde kutsanan, yalan dolan, yağma, talan bilinsin diye kelle koltukta gezdiler. Ama hiçbir zaman kalemlerinden eksik etmediler / UMUDU.*” Bununla birlikte, şair bildirisinde yer verdiği bitiş dizeleriyle herkesi “yeni” olana katılmaya çağırır: “*Selam gençlik, cömert doğa, kâinat tarihin kanlı sayfalarına inat / defolsun yeryüzünden öfke ve kin, işte zeytin dalı, işte güvercin / haydi barış çocukları hep birlikte YENİ’ye / YAŞASIN HAYAT.*”

#### 4.3. İldeniz’in bildirisindeki özneler

İldeniz’in bildirisinde sürekli yinelenen ve merkezde olan özne “insan”dır. Kimi zaman tümü büyük harfle yazılan bu sözcük bildiride 5 kez yinelenmiştir. 2 kez kullanılan “şair” sözcüğü özne olarak bildirinin merkezindedir.

**Tablo 6:** Şiirin ve şairin etkilediği ve etkilendiği özne, olgu ve kavramlar

Şiire-şaire yardımcı özne, olgu ve kavramlar	Şairin-şiirin yardımcı olduğu özne, olgu ve kavramlar	Şiire-şaire karşı özneler	Şiirin-şairin karşı olduğu özneler
Hallac’ı Mansur	gençlik	silahları hile pusu ve tuzak olanlar	silahları hile pusu ve tuzak olanlar
Pir Sultan	doğa	itip kakanlar	itip kakanlar
Nesimî	kâinat	hapse atanlar	hapse atanlar
Nefî	barış çocukları	insan derisi soyanlar	insan derisi soyanlar
Nâzım Hikmet	İNSAN	asanlar	asanlar
Lorca		kurşunlayanlar	kurşunlayanlar
Rodnoti		insan yakanlar	insan yakanlar
dirence		kitap yakanlar	kitap yakanlar
gençlik		karanlık, kirli işler yapanlar	karanlık, kirli işler yapanlar
doğa		yalancılar	yalancılar
kâinat		yağmacılar, talancılar	yağmacılar, talancılar
barış çocukları		katliam yapanlar	katliam yapanlar
İNSAN		tarihin kanlı sayfalarını yazanlar	tarihin kanlı sayfalarını yazanlar
umut, mücadele		öfkeli ve kinli insanlar	öfkeli ve kinli insanlar

İldeniz şairi, “*Ve şairler, ve onlar*” şeklinde kullanarak güçlendirmiştir. Zulüm gören özne olarak tanımlanan ve şiirlerinin sonsuza kalacağını belirttiği şairler ise, sadece basit bir örneklendirme değil, yaşantılarıyla İldeniz’in savını haklı çıkaran kişilerdir: Hallac’ı Mansur, Pir Sultan, Nesimî, Nefî, Nâzım Hikmet, Lorca ve Rodnoti. Bu şairler, yakılarak, asılarak, derileri yüzülerek, kurşunlanarak öldürölmüşler ya da yıllarca hapis yatmışlardır. Şairlerin karşısında bulunan özneler grubu bildiride “*silahları hile pusu ve tuzak olanlar*” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca kitap ve insan yakanlar, yağmacılar, talancılar, kirli işler çevirenler, şairleri itip kalkanlar, asanlar, yakanlar, derisini yüzenler ve hapse attıranlar bu gruptadır. Şair, İldeniz’in bildirisinde de, zulüm gören, tehlikede olan ve direnen özne konumundadır. Damar’ın bildirisindeki gibi İldeniz’in bildirisinde “direnç” şairin seslendiği başlı başına bir öznedir: “*Ey nice cendereden süzülen direnç!*” İldeniz, ayrıca gençliğe, doğaya, kainata ve çocuklara da seslenir, onları ve herkesi “yeni” olana katılmaya çağırır. “*Selam gençlik, cömert doğa, (...) / haydi barış çocukları hep birlikte YENİ’ye / YAŞASIN HAYAT.*”

## 5. Gülsüm Cengiz bildirisi: “ŞİİR YAŞAM İÇİNDİR!”

Gülsüm Cengiz’in 2022’de yayımladığı Dünya Şiir Günü bildirisinin<sup>7</sup> başlığı “Şiir yaşam içindir!”dir. Yarı didaktik yarı şiirsel bir tonla oluşturulmuş olan bildiride “şiir” sözcüğü 29 kere, “şair” sözcüğü ise 8 kere kullanılmıştır. Kullanılan zaman geniş zamandır. Yüklem görevi yapan isim soylu sözcüğe -dir ek-fiilli eklenerek oluşturulan geniş zaman; bir tespiti, durumu veya olguyu bildirmek için kullanılır. Aynı zamanda bu zamanı kullanan öznenin düşünceleri ile ilgili kesinlik bildirdiği için, özneyi didaktik bir özne konumuna getirir.

### 5.1. Cengiz’e göre şiirin tanımı ve eylemleri

Cengiz, bildirisinin başında şiiri tanımlamak için nesnel bilgilerden yola çıkmıştır. “*Şiirin tarihi insanlık tarihi kadar eski. İnsanın yeryüzündeki serüveninin başladığı dönemde dans ve müzikle birlikte ortaya çıkan şiir; insanın yaşadıklarını anlatma, özlem ve isteklerini ifade etme gereksiniminden doğmuştur. Beden hareketine ve müziğe eşlik eden ritimli sözler şiirin temelini oluşturmuştur.*” Şiirin ortaya çıkış zamanını, doğuş gerekçesini ve temelde şiiri oluşturan öğeleri nesnel gerçeklerle ifade eden şair, şiirde işlenen konuları ele alırken yine geniş zaman kullanmaya devam etmiş ve söz sanatlarının kullanımıyla bildirisini daha şiirsel bir tonla sürdürmüştür. Örneğin, “*Bereketli bir hasat ve yağmur özlemi, iki insan arasındaki büyük duygu birliği olan aşk, karanlık ve ölüm korkusu, ışık özlemi, aşk ve ayrılık acısı şiir olmuştur kabile büyücülerinin tılsımlı sözcükleriyle.*” cümlesinde birbirinden farklı iki aşk tanımına aynı cümlede yer verilmiştir. İlk aşk tanımı mecazlarla örölü şiirsel bir ton içerirken, ikinci tanım ise daha nesnel ve akıldıcıdır. Ayrıca cümlenin devrik kurulumu, bildirideki didaktik tonu yumuşatıp şiirsel tona dönüştürmüştür. Ardından gelen cümlelerde didaktik tonla şiirsel ton arasında gidip gelen şair şiirin ne olduğunu, işlevini, şairin kim olduğunu ve eylemlerini tanımlarken birçok ad, ad tamlaması, sıfat, sıfat tamlaması, gerekçe, örnek ve edebiyatçılardan alıntılar kullanmıştır.

<sup>7</sup> <https://yirmibirmart.com/tysnin-21-mart-dunya-siir-gunu-bildirisini-gulsum-cengiz-yazdi/> [Son erişim tarihi: 11.12.2022]

**Tablo 7:** Şiiri tanımlamak için kullanılan adlar, sıfatlar ve eylemler

<b>Şiiri tanımlamak için kullanılan</b>		
<b>adlar / ad tamlamaları</b>	<b>sıfatlar</b>	<b>eylemler</b>
yaşam	ritimli (sözler)	insanların bilinç altına girip düşüncelerini, duygularını etkileme gücü vardır.
aşk	tılsımlı (sözcükleriyle)	şiir yan tutar
karanlık ve ölüm korkusu,		yoksullara, ezilenlere, savaşlardan bunalan insanlara umut ve direnç olan
ışık özlemi	işlevseldir	tanıklık etmelidir gününe, / yaşamı savunmalıdır şiir!
muhaliflik	fırtınalı (bir havada kabaran)	
dalgalar		
kara bulutların arasından sızan gün ışığı		
sularla öpüşen salkım söğütler		
suyun üstündeki ak köpükler		
aşk ve ayrılık acısı		
daha güzel bir yaşam özlemi		
geçmişten geleceğe uzanan zincirin birbirine eklenen halkaları		
insanlığın ortak mirası		
gözaltında kaybedilen oğlunun mezarını arayan ananın saçına düşen ak		
dili yasaklanan insanın yüreğindeki acı		
acı çeken, şiddete uğrayan, öldürülen kadınların yüzleri		
(süregeleyen baskıya başkaldırıp yazgıyı değiştirmek için ellerini birleştiren kadınların) direnç ve mücadelesi, yüreklerindeki isyan		
(savaşların sınır boylarına, deniz kıyılarına savurduğu sığınmacıların) gözlerindeki umarsızlık, onlara el uzatan insanların varlığı		
makineye hükmeden el		
meşdanların coşkusu		
çekirdeğin içindeki can		
taşı oyan su damlasının gücü		
toprağı canlandıran emek		
ana rahminde büyüyen umut		
dalın ucundaki ilk tomurcuk		
yol arkadaşdır		

Şiir Cengiz'e göre "kabile büyücülerinin tılsımlı sözcükleri"dir, "ritimli sözler"dir, "insanlığın ortak mirası"dır, "muhalif"tir, "işlevsel"dir. Şiirin yaşamın ta kendisi olduğunu vurgulayan şair, bildirisindeki bir paragrafı şiirin kendisi için ne ifade ettiğine ayırmıştır. Bildiri yazarı bu paragrafta şiirin ne olduğunu bildirisinin alıcısına aktarırken yaşanmış olaylardan örnekleri, bu olaylar karşısında hissedilen duyguları ve temel insani değerleri bir araya getirmiştir. Bu nedenle okuyucunun hem duygusuna hem aklına seslenmiştir: "Gözaltında kaybedilen oğlunun mezarını arayan ana", "dili yasaklanan insan", "sınıflı toplumların doğuşunun ardından binlerce yıldır acı çeken, şiddete uğrayan, öldürülen kadınlar", "süregelen baskıya başkaldırıp yazgıyı değiştirmek için ellerini birleştiren kadınlar" ve "savaşların sınır boylarına, deniz kıyılarına savurduğu sığınmacılar" kurgu değil, çağımızın, ülkelerin ve ülkemizin gerçekleridir. Cengiz'in bildirisindeki öznelerin bir kısmını oluşturan bu ad tamlamalarına eklenen sıfat ve isimler şiir olarak tanımlanmıştır. Örneğin, "Gözaltında kaybedilen oğlunun mezarını arayan ananın saçına düşen ak, dili yasaklanan insanın yüreğindeki acı şiirdir.", "Sınıflı toplumların doğuşunun ardından binlerce yıldır acı çeken, şiddete uğrayan, öldürülen kadınların yüzleri, süregelen baskıya başkaldırıp yazgıyı değiştirmek için ellerini birleştiren kadınların direnç ve mücadelesi, yüreklerindeki isyan şiirdir." İnsana ait duygu ve evrensel değerlere örnek olarak; "Yüreğe düşen aşk, toprağı canlandıran emek, makineye hükmeden el, meydanların coşkusu şiirdir." cümlesi verilebilir. Bu cümlede yazar, ad aktarımı söz sanatıyla aslında insanı işaret eder. "Yürek", "emek", "el" ve "coşku" insana ait organlar, duygular ve eylemlerdir. Diğer yandan, "Kara bulutların arasından sızan gün ışığı, sularla öpüşen salkım söğütler, fırtınalı bir havada kabaran dalgalar, suyun üstündeki ak köpükler şiirdir." (...) "Çekirdeğin içindeki can, taşı oyan su damlasının gücü, ana rahminde büyüyen umut; dalın ucundaki ilk tomurcuk şiirdir." cümlelerindeki tamlamalar okuyucunun zihnindeki şiir sözcüğünün "gösterilen"ine "umudu", "saflığı", "gücü" ve "geleceği" ekler.

Cengiz, şiirin biçimi değişse de ele alınan temel izleklerin (aşk, ayrılık, ölüm, yoksulluk, barış ve özgürlük isteği, daha güzel bir yaşam özlemi) değişmediğini vurgularken Damar, Sezer ve İldeniz gibi şiiri kişileştirerek ona bazı eylemler yükler. Cengiz'e göre, şiirin "insanların bilinçaltına girip düşüncelerini, duygularını etkileme gücü vardır.", "Şiir yan tutar; tuttuğu yan bütünselliğiyle yaşamdır.", "Şiir yol arkadaşıdır; yoksullara, ezilenlere, savaşlardan bunalan insanlara umut ve direnç olan.", "Tanıklık etmelidir gününe, / yaşamı savunmalıdır şiir!" Edebi bir tür olan şiirin işlevselliğine vurgu yapan Cengiz, şiirin insanları etkileme gücünü, muhalifliğini, yan tutmasını, tuttuğu tarafın her zaman yaşamdan yana olması gerektiğini, olumsuz durumdaki insanlara umut ve direnç kaynağı olarak yol arkadaşlığı yaptığını ifade ederken, diğer üç şairin söylemleriyle örtüşür. Cengiz'in bildirisinin merkezinde "yaşam" (18 kere kullanılmış) vardır.

## 5.2. Cengiz'in bildirisinde şairin tanımı ve eylemleri

Cengiz'e göre şairin, yani sanatçının yaşadığı topluma ve çağına karşı sorumlulukları vardır. Dolayısıyla sanatçı özne sadece sanat üreten kişi değil aynı zamanda aydınlatıcı, tanıklık yapan, uyarıcı, öncü öznedir. Bu görevleriyle diğer insanlardan ayrılır: "sanatçının toplumuna, çağına karşı sorumlulukları vardır.", "şairler toplumların vicdamıdır.", "Şairler umut işçileridir.", "Şairler bilinç işçileridir." Yaşadığı toplumun ve çağının bütün aksaklıklarını bilen ve dillendiren şair, buna karşın umutsuz olmamalıdır. Topluma umut, vicdan ve bilinç aşılmalıdır.

Cengiz'e göre, şair öncü ve uyarıcı özne olduğu için, yaşadığı zamanın gerçeklerini sorgulamalı, eleştirmeli ve daha güzel bir yaşam özlemine sahip olmalı, daha güzel bir dünya isteği ve mücadelesine güç vermeli ve bu düşüncenin tarafını tutmalıdır: "Şair, toplumunda ve çağında yaşanan kötülükleri, haksızlıkları sorgular, eleştirir, daha güzel bir yaşamın varlığını sezdirir dizeleriyle", "bütün seslerin

*sustuğu, susturulduğu bir dönemde toplumsal çelişkileri, acıları gösterirler; şiirleriyle ses olurlar insanlara*". Ayrıca şairin bildirisinde Nazım Hikmet'ten yaptığı alıntı bir yetke gerekçesi olarak şairin savunduğu bu düşünceyi güçlendirmiştir: *"Dünya tarihinde, çağının sorunları karşısında büsbütün yansız ve edilgin kalmış bir tek büyük yazar göstermek kuşkusuz güç olacaktır. (...) Bana gelince, ben kesinlikle yan tutmayı yeğlerim"*.

### 5.3. Gülsüm Cengiz'in bildirisindeki özneler

Cengiz'in bildirisinde yer verdiği özneler, şiirin tarihini anlatırken sözünü ettiği "kabile büyücüleri"nin dışında, yaşadığımız çağın sonuçlarından doğrudan mağdur olan gerçek öznelerdir. "Gözaltında kaybedilen oğlunun mezarını arayan ana", "dili yasaklanan insan", "sınıflı toplumların doğuşunun ardından binlerce yıldır acı çeken, şiddete uğrayan, öldürülen kadınlar", "süregelen baskıya başkaldırıp yazgıyı değiştirmek için ellerini birleştiren kadınlar", "savaşların sınır boylarına, deniz kıyılarına savurduğu sığınmacılar", "yoksullar, ezilenler, savaşlardan bunalan insanlar", "yalnızlaşan, yaşama yabancılaştıran insan", "Afrikalı aç çocuk", "çeyiz kavgasında yakılarak öldürülen kadının", silahların gölgesinde yaşayan çocuklar", "savaşlar ve göçler nedeniyle sokakta yaşamak ve çalışmak zorunda kalan milyonlarca çocuk" ve şair Hasan Hüseyin Korkmazgil'in şiirinden yapılan alıntıda "matarasında su / torbasında ekmek / ve kemerinde kurşun kalmamışlar" Cengiz'in bildirisindeki özne evrenini oluşturur. Bu özneler şair tarafından esenliksiz bir dünya betimlemesi olarak bildirideki manifester söylemin merkezini oluşturur. Şairin bildirisinde yetke gerekçesi olarak adlarının, dizelerinin ve sözlerinin geçtiği özneler ise ve Goethe, Nazım Hikmet, Hasan Hüseyin ve Serdari'dir.

**Tablo 8:** Şiirin ve şairin etkilediği ve etkilendiği özne olgu ve kavramlar

Şiire-şaire yardımcı özne, olgu ve kavramlar	Şairin-şiirin yardımcı olduğu özneler	Şiire-şaire karşı özne, olgu ve kavramlar	Şiirin-şairin karşı olduğu özne, olgu ve kavramlar
kabile büyücüleri	gözaltında kaybedilen oğlunun mezarını arayan ana	kurulu düzen	kurulu düzen
dans	dili yasaklanan insanın	egemen ideoloji	egemen ideoloji
müzik	süregelen baskıya başkaldırıp yazgıyı değiştirmek için ellerini birleştiren kadınlar	yaşanılan kötülüklerin sorumluları	yaşanılan kötülüklerin sorumluları,
yaşam	savaşların sınır boylarına, deniz kıyılarına savurduğu sığınmacılar	haksızlıkların sorumluları	haksızlıkların sorumluları
felsefe	bütün seslerin sustuğu, susturulduğu bir dönemde ses olunan insanlar	emperyalizm; emek sömürüsü yapanlar, savaşlar çıkaranlar, kimyasal silahlar,	emperyalizm; emek sömürüsü yapanlar, savaşlar çıkaranlar, kimyasal silahlar, nükleer reaktörler üretenler, laboratuvarlarda virüs üretenler, doğayı talan edenler



		nükleer reaktörler üretenler, laboratuvarlarda virüs üretenler, doğayı talan edenler	
Nazım Hikmet	yoksullara, ezilenlere, savaşlardan bunanan insanlara		
Hasan Hüseyin	matarasında su / torbasında ekmek / ve kemerinde kurşun kalmamışları		
Serdari	“yalnızlaşan, yaşama yabancılaşan insan”, “Afrikalı aç çocuk”, “çeyiz kavgasında yakılarak öldürülen kadının”, silahların gölgesinde yaşayan çocuklar”, “savaşlar ve göçler nedeniyle sokakta yaşamak ve çalışmak zorunda kalan milyonlarca çocuk”		
Umut, direnç, mücadele			
Her sabah yeniden doğan güneş, doğanın sonsuz yenilenme gücü, halkların barış ve özgürlük mücadelesi, kadınların direnci, ayağa kalkan emekçiler, doğaya sahip çıkan insan, çocukların bitimsiz yaşama sevinci, insanın daha güzel bir dünyada yaşama isteği, özgürleşme mücadelesi			

Cengiz bildirisinde, insanların doğal kaynakların eşit paylaşılmadığı, savaşların, açlığın, yoksulluğun egemen olduğu coğrafyaları uzam olarak seçmiştir. Afrika, Filistin, Yemen, Hindistan ve Ukrayna adı geçen ve mağduriyetlerin yaşanmış örneklerle desteklendiği ülkelerdir. “Sınır boyları” savaşların sonucunda, “deniz kıyıları” savaşlardan kaçan mültecilerin boğularak öldüğü ve cansız bedenlerinin ulaştığı, “toprak” ve “yağmur ormanları” ise zehirli atıklarla kirletilen, rant için kesilip, yakılan esenliksiz hatta apokaliptik uzamlara dönüşmüştür. Cengiz bu uzamları “dünyanın her yerinde” biçiminde tanımlayarak tüm gezegenin bu olumsuzluklardan payını aldığı esenliksiz bir uzam olarak ifade etmiştir. “Meydanlar” ise insanların bu olumsuzluklara karşı direnmek için toplandığı değişimin, yenilenmenin, başka bir dünya özlemini dile getirmenin coşkusunun ve umudunun yansıdığı esenlikli uzamlardır.

“Laboratuvarlar” ise insanların yararına buluşlar yapmanın tersine salgınlara neden olacak virüslerin üretildiği esenliksiz ve insanlığı tehdit edici uzamlar olarak ifade edilmiştir.

Gülsüm Cengiz, bildirisinde “*Bugün insanlığın şiire her zamankinden fazla gereksinimi vardır. (...) bütün yaşamı tehdit etmektedir. İşte (...), işte, (...), işte (...), işte (...),İşte (...)*...” diyerek birden çok kanıt ortaya koymuştur. Aynı zamanda manifeste söylemde dünyanın içinde bulunduğu krizi ortaya koyma aşaması olan bu paragraf, okuyucunun neden şiire yakın durması gerektiği sorusunun yanıtıdır Cengiz’e göre. Kanıtlar gerçek dünyada hali hazırda yaşadığımız olumsuzluklar olduğu için doğrudan okuyucunun usuna seslenmiştir. Yine “(...) **O yüzdendir ki şiir muhaliftir (...).Çünkü sanatçının toplumuna, çağına karşı sorumlulukları vardır. Çünkü şairler toplumların vicdanıdır (...)** **Çünkü şiir işlevseldir**”, “**Çünkü ‘Şiir yaşam içindir! / Tanıklık etmelidir gününe, / yaşamı savunmalıdır şiir!’**” cümlelerinde Cengiz, şiire ve şaire atfettiği özelliklerin nedenlerini usa dayandırarak açıklamıştır.

Cengiz’in bildirisinde yetke gerekçesi olarak alıntı yapılan özneler ve sözleri bildirideki söyleşimliliği ve çokturlülüğü oluşturmuştur. “***Demistir ki Goethe; ‘Şiirin konuları hiç eksik olmayacaktır; çünkü dünya o kadar büyük, o kadar zengin, yaşam o kadar değişik manzaralı ki... Hiçbir gerçek konu yoktur ki şair onu gereği gibi işlemesini bildiği andan itibaren şiirden yoksun olsun.’, ‘Demistir ki Nazım Hikmet; ‘Dünya tarihinde, çağının sorunları karşısında büsbütün yansız ve edilgin kalmış bir tek büyük yazar göstermek kuşkusuz güç olacaktır. Yansız bulunduğu sanılabilir ve söylenebilir, ama nesnel olarak hiçbir zaman yansız olunamaz. Bana gelince, ben kesinlikle yan tutmayı yeğlerim’***”, “***Hasan Hüseyin, ‘biliorum / matarada su / torbada ekmek / ve kemerde kurşun değil şiir / ama yine de / matarasında su / torbasında ekmek / ve kemerinde kurşun kalmamışları / ayakta tutabilir.’, ‘Serdari ‘kısa çöp uzundan hakkın alacak’ demistir. Nâzım Hikmet ise, ‘gündüzlerinde sömürülmeyen, gecelerinde aç yatılmayan, ekmek gül ve hürriyet günleri’nin nasıl geleceğini de söylemiştir dizelerinde: ‘beklenen günler, güzel günler ellerinizdedir.’***”

Şairin “**Çünkü ‘Şiir yaşam içindir! / Tanıklık etmelidir gününe, / yaşamı savunmalıdır şiir!’** dizeleriyle biten bildirisi, yine şairin bir tavır alması ve alıcısına bunu önermesi açısından manifeste söylem izlerine örnektir.

## 6. Seçilen “Dünya Şiir Günü” bildirilerinin biçimsel ve içeriksel ortak özellikleri

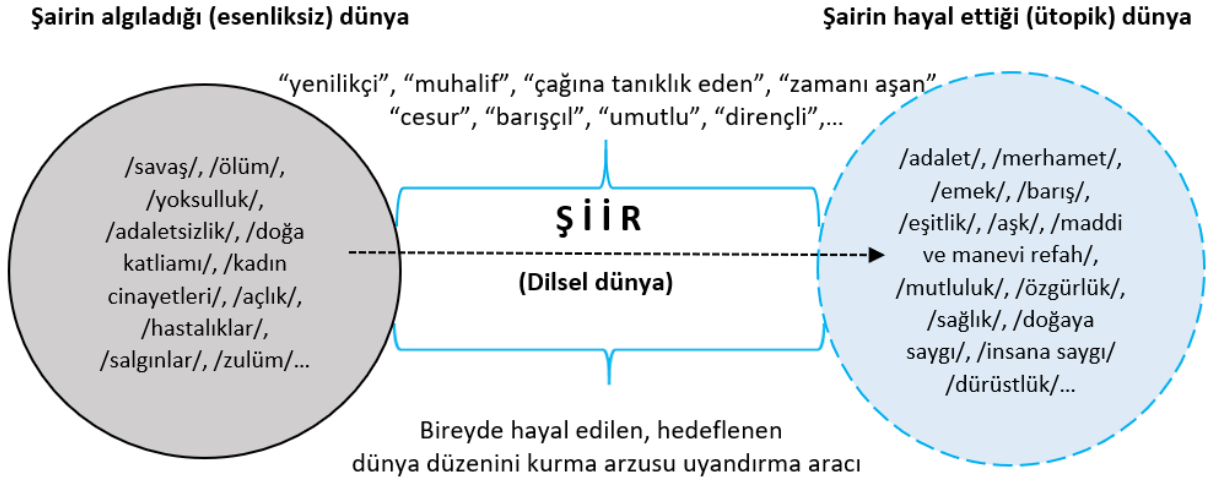
Seçilen bildirilerin amaçları çağın ters giden yönlerini duyurmak, göstermek ve eleştirmektir. Bildiri yazarları bunları yaparken kanıt sunar, ikna etmeye ve alıcısını harekete geçirmeye çalışır. Harekete geçirmek istediği taraf, yaşamın, güzel olanın, insanca olanın tarafıdır. Bunu çoğu zaman didaktik ve eleştirel bir tonla yaparlar. Diğer yandan, bildiri yazarlarının şair olmaları metne şiirsel tonu dahil eder. Şiiri; kişileştirme, övgü, genişletme, karşılaştırma, benzetme, örnek verme, alıntı gibi söz sanatları ve dilsel kullanımlarla yüceltirler. Alıcıya esenliksiz dünyayı eğer esenlikli dünyaya çevirmek istiyorsa şiirin yanında durması gerektiğini açık ya da örtük olarak bildirirler. Çünkü şiirin tarafını tutmak yaşamın tarafını tutmak demektir.

**Tablo 9:** Dünya şiir günü bildirilerinde amaçlar, tonlar, hedeflenene ulaşmak için kullanılan söz sanatları ve dilsel kullanımlar

Dünya Şiir Günü bildirilerinin amaçları	Dünya Şiir Günü bildirilerindeki tonlar	Dünya Şiir Günü bildirilerinde hedeflenene ulaşmak için kullanılan söz sanatları ve dilsel kullanımlar
duyurmak	tartışmacı ton	övgü
göstermek	didaktik ton	yergi
eleştirmek	şiirsel ton	abartı
bildirmek	uyarıcı ton	genişletme
ikna etmek	eleştirel ton	karşılaştırma
harekete geçirmek	trajik ton	benzetme
		örnek verme
		alıntı
		kanıt sunma
		pozisyon (tavır) alma
		kişileştirme

Şairin dünya algısı ağırlıklı olarak esenliksiz olana yöneliktir. Bu durum şairin uyarıcı özne olmasından kaynaklanır. Bu görevi ona kimse vermemiştir. Bu bir iç görevlendirmedir. Şair kendini çağındaki tüm olumsuzluklardan sorumlu hisseder. Hem tanıklıktır hem de bir anlamda sanık. Tanıklığı çağının içinde yaşamaktan gelse de o, sadece olanı biteni izleyen, gözleyen bir özne değil aynı zamanda müdahil olan öznedir. Sanıklığı, kurulu düzene, egemen olan ideolojiye muhalif olmaktan gelir. Şair yeniye özleyen, yeni isteyen ve bunun için eskiyi reddedip eyleme geçen öznedir. Bunun sonucunda, kendisine birçok karşı özne edinir. Düzenin devamını isteyen çeşitli gruplar şairin arzuladığı yeni dünyayı kendi düzenlerine tehdit olarak gördükleri için doğrudan ya da dolaylı olarak onun karşısında yer alırlar.

Savaş, adaletsizlik, yoksulluk, doğa, insan ve hayvan katliamları gibi birçok esenliksiz duruma sahne olan dünyayı değiştirmek isteyen şair, bunu dil dünyasının bir ürünü olan şiirle yapan kişidir. Şair kendi zihninde kurguladığı esenlikli hatta ütöpik dünyayı kurma arzusunu insanlarda uyandırmak için şiiri seçer. Bu nedenle şiir yenilikçi, muhalif, çağına tanıklık eden, dirençli, umutlu, cesur vs. olmalıdır. Hayal edilen dünyada adalet, merhamet, eşitlik, barış gibi birçok esenlikli kavram vardır, esenliksiz kavramlara yer yoktur. Bildiri yazarlarının dirençte, barışta, sonsuzlukta, umutta, yenide kısacası yaşamda birleşmelerinin ana nedeni budur: başka bir dünya hayali. Bu hayal tam olarak gerçekleşmediği sürece hep kurulmaya devam edecektir ve bu nedenle şiir; zamanı aşma, sonsuz olma özelliği, yenilikçilik, cesur olma, dirençli olma gibi özelliklerini koruyacak, önemini ve değerini kaybetmeyecektir.



**Şekil 1:** Şairin dünya algısı ve şiirin işlev

## Sonuç

Dünya Şiir Günü Bildirilerini kaleme alan şairler gerçek dünyada yaşadıklarını, hissettiklerini, düşüncelerini, yargılarını, hayallerini, özlemlerini dil dünyasının bir ürünü olan şiirleriyle ifade etmişler ve toplumla paylaşmışlardır. Bildirilerin sahibi olan bu şairler için dünya oldukça esensiz bir durumdadır. Bu esensiz durumun değişmesi gereklidir. Bildiri yazarları, şairi bu esensiz durumun farkında olan, hatta bundan nasibini alan, acı çeken, mağdur, tehlike altında, bedel ödeyen özne olarak tanımlarlar. Bu özne diğer insanlardan farklıdır. Farkı esensiz durumların bilincinde olmak, bu durumlara karşı tavır sergilemek, olumlu, esensiz olanı insanlara hatırlatmak ve onlarda yeni bir dünya yaratma özlemi oluşturmaya çalışmaktır. Yani şair özne, farkında olan, bunu dillendiren, bunu değiştirmek için estetik bir yolla, şiirle insanları eyleme geçmeye çağıran öznedir. Bildiri yazarlarına göre şiirin işlevi bundan farklı değildir.

Şair kendi zihnindeki dünyayı şiirine estetik ölçütlere uygun olarak aktarır. Kendi çağına tanıklık etmeyen şiirleri bildiri yazarları değerlendirme dışında bırakırlar çünkü sonsuzluğa kalacak olan şiirler tanıklık yapan şiirlerdir. Şiir, şairi ölse ya da yaşarken dünya görüşünü değiştirse bile, şairinden bağımsız olarak yoluna devam eder. Ayrıca şairin zihnindeki dünya ütöfik olduğu için insanlık aralıksız olarak bu dünyaya ulaşmaya çalışacaktır. Bu, şiiri sonsuza taşır. Çünkü ütöfik dünyanın tamamen gerçeğe dönüşmesi imkansızdır.

Şiirin iletisi her ne kadar kendi üstüneyse de (*Fr. la fonction poétique*) özellikle toplumsal olarak zor dönemlerden geçen insanları içinde buldukları dünyanın olumsuzluklarını fark etmeye ve ses çıkarmaya, eyleme geçmeye de çağırır. Şiirde dilin çağrı işlevini (*Fr. la fonction conative*) merkeze alan bu dört bildirinin yazarı alıcısını örtük ya da açık olarak var olan düzenin reddine, yeni bir dünya özlemi duymaya ve yeniyi yaratmak için harekete geçmeye çağırır. Bu nedenle bildiri yazarları için şiir; hem yıkan hem de kuran, bireyleri etkileyecek güçte bir söz sanatıdır. Kaynağını gerçek dünyanın olumsuzluklarından alır ve onu sanatsal bir içerikle dönüştürerek olumluya çevirir. Bunun için bu şiir

bildirilerinde hem yergici söylemin (düzenin eleştirisi, katastrofik bir dünya algısı, kesin yargılar) hem manifesteler söylemin (düzenin kanıtlarıyla eleştirisi ve reddi, tarafımı seçme, açıkça ortaya koyma ve yeni düzene çağrı) hem de açık mektubun (eleştiri, kanıtlama, gerekçelendirme, geniş kitlelere ulaşma, alıcısını etkileme ve harekete geçirme) izleri bulunur ve bu bildiriler çoktrollü söylem olma özelliğine sahiptirler.

### Kaynakça

- Abastado Claude. Introduction à l'analyse des manifestes. In: *Littérature*, n°39, 1980. Les manifestes. pp. 3-11. [www.persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1980\\_num\\_39\\_3\\_2128\\_](http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1980_num_39_3_2128_) [Son erişim tarihi: 11.12.2022]
- Adam, J-M. (2005), *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours linguistique textuelle*, Paris: Armand Collin.
- Angenot, M. (1982, 1995) *La Parole Pamphlétaire*, Paris: Payot.
- Bora, E. (2016) Yapım ve yıkım eylemi Olarak Mimari Manifestolar, İstanbul Teknik Üniversitesi, Yüksek lisans Tezi, <https://polen.itu.edu.tr:8443/server/api/core/bitstreams/d3977697-e9d9-4de7-9f71-9e9f025ac80c/content> [Son erişim tarihi: 11.12.2022]
- Burger, M. (2009), Le jeu de l'intertexte dans la communication manifestaire : le cas du « Manifeste du Parti communiste » (1848), dans *A contrario* 2009/1 (n° 11), pages 62 à 87.
- Eziler Kıran, A. ve Kıran, Z. (2021) *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Ankara: Seçkin FFçılık.
- Korkut, E. (2017) *Söz ve Kimlik, Söylemler Bize Ne Söyler?*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Meyer, M. (1992), *Langage et la littérature*, PUF: Paris.
- Öztin, D. (2022) *Söz ve Eylem: Söylem Çözümlemesi, Kavram-Kuram-Uygulama*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### URL:

- <https://www.unesco.org/fr/days/poetry> [Son erişim tarihi: 11.12.2022]
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> [Son erişim tarihi: 11.12.2022]
- <https://sozluk.gov.tr/> [Son erişim tarihi: 11.12.2022]
- [http://www.siirparki.com/bildiri\\_ssezer.html](http://www.siirparki.com/bildiri_ssezer.html) [Son erişim tarihi: 11.12.2022]
- [http://www.siirparki.com/bildiri\\_adamar.html](http://www.siirparki.com/bildiri_adamar.html) [Son erişim tarihi: 11.12.2022]
- [http://www.siirparki.com/bildiri\\_tildeniz.html](http://www.siirparki.com/bildiri_tildeniz.html) [Son erişim tarihi: 11.12.2022]
- <https://yirmibirmart.com/tysnin-21-mart-dunya-siir-gunu-bildirisini-gulsum-cengiz-yazdi/> [Son erişim tarihi: 11.12.2022]

**028. Çanakkale'den İnegöl'e, Hüseyin Suat'tan Mehmed Sabri'ye****Cengiz ALYILMAZ<sup>1</sup>****Semra ALYILMAZ<sup>2</sup>**

**APA:** Alyılmaz, C. & Alyılmaz, S. (2023). Çanakkale'den İnegöl'e, Hüseyin Suat'tan Mehmed Sabri'ye. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 456-471. DOI: 10.29000/rumelide.1252775.

**Öz**

Tarihte toplumların, milletlerin hafızalarında derin ve silinmez izler bırakan pek çok hadise vardır. Türklerin ve geçmişte Türklerle birlikte kader birliği yapmış birçok milletin tarihinde de Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Çanakkale Savaşı, Kurtuluş Savaşı... ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Bu savaşlarla ilgili pek çok şiir, destan, anı, hikâye, roman ile ciltler dolusu kitap, makale ve bildiri yazılmıştır. Balkan Savaşları sırasında yaşananlar da hem tarihî kaynaklarda hem de edebî eserlerde önemli yer bulmuştur. Hüseyin Suat YALÇIN tarafından Balkan Savaşları sırasında Barbaros Zırhlısı'nda şehit olan denizciler için yazılan ve Barbaros / Bahriye Anıtı'na kazınan şiir de bu türdendir. Hüseyin Suat YALÇIN tarafından Barbaros Zırhlısı'nda şehit olan denizciler için yazılan şiir yıllar sonra İnegöllü İhtiyat Zabit Vekili (Yedek Subay Vekili) Mehmed Sabri tarafından 1924 yılında pamuk - ipek karışımı kumaş bir pano üzerine işletilmiştir. Söz konusu pamuk - ipek karışımı kumaş pano üzerine işletilen şiirin altında Mehmed Sabri'nin adı yazılıdır. Tarafımızdan yapılan araştırma ve incelemelerde şiirin Mehmed Sabri'ye değil; Hüseyin Suat YALÇIN'a ait olduğu tespit edilmiştir. Mehmed Sabri tarafından pamuk - ipek karışımı kumaş pano üzerine işletilen eserin orijinali hâlen Bursalı iş adamı İbrahim KOCA'nın arşivinde bulunmaktadır. Bu makalede önce İnegöllü Yedek Subay Vekili Mehmed Sabri tarafından pamuk - ipek karışımı kumaş bir pano üzerine işletilen şiir hakkında bilgi verilmekte; sonra da bu şiirin Hüseyin Suat YALÇIN'la ilgisi üzerinde durulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Çanakkale Savaşı, Balkan Savaşları, Barbaros Zırhlısı, Bahriye Anıtı, Hüseyin Suat Yalçın, Mehmed Sabri, İbrahim Koca.

**From Çanakkale to İnegöl, from Hüseyin Suat to Mehmed Sabri****Abstract**

In history, many events have left a profound and indelible impact on the memories of societies and nations. The Balkan Wars, World War I, Dardanelles War, War of Independence, etc., all have a special place and importance in the history of the Turks and many nations that cast their lot with the Turks in the past. Many poems, epics, memoirs, stories, novels, and volumes of books, articles, and statements were written about these wars. The events during the Balkan Wars also took an important place in both historical sources and literary works. The poem written by Hüseyin Suat YALÇIN for the sailors who were martyred in the Battleship Barbaros during the Balkan Wars and engraved on the Barbaros / Naval Monument is one of them. Years after, in 1924, Mehmet Sabri, the Deputy

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bursa, Türkiye), calyilmaz@uludag.edu.tr, calyilmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3634-9015 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252775]

<sup>2</sup> Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ev Sosyal BilimlerEğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), semraalyilmaz@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1725-0650

Reserve Officer (İhtiyat Zabit Vekili) of İnegöl, had the poem written by Hüseyin Suat YALÇIN for the sailors who were martyred in the Battleship Barbaros, written on a cotton-silk mix fabric panel. The name Mehmed Sabri is written under the poem on the cotton-silk mix fabric panel. As a result of our research and examinations, it was determined that the poem belongs not to Mehmed Sabri but to Hüseyin Suat YALÇIN. The original of the work, which was made written on a cotton-silk mix fabric panel by Mehmed Sabri, is still in İbrahim KOCA's archive, a businessman from Bursa. This article gives information about the poem, which was made written by Mehmet Sabri, Deputy Reserve Officer of İnegöl, on a cotton-silk mix fabric panel. Then, it discusses the relationship of this poem with Hüseyin Suat YALÇIN.

**Keywords:** Dardanelles War, Balkan Wars, Battleship Barbaros, Naval Monument, Hüseyin Suat Yalçın, Mehmed Sabri, İbrahim Koca.

## Giriş

2022 yılının son aylarında Dede Korkut Oğuznameleri'nin Bursa Nüshası ile ilgili araştırma ve incelemeler yapmış olduğumuz günlerde söz konusu eseri Bursa Büyükşehir Belediyesi Kur'an ve El Yazmaları Müzesine bağışlayan İbrahim KOCA'yla<sup>3</sup> görüşmeye gitmiştik. Eser ve bağışlanma süreci hakkında bilgi edinirken çok zengin bir arşive sahip olduğunu bildiğimiz İbrahim KOCA, arşivinde pamuk - ipek karışımı kumaş bir pano üzerine işlenmiş Çanakkale Şehitleri'yle ilgili bir şiirden bahsetti. Şiirin yazılı olduğu eser Aynalı Çarşı'daki iş yerinde olmadığı için KOCA, bize eserin cep telefonunun hafızasındaki görüntülerini gösterdi. Yazılı bir eser olduğu ve (KOCA'nın vermiş olduğu bilgilere göre) tarihi de yaklaşık 100 yıl öncesine uzandığı için eseri görmek istediğimizi kendilerine bildirdik.

KOCA'yla birlikte Dede Korkut Oğuznameleri'nin Bursa Nüshası'nın hâlihazırdaki durumu ve yayımlanması hakkında bilgi edinmek için 23 Kasım 2022 tarihinde Bursa Büyükşehir Belediyesi Müzeler Şube Müdürü Nazım Enes ALTAN'dan randevu almıştık. KOCA'dan söz konusu şiirin üzerine yazılı olduğu kumaşı da getirmesini rica ettik. KOCA, Merinos Atatürk Kongre Kültür Merkezi'nde ALTAN ile yapmış olduğumuz görüşmeye bahsi geçen eseri getirdi. Eseri katlı bir kumaş parçası hâlinde düşünürken güzel bir çerçeve içinde görünce şaşırдық. KOCA, eseri daha önce birilerine okutmaya çalıştığını belirtip elindeki nottan hareketle eserde yazılı olanlar hakkında bilgi verdi. Biz de orada eseri ilk kez görüntüleme imkânı bulduk.

<sup>3</sup> 12.12.1968 tarihinde Bursa'da dünyaya gelen İbrahim KOCA, hâlen Bursa'da yaşamakta ve Kapalı Çarşı'daki / Aynalı Çarşı'daki Hacivat Antique Tuhafiye adlı iş yerinde çalışmalarını sürdürmektedir. KOCA, Dede Korkut Oğuznameleri'nin / Dede Korkut Kitabı'nın Bursa Nüshası'nın gün ışığına çıkmasına vesile olduğu ve bu eseri Türk milletinin ve bilim dünyasının istifade etmesi amacıyla Bursa Büyükşehir Belediyesi Muradiye Kuran ve El Yazmaları Müzesine bağışladığı için Valeh HACILAR Uluslararası Bilimsel ve Kültürel Araştırmalar Vakfı tarafından 2022 Yılı Türk Dünyası Hizmet Ödülü'ne layık görülmüştür. İbrahim KOCA'nın hayatı ve faaliyetleri hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Alyılmaz ve Alyılmaz, 2022, s. 275-324.



Foto 1: İ. KOCA'nın şiirin yazılı olduğu eserle çekilmiş görüntüsü (Foto: C. ALYILMAZ)

Eserin çekmiş olduğumuz dijital görüntülerini bilgisayarımıza aktarıp okuduğumuzda şiirin bazı dizeleri bize tanıdık geldi. Bunun üzerine şiir hakkında kapsamlı araştırma ve inceleme yapmayı gerekli gördük.



Foto 2: Eserin ve üzerinde barındırdığı şiirin dijital ortama aktarılmış görüntüsü (Foto: C. ALYILMAZ)



İbrahim KOCA ile 16 Aralık 2022 tarihinde iş yerinde tekrar görüşüp eserin epigrafik belgelenmesini gerçekleştirdik.<sup>4</sup>

Önce şiirin üzerine yazılı olduğu eserin fiziki durumu ve ölçüleri; sonra da şiirin özgün metni, yorumlu yazı çevirimi, kim tarafından nerede, ne zaman, niçin yazılmış olduğu hakkında bilgi vermek yararlı olacaktır:

### 1. Eser / şiir hakkında:

**Eserin adı:**<sup>5</sup> Eserin adı eserin son sahibi durumundaki İbrahim KOCA tarafından “Çanakkale Şehitleri İçin Yazılmış Şiir” olarak adlandırılmaktadır.

**Eserin müellifi:** Eserin özünü oluşturan şiir Hüseyin Suat [YALÇIN] tarafından 18 Ocak 1913 tarihinde Mondros Muharebesi'nde şehit olanlar için (Bahriye Şehitleri 4 subay, 37 er için) yazılmış; daha sonra İnegöl'ün Sinan Bey Mahallesi'nden İhtiyat Zabıt Vekili (Yedek Subay Vekili) Mehmed Sabri tarafından da bazı değişiklikler yapılarak Rumi 1340 (1924) yılında pamuk kumaş - ipek kumaş pano üzerine işletilmiştir.<sup>6</sup>

**Eserin tarihi:** Eserin tarih kaydı “1340 yazı” olarak kaydedilmiştir.

**Eserin yazıldığı alfabe ve eserin dili:** Eser, Arap alfabesiyle, Türkçe (Osmanlı Türkçesiyle) yazılmıştır.

**Eserin türü ve yapım özellikleri:** Eser, pamuk - ipek karışımı kumaş üzerine makine ile bordo renkte bir iplikle işlenmiştir.

**Eserin satır ve sütun sayısı:** Eserin baş tarafında İhtiyat Zabıt Vekili (Yedek Subay Vekili) Mehmed Sabri tarafından Çanakkale Savaşı Şehitleri için yazıldığı anlaşılan “ithaf” niteliğinde mensur iki satır bulunmaktadır.

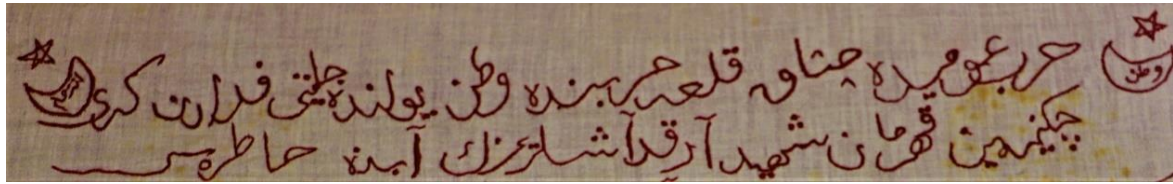


Foto 3: Şiirin “ithaf” niteliğindeki satırlarının görüntüsü (Foto: C. ALYILMAZ)

Panoda baş taraftaki “ithaf” niteliğindeki 2 satırdan sonra 8 beyitten oluşan bir şiire yer verilmiştir. İki sütun hâlinde istif edilmiş şiirdeki beyitlerin ilk satırı sağ sütunda, ikinci satırı sol sütunda yer almaktadır:

<sup>4</sup> Eseri belgelenemize izin verip imkân sağlayan İbrahim KOCA'ya ve belgelenmelerimiz sırasında bizlere yardımcı olan (İbrahim KOCA'nın yakın dostu ve arkadaşı) Ahmet TEPEHAN'a teşekkür ederiz.

<sup>5</sup> Makalede araştırmaya konu olan şiir için “eser” kavram işaretini kullanılacaktır.

<sup>6</sup> Konuyla ilgili olarak ilerleyen sayfalarda ayrıntılı olarak bilgi verilecektir.

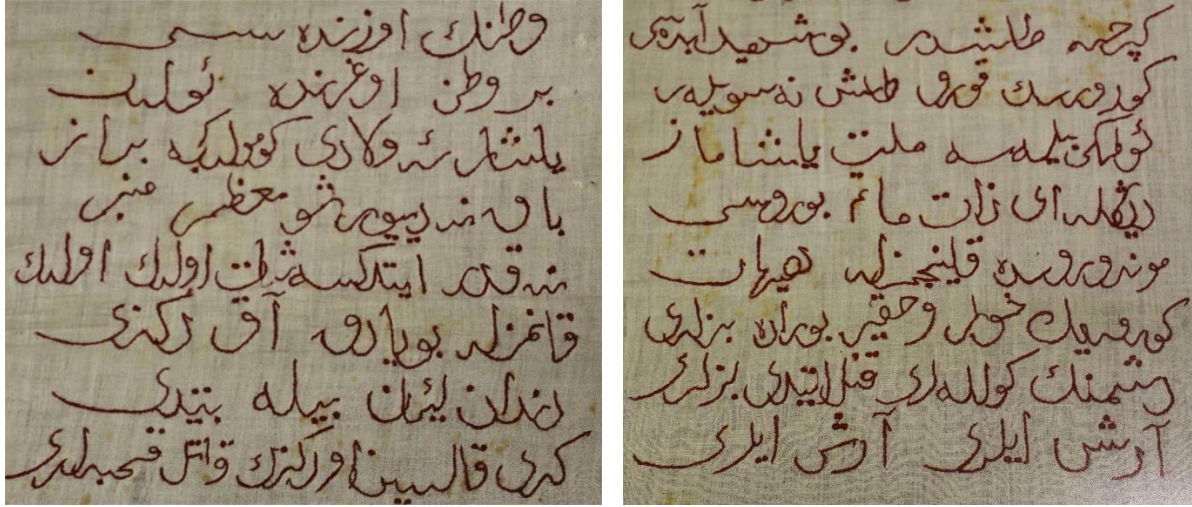


Foto 4-5: Şiirin sağ ve sol sütunundaki yazıları yansıtan bir görüntü (Foto: C. ALYILMAZ)

Eserin en sonunda ise, “ketebe / tarih kaydı” niteliğinde 6 satır bulunmaktadır.

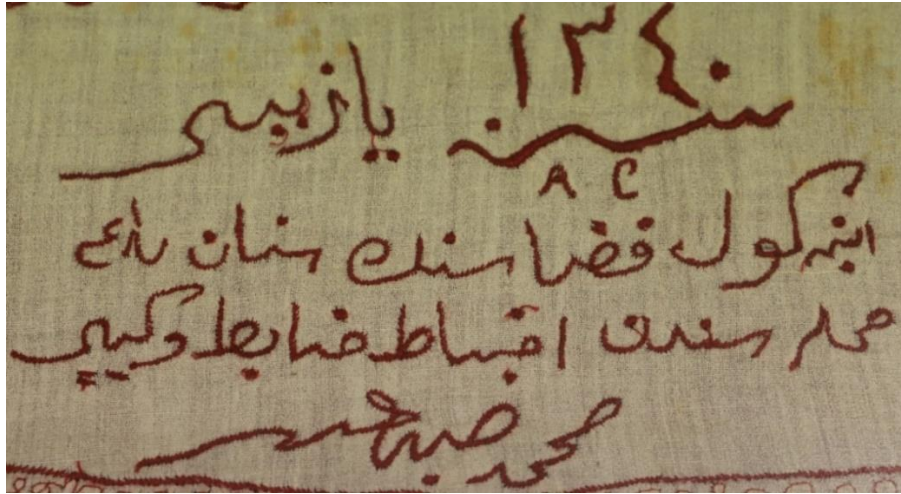


Foto 6: Şiirin “ketebe kaydı” niteliğindeki satırlarının görüntüsü (Foto: C. ALYILMAZ)

#### Eserin ölçüleri:

**Çerçeve alanının ölçüleri:** Eserin çerçeve ölçüleri 80x66 cm'dir.

**Eserin işlendiği kumaşın ölçüleri:** Eserin işlendiği kumaşın ölçüleri 65x50 cm'dir.

**Kenar süsleme alanının ölçüleri** Dış hat ölçüsü 55x45,5 cm; iç hat ölçüsü: 50x38,5 cm'dir. Dış hat ve iç hat arasındaki boşluk 2 cm'dir.

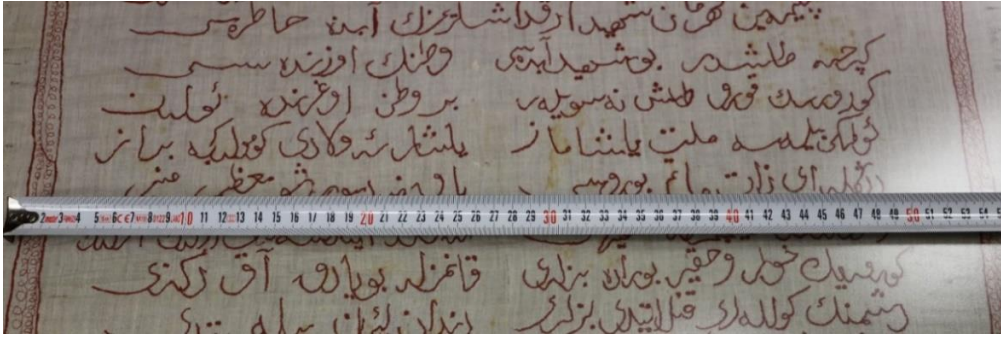


Foto 7: Eserin ölçümü yapılırken çekilmiş bir görüntü (Foto: Semra ALYILMAZ)

### Satır ölçüleri:

**Satır boylarının ölçüleri:** Satır boylarının ve satır aralıklarının ölçüleri değişkenlik göstermektedir. İthaf niteliğindeki I. satır uzunluğu 47,5 cm; II. satırın uzunluğu ise 42 cm'dir. Manzum kısımlardaki satırların ölçüleri de 42 cm ile 44 cm arasında değişmektedir. Tarih ve ketebe kaydının bulunduğu bölümde satır ölçüleri 16 cm ile 4 cm arasında değişkenlik göstermektedir.

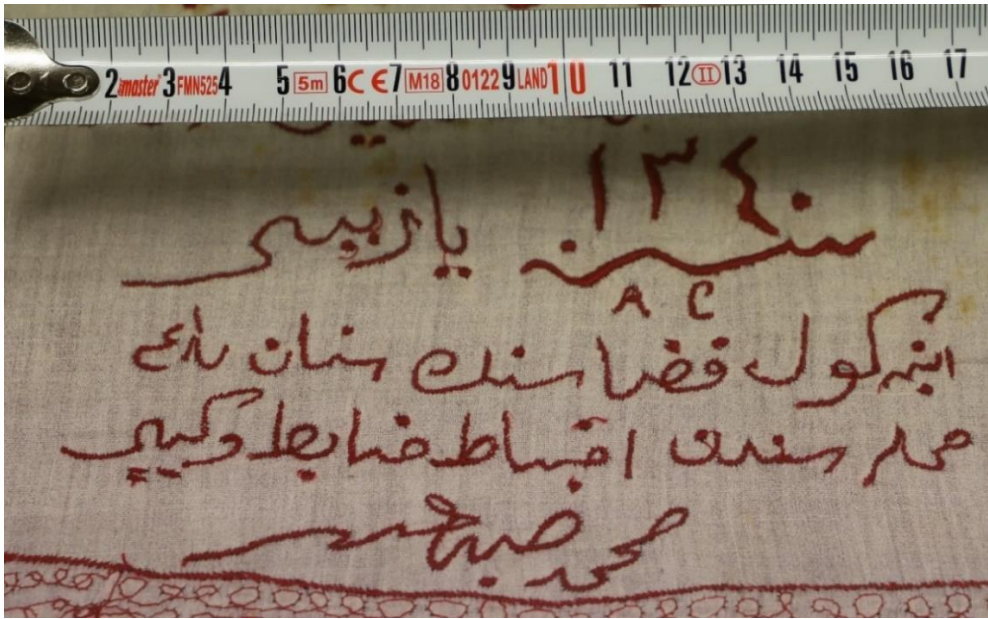


Foto 8: Eserin ölçümü yapılırken çekilmiş bir görüntü (Foto: Semra ALYILMAZ)

**Satır aralıklarının ölçüleri:** Satır aralıklarının ölçüleri birbirini tutmamakta; 0,5 cm ile 2 cm arasında değişmektedir.

**Harflerin ölçüleri:** Harflerin ölçüleri 2,2 cm ile 4,3 cm arasında değişmektedir.

**Eserdeki diğer epigrafik öğeler:** Eserin sağ ve sol üst taraflarına "ithaf"ın baş tarafını içine alacak şekilde Türk Bayrağı'nın üzerinde bulunan ay (hilal) ve yıldız işlenmiş; hilallerin ilkinin içine "vatan" sözcüğü; ikincisinin içine ise "intikam" sözcüğü işlenmiştir.

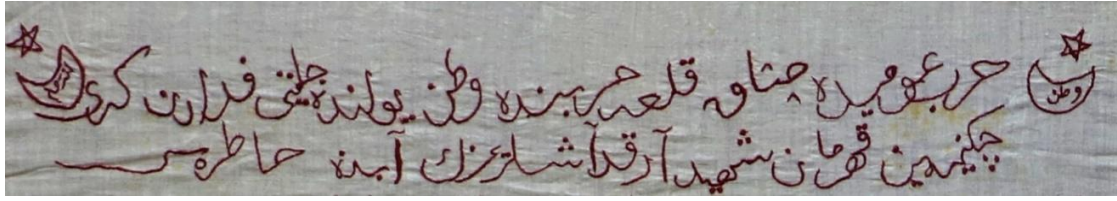


Foto 9: Eserin sağ ve sol üst taraflarına işlenmiş ay yıldızın ve içindeki yazıların görüntüsü  
(Foto: C. ALYILMAZ)

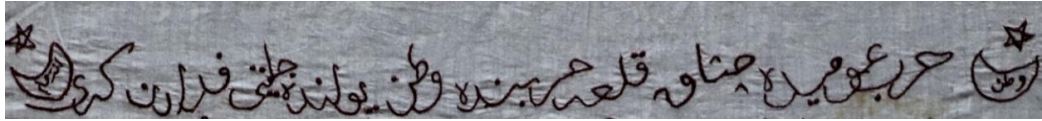
**Eserin nereden, nasıl edinildiği:** Eser, yaklaşık 10 yıl önce (2010 yılı başlarında) satın alınma yoluyla edinilmiştir. [KOCA, eseri Aynalı Çarşı'daki iş yerine (adını hatırlamadığı) bir hanımefendinin getirip sattığını ifade etmiştir].

**Eserin fiyatı:** Bilinmemektedir. (KOCA, eseri satın aldığı fiyatı hatırlamadığını ifade etmiştir).

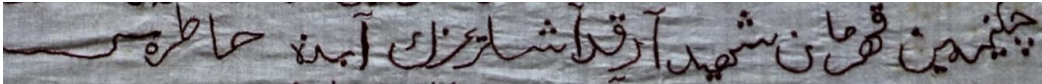
**Eserle ilgili kişiler:** İbrahim KOCA, Anıl KOCA.

**Eserle ilgili yayınlar:** Eserle ilgili bugüne kadar yapılmış herhangi bir yayın bulunmamaktadır.

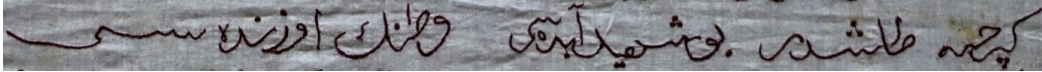
**Eserin / şiirin özgün metni ve yorumlu yazı çevirimi:** Şiirin özgün metni ve tarafımızdan yapılan transliterasyonu (yorumlu yazı çevirimi) şöyledir: <sup>7</sup>



h̄arb-i umûmîde çanakkal'e h̄arbinde vatan yolunda cânını fedâdan geri



çekinmeyen kahraman şehîd arkadaşlarımızın âbide hâtırası



gerçi taşdır bu şehîd âbidesi

vaṭanın üze(r)inde sesi



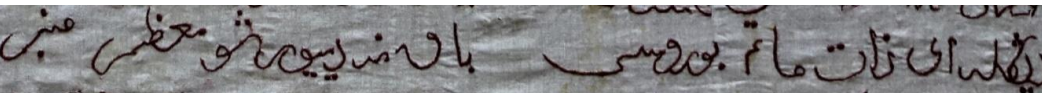
görürseñ kuru taş ne söyler

bir vaṭan uğrunda ölen



ölmeği bilmeŝe millet yaşamaz

yaşar evlâdı gömüldükce birâz



<sup>7</sup> Arap alfabesinde büyük harf - küçük harf ayrımı yapılmadığı için metnin transliterasyonu (yorumlu yazı çevirimi) yapılırken küçük harfler tercih edilmiştir.

diñle ey zât-ı mâtem borusı

bağ ne diyor şu mu'azzam minber



mondrosda kılıncımızla heyhât

ne kadar itdikse şebât öldük öldük



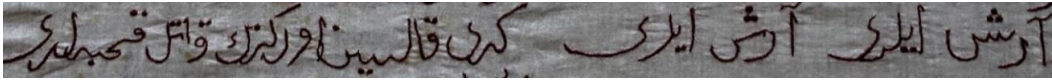
görmeyin hôr u ĥakîr burada bizleri

kanımızla boyadık ağ deñizi



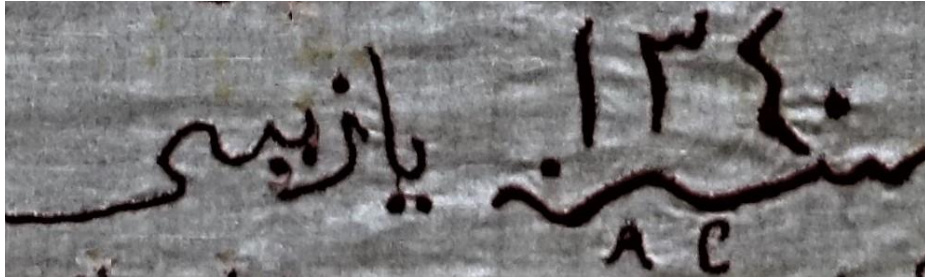
düşmanın gülleleri katl itdi bizleri

dendân-ı leyân bile bitdi



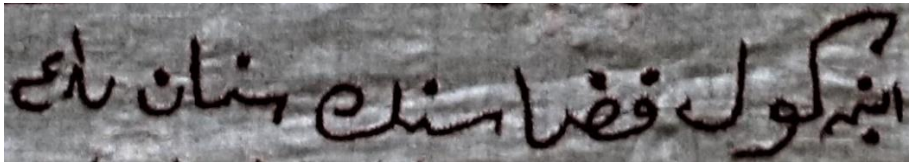
arş ileri arş ileri

geri çalsın o denizin kâtil çahbeleri

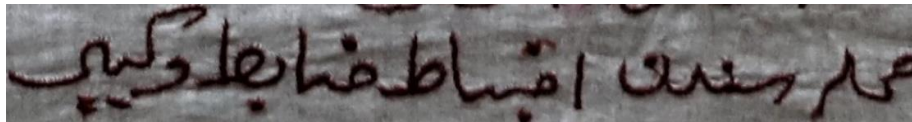


1340 sene yazısı

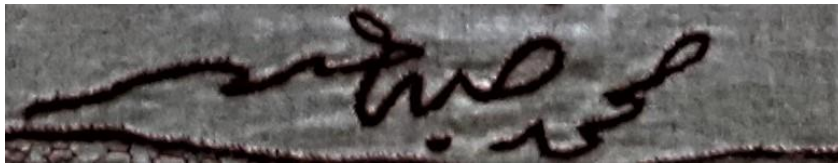
A C



inegöl kazâsının sinân beg



mağallesinden ihtiyât zâbiğ vekîli



mehmed şabri

## 2. Eserle / şiirle ilgili bazı açıklamalar:

### Eserin / şiirin şairi ve konusu üzerine:

Eserin özünü oluşturan şiirin en alt satırında “Mehmed Sabri”nin adı bulunmaktadır. İlk okuyuşta şiirin şairi olarak Mehmed Sabri anlaşılrsa da şiir gerçekte Mehmed Sabri’ye ait değildir. Nitekim şiir (yukarıda da belirtildiği üzere) Hüseyin Suat [YALÇIN] tarafından 18 Ocak 1913 tarihinde Mondros Muharebesi’nde şehit olanlar için (Bahriye Şehitleri 4 subay, 37 er için) yazılmış; daha sonra İnegöl’ün Sinan Bey Mahallesi’nden İhtiyat Zabit Vekili (Yedek Subay Vekili) Mehmed Sabri tarafından bazı değişiklikler yapılarak 1340 (1924) yılında pamuk - ipek kumaş üzerine işlenmiş / işletilmiştir. Şiiri okurken “*arş ileri arş ileri geri kılsın o deniziñ kâtil kağbeleri*” dizelerinin tanıdık gelmesi üzeri tarafımızdan yapılan araştırma ve incelemede Hüseyin Suat [YALÇIN]’ın bu dizelere önce Bahriye Şehitleri için yazmış olduğu şiirde; sonra da (bazı değişiklikler yaparak) “İstiklal Marşı Yarışması” için hazırladığı marşta yer vermiş olduğunu tespit ettik. Hüseyin Suat [YALÇIN]’ın Bahriye Şehitleri için yazmış olduğu şiir, bizim üzerinde çalıştığımız, ipek-pamuk üzerine işlenmiş, altında Mehmed Sabri’nin adını taşıyan şiirin kaynağı olması bakımından büyük önem taşımaktadır. 2019 yılında Dilek ERKİN AKDOĞAN tarafından *Anafarta* dergisinin 5. sayısının 80 sayfasında “Nara-Köseburnu Barbaros Şehitliği (Bahriye Şehitliği)” başlıklı makalede yer verilen şiirin bizim bu makaleyi yazmamıza vesile olan şiirin asıl kaynağına ulaşmamızda büyük rol oynadığını belirtmek isteriz.<sup>8</sup> Dilek ERKİN AKDOĞAN, tarafından yayımlanan ve Hüseyin Suat [YALÇIN]’a ait olan şiir şöyledir:

*“Küllü nefsin zaikatül mevt”  
(Her nefes ölümü tadacaktır)  
Gerçi taştır bu şehit abidesi,  
Vatanın yükselir üstünde sesi,  
Üzerinde kuru taş da görsen,  
Sevilir her vatan uğruna ölen,  
Yaşar evladı gömüldükçe biraz,  
Dinle ey, zairi-i matem-i perver,  
Ne diyor bak, şu muazzam minber,  
Mondros’da filomuzla heyhat,  
Ne kadar azim ile ettikse sebat,  
Düşmanın gülleri katil idi,  
Bizi dendan-ı lehibiyle yedi,  
Görmeyin horu hakir burda bizi,  
Kanımızla boyadık Akdeniz’i,  
Ölmeyi bilmese millet yaşamaz,  
Ne büyük kaldı bu yolda ne küçük,  
Seni ihya için öldük, öldük...  
Galeyan et yetişir ey millet,  
Göster adamızı mevcudiyet,*

<sup>8</sup> Şiirin Hüseyin Suat’a ait olduğunu tespit ettikten sonra şiirle ve Hüseyin Suat Yalçın’la ilgili bazı kaynaklara ulaşmaya çalıştık. Bu süreçte katkılarını esirgemeyen Faruk POLATCAN’a, Ebru ÖZDOĞAN’a, İsmail EMİRŞAH’a, Vedat ŞEN’e ve makalesiyle bize kılavuzluk eden Dilek ERKİN AKDOĞAN’a teşekkür ederiz.

*İleri arş, ileri arş ileri,*

*Geri kalsın denizin kahpeleri*

*Hüseyin Suat 1328, 5 Kânunusani (18 Ocak 1913) (Erkin Akdoğan, 2019, s. 80).*

Makaleyi hazırlarken aynı şiirin Gökhan ATMACA tarafından da 2015 yılında *Üç Savaş Bir Gemi: Barbaros Hayrettin Zırhlısı* adlı kitapta yayımlanmış olduğu bilgisine ulaştık. Şiir ATMACA'nın kitabında da Hüseyin Suat'a ait olarak gösterilmektedir.<sup>9</sup>

*Gerçi taştır bu şehit abidesi*

*Vatanın yükselir üstünde sesi*

*Üzerinde kuru taş da görsen*

*Sevilir her vatan uğruna ölen*

*Ölmeyi bilmesem millet yaşamaz*

*Yaşar evladı gömüldükçe biraz*

*Dinle ey zairi-i matem-i perver*

*Ne diyor bak şu muazzam minber*

*Mondros'ta filomuzla heyhat*

*Ne kadar azm ile ettikse sebat*

*Düşmanın gülleri katil idi*

*Bizi dendan-ı lehibiyle yedi*

*Görmeyin har-u hakir burda bizi*

*Kanımızla boyadık Akdeniz'i*

*Galayan et te'sir ey millet*

*Göster adamıza mevcudiyet*

*İleri arş, ileri arş ileri*

*Geri kalsın denizin kahpeleri*

*Hüseyin Suat 1328 Rumi 5 Ocak Cumartesi Miladi 19 Ocak 1912 (Atmaca, 2015, s. 149).*

Dilek ERKİN AKDOĞAN, "Nara-Köseburnu Barbaros Şehitliği (Bahriye Şehitliği)" başlıklı makalesinde Mondros Muharebesi sırasında şehit olanlar ve onların anısına dikilen "Bahriye Abidesi"nden bahsederken ve bu abidenin ön yüzüne şehit olanların adlarının, arka yüzüne ise Hüseyin Suat [YALÇIN]'ın şiirinin yazıldığını belirtir: *Çanakkale - Nara yolu üzerinde Köseburnu mevkiinde akaryakıt iskelesinin karşısındaki yaklaşık 1.182,75 metre karelik alana imar edilen Barbaros Şehitliği'nin avlusunda yer alan Barbaros Anıtı, mermerden yapılmış olup anıtın ön yüzü bir geminin pruvaдан görünüşü şeklinde inşa edilmiştir. Anıtın ön yüzünde Balkan Savaşı'nda Barbaros Zırhlısı'nda şehit olan denizcilerin isimleri yazılıdır. Anıtın arka yüzünde ise Hüseyin Suat'ın dizelerinden oluşmuş 18 Ocak 1913 tarihli bir şiir yer almaktadır (Erkin Akdoğan, 2019, s. 80-81).*

<sup>9</sup> ATMACA, *Barbaros Hayreddin Zırhlısı: Üç Savaş Bir Gemi* adlı kitabında şiirin yazılmış olduğu tarihi "1328 Rumi 5 Ocak Cumartesi Miladi 19 Ocak 1912 Pazar" olarak göstermiştir. ERKİN AKDOĞAN ve ATMACA tarafından yapılan çalışmalarda bazı okuma ve tarihlendirme farklılıkları olsa da şiirin Hüseyin Suat'a ait olduğu hususunda her iki araştırmacı da görüş birliğine sahiptir.

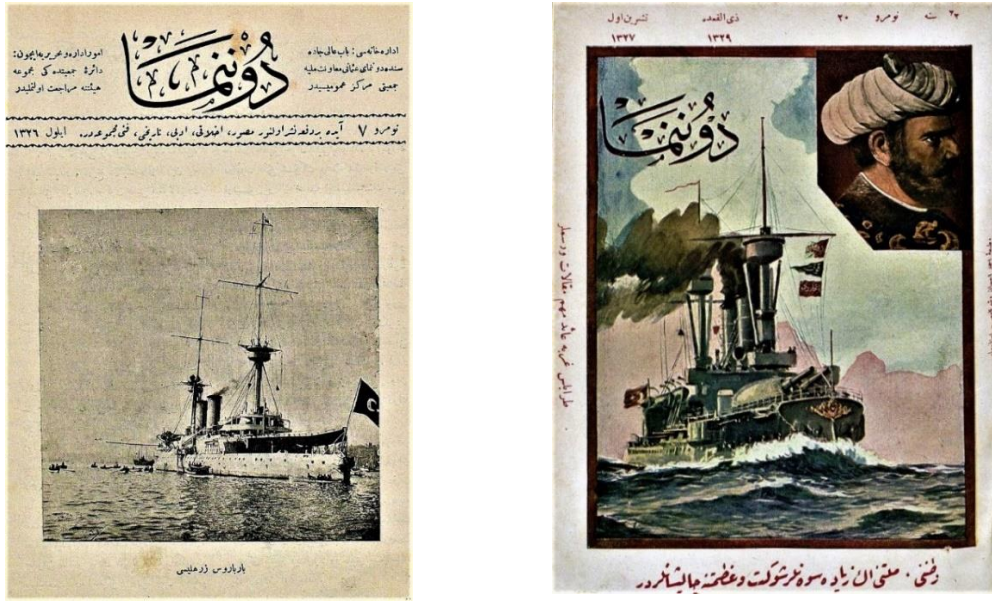


Foto 10-11: Barbaros Zırhlısı'nı konu edinen dergi kapaklarından görüntüler  
(Fotolar: <https://canakkalemuharebeleri1915.com/makale-ler/okan-kozanoglu/422-barbaros-hayreddin-zirhlisi>)

ERKİN AKDOĞAN, konuyla ilgili makalesinde Mondros Muharebesi hakkında da şunları kaydetmektedir:

18 Ocak 1913 tarihinde Osmanlı Donanması, Limni Adası'nın Mondros Limanı açıklarına kadar yanaşarak muharebe düzeni almıştır. Yaklaşık 4 saat devam eden Mondros Muharebesi, Osmanlı Donanması'nın icra ettiği en büyük deniz savaşlarından biri olmuştur. Mondros Muharebesi karşılıklı top atışları ile başlamış ve muharebe, Yunan Donanması'nın üstünlüğüyle sürmüştür. Barbaros'un almış olduğu hasar sonucunda geri çekilme başlamıştır. Muharebede Osmanlı Donanması'ndan Barbaros ve Turgutreis Zırhlıları önemli derecede hasara uğramıştır. Sancak gemisi Barbaros'un pruva direğine Barbaros Hayreddin Paşa'nın sancağı çekilmiştir. Mondros Muharebesi'nde Barbaros'a, 31 mermi isabet etmiş ve zırhlıda büyük zorluklarla söndürülebilen 11 yangın çıkmıştır. Muharebe sonucunda gemi mürettebatından 4 subay ile 37 er şehit olmuş; 8 subay ile 103 er ise yaralanmıştır. 18 Ocak 1913 tarihinde Mondros Muharebesi'nde şehit olan denizcilerimiz Barbaros Bahriye Şehitliği'nde defnedilmiştir (Erkin Akdoğan, 2019, s. 81).



Foto 12: Çanakkale Bahriye Şehitliği'nde düzenlenen törenin görüntüsü



(Foto: Erkin Akdoğan, 2019, s. 81).



Foto 13: Barbaros Bahriye Şehitliği'ndeki abidenin genel bir görüntüsü  
(Foto: Erkin Akdoğan, 2019, s. 81).

Hem Dilek ERKİN AKDOĞAN, hem de konuyla ilgili olarak yapılan diğer araştırma ve incelemeler, yazılan yazılar şiirin Hüseyin Suat [YALÇIN]'ın Mondros Muharebesi'nde şehit olanlar için yazdığını kanıtlamaktadır. Bu durumda Mehmed Sabri'nin Hüseyin Suat [YALÇIN]'ın şiirini beğenip ezberlediğini, ezberinde kaldığı şekliyle de “Çanakkale Savaşı'nda Şehit Olanların Anısı”na ipek-pamuk karışımı kumaş üzerine küçük değişiklikler yaparak işlettiği anlaşılmaktadır.

Hüseyin Suat [YALÇIN] tarafından Mondros Muharebesi'nde şehit olanlar için yazılan şiirle Mehmed Sabri tarafından “Çanakkale Savaşı'nda Şehit Olanların Anısı”na yazılan şiir arasındaki ilişkiyi kanıtlamak için iki şiiri birlikte dikkatlere sunmak yararlı olacaktır:

Hüseyin Suat [Yalçın]<sup>10</sup>

Gerçi taştır bu şehit abidesi,  
Vatanın yükselir üstünde sesi,  
Üzerinde kuru taş da görseñ,  
Sevilir her vatan uğruna ölen,  
Ölmeyi bilmese millet yaşamaz,

Mehmed Sabri

gerçi taşdır bu şehîd âbidesi  
vatanın üze(r)inde sesi  
görürseñ kuru taş ne söyler  
bir vatan uğruna ölen  
ölmegi bilmese millet yaşamaz

<sup>10</sup> 8 Ocak 1913 tarihinde Mondros Muharebesi'nde şehit olan denizcilerimizin Nara-Köseburnu Barbaros Şehitliği'ndeki (Barbaros Bahriye Şehitliği'ndeki) kabirlerini ziyaret etmek ve Barbaros Bahriye Şehitliği Abidesi üzerindeki Hüseyin Suat tarafından yazılmış şiirin belgelemesini bizzat yapmak için Çanakkale'ye gitmek istedik. Ancak şehitliğin ziyaret için halka açık olmadığını, yetkili makamlardan izin alınması gerektiğini, izin alma işlemlerinin de uzun sürebileceğini öğrendik. Bunun üzerine Hüseyin Suat [YALÇIN]'ın Mondros Muharebesi'nde şehit olanlar için yazdığı şiiri, Dilek ERKİN AKDOĞAN'ın makalesinden almayı tercih ettik. bk. Erkin Akdoğan, 2019, s. 80. Mehmed Sabri'nin bu şiiri pamuk-ipek kumaş üzerine işletirken yapmış olduğu değişiklikler metinlerarasılık kavramını da akla getirmektedir. Metinlerarasılık ve Türk şiirinde metinlerarasılık hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Şahin, 2014 ve Çoban, 2017).

Yaşar evladı gömüldükçe biraz,	yaşar evlâdı gömüldükce birâz
Dinle ey, zairi-i matem-i perver,	diñle ey zât-ı mâtem borusu
Ne diyor bak, şu muazzam minber,	bağ ne diyor şu mu'azzam minber
Mondros'da filomuzla heyhat,	mondrosda kılincımızla heyhât
Ne kadar azim ile ettikse sebat,	ne kadar itdikse şebât öldük öldük
Görmeyin horu hakir burda bizi,	görmeyin hôr u hakîr burada bizleri
Kanımızla boyadık Akdeniz'i,	kanımızla boyadık aq deñizi
Düşmanın gülleleri katil idi,	düşmanın gülleleri katil itdi bizleri
Bizi dendan-ı lehibiyle yedi,	dendân-ı leyân bile bitdi
İleri arş, ileri arş ileri,	arş ileri arş ileri
Geri kalsın denizin kahpeleri	geri kılsın o deniziñ kâtil kaħbeleri

Şiirin gerçek şairi olan Hüseyin Suat [YALÇIN]'ın öz geçmişinden birkaç cümleyle bahsetmek yararlı olacaktır: 1867 yılında İstanbul'da dünyaya gelen Hüseyin Suat [YALÇIN], Ali Rıza Bey ve Fatma Neyyire Hanım'ın oğulları, Hüseyin Cahit YALÇIN'ın da ağabeyidir. O yaşadığı dönemin önemli isimlerinden de biridir. Tıbbiye'de okur; 1886 yılında hekim olur. 1893-1895 yıllarında ihtisasını yapmak için Paris'te eğitim öğretim görür. Paris dönüşünde birçok yerde hekim ve müfettiş (Suriye Vilayeti Sıhhiye Müfettişi 1898-1908) olarak görev yapar. Meşrutiyet'in ilanından I. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar İstanbul'da Karantina Meclisi Üyesi olarak çalışan Hüseyin Suat, bir süre de Devlet Deniz Yolları'nda hekim olarak görev yapar.

Hüseyin Suat [YALÇIN], iyi bir hekim olduğu kadar kalemi güçlü, nüktedan bir şair ve oyun yazarı olarak da tanınır. Bir süre Servet-i Fünun akımı içinde yer alır.<sup>11</sup> Aşk, kadın, ölüm tabiat, din, millet, vatan, Anadolu insanı, hürriyet, hayattan ve insandan şikâyet konulu şiirler yazar (Altunış Gürsoy, 2001, s. V). Ancak onun adı daha ziyade Kalem dergisinde "Gâve-i Zalim" ve "Dahhâk-ı Zalim" takma adlarıyla yazdığı mizahi ve hiciv tarzındaki şiirleriyle ön plana çıkar. Onun şiirleri *Lâne-i Melâl*, *Kave Destanı*; diğer eserleri (oyunları vd.) ise *Şehbal Yahut İstibdadın Son Perdesi*, *Harman Sonu*, *Ahirette Bir Gün*, *Ana Karnında Son Gün*, *Deva-yı Aşk*, *Çifteli Mikroplar*, *Hülle*, *Yamalar*, *Kirli Çamaşırlar*, *Ballı Baba*, *Çürük Temel*, *Kundak Takımları*, *Kayseri Gülleri*, *Tayyare*, *Küçük Kedi*, *Çapanoğlu*, *Sanat Vesikaları*, *Zıfaf Gecesi* adlarıyla yayımlanır. Darülbedayi-i Osmanî'nin / Darülbedayi'nin (bugünkü Şehir Tiyatroları'nın) kuruluşunda da yer alan Hüseyin Suat YALÇIN, İstanbul'da 21 Mart 1942 tarihinde vefat eder<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Hüseyin Suat'ın *Servet-i Fünun* dergisinde yayımlanan bazı şiirleri, derginin özgün sayfaları taranarak açık erişime sunulmuştur. Söz konusu şiirlerden bir kısmı için bk.: <http://www.servetifunundergisi.com/author/huseyin-suat/>

<sup>12</sup> Hüseyin Suat [YALÇIN]'ın hayatı ve eserleri hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Yalçın, 1943; Altunış Gürsoy, 2001; Gürman Şahin, 2018, s. 127-148.

PAZARTESİ 23 Mart 1942

## Büyük edip Hüseyin Suat Yalçın vefat etti

**Cenazesi bugün saat 11 buçukta Beşiktaşta, Valde Çeşmesinden kaldırılacak**

Büyük edip ve muharrir Hüseyin Suat Yalçın'ın evvelki gece sabaha karşı bir kalb durması neticesinde vefat ettiğini büyük teessürle haber aldık. Cenazesi bugün saat on bir buçukta Beşiktaş'ta Valde Çeşmesinde Dr. General Yusuf Ziyanın konağında kaldırılacak ve cenaze namazı Teşvikiye camisinde kıldıktan sonra Feriköyündeki alle makberesine defnedilecektir.

Hüseyin Suat Yalçın, görüştüğü herkese kendin sevdirmeye muvaffak olmuş nadir insanlardan biri idi. Temiz kalbli, daima neşeli ve çok mütevazı. Hiç bir şeye ehemmiyet vermez, kayıtsız görünmesine rağmen çok hassas bir kalbi vardı. Ölümü kendisini tanyan herkesi müteessir edecektir.

Hüseyin Suat Yalçın evvelki akşam Sıphı Ocağına gitmiş, yemek vaktine kadar orada kaldıktan sonra Be-



Hüseyin Suat Yalçın

siktaş'ta evine dönmüştü. Gece hiç bir acı duymadan hayata gözlerini kapamıştır.

Bu acı kayıptan dolayı kardeşi Hüseyin Cahit Yalçın'a ve bütün ailesi erkânına samimi taziyelerimizi sunarız.

### Hayatı

Hüseyin Suat Yalçın 1868 senesinde İstanbul'da doğmuştur. Babası, maliye muhasebecilerinden Ali Rıza beydir. Ailesiyle birlikte memleketin birçok yerlerini gezmiş, sonra İstanbul'a gelerek Mülkiye Tıbbiyesine girmiştir. Hüseyin Suat Yalçın 1889'da Mülkiye Tıbbiyesinden doktor diploması almıştır. Bir müddet belediye hekimliklerinde bulunduktan sonra ailesi tarafından, tahsilini genişletmek üzere, Paris'e gönderilmiştir. Paris'te bir buçuk sene kalmış, memlekete vadedinde yeniden belediye hekimliklerinde bulunmuştur. Bu sırada ilk refikasını kaybetmişinden teessüründen İstanbul'da duramıyarak sıhiye müfettişliğiyle Sam'a gitmiş, meşrutiyetin İlanına kadar orada kalmıştır. Meşrutiyetin İlanından sonra İstanbul'da karantina meclisi azalığına tayin edilmiş, unvanı harbin sonuna kadar bu vasıfede bulunmuştur. Son zamanlarda deniz işletmesinde doktora.

(Devamı sahife 2, sütun 6 da)

## Büyük edip Hüseyin Suat Yalçın vefat etti

(Baştarafı 1 inci sahifede)

Hüseyin Suat Yalçın daha Tıbbiye mektebinde iken, arkadaşları Cenap Şehabettin'le birlikte şiir yazmaya başlamıştır. Servet-i Fünun'da toplanan Edebiyatı Cedide şairleri arasında Hüseyin Suat ta vardı. Servet-i Fünun'un o devirlerinde hemen her hafta mecmuada Hüseyin Suat'ın da bir şiiri bulunurdu. Bu şiirlerden bir kısmını ve zevcesinin vefatını müteakip yazdığı şiirleri «Lânel Melâl» adlı bir kitapta toplamıştır.

Hüseyin Suat Yalçın, hassas bir şair olduğu kadar ince bir mizahağı idi. Kâveî Zalim imzasıyla meşrutiyeti müteakip Kalem gazetesinde, sonra gündelik gazetelerde birçok şiirler neşretmiştir.

Hüseyin Suat, tiyatro ile de uğraşmış, Darübedayın kurulmasında çok himmeti olmuştur. Aynı zamanda birçok piyesler yazmıştır. Bunların başlıcaları şunlardır: Çürük temel, Kirli çamaşır, Davayı aşk, Kundak takımları, Çifteli mikroplar, Harman sonu, Yarın, Kayseri gülleri, Sanat vesikaları, Tayyare, Zıfat gecesi, Ahrette bir gün, Ana karında son gece, Çapanoğlu, Acemi çaylaklar. Bu piyeslerin çoğu temsil edildikleri tarihlerde büyük muvaffakiyet kazanmıştır.

Hüseyin Suat Yalçın birkaç sene evvel Akşam'da «Hem hatırlar, hem gülerim» başlığı altında, şahidi olduğu bazı tuhaf vakaları anlatmış, bu yazılar büyük rağbet görmüştü.

Foto 14-15: Akşam gazetesinde Hüseyin Suat YALÇIN'ın ölümüyle ilgili yazılan metnin görüntüleri ([http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/GAZETE/aksam/aksam\\_1942/aksam\\_1942\\_mart\\_/aksam\\_1942\\_mart\\_23\\_.pdf](http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/GAZETE/aksam/aksam_1942/aksam_1942_mart_/aksam_1942_mart_23_.pdf))

Hayatının her döneminde millî meselelere karşı son derece duyarlı olan ve Millî Mücadele'de de bizzat görev alan Hüseyin Suat'ın İstiklal Marşı için açılan yarışmaya da katıldığı; yazdığı şiirin yarışmaya katılan 724 şiirin içinden seçilen son 6 şiir arasında yer aldığı bilinmektedir.

Makalemizin konusunu oluşturan (İnegöllü İhtiyat Zabiti Mehmed Sabri'nin pamuk – ipek karışımı kumaş üzerine işlettiği) şiirin de gerçek şairi olan Hüseyin Suat [YALÇIN]'ın İstiklal Marşı için açılan yarışmaya katılırken daha önce Mondros Muharebesi'nde şehit olanlar için yazdığı şiirden esinlendiği ve o şiirden de bazı alıntılar yaptığı dikkati çekmektedir. Bir edebiyat, sanat, düşünce eserinin değerini ortaya koyan en önemli göstergeler kelimelerde, kelime hazinesinde ve söz varlığında saklıdır (Şahin, 2021, s. 184). Bazen bir kelimeye, bir cümleye bir tarihi yüklemek mümkündür. Manzum olanın akılda kalması, ezberlenmesi ve sonraki nesillere aktarılması daha kolaydır (Alyılmaz ve Alyılmaz, 2014, s. 82). Hüseyin Suat [YALÇIN]'ın Mondros Muharebesi'nde şehit olanlar için yazdığı şiirle (dolaylı olarak araştırmamıza konu olan şiirle de) ilişkisi olduğunu düşündüğümüz İstiklal Marşı yarışması için katıldığı şiirini ilgilileriyle paylaşmak yararlı olacaktır:

*“Türkün evvelce büyük bir pederi*

*Çekti sancağı hilâl-i sehanı*

*Kanımızla boyadık bahr-ü berri*

*Böyle aldık bu güzel ülkeleri*

*İleri, arş ileri, arş ileri*

*Geri kalsın vatanın kahpeleri*

*Seni ihya için ey nâmı büyük*

*Vatanın uğruna öldük öldük*

*Ne büyük kaldı bu yolda ne küçük*

*Siper oldu sana dağlar gibi Türk*

*Yürü ey milletin efradı yürü*

*Ak süt emmiş vatan evlâdı yürü*

*Vatan evlâdım kurban edeli*

*Milletin hür yaşamaktır emeli*

*Veremez kimseye bir Çamlıbeli*

*Bağlanır mı acaba Türkün eli*

*İleri, arş ileri, arş ileri*

*Çiğnenir çünkü kalan yolda geri. Hüseyin Suat*

Makalemizin konusunu oluşturan şiirin gerçek şairi olan Hüseyin Suat [YALÇIN] hakkında vermiş olduğumuz bilgilerden sonra edinebildiğimiz kadarıyla da İnegöllü İhtiyat Zabit Vekili Mehmed Sabri hakkında da bazı bilgileri aktarmak yerinde olacaktır. Kaynaklarda İnegöllü İhtiyat Zabit Vekili Mehmed Sabri hakkında fazla bilgi bulamadığımızı ancak bu isimle 1876 yılında Bursa'da doğan Mehmed Sabri [ERÇETİN] adlarının ve yapmış oldukları görevlerin birbirine benzediğini belirtmek isteriz. Bu benzerliğe rağmen İhtiyat Zabit Vekili Mehmed Sabri ile Mehmed Sabri [ERÇETİN]'in aynı kişiler olup olmadığı hakkında şimdilik kesin bir şey söylemek mümkün değildir. Bursalı olan Mehmed Sabri [Erçetin]'in Balkan Savaşları'na, Birinci Dünya Savaşı'na ve Kurtuluş Savaşı'na katıldığı; oldukça zor görevleri yerine getirdiği; pek çok ödülle birlikte İstiklal Madalyası sahibi olduğu; "Tümgeneral" rütbesiyle 1933 yılında görevini tamamladığı ve 3 Mayıs 1956 tarihinde İstanbul'da vefat ettiği; naaşının 1988 yılında Ankara'da bulunan Devlet Mezarlığı'na nakledildiği bilinmektedir.<sup>13</sup>

### **Sonuç ve öneriler:**

- Geçmişe ait her eser (mimari yapı, anıt, yazıt, kâğıda vd. yazılı belge), yaşayış ve inanışa ait her obje (kullanım ve süs eşyası), az veya çok tarihe tanıklık eder. İnegöl'ün Sinan Bey Mahallesi'nden İhtiyat Zabit Vekili (Yedek Subay Vekili) Mehmed Sabri tarafından Rumi 1340 (1924) yılında "Çanakkale Savaşı'nda Şehit Olanların Anısı"na pamuk - ipek karışımı kumaş pano üzerine işletilen şiir de yakın tarihimize tanıklık etmektedir.

<sup>13</sup> Mehmed Sabri [Erçetin] hakkında ayrıntılı bilgi için bk. <https://ata.msb.gov.tr/Genel/icerik/mehmet-sabri-ercetin>. Makalenin sınırlarını aşmamak için konu hakkında ayrıntılı araştırma ve inceleme yapmayı konunun uzmanlarına (askeri tarih araştırmaları yapan bilim insanlarına) bırakmak istiyoruz.

- Pamuk - ipek karışımı kumaş pano üzerine işletilen şiirin altında her ne kadar İhtiyat Zabit Vekili Mehmed Sabri'nin adı yazılı olsa da şiir gerçekte Hüseyin Suat YALÇIN'a aittir. Şiir, Hüseyin Suat YALÇIN tarafından 18 Ocak 1913 tarihinde Mondros Muharebesi'nde şehit olanlar için (Barbaros Bahriye Şehitleri 4 subay, 37 er için) yazılmış; Barbaros Bahriye Anıtı'na kazınmış; İhtiyat Zabit Vekili Mehmed Sabri tarafından da bazı değişiklikler yapılarak pamuk - ipek karışımı kumaş pano üzerine işletilmiştir.
- Bursa Büyükşehir Belediyesi tarafından Bursa'da "Muradiye Kur'an ve El Yazmaları Müzesi" adıyla bir müzenin inşa edildiği, 18 Ocak 2019 tarihinde hizmete açıldığı, pek çok dinî içerikli eserle birlikte İbrahim KOCA tarafından bağışlanan *Dede Korkut Kitabı*'nın Bursa Nüshası'nın da burada muhafaza edildiği bilinmektedir.<sup>14</sup> Bugün Bursalı iş adamı İbrahim KOCA'nın arşivinde bulunan İhtiyat Zabit Vekili Mehmed Sabri tarafından hazırlatılan eserin de Bursa Büyükşehir Belediyesi Muradiye Kur'an ve El Yazmaları Müzesine kazandırılıp sergilenmesi hem eserin korunması hem de geniş kitlelerin istifadesine sunulması bakımından yararlı olacaktır.

### Kaynakça

- Altunış Gürsoy, B. (2001). *Hüseyin Suat Yalçın hayatı ve eserleri*. Ankara: Akçağ Yay.
- Alyılmaz, C. ve Alyılmaz, S. (2014). Amirbek Turatoviç Muratov'dan Yenisey'e sesleniş. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 68-84.
- Alyılmaz, C. ve Alyılmaz, S. (2022). İbrahim Koca ve Dede Korkut Oğuznameleri'nin Bursa nüshası üzerine. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 275-324, <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.104>
- Atmaca, G. (2012). *Türk deniz harp tarihinde Barbaros zırhlısının rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atmaca, G. (2015). *Üç savaş bir gemi: Barbaros Hayrettin zırhlısı*. İstanbul: Denizler yay.
- Beşikçi, M. (2011). "İhtiyat Zâbiti"nden "yedek subay"a: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e bir zorunlu askerlik kategorisi olarak yedek subaylık ve yedek subaylar, 1891-1930. *Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar*, 13, 45-89.
- Çoban, İ. (2017). İslam Türkay'ın "Türk Oğlu Türkem Men" başlıklı şiirinin Orhun yazıtları ile metinlerarasılık bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2232-2255.
- Erkin Akdoğan, D. (2019). Nara-Köseburnu Barbaros Şehitliği (Bahriye Şehitliği). *Anafarta*, 2(5), 79-83.
- Gürman Şahin, A. (2018). Hüseyin Suat Yalçın'ın "Gâve Destanı". *Yeni Türk Edebiyatı*, 17, 127-148.
- Şahin, H. (2021). Cemil Meriç'in bu ülke isimli eserinde eğitim ile ilgili söz varlığı. *Yerel Tefekkürden Evrensel Düşünceye Cemil Meriç*, 167-187. (ed. B. Kanter, M. Yalçinkaya, B. Ayanoğlu). Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yay.
- Şahin, N. (2014). Fazıl Ahmet Bahadır'ın "Tarih Türkçe Konuşur" adlı şiirinin metinlerarasılık bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 185-195.
- Yalçın, E. S. (1943). *Hüseyin Suat Yalçın ve şiirleri*. İstanbul: Halk Basımevi.
- Yalçın, H. S. (2020). *Lâne-i melâl: lâne-i melâl, takrîr-i melâl siyâhtan beyazdan, pont-aven şiirleri*. (haz. N. Yılmaz). İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları.
- Yalçın, H. S. (2021). *Hem hatırlar hem gülerim*. (yay. haz. İ. Özen). Ankara: Çolpan Kitap Yay.

<sup>14</sup> "Muradiye Mahallesi Prof. Dr. Halil İnalçık Sokak No: 3 16050 Osmangazi / Bursa" adresinde hizmet veren "Muradiye Kur'an ve El Yazmaları Müzesi" hakkında ayrıntılı bilgi için bk. <https://www.bursamuze.com/muradiye-medresesi-kuran-ve-el-yazmalari-muzesi-990>; Alyılmaz ve Alyılmaz, 2022, s. 275-324.

## 029. İşlev ve mahiyeti açısından Türk şiiri antolojileri (1928-1940)

**Birol BULUT<sup>1</sup>**

**APA:** Bulut, B. (2023). İşlev ve mahiyeti açısından Türk şiiri antolojileri (1928-1940). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 472-495. DOI: 10.29000/rumelide.1252779.

### Öz

Antolojiler ilk anlamları itibarıyla seçilen edebî ürünlerin bir araya getirildiği ve kendine has özellikler barındıran eserlerdir. Türk edebiyatı içerisinde oluşturulan şiir antolojileri üzerine yapılmış incelemeler sınırlı düzeydedir. Harf Devrimi'ne (1 Kasım 1928) kadar çıkmış Türk şiir antolojilerini ele alan iki çalışma bulunmaktadır. Bunlar biri 1996 yılında yapılmış yüksek lisans tezi diğeri ise 2000 yılında yayımlanmış makaledir. İki çalışma da genel olarak antolojilerin tanıtılmasını ve birbirleri ile karşılaştırmasını içerir. Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, İnkılâplar Dönemi Türk Edebiyatı yahut Atatürk Dönemi Türk Edebiyatı olarak farklı isimlerle anılan bu dönemde neşredilen antolojiler üzerine herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Alandaki eksiklikten yola çıkarak bu makalede 1928-1940 yılları arasında yayımlanmış Türk şiiri antolojileri ele alınacaktır. Çalışmamız nazım-nesir örneklerinin bir arada verildiği 5, sadece şiirlerden oluşan 18, toplamda 23 adet antolojiyi kapsamaktadır. İncelememiz iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde bu yıllar arasında yayımlanan halk edebiyatı, divan edebiyatı ve yeni Türk şiiri antolojileri ayrı başlıklara ayrılarak bunların kronolojik sırayla genel bir tanıtımı yapılacaktır. İkinci bölüm zikredilen antolojilerin niteliklerine ve işlevlerine odaklanacaktır. Bu kısımda uygun başlıklarımlar altında antolojilerin pedagojik işlevi, edebî bir kanon dâhilinde oluşturulup oluşturulmadıkları ve antoloji-okur ilişkisi irdelenecektir.

**Anahtar kelimeler:** Antoloji, Türk şiiri, kanon

## Turkish poetry anthologies in terms of function and nature (1928-1940)

### Abstract

Anthologies are pieces of literature that gather specifically chosen literary works. Anthologies of poetry in Turkish Literature are quite limited. There are only two published works regarding anthologies on Turkish poetry until the alphabet reform (1<sup>st</sup> November 1928). One of them is a Masters dissertation in 1996 while the other one is an article published in 2000. Both of the works introduce anthologies and compared them. There seems to be no work related to anthologies published in the period called Early Republican Period Turkish Literature, Reforms Period Turkish Literature, or Atatürk Period Turkish Literature. Depending on such a gap, this study deals with anthologies of Turkish poetry published between 1928 and 1940. The study bears 23 anthologies 5 of which have samples of verse-prose while 18 of which are poems only. The study has two parts. In the first part, anthologies of folk literature, divan literature, and new Turkish poetry are individually and chronologically introduced. The second part concentrates on the characteristics and the functions of these anthologies. In this part, their pedagogical function, whether they are created within the framework of a literary canon, and the relation between anthology and reader are studied.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kırklareli, Türkiye), birol.bulut@klu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8578-9896 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252779]

**Keywords:** Anthology, Turkish Poetry, canon

## Giriş

Benzer bir konuyu, dönemi veya türü ele alan koleksiyonlar (Quinn, 2006: 27) şeklinde genel bir tanımla yapılan antolojiler “daha ziyade bir edebiyat terimi olarak düşünülmüş ve öncelikle şiirle ilişkilendirilmiştir.” (Karagülle, 2006: 383). Kavram, Yunanca “anthos” (çiçek) ve “legein”, “logia” (toplamak, derlemek) kelimelerinin birleşiminden meydana gelerek “çiçek toplamak, çiçek seçmek, çelenk” manalarını ihtiva etmektedir. Kelimenin kökeninden de anlaşılacağı üzere antolojilerin Antik Yunan’da ortaya çıktığı söylenebilir. M.Ö. II. yy.’da yaşamış Gadaralı Meleagros’un ilk antoloji müellifi olduğu; ayrıca Selanikli Philippos, Straton, Agathias’ın da ilk antoloji derleyicileri arasında yer aldığı belirtilir. Kaybolan bu antolojilerden parçaların XIV. yüzyıl tarihli Planudes’in antolojisinde ve *Anthologia Polatino*’da bulunduğu ifade edilir (Meydan Larousse, 1992: 20).

Türk edebiyatında antoloji, “muktetafât”, “müntehabât”, “müntehabât-ı edebiyye”, “seçme”, “seçki”, “gülşen”, “güldeste”, “numûne”, “gülzâr”, “cönk” kelimeleriyle karşlanır (Karaalioglu, 1975; Karataş, 2001: 39). Bunların yanı sıra klasik Türk edebiyatında şairlerin aynı vezin ve kafiye ile yazdıkları birbirlerine benzer şiirleri içeren nazire mecmuaları da şiir antolojisi özelliği göstermektedir. Türk edebiyatı sahasındaki ilk nazire mecmuası Ömer b. Mezd’in *Mecmû’atü’n-nezâir* (1436-1437) adlı eseridir (Şentürk & Kartal, 2004: 228). Antolojilerin bir tür olarak kimlik kazanmaya başladığı dönem ise Tanzimat sonrasındır. Ziya Paşa’nın 3 cilt halinde neşrettiği hacimli bir antoloji olan *Harâbât* (1874) klasik edebiyatı övdüğü için yoğun tepkilere maruz kalması hasebiyle Türk edebiyatı tarihi içerisinde ilk akla gelen antolojidir<sup>2</sup>. Tanzimat nesli ile beraber şiirdeki yenileşme hareketleri bir süre sonra bu neslin şiirlerini içeren antolojileri doğurur. Tanzimat Dönemi’nden Harf Devrimi’nin yapıldığı 1928 yılına kadar toplam 11 şiir antolojisi neşredilir<sup>3</sup>.

Antolojiler farklı yazarların eserlerinin bir araya getirildiği edebî koleksiyonlardır ve bunların yapısı birbirinden farklıdır. Farklılığı ortaya çıkaran unsur ise ele alınan tür ve ilgili türden seçilen yazar veya metinlerin sınıflandırılmasıdır: hikâye antolojisi, şiir antolojisi, Tanzimat edebiyatı antolojisi, Atatürk şiirleri antolojisi, divan şiiri antolojisi vs. Antolojilerin tertip edilmesi için edebî üretimin ve bununla doğru orantılı olarak edebî tüketimin yoğun olması gerekmektedir. Bu döngünün gerçekleşmesi için sanatçıların ve okurun uygun ortama ihtiyacı vardır. Balkan Savaşları, I. Dünya Harbi, Millî Mücadele yılları ve Cumhuriyet’in ilanının ardından gelen barış ortamı sanatçılar ve okur için elverişli şartları oluşturur. Antolojiler de üretilen edebî mahsullerden belirli kıstaslara göre seçim yaparak bir düzen dâhilinde okura sunar.

## 1. 1928-1940 yılları arasında yayımlanan Türk şiiri antolojilerine bakış

1 Kasım 1928 yılında yapılan Harf Devrimi Türk kültür, sanat, yazı, eğitim, basım-yayım hayatında yeni bir sayfa açar. Yeni alfabe beraberinde yeni bir anlayışla yeni eserleri getirir. Bu farkındalığın izleri şiir

<sup>2</sup> 1860 yılından Harf Devrimi’ne (1928) kadar çıkan antolojilerin değerlendirmesi için ayrıca bkz: Ömer Selim, *1860-1928 Yılları Arasında Düzenlenen Türk Edebiyatı Antolojileri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum 1996. Bu yüksek lisans tezi 1860-1928 yılları arasında yayımlanmış antolojileri tespit eder ve kapsamı, tertip tarzlarını ele alarak inceler. Çalışmamızla ilgili tez arasında yöntem, içerik, malzeme ve bulgular arasında farklılıklar bulunmaktadır.

<sup>3</sup> 1839-1928 yılları arasında yayımlanan şiir antolojilerinin değerlendirilmesi için bkz: Safiye Akdeniz, *Arap Harfli Yeni Türk Edebiyatı Antolojilerinin (1839-1928) Karşılaştırılmalı İncelemesi*, Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, C:1, S:2, Güz 2000. Şiir antolojileri üzerine ilk çalışmalardan biri olan bu makale ilgili tarihlerde neşredilmiş antolojilerin içeriğine ve yöntemine odaklanarak bunları birbirleri ile karşılaştırır. Dolayısıyla çalışmamız bu makale ile de metot, içerik, malzeme ve bulgular açısından farklılık göstermektedir.

antolojisi neşriyatında da görülür. 1928-1940 yılları arasında 23 adet şiir antolojisi ilk baskısını yapar. Bu antolojilerin birçoğu, Harf Devrimi öncesinde yayımlanan antolojilerden sayı, içerik, çeşitlilik ve işlev açısından ayrılır. Ayrımı doğuran sebep antolojinin mahiyeti, tasnifini, tertibi ve bunların toplamı olarak öneminin anlaşılmasına başlanmasıdır. Antolojiler artık dönemlere, türlere ve konulara göre sınıflandırılır. Bu periyotta yeni Türk şiirini ihtiva eden antolojilerin yanı sıra halk edebiyatı antolojileri, divan edebiyatı antolojileri; kadın şairleri, yerel şairleri ele alan antolojiler yayımlanır. Çeşitliliğin artması Türk edebiyatının kategorilerine ve yapısına yeni bir bakış açısı sağlar. Bu çeşitliliği göstermek adına 1928-1940 yılları arasında yayımlanan şiir antolojilerini kısaca tanıtaçaz.

### 1.1. Halk edebiyatı antolojileri

Halk edebiyatı ve folklor örneklerini içeren “cönk”ler hem manzum hem de mensur eserleri barındırması bakımından antoloji özelliği gösteren defterler olarak tanımlanabilir (Gökay, 1993: 73-74). Fakat bu defterler bir metot doğrultusunda hazırlanmaz. Halk şiirlerinin toplanması ve modern bir antoloji biçiminde yayımlanması için Cumhuriyet’i beklemek gerekecektir. Halk edebiyatına dair çalışmaları ile bilinen Sadettin Nüzhet 1930 yılında *Bektaşî Şairleri* adlı antolojiyi yayımlar. 91 şairden 525 şiirin alındığı bu kapsamlı eserde şairler yaşadıkları yüzyıllara göre tasnif edilir (Akgün, 2008: 30). 1933 yılında Yusuf Ziya, 28 halk şairinden örnekler seçtiği *Halk Edebiyatı Antolojisi*’ni, Mehmet Halit Bayrı 1937’de *Halk Şairleri Hakkında Küçük Notlar* adlı eseri yayımlar (Tikdemir, 2019: 23). Saadettin Nüzhet edebiyat müfredatındaki halk edebiyatı dersleri için 1938 yılında *Halk Edebiyatı Antolojisi*’ni neşreder. Üç kısımdan oluşan eserde 36 şairden 222 şiir örneğine yer verilir. Fuat Köprülü’nün 1940 tarihinde beş cilt halinde yayımladığı *Türk Saz Şairleri* adlı halk edebiyatı antolojisi sonraki yıllarda okunmuş ve ana kaynak olarak kullanılmış eserlerden biridir. Girişte âşık tarzının Türk edebiyatındaki seyrini tetkik eden Köprülü, şairleri yüzyıllara göre sınıflandırır. Toplam 115 âşığa ver verir.

Genel olarak bakıldığında 1928’den 1940’a kadar beş adet halk edebiyatı antolojisinin yayımlandığı görülür. Halk edebiyatına artan bu ilginin hemen yanbaşında yerel şairlerle ilgili çıkan antolojiler de bulunmaktadır. Ahmet Talat 1930 yılında iki cilt hâlinde *Çankırı Şairleri*’ni, Hüseyin Avni 1934’de *İzmir Şairleri Antolojisi*’ni, Vehbi Cem Aşkun 1937’de *Merzifon Şairleri*’ni neşreder. Bu eserlerde ilgili şehirde doğmuş, yetişmiş, yaşamış divan şairleri ve daha çok âşıklardan örnekler seçilir. Yerel şiir antolojilerinin ortaya çıkmasında Millî Mücadele Dönemi ile başlayan ve Cumhuriyet’in ilanından sonra güçlenerek devam eden Anadolu’ya yönelim ve bunun nesnel göstergesi olarak milliyetçiliğin yükselişi ile beraber maziye artan ilgi neticesinde 1932 tarihinde Halkevleri’nin kurulması etkili olmuştur.

Cumhuriyet’in sosyo-kültürel bir kurumu olarak Anadolu’ya yayılan Halkevleri öğretmenler ve dernek üyeleri vasıtasıyla bölgelerde dil, tarih, antropoloji, derleme çalışmaları yapar ve yayımlar (Özdemir & Aktaş, 2011: 254). Zikrettiğimiz antolojilerden Hüseyin Avni’nin eserinin kapağının üst kısmında “İzmir Halk Evi Neşriyatından -No:3” ibaresi geçer. Vehbi Cem eserinin önsözünde yerel kültürel değerleri ortaya çıkarmak için “Halkevlerimize büyük bir vazife düşüyor.” diyerek Türk edebiyatının sadece İstanbul doğumlu şairlerden ibaret olmadığını, Türk edebiyatını bütünüyle anlayabilmek için Anadolu’nun çok iyi kavranması gerektiğini ifade eder (1937: 4-5). Bu noktada Halkevleri’nin bir kültür ve derleme faaliyeti olarak yerel şiir antolojilerinin ortaya çıkmasında itici bir güç olduğu söylenebilir.

### 1.2. Divan edebiyatı antolojileri

Tanzimat Dönemi’nden Latin harflerine geçişe kadar geçen süre içerisinde Ziya Paşa’nın *Harâbât* ve Çaylak Tevfik’in *Tahrir-i Harâbât*’ından sonra tamamı klasik şiirden meydana gelen antoloji Fuat



Köprülü'nün 1931 yılında çıkardığı *Eski Şairlerimiz: Divan Edebiyatı Antolojisi*'dir. Köprülü eserin önsözünde Muallim Ahmet Halit Bey'in kendisine liselerde okutulmak için böyle bir kitap hazırlama teklifinde bulunduğunu ve teklifi de bu tarz bir esere duyulan ihtiyaç dolayısıyla koşulsuz kabul ettiğini beyan eder. Çünkü "şimdiye kadar neşredilmiş olan bazı müntehâbât mecmûaları böyle bir ihtiyaca tekabül etmekten çok uzaktır" diyen Köprülü "Anadolu Türk şiirinin tekâmülünü göster[meyi]" hedefler (Köprülü, 1931). Eserde, şairler yüzyıllara göre ayrılır. Fuzûlî, Bâkî, Nef'î, Nedîm ve Şeyh Gâlib için ayrı başlıklar açılır. Toplam 108 şairden örnekler verilir.

Necmettin Halil Onan'ın *İzahlı Divan Şiiri Antolojisi* 1940 yılında ilk baskısını yapar. Eser gördüğü ilgi dolayısıyla daha sonraki yıllarda birçok kez neşredilir. Müellif amacını: "eski edebiyat mahsullerini anlamak merakını duyacak olan gençlere küçük bir rehber olsun diye yazılmıştır." ifadesini kullanır. Bu antolojinin diğerlerinden farkı verilen şiirleri vezni, anlamı, söz sanatları itibariyle izah etmesidir. Müellif bu izahların tek doğru olamayacağını bu şiirlerin başka şekillerle de açıklanabileceğini söyler. Antoloji, şairleri yüzyıllara göre sınıflandırır. XIII. yüzyıl ile XIX. yüzyıl arasında ele aldığı 45 şairden seçme yapar. En çok örnek verdiği nazım türü gazeldir. Klasik edebiyatın zirve isimleri olarak görülen Fuzûlî, Bâkî, Nedîm ve Şeyh Gâlib'den seçilen şiirler daha fazladır. Müellif seçtiği metinler hakkında: "her asrın muhtelif şairlerinin her çeşit eserlerinden mutlaka nümune vermek düşüncesinden ziyade, zevk alınıp istifade edilebilecek parçaları almak maksadı güdülmüştür." ifadelerini kullanır.

Nevşehirli bir mimar olan Numan Kıyat'ın, 1934-1937 yılları arasında yedi risale hâlinde çıkardığı *Edebî Âbideler* başlıklı antolojisi metotsuz bir eserdir. Yedi risalede toplam 69 şair bulunur. Galip Bey, Rasih Bey, Şair Eşref gibi şairlerden seçilen şiirler farklı ciltlerde de yer alır. Bazı şairler yerelde ün kazanmıştır. Eserin önsözünde bu çalışmanın yarım asır kadar sürdüğünü ifade eden müellif şimdiye kadar eserleri neşredilmeyen ve edebiyat tarihinde izine rastlanmayan isimlerin şiirlerini edebiyat âlemine tanıtmayı amaçladığını söyler. Antolojide yer verdiği isimlerin bazıları hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra şairin şiirlerini ne zaman ve ne için yazdığının bilgisini paylaşır. Hakkında bilgi verdiği isimler sınırlıdır ve muhtemelen yakından tanıdığı şairlerdir. Eserde bir tasniften bahsedilecekse yazarın şairlerle tanışma tarihine göre düzenlendiği söylenebilir. Yayımlandıktan sonra ilgiyle karşılanan antolojinin ilk baskıları hemen tükenir. Bu ilginin göstergesi olarak M. Turhan Tan, 1936 yılında Cumhuriyet gazetesindeki "Köşe Penceresinden" adlı köşesinde Numan Kıyat'tan ve çalışmasından bahseder. Neşriyat âleminde tanınmayan Numan Kıyat'ın *Edebî Âbideler*'inin kitap basımı bakımından rekor kırmakta olduğunu belirterek: "Bu sebeple Numan Kıyat'ı en bahtiyar müellif olarak selanlıyorum." (Tan, 1936: 5) der. Eserin gördüğü ilgiden memnun olan müellif, dördüncü ciltten sonra Mehmet Âkif, Neyzen Tefvik, Faruk Nafiz, Halit Fahri, Orhan Seyfi gibi aktüel isimlere de yer verir.

### 1.3. Yeni Türk şiiri antolojileri

Yeni Türk edebiyatı sahasında yeni harflerle yayımlanan<sup>4</sup> ve başlığında "antoloji" kelimesini kullanan eser Ali Canip'in 1931 tarihinde neşrettiği *Türk Edebiyatı Antolojisi*'dir<sup>5</sup>. Eserin ikinci baskısının girişinde Atatürk'ün 1934 yılındaki "Türkiye Büyük Ulus Kurultayı'nın Dördüncü Toplanma Yılına Açış Söylevi" bulunmaktadır. Söylevde Atatürk Türk dili ile ilgili olarak: "öz Türk diline değeri olan genişliği vermek için candan" çalışıldığını ve ilerleyen dönemde bu çalışmaların etkisinin görüleceğinden bahseder. Bunun ardından Ali Canip'in "Öz Türkçenin En Yüksek Örneği" başlığını taşıyan kısa bir giriş yazısı vardır. Bu yazıda Ali Canip, antolojinin lise son sınıfları için hazırlandığını ve "edebiyatımızın

<sup>4</sup> Süleyman Şevket Tanlı'nın "Güzel Yazılar" adlı ders kitabı olarak okutulmak üzere hazırlanan dört ciltlik antolojisi ilk baskısı 1336-1338 (1920-1923) yılları arasında yapmış 1929 yılında yeni harflerle tekrar basılmıştır. Antoloji ilk baskısını eski harflerle yapmış olduğu için çalışmamız dışında tutulmuştur.

<sup>5</sup> İncelememize eserin 1934 yılında neşredilen ikinci baskısı esas alınmıştır.

gitgide öz dile doğru nasıl aktığını göster[diğini]” belirtir. Müellifin ifadesine göre Atatürk’ün söylemine atıfta bulunarak dil konusunda açılan yoldan yeni bir Türk edebiyatı doğacağını, antolojinin de bu minvalde atılmış bir adım olduğunu ifade eder (Ali Canip, 1934).

Tanzimat’tan 1930’lu yıllara kadar olan süreyi kapsayan *Türk Edebiyatı Antolojisi*, Şinasi’nin “Ceridei Askeriye”<sup>6</sup> adlı yazısıyla başlayıp Hüseyin Nail’in “Anama” başlıklı şiiri ile son bulur. Hakkında kısa bilgi verilen isimlerin çeşitli türdeki eserlerinden örnekler bulunur. Bir müfredat kitabı olması bakımından nazım-nesir örnekleri karışıktır. 50 şairden 160 şiir bulunan eserde Şinasi’den Muallim Naci’ye, Cenap Şahabettin’den Ahmet Haşim’e kadar geniş bir yelpazede edebiyat tarihlerinin kabul ettiği isimlerden numuneler yer alır. Antolojide en fazla Tefvik Fikret (11), Faruk Nafiz (9) ve Mehmet Emin’in (7) şiirlerine rastlanır. Mürettip, Tanzimat ve Servet-i Fünûn neslinden şiir seçerken, şiirlerin terkiplerden arındırılmış olmasına ve sade Türkçe ile yazılmasına dikkat eder. Bu dikkat Ali Canip’in eserin girişinde bahsettiği iktidarın dil politikası, dönemin ruhu ve buna bağlı olarak kendi yaklaşımının bir ürünüdür. Eserin sonunda ise “Bugünün Genç Şairleri” bölümü bulunmaktadır. Genç şairler olarak belirtilen isimler hakkında bilgi verilmeksizin yalnız şiirlerinden örnekler verilir. Bu isimler: Necip Fazıl (3), Ömer Bedrettin (3), Sabri Esat (3), Yaşar Nabi (3), Cevdet Kudret (2), Vasfi Mahir (1), Şinasi Gündoğdu (1), Mehmet Faruk (1) ve Hüseyin Nail’dir (2). Antolojinin sonunda alfabetik sırayla eser ve yazar indeksi yer alır.

1933 yılında Cumhuriyet’in ilanının 10. yılı münasebeti ile “Cumhuriyet Halk Fırkası Kâtibiumumiliği” tarafından *Cumhuriyetin 10uncu Yılı İçin Yazılan Şiirler, Destanlar* adlı şiir antolojisi çıkartılır. Antolojide 18 şiir bulunmaktadır. Eser Faruk Nafiz ve Behçet Kemal’in ortaklaşa yazdığı meşhur “Onuncu Yıl Marşı” ile başlar. En fazla şiir Behçet Kemal’e (7) aittir. Orhan Seyfi ve Besim Atalay’ın 1 şiiri bulunmakla birlikte Âşık Hasan, Âşık Mehmet gibi halk şairlerine rastlanır. 32 sayfalık antolojide genel itibarıyla Cumhuriyet, Atatürk, millî mücadelenin başarıyla sonuçlanması teması işlenir.

Faruk Nafiz (1934) *Elimle Seçtiklerim*’de daha önce yayımlanmış şiirlerini toplar. 106 sayfalık eserde 36 şiir ve manzum tiyatrolarından *Canavar*, *Akın* ve *Kahraman*’dan parçalar bulunmaktadır. Seçilen şiirlerden 8 tanesi aruz vezni ile yazılmıştır. Antolojinin ilk şiirinin “Sanat” olması, şairin Anadolu’ya, millî öze yönelimini ve sanat anlayışını ifade etmesi bakımından önemlidir. Şair hece vezni ile yazdığı şiirlerini kitabının baş kısmına, aruz vezni ile olanları antolojisinin sonuna -manzum piyeslerinden aldığı parçaların önüne- koyar.

Taha Ay [Toros] (1934), *Türk Kadın Şairleri* adlı kitabında 83 şaire yer verir. Müellif önsözde Türk kadın şairleri ile ilgili o güne kadar etraflıca bir çalışma yapılmadığını kaydeder. Hacibeyzade Ahmet Muhtar’ın 1891 yılında yazıp 1895 neşrettiği *Şair Hanımlarımız* adlı eserinde sadece on yedi şair hakkında bilgi bulunduğunu; Mehmet Zihni Efendi’nin ilk cildini 1878’de ikinci cildini 1880 tarihinde yayımladığı *Meşâhîrû’n-Nisâ* adlı eserinin ise daha çok Arap ve Acemlerin meşhur hanımlarına yer verdiğini belirtir. Alandaki eksiklikten yola çıkan Taha Ay eserin ilmî olmasına özen gösterir. Alfabetik sıraya göre tasnif ettiği kadın şairler hakkında elde ettiği bilgilerin miktarı kadar şairlerin biyografilerini ve şiirlerini verir.

Feridun Fazıl’ın (1935), *Büyük Harpten Sonrakiler (1918-1935)* adlı eseri neşredildiği yıllarda ses getirmiş bir antolojidir. Bunun başat sebeplerinden biri müfredat kitabı olmaması ve dönemini kapsamamasıdır. Behçet Necatigil’in (1975) ifadesiyle “o günlerin tek antolojisi olarak yıllarca okun[muştur]” (s. 284). Baki Süha (1968) hatıralarında bahsettiği bu eser için: “genç şairler arasında o

<sup>6</sup> Dönemin antolojileri, gazeteleri ve kitaplarından yapılan alıntılarda kelime ve cümle yapısı aynı şekilde korunmuştur.

zamana göre hâdise yaratmış, antolojiye girenler, girmeyenler, lehinde, aleyhinde konuşmalar yapmışlar, makaleler yazmışlardır.” cümlesini sarf eder (s. 122)<sup>7</sup>. Halit Ziya'nın da (2019) bu antolojiyle ilgili “Küçük Bir Kitap” başlığı taşıyan 3 adet yazısı bulunmaktadır. Bu kitabı “küçük fakat önemi bakımından büyük bir eser” (s. 347) olarak gören Halit Ziya'nın görüşleri genel itibariyle müsbettir. Eleştiri olarak harpten sonra ele alınan şairlerin sayısının daha fazla olabileceğini ve en azından seçilen şairlerden daha çok şiir örneği verilmesi gerektiği görüşündedir. Yazının geriye kalan kısımlarında antolojideki şairlere yönelik intibalarını dile getirir (s. 347-364).

Önsözde antolojinin çerçevesiyle ilgili bilgi veren Feridun Fazıl, öncelikle XIX. asırdan itibaren Türk edebiyatının geçtiği merhalenin kısa bir özetini yapar. Tanzimat'tan Fecr-i Âtî'ye kadar edebiyatın yenileşme yolunda bir aşama kaydettiğini fakat 1914 yılında başlayan Dünya Harbi'nin sanatta da kırılmaya sebebiyet verdiğini belirtir. Eserin savaşlardan alınmış akıyla çıkmış bir neslin antolojisi olduğunu söyleyerek: “İşte bu kitap galip sanatkarların antolojisidir.” der ve şairleri “edebî hayata girişleri”ne göre tasnif ettiğini belirtir. Şairlerin çok kısa bir şekilde doğum tarihleri, en son mezun oldukları okulu, meslekleri ve sadece şiir kitapları<sup>8</sup> ile ilgili bilgiler verir. Eserde 22 şairden toplam 73 şiir bulunur. Fakat seçilen şiirlerin şairin hangi kitabından alındığına dair bilgi yoktur. Eserde kronolojik hatalar vardır. Örneğin Faruk Nafiz'in *Dinle Neyden* adlı eserinin basım tarihi 1919 olmasına rağmen antolojide 1918 olarak gösterilir, ayrıca *Gönülden Gönüle* şiir kitabını eserleri arasında göstermez<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Baki Süha bu satırlarda Feridun Fazıl'ın antolojisini (Büyük Harpten Sonrakiler) yanlışlıkla “Mütarekeden Sonrakiler” diye ifade eder.

<sup>8</sup> Müellif, şairlerin “Eserleri” kısmında genellikle şiir kitaplarını, manzum piyeslerinin adını ve ilk çıkış tarihlerini verirken Necip Fazıl, Şükûfe Nihal, Yaşar Nabi ve Sabahattin Ali'nin nesirlerinin künyesini de ekler. Oysaki nesirleri bulunan başka şairler de vardır. Bu noktada müellifin tutarsızlık içinde olduğu görülür.

<sup>9</sup> Antolojideki tarihsel hatalar şu şekildedir:

Şair	Yapılan hata	Doğrusu
Faruk Nafiz	Canavar (1924)	Canavar (1926)
	Çoban Çeşmesi (1928)	Çoban Çeşmesi (1926)
	Öz Yurd (1933)	Öz Yurd (1932)
	Elimle Seçtiklerim (1935)	Elimle Seçtiklerim (1934)
Nazım Hikmet	Doğum tarihi: 1903	Doğum tarihi: 1901
	Jokond ile Si-Ya-U (1930)	Jokond ile Si-Ya-U (1931)
	1+1=1 (1931)	1+1=1 (1930)
	Benerci Kendini Niçin Öldürdü (roman)	Benerci Kendini Niçin Öldürdü (şiir)
	Gece Gelen Telgraf (1933)	Gece Gelen Telgraf (1932)
	Bir Ölü Evi (1933)	Bir Ölü Evi yahut Merhumun Hanesi (1932)
Necip Fazıl	Kaldırımlar (1932)	Kaldırımlar (1928)
Ömer Bedrettin	Yayla Dumani (1935)	Yayla Dumani (1934)
Şükûfe Nihal	Doğum Tarihi: 1897	Doğum Tarihi: 1896
	Yıldızlar ve Gölgeleler verilmemiş	Yıldızlar ve Gölgeleler (1918)
	Hazan Rüzgârları (1930)	Hazan Rüzgârları (1927)
	Yakut Kayalar (şiirler-1931)	Yakut Kayalar (roman-1931)
	Renksiz İztrap (1930)	Renksiz İztrap (1926)
	Şile Yolları (1934)	Şile Yolları (1935)
	Su (1934)	Su (1935)
Yaşar Nabi	Yedi Meşale (1929)	Yedi Meşale (1928)
	Onar Mısra (1931)	Onar Mısra (1932)
	Adem ile Havva (1931)	Adem ile Havva (1932)
Cevdet Kudret	Doğum Tarihi: 1908	Doğum Tarihi: 1907
Vasfi Mahir	Doğum Tarihi: 1906	Doğum Tarihi: 1907
	Şaheserler Antolojisi (1933)	Şaheserler Antolojisi (1934)
İlhami Bekir	Doğum Tarihi: 1905	Doğum Tarihi: 1906
	Herhangi Bir Şiir Kitabıdır (1930)	Herhangi Bir Şiir Kitabıdır (1931)
Ercüment Behzat	Doğum Tarihi: 1902	Doğum Tarihi: 1903
	S.O.S (1932)	S.O.S (1931)
Ahmet Muhip	Doğum Tarihi: 1910	Doğum Tarihi: 1908
Behçet Kemal	Çoban (1932)	Çoban (1933)
Cahit Sıtkı	Ömrümde Sükût (1932)	Ömrümde Sükût (1933)

Yapılan hataların fazla olması *Ulus*'un gözünden kaçmaz. İmzasız (1935) çıkan yazıda yeni Türk şiirinin şimdiye kadar bir antolojisinin olmadığı fakat 70 sayfalık bu kısa antolojinin ihtiyacı karşıladığı ifade edilir. Türk şiirinin Dünya Harbi'nden sonra geriye gittiği iddialarını asılsız çıkaracak bir eser olarak görülür. "Genç neslin şiirine acele ve panoramik bir bakış" sergileyen eserin eksik noktası kronolojik hataların, tertip yanlışlarının olması ve şairlerden az şiir alınmasıdır (s. 5).

*Büyük Harpten Sonrakiler*'in tasnifi kendinden öncekilerden farklıdır. Müellif seçimlerini savaştan sonra eserlerini vermeye başlamış isimlerden yapar. Eserde aruz vezni ile yazılmış sadece iki şiir vardır. O iki şiir de Faruk Nafiz'e aittir. 6 adet serbest vezinli şiir Nazım Hikmet (3), Ercüment Behzat (2) ve İlhami Bekir'e (1) aittir. Geri kalan 65 şiir hece vezni ile yazılmıştır.

*Yaşayan Mısralar*, Raif Necdet Kestelli'nin 1936 tarihinde yayımladığı 174 şaire yer verdiği antolojidir. Eserin "önsöz" kısmında birçok hususa değinen Raif Necdet, antolojiye ölen şairlerin "yaşayan mısralarını" aldığını ve "bir nevi edebiyat tarihi yapmak" amacı ile hareket ettiğini fakat seçme işinin zor olduğunu belirtir. Şiirleri seçerken ölçüsünü ise: "şeklin nisbî sadeliğini, mananın ictimaî ve ahlâkî kıymetini aradım" şeklinde ifade eder. Estetik olarak güzel fakat alışılması zor, bugünkü anlayıştan uzak, "Türk ruhuna" temas etmesi güç olan mısraları/beyitleri almaz. Kıymetli beyitleri orta tabakanın yaşattığını belirterek, halkın önem verdiği fakat estetikten yoksun beyitleri almadığını ekler. Müellifin önsözdeki ifadelerinden şiirin, genel olarak da sanatın toplumsal faydasını öne çıkarmaya çalıştığı görülür. "[S]efahat veya kanaati terennüm eden; büyük inkişâbın, terakki ve medeniyetin ruhunu inciten vezinli satırlar seçilmemiştir." cümlesinden de anlaşılacağı üzere seçtiği mısraların hem cemiyetin ahlaki ve fikrî anlayışına ışık tutmasını hem de Cumhuriyet'in ilkeleriyle uyumlu olmasını hedefler. Bununla birlikte antoloji özellikle Türk kimliği ve kültürüne vurgu yapar.

Şairler, yaşadıkları yüzyıllara göre tasnif edilir. XIII. yüzyıldan Yunus Emre ile başlayan eser XX. yüzyılda Ahmet Haşim ile son bulur. Kimi şairden bir mısra kimi şairden ise birkaç kıta verilir. Beyitlerin hangi şiirden alındığı belirtilmez. Türk şiirinin bütün dönemlerinden örnekler bulunur. Antolojide şairden ziyade fikrî ve estetik ölçüt ön planda olduğu için şairlerden alınan mısralar/beyitler arasında bir denge söz konusu değildir. En fazla örnek sırasıyla Abdülhak Hâmid, Tevfik Fikret ve Namık Kemal'e aittir.

Murat Uraz'ın 1938-1940 yılları arasında "Vefa Lisesi Edebiyat Öğretmeni" unvanıyla neşrettiği altı ciltlik *Edebiyat Antolojisi* adlı eseri nazım-nesir örneklerini ihtiva etmesi bakımından ders kitabı hüviyetindedir. İlk üç ciltte nazım-nesir karışık iken serinin dördüncü ve altıncı ciltleri nasirleri, beşinci cilt ise 1923'ten sonra yetişen şairleri kapsar.

*Edebiyat Antolojisi*'nin (1938a) ilk cildi Servet-i Fünûn şair ve romancılarının örneklerinden oluşur. Hakkında bilgi verilen sanatçıların eserlerinden seçme yapılır. 10 şairden toplam 34 şiir bulunan antolojide en fazla örnek Tevfik Fikret'ten (8) alınır. Eserin ikinci cildinde Fecr-i Âtî oluşumuna mensup 8 şairden 21 şiir bulunur. Celal Sâhir'den başlayıp Tahsin Nahit ile son erer (Uraz, 1938b). Serinin üçüncü cildi Dünya Harbi'nden sonra yetişen şairleri ihtiva eder. 15 şairden toplam 68 şiiri kapsayan antolojide şairler doğum tarihine göre sıralanır. Orhan Seyfi (8), Faruk Nafiz (8), Yahya Kemal (6) eserde en fazla şiirleri bulunan isimlerdir. Seçilen şiirler genellikle bireysel (tabiat, zaman, aşk) ve millî hisleri öne çıkaran temaları işler (Uraz, 1938c). 1923'ten sonra yetişen şairlerden örnekleri içeren beşinci cilt (Uraz, 1940) 66 şair ve 137 şiirden meydana gelir. İlk üç ciltten farklı olarak sadece şiirden oluşan bu antoloji iki kısma ayrılır. İlk kısımda 32 şairden 103 şiir bulunur. Bu kısımda şairler hakkında kısa bilgiler ve değerlendirmeler yer alır. İkinci kısım ise "Seçme Şiirler"den oluşur. Burada edebiyat âlemine

yeni girmiş 34 şairden birer örnek verilir. Genel olarak seçilen şiirlerde zaman, ölüm, yalnızlık, yolculuk gibi bireysel temalar yoğunluktadır. Bunların yanı sıra Anadolu'yu ele alan, millî hisleri dile getiren şiirler de vardır. Antolojinin ilk kısmında sadece Kemalettin Kamu'dan 5 şiir seçilir. Şairlerden seçilen şiirlerde hemen hemen oransal bir dağılım vardır. Dolayısıyla bu antolojide bir şair öne çıkmaz.

Murat Uraz şairleri seçerken ideolojik davranmаса bile gerek şair hakkındaki kanaatinde gerekse şiir seçiminde tutumunu belli eder. Örneğin: Nazım Hikmet için: “Rusyadan döndükten sonra şiirlerine mevzu ve eda itibarile başka bir cereyan vermiştir. Bu tarzdaki şiirleri de ilk önce (835 Satır) adındaki kitabında görülmüştür. Serbest nazmı muvaffakiyetle kullanmıştır. Şiir ve sanat kabiliyetini siyasî bir rejime esir etmek gibi bir gaflette bulunmuştur.” (s. 13) sözlerini sarf ettikten sonra şairin ideolojik tarafı bulunmayan 3 şiirini alır. Behçet Kemal için: “Çok şiirinde büyük inkılabın heyecanlarını aksettirmiş ve ilk şiirini de 1919'da Atatürk için yazmış idi.” (s.39) ifadelerini kullandıktan sonra millî hisleri ön plana alan şiirlerini seçer.

Murat Uraz, ders kitabı niteliğindeki edebiyat antolojilerinin ardından 1940 tarihinde *Kadın Şair ve Muharrirlerimiz* unvanlı eseri neşreder. Çıkardığı antolojiler arasında önsöze sahip tek eseridir. Bu noktada kadının gündelik hayatı ile sanatla olan ilgisi üzerine kronolojik tarih bilgisi veren müellif eseri “şairler” ve “nâsirler” olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. 41 şaire yer verirken üç ana başlık altında şairleri sınıflandırır: “Divan Edebiyatı”, “Eskiden Yeniye Geçiş Safhasında Bulunanlar”, “Son Nesil”. “Divan Edebiyatı” başlığı da “Tanzimattan Evvel”, “Tanzimattan Sonra” olmak üzere iki alt başlığa ayrılır. Hakkında bilgi bulabildiği kadın şairlerin biyografilerini vererek sanatı hakkında değerlendirmelerde bulunur.

Matbuat Umum Müdürlüğü, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin yazarlarını ve edebî eserlerini tanıtmak üzere Fransızca “Anthologie des Ecrivains Turcs D'Aujourd'hur” adıyla 1935 yılında bir antoloji neşreder. Antolojinin sınırlarının geniş tutulması ve esere alınan/alınmayan yazarlar ve antolojideki eksiklikler, hatalar dolayısıyla uzunca bir vakit sürecek olan bir tartışma baş gösterir. Bu tartışmanın başlaması bir taraftan antoloji meselesinin ilk defa bu kadar yaygın bir şekilde gündeme gelmesine sebebiyet verir.

Dönemdeki tartışmalara bakılırsa ilgili kurumun müdürü Vedat Nedim Tör'ün işin başında olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan tartışmalarda genel kanaat, antolojinin başarılı bir örnek olmadığı hatta toplatılması yönündedir. Eleştiriler genel itibarıyla “Vedat Nedim'in böyle bir projeyi tek başına hazırlayacak birikimden yoksun olmasından başlayarak antolojideki ürünlerin çevirisinin başarısızlığı, çağdaş Türk edebiyatının önemli şair ve yazarlarına antolojide yer verilmemesi, yer verilen ürün oransızlığı, Vedat Nedim'in kendinden ve yakın arkadaşlarından antolojiye ürünler alması” (Doğan, 2022: 35) şeklindedir. Antoloji etrafında kopan bu fırtına antolojinin tertibi, işlevi ve mahiyeti gibi tartışmalara sebep olsa da aslında hem şairler arasında hem Ankara – İstanbul gazeteleri arasında ideolojik denilebilecek bir tartışma yaratır. İstanbul gazeteleri antolojinin niteliksizliğini ve tarafgirliğini ifade ederken, başta Ankara merkezli *Ulus* olmak üzere antolojiyi destekleyen haber, yayın ve röportajlar yapar. Dolayısıyla tartışma antoloji ekseninden uzaklaşarak “nesil kavgasına” dönüşür (Doğan, 2022: 37). Örneğin Yaşar Nabi 1936 tarihinde *Ulus* gazetesinde kaleme aldığı “Türk Edebiyatı Antolojisi” başlıklı yazısında yapılan eleştirilere karşı bugünkü Türk edebiyatının görünümünü arz edecek bir antolojinin olmadığını söyleyerek Basın Genel Direktörlüğü'nün tanınmış 24 edibin eserlerinden seçerek hazırladığı 212 sayfalık Fransızca Türk edebiyatı antolojisini “çok temiz ve itinalı basılmış güzel bir eser” olarak değerlendirir. Edebiyatın zevk ve kanaat hükümlerine tabi olduğu için eksiksiz bir antoloji olamayacağını yabancı dile çevrilen her eserin faydalı olduğunu ve antolojinin Türkiye

Cumhuriyeti’ni dışarıda temsil etmesi bir propaganda malzemesi olması bakımından önem taşıdığını belirtir (s. 2).



Dönemin antoloji tartışmasına ve bu tartışmanın uzamasına dair bir karikatür (Akşam, 13 Mart 1936: 1).

Vedat Nedim ise Ulus’a verdiği röportajda antolojinin mükemmellik iddiası taşımadığını, subjektiflik içerdiği için herkesi tatmin edemeyeceğini söyler. Kendisi ile birlikte bu antolojiyi hazırlayan kişinin Reşat Nuri olduğunu belirtir. Onunla birlikte antolojiye alınacak kişilerin sınırlarını 1908 olarak belirlediğini ifade eder (Tör, 1936: 3). Bu yazının akabinde Akşam’da çıkan yazıda bir hayli para harcanarak hazırlanan bu antolojinin Türk kültürünü yaymayacağını, tek bir dilde basıldığını ve basılan adetin Balkan kütüphanelerine bile yetmeyeceği dile getirilir (Anten, 1936: 10).

Bu tartışmanın uzun bir müddet devam etmesi aslında Türk edebiyatında edebiyat tarihinden pek ayrılmayan antolojiyi gündeme getirmesi, dolaylı olsa bile antolojinin amaçları, işlevleri, hazırlanma kaideleri gibi konularını tartışmaya açması önemlidir. Hatta *Mütarekeden Sonrakiler (1918-1938)* (1938) bu antoloji polemikinin ardından çıkan Türk şiir antolojileri içerisinde bir ders kitabı olmayıp hacim bakımından en fazla şair ve şiiri ihtiva eden bir antolojidir. “Yücel Kitaplığı” üst başlığı ile çıkan antolojiyi Behçet Kemal Çağlar, Orhan Burian ve Halûk Y. Şehsuvaroğlu tertip eder. Eserin başındaki kısa girişte eserin çıkış sebebi ve tasnifi ile ilgili bilgi verilir. Buna göre antolojinin oluşturulma amacı: “Türk şiirine mütarekeden sonra bir durgunluk ve verimsizlik gelmiştir.” iddiasını çürütmek içindir. Buna binaen mütarekeden sonra eser vermeye başlamış şairler seçilmiştir. Yaş sırası ile tasnif edilen şairlerin hayatları hakkında kısa bilgilere ve şairliği ile ilgili kanaatlere yer verilir.

36 şairden toplam 246 şiirin alındığı eserde kronolojik ve tashih hataları bulunmakla birlikte usul açısından da bir ortaklık yoktur. Örneğin; çoğu şiirin alındığı kaynak belirtilmez. Kaynak gösterilen dergiler ise genellikle *Yücel* ve *Varlık* dergileridir. Yine birtakım şairlerin tüm eserlerinin künyesi gösterilirken bazılarınının gösterilmez. Bazı şiirlerde de tarih bulunmaktadır<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Eserdeki hatalar şu şekildedir:

Şair	Yapılan hata	Doğrusu
Faruk Nafiz Çamlıbel	Şarkın Sultanları (1917)	Şarkın Sultanları (1918)
	Dinle Neyden (1918)	Dinle Neyden (1919)
	Gönülden Gönüle verilmemiş.	Gönülden Gönüle (1919)
	Çoban Çeşmesi (Tarih verilmemiş.)	Çoban Çeşmesi (1926)
	Akarsu (1937)	Akarsu (1936)
	Canavar (1924)	Canavar (1926)

Eserin girişinde “mütarekeden sonra yazmaya başlamış yahut en güzel eserlerini mütarekeden sonra vermiş şairleri[n]” seçildiği belirtilir. Antolojide en fazla yer verilen üç isim Necip Fazıl (23), Nazım Hikmet (17) ve Faruk Nafiz’dir (16). Bu üç isimden de anlaşılacağı üzere seçilen şairlerin herhangi bir doktrine bağlı olup olmaması önemli değildir. Ama ideolojik hassasiyet müretteplerin şair hakkındaki değerlendirmesinde kendini gösterir. Misal: Nazım Hikmet için: “Çarpık da olsa bir şeye inanması” ve “ne çare ki imanı çarpık ve zararlıdır” ifadeleri kullanılsa da lirik şiirlerinde başarılı olduğu belirtilir. Yine Salih Zeki’nin “Prelüt” ve “Eleji” şiirleri verilirken Türk şiirine Yunan klasisizmini sokmaya çalıştığı ve bunun zamansızlığı dile getirilir. 246 şiir arasında 13 aruz, 24 serbest vezinle yazılmış şiir bulunurken geri kalanlar hece vezniyledir. Antolojiye alınan şiirlerde yalnızlık, yolculuk, zaman, aşk, kadın, ayrılık, ölüm, varlık, kötümserlik temalı bireysel konuların yoğunlukta olduğu görülür. Bunların yanı sıra kahramanlık, milli mücadele yılları, kaybedilen toprakların hüznü, tarih bilinci, Anadolu, Atatürk temalı şiirler de bulunmaktadır.

Türk edebiyatındaki tematik antolojilerden biri de M. Ali Gökberk’in (1939) *Ağaç ve Orman Antolojisi*’dir. Eserin girişinde zamanında Orman Mektebi’nde öğretmenlik yaparken ağaç ve orman ile ilgili edebî numuneleri toplama isteği ile bu çalışmanın başladığını ifade eder. Eserde nazım-nesir örnekleri bir arada bulunmaktadır. 8 şairden 13 şiir yer alır. İlk şiir Ahmet Haşim’in “Orman” başlıklı şiiridir. Bu şiirin tamamen ormanı karakterize etmemekle birlikte Ahmet Haşim’in Türk şiirindeki önemine atfen bu şiiri aldığını belirtir.

Bu dönemde yayımlanan antolojilerin ekserisinin ders kitabı olarak yahut kültürel bir araştırmanın parçası olarak çıkartıldığı görülmektedir. *Harpten Sonrakiler* ve *Mütarekeden Sonrakiler* şiir yönelimini belirleyen iki antolojidir. Bundan sonraki bölümde bu antolojilerin işlev ve mahiyetlerini ifade etmeye çalışacağız.

## 2. Antolojilerin İşlevi ve Mahiyeti

### 2.1. Bir Eğitim Aracı Olarak Antolojiler

Modern edebiyat, sadece estetik beğenilerin kurtarılmış alanı olmayıp toplumun kültürel dinamiklerini harekete geçiren, yeni kimlikleri inşa eden bir etkiye de sahiptir. Türk münevverleri edebiyatın bu işlevini Tanzimat sonrasında keşfederek Batı’dan alınan hak, hukuk, hürriyet, meşveret gibi kavramları metinlerinde işleyip XIX. yüzyılın yeni insan tipini oluşturmaya çalıştığı en azından bu yolda bir rehber olmayı hedeflediği söylenebilir. Bu söylemin devamlılığı bir süre kesintiye uğrasa da özellikle II. Meşrutiyet sonrasında oluşan siyasi iklim, Genç Kalemler’in ortaya çıkışı, I. Balkan Harbi’nin meydana getirdiği travma, I. Dünya Harbi’nde alınan mağlubiyet ve nihayetinde Milli Mücadele yılları Türk milliyetçiliği bağlamında yeni bir inşa sürecine zemin hazırlar. Edebiyat, bu inşayı sağlayacak ve kalıcı hâle getirecek literatürü oluşturmada, bireylerin zihni dünyasını şekillendirmede bir iletişim aracı,

	Akın (1931)	Akın (1932)
Şükûfe Nihal Başar	Yıldızlar ve Gölgele	Yıldızlar ve Gölgele (1918)
	Gayya	Gayya (1930)
Salih Zeki Aktay	Asya Şarkıları (1934)	Asya Şarkıları (1933)
	“Pınar” şiir kitabı verilmemiş.	Pınar (1936)
	“Rüzgâr” şiir kitabı verilmemiş.	Rüzgâr (1938)
Fazıl Hüsnü Dağlarca	Doğum Tarihi: 1912	Doğum Tarihi: 1914
Necdet Rüştü Efe	Ahenk (1931)	Ahenk (1920)
	Bir Damla Gözyaşı (1928)	Bir Damla Gözyaşı (1924)
	Aşkın Gözü (şiir-1929)	Aşkın Gözü (roman-1928)

temel bir kaynak olarak görülür. Jusdanis'in (1998) dediği gibi: "Milliyetçiliğin başlangıç aşamasında edebiyat bir halkın yabancı egemenlikten kurtulmuş özerk bir devlet kurmasına yardım edebilir." (s. 77). Nitekim milletin kahramanlığı, mücadeleci yönü, Türklük ve köken bilincinin öne çıkarıldığı şiirler kaleme alınır. Ziya Gökalp ve Mehmet Emin gibi isimler bu olguları estetik kaygı gütmeyen, gündelik dili ve halk edebiyatı üslubunu referans alıp şiirlerinde işleyerek millî hafızayı ve değerleri kimlik oluşturma adına edebiyatın konusu hâline getirirler. Edebiyat sahasındaki bu makas değişimi bir anlamda Türk edebiyatında yeniliğin önemli kilometre taşı olarak görülen Servet-i Fünûn neslinin ve etki alanına çektiği cenahın kullandığı dilin, terkiplerin, sanat anlayışının tasfiyesi anlamına gelir. Klasik Türk edebiyatını yıkan bu neslin artık kendisi de "eski" miştir.

1923 yılında Cumhuriyet'in ilan edilmesi ve ardı sıra gelen inkılâplar her alanda yeni bir yapılanma söz konusudur. Yapılanmanın temelini Osmanlı'dan kalan siyasi, iktisadi, askerî, içtimaî, ilmî mirasın ulus-devlet düşüncesi etrafında yeniden teşekkül etmesi oluşturur. Hayatın her noktasına temas etmesi bakımından dil reformu yaşanan değişimin en somut göstergelerindendir. Nasıl ki düşman vatan toprağından püskürtülmüşse milleti tanımlayan dil de yabancı unsurlardan temizlenecek; alfabe değişimi ile muasır medeniyetlere bir adım daha yaklaşılabilecektir. Dolayısıyla 1928 yılında yapılan Harf Devrimi kültür, sanat ve dil açısından başka bir mecraya girilmesine zemin oluşturur. Latin harflerine geçiş artık her anlamda "eski"den kopuş anlamı taşır. Arap alfabesiyle yazılan metinler artık geleceğe yer açmak için unutulacak geçmişin kalıntıları hâline gelir. Çünkü: "Çağın ruhuna hâkim olan temayül, geçmişe bağlılık değil, 'yenilik', hatta 'aşırı yenilik'tir." (Kaplan, 2010: 268). Yeni yazı dili, yeni bir anlayıştan doğan çağdaş şiiri üretmek zorundadır. II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar didaktik ve ideolojik söylemin beslediği Türk şiirindeki İslamiyet öncesi Türk tarihine, mitolojisine, folkloruna; geçmişin görkemli zaferlerine yönelik 1923-1940 yıllarına gelindiğinde değişime uğrar. Şairler bir önceki dönemle ortak olarak form açısından halk edebiyatının özelliklerini referans alsa da muhtevada farklılaşarak bir taraftan Anadolu coğrafyası ve Anadolu insanını diğer taraftanda bireysel konuları işler. Barış döneminin başladığı, büyük inkılâpların yapıldığı bu devrede birçok şair kendini gösterir. Kaplan'ın (2010) dediği gibi: "Cumhuriyet devri Türk şiirini tek başına okumağa kalkan bir araştırmacı, kendisini bir şiir ormanı içinde kaybeder." (s. 272). 1920-1930 yılları arasında 36; 1930-1936 yılları arasında çıkan 108 şiir kitabı, bunun yanı sıra dönemin süreli yayınlarının sayfalarında kalmış onlarca şiir, sayının büyüklüğünü göstermektedir (Yazar, 1930: 21-22). Bu külliyat içerisinde dönemin şiir yönelimini ve bu yönelimin değerlendirilmesini sağlayacak kaynaklardan biri de antolojilerdir.

Antolojiler, mürettibin seçmeye değer bulduğu, merkeze yerleştirdiği eserleri ve isimleri göstermesi; edebî bir gelenek, kanon oluşturup oluşturmaması bakımından hem güncel edebiyat hem de edebiyat tarihi açısından değer teşkil eder (Jusdanis, 1998: 105). Türk edebiyatındaki antolojilere bakıldığı zaman işlev bakımından çok yönlü olduğu görülür. Antoloji kavram itibarıyla bireysel ve toplumsal estetik hazza öne çıkaran eserler olsa da eğitimin bir parçası olarak da kullanılırlar. 1928-1940 arasında Ali Canip'in *Türk Edebiyatı Antolojisi*, Fuat Köprülü'nün *Divan Edebiyatı Antolojisi*, Murat Uraz'ın 6 ciltlik antolojisi, M. Ali Gökberk'in *Ağaç ve Orman Antolojisi* eğitim amaçlı tertip edilen antolojilerdir. Bu tür pedagojik işleve sahip antolojiler bir başvuru kitabı olarak "bilgiye bir kestirme yol olarak göz atmak, bir bakıvermek amacıyla 'danışılmak' üzere" (Burke, 2001: 183) oluşturulur. Tabii bu noktada öğrenciler için düzenlenecek antolojilerin dönemin eğitim politikaları ile uyumlu olması gerekmektedir. Harf Devrimi sonrasında eski harflerle yazılan kitapların okullarda kullanımının yasaklanmasının (Lewis, 2007: 50) ardından yeni ders kitaplarına ihtiyaç duyulur. Ayrıca edebiyat eğitimindeki problemlerden biri antoloji eksikliğidir. Konu ile alakalı *Milliyet*'te "Edebiyat Dersleri Genişliyor" başlıklı bir haber çıkar. Haberde edebiyat müfredatında yapılacak değişiklik: "cihan edebiyatı ile genç neslin temasını temin etmek bu suretle gerek yaşanan, gerek yaşanılması istenilen hayatı tanıtmak;



bundan başka da kendi fikrî hayatımızı tarihi seyri itibarile göstermek maksadile büyük antolojiler tertip edilmesi muvafık görülmüştür.” (İmzasız, 1929: 1) ifadesi yer alır. O dönemde antolojilerin edebiyat eğitiminin bir gerekliliği olarak görüldüğünü söyleyebiliriz. Misal Suat Derviş, 1930 yılında *Vakit* gazetesinin düzenlediği “Ne Okuyacağız?” anketine verdiği cevapta Türk çocuklarının eğitimi için her edebî devre mahsus antolojilerin çıkarılması önerisinde bulunur. Yaşar Nabi (1934) liselerde okutulmak üzere antolojilere ihtiyaç duyulduğunu söyler.

Eğitim alanında bu tartışmalar devam ederken 1931 tarihinde Türk edebiyatının iki farklı safhasını ele alan Fuat Köprülü ile Ali Canip’in şiir antolojileri neşredilir. Nurullah Ata[ç] (1932), Köprülü’nün antolojisi için: “İster müdafaaname, ister ittihamname addedilsin, Fuat Beyin kitabı hayırlı bir eserdir. O güzel, muntazam, fakat küçük, fakat biraz ölüm kokan o bahçede bazan dolaşmak tatlı bir şeydir.” ifadelerini kullanır. Sadri Etem (1932), Ali Canip’in antolojisini beğenir. Beğenilerin yanı sıra eleştiriler de olur. Orhan Rıza Tuncel (1934), Ali Canip’in antolojisini önsözü, fihristi bulunmaması ve kronolojik sıralamadaki hataları nedeniyle eleştirir. Diğer taraftan Burhan Cahit, Etem İzzet, Selahattin Enis, Raif Necdet gibi nasirlerin; Nazım Hikmet, Necmettin Halil gibi şairlerin neden antolojiye alınmadığını sorgular. Fakat bütün bu eksikliklere rağmen böyle bir antolojinin varlığını önemli bulur. Çünkü “1933 senesine kadar yeni harflerle yazılmış kitap mevcudu 1319” adettir. Yeni harflerle basılan kitap sayısının az olması münasebetiyle eseri önemsedini belirtir (s. 4).

Edebiyat eğitimindeki antoloji ısrarının amacı öğrenciye bir bütün hâlinde pratik bilgiyi vermektir. Ancak esas sebep tercih edilen metinlerin ve isimlerin Cumhuriyet ideolojisiyle uyumlu olması ve bu yolla “eski”den bağı koparılacak genç dimağlara, yapılan devrimlerin önemini ve gerekliliğini edebiyat cihetiyle aktarmaktır. Çünkü ulus-devletin temel nosyonlarından biri olan eğitimi millî değerler üzerinden inşa ederek devlete ve millete bağlı, ulus bilincine ulaşmış seküler bireyler yetiştirmektir. Kurucu kadro tarafından inkılapların prensipleri doğrultusunda eğitim reformları yapılmaya başlanır. 1929 edebiyat eğitim programına bakıldığında vakit divan edebiyatı konuları azaltılıp Batı edebiyatına daha fazla yer verilerek Reşat Nuri’ye III ciltlik *Fransız Edebiyatı Antolojisi* yazdırılır (Beyreli, 2010: 442-443). 1930 yılında toplanan “Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresi” bize konuyla ilgili önemli bilgiler verir. Kongrenin detaylarını Ahmet Kutsi’nin “Eski ve Yeni Edebiyat” adlı yazısında buluruz. Kongrede edebiyat derslerinin içeriği ve nasıl işleneceğine dair tartışmalar yapılır. Tartışmaların merkezinde divan edebiyatı yer alır. Divan edebiyatının “bizim hakiki” edebiyatımız olmadığını söyleyen Ahmet Hamdi [Tanpınar] ve Mustafa Nihat [Özön] müfredattan kaldırılmasını ister. Devamında Ahmet Hamdi, Tanzimat sonrası Türk edebiyatını kapsayacak bir edebiyat tarihi ve antolojisi üzerinden derslerin işlenmesini teklif eder. Abdülhak Bey [Gölpınarlı] divan edebiyatının, edebiyat tarihinin kendisi olduğunu; Hıfzı Tevfik [Gönensay] ise Tanzimat’tan sonraki edebi ürünlerin bize ait olmadığını söyleyerek aksi istikamette görüş bildirir (Ahmet Kutsi, 1930). Hasan Ali Yücel de (1938) 1929 edebiyat müfredatı ile ilgili yaptığı değerlendirmede: “Edebiyat öğretiminin asıl amacı millî ve medeni hayatın çeşitli yönlerini yansıtan eserlerle öğrencinin fikri ve hissi ilgisini sağlamak olduğuna göre Divan Edebiyatı’mıza programda eskisine nazaran daha mahdut bir yer vermek lazım geldi.” (s. 13) diyerek dersin haftada bir saate indirildiğini ifade eder.

Dönemin müfredat tartışmaları antolojileri de biçimlendirir. Bu noktada antolojinin formunu belirleyen ölçüt, seçilen ve seçilmeyenler kadar eserde yer verilen ilk ve son isimlerdir. Böylelikle antolojinin kapsamı ve zihniyet dünyası ortaya çıkar. Bu noktada örnek vermek gerekirse Ali Canip, antolojisinin önüne Atatürk’ün söylevini koyar. Eserin adı *Türk Edebiyatı Antolojisi* olmasına rağmen klasik edebiyattan ve halk edebiyatından numuneler içermediği gibi XIX. yüzyılın ilk yarısında eser vermiş Leskofçalı Galip, Yenişehirli Avni gibi isimleri de almaz. Türk edebiyatını yenileşme döneminden ibaret

sayarak Şinasi ile başlatır. Dönemin dil politikaları ile uyumlu olarak alınan metinlerin yabancı kelimelerden arınmış olmasına özen gösterir. Millî Mücadele'ye muhalif yazıları bulunan Cenap Şahabettin ve edebiyat tarihlerinde “eski edebiyat taraftarı” damgası yiyen Muallim Naci'den muhtelif örnekler yer verir. En fazla şiir, dil ve sanat anlayışı bakımından olmasa bile şiirlerindeki fikir açısından Cumhuriyet'in tipolojisi ile uyumlu seküler bir anlayışa sahip Tevfik Fikret'e; şiirlerinde tema olarak millî tezahürleri ve Anadolu'yu kullanan, dil açısından sade şiirler meydana getiren Faruk Nafiz ve Mehmet Emin'e aittir. Keza Vefa Lisesi öğretmenlerinden Murat Uraz'ın *Edebiyat Antolojisi* de Ali Canip'in eseriyle hemen hemen aynı çizgidedir. Antolojiyi Servet-i Fünûn neslinden başlatan Murat Uraz, ilk şiir olarak da Tevfik Fikret'in II. Abdülhamit dönemini yediği “Sis” şiirini verir. Antolojinin inkılâp edebiyatının bir parçası olduğunu gösteren delillerden biri de Servet-i Fünûn nesline mensup Hüseyin Siret'ten seçilen ilk şiirin “Atatürk'e” başlıklı şiir olmasıdır. Şairin, Servet-i Fünûn estetiği ile yazdığı şiirler sıralamada arka sıradadır. Oysaki şairin sanat safhasına göre kronolojik bir sınıflandırma yapılabilirdi.

Orman Umum Müdürlüğü Tedrisat ve Neşriyat Şubesi Müdürü olan M. Ali Gökberk'in *Ağaç ve Orman Antolojisi* (1939) adlı eseri şahsi bir gayretin ürünüdür. Müellif, 1937 yılında çıkarılan Cumhuriyet'in ilk orman kanununda yer alan orman sevgisini gençlere aşlamak için ilk ve orta dereceli okullarda “Ormanlık” dersinin konulmasına dair maddeye istinaden derslerde okutulmak üzere böyle bir antolojiyi neşrettiğini ifade eder. Halit Fahir'den Cahit Sıtkı'ya kadar 8 farklı şairden ağaç ve orman sevgisini işleyen şiirler bulunur.

Ders kitabı olarak düşünülmüş, pratik bir amaç etrafında hazırlanan bu tarz antolojilerde yer alan metinler dil ve içerik bakımından Cumhuriyet'in ilkeleri ile bezenen millî eğitim politikaları ile doğru orantılıdır. Modernleşme çizgisi etrafında hazırlanan bu antolojilerin her anlamda “eski” ile dil, form, duygu ve düşünce temasını sağlayacak şiirleri dışarda bıraktığı görülür. Türk edebiyatı tarihinin Tanzimat sonrasından başlatılması, geleneği temsil eden Osmanlı mirası olan klasik edebiyatın tasfiyesi anlamını taşır. Bu da bir anlamda estetik saiklerle açıklanamayacak biçimde, eğitimin ve sanatın iktidar eliyle şekillendirilmesi olarak okunabilir.

Dönemin gelişmelerinin gölgesinde, özellikle klasik edebiyat etrafında hararetli tartışmalar devam ederken yeni harflerle okutulacak bir divan edebiyatı antolojisi bulunmaması dolayısıyla Fuat Köprülü'nün yüzyıllara göre tasnif edilmiş klasik şiirlerden müteşekkil antolojisi çıkar. Alanında ilk örneklerden biri olan bu antolojinin çıkması, bilhassa klasik edebiyat dersi bir saate indirilmişken, belki eğitim politikaları açısından paradoks olarak görülebilir. Fakat böyle bir antolojinin yüzyıllar boyunca işlenmiş şiir birikimini bir kitap boyutuna sığdırılıp dondurulması bu şiir dünyasının “eski”liğini ifade etme amacı taşır. Böylelikle bu tarz antolojiler birer “müze” hâline gelir.

## 2.2. Antoloji: Eski şiirin müzesi

Müzelerin ortaya çıkışı kitaplarla bağlantılıdır. Tarihteki ilk müze ayrıca büyük bir kitap koleksiyonuna sahip olan İskenderiye Müzesi'dir (Artun, 2012: 13). XV. yüzyıl itibarıyla müzelerin anlamı ve yapısı değişim göstermeye başlar. Ülkeler hatta kıtalar arasında ticaretin artmasına binaen oluşmaya başlayan kapitalist sistemin önde gelenleri yani burjuvazi ilgi alanı olarak koleksiyonculuğa yönelir. Koleksiyonların sayıca çoğalması beraberinde sınıflandırmayı önemli hâle getirir. Artun'un (2012) ifade ettiği şekliyle: “Bu zamandaki en geçerli beceriler hep ölçmeyle ilgilidir.” (s. 59). Resim sanatında perspektifin kullanımı, coğrafi haritalar, saatin kullanımının yaygınlaşması gibi durumlar ölçülebilirliği her alana yayar. “Hesap etme, değerlendirme ve muhakeme, adeta tanrısal bir kudretin yerini alır.”.

Bununla birlikte geçmiş, şimdi, gelecek olarak zaman ve zamanın içinde estetik bir değer ifade eden sanat da artık ölçülebilir bir nesne hâline gelir. Müzeler bu dönemden itibaren zamanın ve sanatın belirli bir sınıflandırma<sup>11</sup> dâhilinde çeşitli anlam dünyası oluşturarak sınırlı alan içerisinde sergilendiği bir mekân olarak kendini gösterir (Artun, 2012: 59). Kendini geçmişten üstün gören modernite bunu göstermek için geçmişe ait nesnelere temsili bir bağlama oturtarak onun artık “müzelik” olduğunu sunar.

Antolojiler bir yönü ile sınırlı alanı temsil ederek edebiyatın/şiirin “müzeolojik geçmişi”ni<sup>12</sup> temsil eder. Yusuf Ziya [Ortaç] (1932) bir yazısında: “Antoloji maalesef bir mezarlıktır.” der ve devam eder: “Zira, antolojiye ancak tekâmülünü bitirmiş bir edebiyatın tanıttığı isimler girebilir.” (s.1). Bu cümleler aslında o dönemde antolojilerin sadece yeni edebiyatın vitrini olmadığını bir başka yönüyle de geçmişini temsil ettiği algısını ifade eder. Müzeler nasıl ki geçmişin “en”lerini sergilerse antolojilerde geçmişin “en”leri içerisinde yer alan edebî ürünleri seçer ve gösterir. Bu temsil iki yönlüdür. İlki ulusal miras olarak milliyetçiliği destekleyecek, tarihsel kökleri ortaya çıkartacak, unutulmuş/daha az hatırlanan fakat halkla bağlantılı kuracak, kimlik oluşturacak ve milliyetçilik bağlamında yeniden üretilecek metinlere alt yapı sağlayacak ürünlerin seçilip ortaya çıkarılması şeklinde ifadesini bulur. İkincisi ise geçmişte tezahür etmiş, kültürün bir parçası hâline gelerek reddedilmesi mümkün olmayan eserlerin tedavülünden kalktığını tabir yerindeyse tarihin tozlu sayfaları arasında kaldığını gösterir.

1928-1940 yılları arasında çıkan yerel şiir antolojileriyle birlikte toplamda 8 adet halk edebiyatı antolojisini ve 3 adet divan edebiyatı antolojisini “müzeolojik” kavramıyla değerlendirebiliriz. Yerel şairleri ele alan antolojiler ile halk edebiyatı antolojileri etnisitenin müzeolojik geçmişiştir. XX. yüzyılın başında Ziya Gökalp, Rıza Tevfik gibi aydınların folklor üzerine araştırmalarının yanı sıra Yeni Lisan Hareketi, Türk Derneği, Türk Ocakları'nın halk edebiyatı ve kültürü üzerine derleme faaliyetleri (Öztürkmen, 2006: 27) neticesinde halk şiiri ürünleri de toplanır. Yerel şairlerin şiirlerinden oluşan - *Çankırı Şairleri*, *Merzifon Şairleri* gibi- antolojilerin artmasında da yukarıda belirttiğimiz gibi Halkevleri'nin etkisi büyüktür. Bu çalışmaların Millî Edebiyat ve Cumhuriyet Dönemi şiirinde millî vezin ve kafiye dönüş temayülünü besleyerek ulus bilincini arttırmaya yönelik olduğu söylenebilir. Fuat Köprülü de *Saz Şairleri*'nin (1940) birinci cildinde âşık edebiyatının o günkü şartlar içerisinde değerini ifade ederken: “Türk edebiyatında nasyonalizm cereyanının kuvvetlenmesinden sonra, yeni Türk şiiri üzerinde türlü şekillerde tesirli olan birçok mahsulleri hâlâ büyük bir okuyucu ve dinleyici arasında zevk ve heyecan uyandıran âşık edebiyatı, bedîî bakımdan da millî edebiyat servetimizin mühim bir kısmını teşkil etmekte” ifadelerini kullanarak halk edebiyatının uluslaşma ve millî edebiyat oluşturmadaki işlevine vurgu yapar.

Raif Necdet'in *Yaşayan Mısralar*'ı adından anlaşılacağı üzere düzenlendiği zamana da bir şeyler söyleme iddiasındadır. Seçtiği şiirlerde şeklin sadeliği ve mananın toplumsal ve ahlaki değerini önemser. Bunun dışındaki şiir ve şairleri eler:

“Vakia zaman güzel yazıların yalnız üslûbunu, tekniğini yıpratır. Ruhuna bediiyatına dokunamaz. Fuzuli, Baki, Nefî, Nedim ve Galib gibi değerli divan şairlerinin şekil itibarile öyle bugünkü zevke uzak ve müfrit lâfız parıltısına müstağrak mısraları vardır ki sanat ve mana bakımından birer küçük incidir. Fakat (...) Türk ruhunda makes bulmak kabiliyetini kaybetmiş paslı beyitlerdir.” (Raif Necdet, 1936: 3).

<sup>11</sup> XVII. yüzyıl başlarında ansiklopedilerin sınıflandırılmasında alfabetik sisteme geçilmesi daha sonra diğer alanlara da sirayet eder. Bu noktada rasyonalitenin müzeciliğe katkısı tasnif sistemini getirmesidir. Onun için modernite ile müzecilik ilişkisinin bu yüzyılda sağlanmaya başladığı ifade edilebilir (Burke, 2001).

<sup>12</sup> “Müzeolojik geçmiş” Donald Preziosi'nin önerdiği bir kavramdır (Preziosi'den aktaran Artun, 2001: 161).

Müellif özellikle divan edebiyatının bugünün dünya görüşüne hitap etmediğini vurgular. Fakat buna rağmen Türk edebiyatının bütünlüğünü göstermek adına hem divan şairlerinden hem de âşıklardan küçük parçalar seçer. Bunlar ideolojik olmakla birlikte bir tekamülün izleri olarak müzeolojik geçmişin, şimdiki zamanda kullanılacak modern çağ düşüncesi ile örtüşebilecek parçalarıdır.

Raif Necdet klasik şiiirden aldığı bazı parçaları “yaşayan mısralar” olarak görse de divan edebiyatı antolojiler çoğu kimseler için artık kullanımda olmayan uzak geçmişin, miadını doldurmuş şair ve şiirlerin sergilendiği eserlerdir. Fuat Köprülü’nün *Divan Edebiyatı Antolojisi*, Numan Kıyat’ın *Edebî Âbideler*’i, Necmettin Halil’in *İzahlı Divan Şiiri Antolojisi* bu minvalde ifade edilebilir. Örneğin: Nurullah Ata[ç]’nın (1932) Köprülü’nün *Divan Edebiyatı Antolojisi* için: “fakat biraz ölüm kokan o bahçede bazan dolaşmak tatlı bir şeydir.” der. Bu cümleye baktığımızda antoloji “ölüm kok[tuğu]” için gündelik hayatın, güncel edebiyatın dışındadır ve etkisizdir. Onun için “bazan dolaş[ılan]” bir mekândır. Fakat buna rağmen reddedilemeyecek bir haz alanıdır. Aslında münekkit burada antolojinin müze işlevinden bahsetmektedir. Numan Kıyat da *Edebî Âbideler*’in (1934) ikinci cildinin önsözünde: “Bu gün için artık birer tarih olan bu şiirler edebiyat müzesinin en kıymetli incileridir.” (s. 3-4) ifadelerini kullanır. Necmettin Halil de (1940) antolojisinin girişinde divan şiiri için “yaşayan bir edebiyat olmasa da, yaşamış bir edebiyattır.” dedikten sonra devamında şunları söyler:

“Divan Edebiyatı zamanında yazılmış olan eserlerin mühim bir kısmı, bugün için ve halis san’at miyarına göre, kıymetsiz veya kıymetten düşmüş şeylerdir. Fakat, geriye kalanları, daima kıymetlerini muhafaza edecek ve kültür hâzinemizde saklanacak eserlerdir. Meselâ, Fuzûlî ve Nedim, her zaman için aşınmaz birer kıymettirler.” (s. 5).

Antoloji sahiplerinin ifadelerinden divan şiirini cam fanusta saklanan bir tarihî eser olarak gördükleri ve bunu bilinçli bir şekilde yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu bakımdan 1928-1940 yılları arasında neşredilen divan şiiri antolojileri birer müzedir. Fuat Köprülü ve Necmettin Halil’in antolojilerinde sınırlı sayıda seçilen şiirlerin yanına “anlama kılavuzu” verilerek okurun bir müzede cam fanusların etrafında dolaşmışçasına hayranlık duyması beklenir. Müzecilik mantığında olduğu gibi şiirlerin yüzyıllara ayrılarak sınıflandırılması; Fuzulî, Nefî, Bâkî gibi isimlere özel alanlar açılması okuru metinlerden kopararak maziye odaklar. Kesilen temas neticesinde şiirin dil ve estetiğinin içselleştirilmesinin önüne geçilir. Görmezden gelmek yahut kütüphane raflarında saklamaktan ziyade onu belirli sınırlar etrafında görünür hâle getirmek bir çeşit tasfiye yöntemi olarak değerlendirilebilir. Onun için müze olarak tasarlanan antolojiler dönemin edebî kanonunun bir yansımasıdır ve bu dönemde inkılâplardan beslenen kanon, sanatı ve sanatçıyı yönlendirme işlevine sahiptir.

### 2.3. Ziyafet Sofrasındakiler: Antolojinin kanon işlevi

Yüzyıllar içerisinde farklı anlamları içinde barındıran kanon, edebî manada bugün için: “Herhangi bir otoritenin ya da otoritelerin kutsadığı iyi yazarlar listesi ve buna eklenecek isimlere verilen izin ya da onay” (Parla, 2004: 51) şeklinde ifade edilebilir. Jusdanis de (1998) kavramı açıklarken: “Kanonluk statü ve değer biçme ile, yalnızca tek tek yapıtların ve yazarların değil, aynı zamanda birer bütün olarak hareketlerin ve söylemlerin, hatta sanat ve edebiyatın kendilerinin gözde hale gelmelerine ya da gözden düşmelerine yol açan ölçütler ve standartlar ile ilgili bir şeydir.” (s. 99) der. Dolayısıyla kanon neyin, nasıl ve kim tarafından seçileceğidir. Onun için “Bir yazarı/eseri kanonlaştırmak, aslında onu diğerlerinden öne çıkarmak, kanonlaştırılmı estetik, siyasi, ideolojik yönlerden diğerlerinden farklı görüp söylemsel açıdan değerli bulmak anlamına gelir.” (Anar, 2022: 27). Murat Belge (2009) kanonu “kim yapar? Ya da kimler yapar?” sorusuna cevap ararken “üç merci”ye odaklanır: edebiyatla ilgilenen “işin ehli, işin profesyoneli adamlar”, siyasi erk ve halk (s. 84-85). İşte antolojiler bu üç merciden en az

ikisini bir araya getiren ve kanon yapan eserlerdir. Antolojiyi tertip eden, hangi isim ve metinleri seçtiğini bir önsözle ortaya koyarak eserin sınırlarını çizer. Fakat “bir metnin bir antolojiye dâhil edilmesi tabii ki o metnin kanonlaşacağına garantisizdir.” (Jusdanis, 1998: 105). Dönemin siyasi ve sosyal şartları bu noktada belirleyici rol oynamaktadır.

Antolojiler seçilen eser ve yazarların hatta dışarıda bırakılanların tarihidir. Çünkü bir seçkide yer almak dönemin sanatçıları için kabullenme, kanona dâhil olma anlamı taşıdığından bir prestij meselesidir. Fransızca kaleme alınan Türk edebiyatı antolojisi bu meseleyi gün yüzüne çıkarır. Antolojide Abdülhak Hâmid, Tevfik Fikret, Cenap Şahabeddin, Halit Ziya, Mehmet Rauf, Orhan Seyfi, Yusuf Ziya, Halit Fahri gibi isimlerin olmaması, yeni imzaların antolojiye alınması üzerine “yeni-eski” nesil yahut “eskiler”in tasfiyesi mevzuları konuşulur. Vedat Nedim Tör, *Ulus*’a verdiği röportajda antolojiye alınmayanlar konusunu bir benzetme ile izah eder:

“Bir ev sahibi tasavvur ediniz ki, evi ve bahçesi dardır ve hepsini birden davet edememek vaziyetindedir. O vakit bu ev sahibi ve yapar? Misafirlerini iki, üç ve icabına göre dört, beş parçaya ayırır ve ayrı ayrı zamanlarda davet eder. Birinci ziyafette hazır bulunmayanlar hiçbir vakit alınmazlar.” (Tör, 1936: 3).

1936’lardaki bu polemik birçok ismin görüş beyan etmesiyle büyür ve bir yönüyle edebî kanon tartışmalarına evrilir<sup>13</sup>. Özellikle yeni edebiyat antolojilerine alınan yahut alınmayan isimleri daha iyi anlamak için 1935-1936’lardaki bu tartışmadan daha öncesine, “Putları Yıkıyoruz” hareketine bakmak gerekir.

Nazım Hikmet, 1929 yılında *Resimli Ay* mecmuasında “Putları Yıkıyoruz” kampanyasını başlatır. Hedefindeki ilk isim olan Hamid’i anlaşılabilir olarak değerlendirirken, ikinci isim olan Mehmet Emin’i de kullandığı bozuk dil dolayısıyla eleştirir ve onun millî şair olmadığını söyler (Yeter, 2014: 72). Bu söylem o güne kadar gelmiş yerleşik kuralları yıkması, bir tasfiye amacı taşıması dolayısıyla yeni bir edebî kanon meydana getirmenin adımları olarak görülebilir. Peyami Safa’dan Yakup Kadri’ye kadar birçok şair, edip tartışmaya dâhil olur. Olay git gide siyasi bir boyut kazanmaya başlar. Konu Nazım Hikmet’in ideolojisine kadar gelir. O günlerde Cumhuriyet’in ilkeleri dışına çıkacak hiçbir görüşe özellikle kuzeyde baş gösteren Bolşeviklerin fikriyatına sıcak bakılmamaktadır. Nazım da bu anlayışın temsilcisi olarak görülür. Tartışmaların sonucunda o dönemde üzerinde ittifak sağlanmış üç nesilden bahsedilir. Peyami Safa bu nesilleri şöyle ifade eder:

“Bizim tasnifimize göre Türkiye’de bugün üç edebî nesil vardır. Biri, Edebiyat-ı Cedide erkânıdır; ikincisi, nazariyesiz, sistemsiz, perişan bir nesil olduğu için seciyesi ve unvanı olmayan muharrirlerdir, ki bir zamanlar Fecr-i Âti bayrağı altında bulunmuşlardır. (...) Üçüncüsüne gelince, hakiki bugünkü nesil odur: Mütarekeden sonra edebî hayata başlayanlar ve ondan evvel hiçbir mağuş edebî mazileri olmayanlar.” (Peyami Safa’dan akt. Yeter, 2014: 81).

Peyami Safa, mütarekeden sonra yetişen neslin Türk dilini sadeleştirdiğini, edebiyata yenilikler getirdiğini söyler. Bu değişimin ancak tasfiyecilikle gerçekleşebileceğini de sözlerine ekler. “Putları Yıkıyoruz” kampanyası sırasında cereyan eden tartışmalar bize mütarekeden sonra eser veren neslin varlığını ve edebiyat çevrelerinde de kabullenildiğini göstermiştir. Bir önceki edebî anlayışı tasfiye edecek, bu neslin meşruiyetini sağlayacak ve onu kanonlaştıracak iki antoloji neşredilir<sup>14</sup>: *Büyük Harpten Sonrakiler* (1935) ve *Mütarekeden Sonrakiler* (1938). İkisi de 1928-1940 yılları arasında

<sup>13</sup> Örneğin bu konuda *Akşam* gazetesinin Halit Fahri (1936) ve Orhan Seyfi (1936) ile yaptığı röportajlara bakılabilir.

<sup>14</sup> Murat Uraz’ın “1913 Büyük harpdanberi yetişen şairlerimiz” alt başlığı ile çıkan *Edebiyat Antolojisi III* (1938) adlı antolojisi bir ders kitabı niteliğindedir. Diğer iki antolojiden farklı olarak sayfalarında Yahya Kemal, Mithat Cemal ve I. Hece Nesli’nin tamamına yer verir. Eser hem bir ders kitabı olması hem de ele aldığımız konu bağlamında bir misyonu içermemesi nedeniyle bu başlığa dâhil edilmemiştir.

yayımlanan şiir antolojileri arasında en çok ses getiren, edebî muhitlerde dikkate alınan, geniş kitlelere hitap eden antolojilerdir.

Cumhuriyet döneminde Servet-i Fünûn nesline mensup birçok isim, Fecr-i Âtî hareketi içerisinde bulunanlar ve I. Hece Nesli olarak ifade edebileceğimiz edipler hâlâ eser vermektedir. Yeni Türk şiirinin şöhret isimleri Ahmet Haşım 1933, İstiklâl Marşı şairi Mehmet Âkif 1936 yılında vefat eder. Yahya Kemal hayattadır. Bu iki antoloji aruz veznini terk etmeyen bu şairlerle birlikte I. Hece neslini de tasfiye eder<sup>15</sup>. Önsözünde “yeni nesil” vurgusu yapan iki antoloji de Faruk Nafiz’in şiirleriyle başlar ve “Han Duvarları” şiiri ortaktır<sup>16</sup>. Seçtikleri şair ve şiirler bakımından birbirlerinin devamı hatta tamamlayıcısı niteliğindedir. 1936 yılından sonra eserleri yasaklanan Nazım Hikmet’in şiirlerine yer verilmekle<sup>17</sup> birlikte *Mütarekeden Sonrakiler*’de “değerli bir şair” olarak nitelendirilmesinin yanı sıra: “Çarpık da olsa bir şeye inanmasıdır ki ona güzel ve tesirli şeyler yazmak imkânını veriyor. O, edebiyatımızın imanla haykıran şairlerinden biridir; ne çare ki imanı çarpık ve zararlıdır.” (s. 79) ifadeleri yer alır. Bir taraftan şairliği övülürken diğer taraftan ideolojik düşüncesi siyasi erkle uzlaşmadığı için eleştirilir.

İki antolojiye alınan şiirlerin büyük bir bölümü hece ölçüsü, bir kısmı da serbest ölçü ile yazılmıştır. Vezinlerin antolojideki oranları şu şekilde gösterilebilir:

Antoloji	Şiir adeti	Hece Vezni	Serbest Vezin	Aruz Vezni
<i>Büyük Harpten Sonrakiler</i>	73	65 (% 89,05)	6 (%8,2)	2 (%2,75)
<i>Mütarekeden Sonrakiler</i>	246	189 (%76,8)	43 (% 17,5)	14 (%5,7)

*Büyük Harpten Sonrakiler*’de aruz vezni ile Faruk Nafiz’in (2), serbest vezin ile de Nazım Hikmet’in (3), Ercüment Behzat’ın (2) ve İlhami Bekir’in (1) şiirlerine yer verilir. *Mütarekeden Sonrakiler*’de Faruk Nafiz (4), Necdet Rüştü (2), Mustafa Seyyit (2), Hamit Macit (1), Yusuf Mardin’in (5) aruz vezniyle yazılmış şiirleri yer alırken eserdeki serbest vezinli şiirler genellikle Nazım Hikmet, Ercüment Behzat ve Garip Hareketi’ne aittir. Aruz vezni ile yazılan şiirlerin dili gayet sadedir. Her iki antolojide de çoğunlukla şairlerin bireysel konuları ele alan şiirlerin yanı sıra Türklük bilinci, mütareke yılları, hamasî şiirler, mistik yönelimler, Yunan mitolojisi, Anadolu ve Atatürk konulu şiirlerin varlığı da görülür. Onun için bu iki antoloji konu bakımından tek bir yönelimin sesi değildir. Ancak dil ve vezin hususunda -tabi

<sup>15</sup> Bu iki antoloji I. Hece Nesli’nden sadece Faruk Nafiz’in şiirlerini seçer. Fakat şairin Servet-i Fünûn etkisinde kalarak yazdığı *Şarkın Sultanları* adlı kitabından örnekler almaz.

<sup>16</sup> Büyük Harpten Sonrakiler ve Mütarekeden Sonrakiler’de bulunan ortak şair ve şiirler şu şekildedir: Faruk Nafiz Çamlıbel (Han Duvarları, Firarı), Kemalettin Kâmi (Gurbet, Sessizlik), Nazım Hikmet Ran (Salkımsöğüt, Hasret, Bahri Hazer, Mavi Gözlü Dev), Necmettin Halil Onan (Bir Yolcuya), Ali Mümtaz Arolat (Bir Gemi Yelken Açtı, Havuz, Pınar), Necip Fazıl Kısakürek (Sayıklama, Bu Yağmur, Dağlarda Şarkı Söyle, Geçen Dakikalarım), Ömer Bedrettin Gökbelen [Uşaklı] (Deniz Sarhoşları, Yayla Dumanı), Ahmet Hamdi Tanpınar (Ne İçindeyim Zamanın, Sfenks, Bir Gül Bu Karanlıklarda), Şükûfe Nihal Başar (Bestekâra), Ahmet Muhip Dranas (Her Şeyin Uzaklaştığı Saat, Selâm), Behçet Kemal Çağlar (Görmeğe Geldim), Cahit Sıtkı Tarancı (Gece Bir Neticedir), Sabri Esat Ander [Siyavuşgil], Vasfi Mahir Kocatürk, Cevdet Kudret Solok, Ziya Osman Saba, Ercüment Behzat Lav.

İki antolojide Yedi Meşalecilerden sadece Muammer Lütfi yer almaz. Bu seçim estetik saiklerle açıklanacağı gibi, şairin Yedi Meşale’den ayrılmasıyla da açıklanabilir. Bu ayrılışın sebebinin Muammer Lütfi (1928), Yedi Meşalecilerin eski edebiyata karşı olumsuz tavırları ve “nankörlükleri” şeklinde açıklar (s. 181). Yaşanan çekişme sebebiyle dönemin antolojilerine alınmamış olabilir.

<sup>17</sup> Murat Belge (2009), Nazım Hikmet’in edebiyat kanonundaki yerine temas ederken dönemin iktidarının “onu ‘kanon’dan da kesinlikle silmeyi aklına koymuştu. Bunun gerçekleşmesinin gerekli bir adımı olarak, birinci ve üçüncü grupların üzerine de hiç hafife alınmayacak dozda tehlike getirip yığmıştı. Kitabı yayımlanamıyor, sözü edilemiyordu.” (s. 86) demesine rağmen *Büyük Harpten Sonrakiler* ve *Mütarekeden Sonrakiler* adlı antolojilerde şiirlerine en fazla yer verilen isimlerin başında gelmektedir. Hatta *Mütarekeden Sonrakiler*’e seçilen şiirler içerisinde sınıf bilincini, Marksist teoriyi ele alan metinler de bulunmaktadır. En azından antolojiler özelinde 1940 yılına kadar Nazım Hikmet, edebiyat kanonu içerisinde ismi zikredilen ve fikri olarak beğenilmese de estetik olarak beğenilen şairler arasında yer alır.

bunda dönemin şairlerinin seçimi de önemli- iktidar politikaları ile uyumlu olarak millî bir tavırları vardır.

Şiir kitabı neşretmemiş fakat süreli yayınlarda şiirleri yayımlanmış yeni isimler de bu iki antolojide yer alır<sup>18</sup>. *Mütarekeden Sonrakiler*'in, *Büyük Harpten Sonrakiler*'den 3 yıl sonra çıkması, seçici kadrosunun daha fazla olması ve *Yücel* dergisinin imkânlarını kullanması bakımından daha hacimli bir antolojidir. Onun için bu antolojide daha fazla isim ve şiir yer alır. Salih Zeki, Mustafa Seyyit gibi Yunan mitolojisini kaynak olarak alan isimlerin yanı sıra Cezmi Tahir, Reşat Cemal gibi ismi pek duyulmamış şairlere hatta Türk şiirinde bir dönüşüm gerçekleştirecek olan Garip şairleri Orhan Veli, Oktay Rifat ve Melih Cevdet'e sayfalarında yer verir.

Zamanın ruhuna uyan bu iki antolojinin de parolası “yenilik”tir. Başlıklarından da anlaşılacağı üzere mütarekeden sonrası Türk şiiri için bir kırılma noktası olarak görürler. Tema ve ideoloji ayrımı yapmaksızın “yeni neslin” şiirlerini sayfalarına taşıyarak Türk şiirinin çeşitliliğini ortaya koymaya çalışırlar. Geçmişin yenilikçilerinden Ahmet Haşım, Yahya Kemal, Orhan Seyfi, Mehmet Emin gibi isimler artık tasfiye edilir. Bu neslin şiiri bir önceki neslin şiirine nazaran daha bireysel, daha estetikdir. Tasfiye edilen nesille belki ortak nokta denilebilecek husus dil ve üslup olarak yerli kaynaklardan beslenmektir. Bu iki antoloji 1929'larda başlayan tasfiye hareketi tartışmalarını nihayete erdirip mütarekeden sonra eser vermeye başlamış nesli öne çıkararak nesil üzerinden bir edebî kanon oluşturmaya çalışır.

Modern şiirde temalar genişledikçe antolojilerin de buna yönelmesi kaçınılmazdır. Şairden çok temaya odaklanan antolojinin öncelikle ilgi çekici olması, moda uyması, merak uyandırması ve dönemin hâkim edebiyat kanonunun sınırlarında kalması beklenir. 1928-1940 yılları arasında tematik olarak düzenlenen şiir antolojisi sınıfına dâhil edebileceğimiz eser *Cumhuriyet'in 10uncu Yılı için Yazılan Şiirler, Destanlar* (1933) başlıklı çalışmadır. Eser, ilgi çekici ve merak uyandırıcı nitelikte olmayıp dönemin modasına uygun olarak Cumhuriyet'i, Atatürk'ü, inkılapların kıymetini ortaya koyan şiirleri kapsayan propaganda niteliğindedir. “1933'te dönemin yazar ve şairlerinden cumhuriyetin ilk on yılında gerçekleştirilen inkılâpları anlatacak heyecan uyandırıcı eserler yazmaları isten[ir].” (Çıkla, 2007: 53-54). Sipariş usulü toplanan şiirlerden oluşan ve edebî yönü zayıf olan bu antoloji yapılan inkılapları toplumun bir değeri hâline getirip gelecek kuşaklara miras bırakmak ister. Seçilen şiirlerin dilinin sade olması, halk şairlerinden örnekler verilmesi yapılan yeniliklerin ve devlet sisteminin taşraya gösterilmesini, eskiye duyulabilecek özlemin önüne geçerek yeni bir anlayış ve kimliğin üretilmesini sağlayarak inkılâp edebiyatı oluşturmayı amaçlar.

XIX. yüzyıl Avrupa'sında, Sanayi Devrimi'nin üretim biçimlerini değiştirmeye başlaması ile yaşanan toplumsal dönüşüm kadını, sosyal hayat içerisinde daha fazla görünür hâle getirir. Kadının toplumsallaşması gelenekten kopuşu ifade etmesi bakımından artık modernleşmenin simgesi olur. Osmanlı'ya baktığımız zaman Tanzimat aydınlarının bu konuya eğildiklerini kadınların eğitimi, istedikleri kişiyle evlenmeleri, aile içindeki konumları gibi hususları eserlerinde işlediklerini görürüz. Osmanlı'da sınırlı bir alan etrafında, erkeklerin sahip olduğu ayrıcalıklardan mahrum bir şekilde hayatını idame ettiren “kadının kamusal alana açılımı büyük ölçüde 1908'de, 'Hürriyet'in İlanı' ile gerçekleş[ir].” (Toprak, 2019: 36). Cumhuriyet ile birlikte kadına yönelik çıkarılan medeni kanun ve

<sup>18</sup> Şiir kitabı neşretmemelerine rağmen antolojiye alınan şairler şunlardır:  
*Büyük Harpten Sonrakiler*: Kemalettin Kâmi, Ahmet Hamdi Tanpınar, Ziya Osman Saba, Ahmet Muhip Dranas, Şevket Hıfzı.  
*Mütarekeden Sonrakiler*: Ahmet Hamdi Tanpınar, Kemalettin Kâmi, Orhan Şaik Gökyay, Mustafa Seyyit Sutüven, Hamit Macit Selekler, Ahmet Muhip Dranas, Ziya Osman Saba, Orhan Veli, Oktay Rifat.

seçme seçilme hakkının verilmesi artık gündelik hayat içerisinde kadın-erkek arasındaki mesafeyi kısaltır. Yapılan atılım aslında modernleşmenin bir gereğidir. Bu dönüşümü Zafer Toprak (2019) şöyle ifade eder: “Cumhuriyet inkılabı yeni bir Türk kadını kimliği arayışı içindeydi. Bir ülkedeki uygarlık düzeyi kadının üstlendiği ekonomik, toplumsal ve insani görevlerle ölçülmeliydi.” (s. 119). Bu arayışın izleri dönemin edebî ürünlerinde izlenebilir. Örneğin *Çalkuşu*’nun Feride’si Cumhuriyet’in idealize ettiği Türk kadın kimliğinin bir protitibidir. Kadınlar artık erkeklerin hâkim olduğu her alanda kendini göstermeye muktedirdir. Edebiyat da bu alan içine girer. 1928-1940 yıllarında neşredilen *Türk Kadın Şairleri* (1934) ve *Kadın Şair ve Muharrirlerimiz* (1940) bu bağlamda okunabilir.

Taha Ay [Toros] (1934) eserin önsözünde kitabın amacını “Türk kadınlığının şiir sahasındaki kudret ve mevkiini -toplu olarak- göstermek gayesiyle hazırlandı.” şeklinde açıklar. Türk şiirinde kadınların mevki ile ilgili değerlendirmelerde bulunur. Buna göre Türk edebiyatında kadın şairlerin azlığı onlara verilen değerin sonucudur. “Eski hayatın demirden kafesleri arasında” yaşayan kadınlardan nitelik ve nicelik bakımından kıymeti yüksek eserler beklemek yersizdir. Zaman geçtikçe kadınlara verilen hakların onları günlük hayata ve sonrasında sanat ortamına taşıdığı, Türk edebiyatında önemli bir yer teşkil etmelerine zemin hazırladığı kanaatinde (s. 3). Murat Uraz da (1940), Taha Ay’dan 6 yıl sonra çıkardığı antolojinin önsözünde benzer ifadeleri kullanır. Eserin girişinde bulunan “Kadın Şairlerimiz” kısmında Türk kadınının sanat ve edebiyatla ilgisini sosyal hayattaki yeri ile ilişki kurarak izah etmeye çalışır. Müellife göre Tanzimat’a kadar on iki kadın şairin kaydedilmesinin sebebi erkek egemen Osmanlı toplumunda kadınların eğitiminin hazmedilememesidir. Fakat bu durum Tanzimat sonrasında yavaş yavaş kırılmaya başlar. Tam anlamıyla Cumhuriyet’le birlikte haklarına kavuşan kadınların bunun sonucunda sanat ve şiir âleminde yer edindiği görüşündedir (s. 3-11).

Her iki antoloji sahibi kadın şairleri ele alırken onların sosyal hayattaki konumlarına özellikle vurgu yapar. Tanzimat öncesine kadar kadın şairlere pek rastlanılmadığını ancak “yenileşme” ile birlikte kadın şairlerin edebiyat âleminde yer almaya başladıklarını ifade eder. Önsözdeki cümlelerden de anlaşılacağı üzere kadın şairleri, aslında kadın şairler tarihini ele alan bir antolojinin hazırlanması sosyal hayata dair yapılan inkılâpların edebî yansımasıdır.

Bu başlık altında ele aldığımız antolojiler belirli tarihsel koşullar çerçevesinde birçok ismi aynı çatı altında toplayan, inkılâplara ve millî değerlere bağlı hatta onları olumlayan bir anlayışa sahiptir. Bu yönüyle tertip edenlerden, seçilen şairlere kadar antolojiler “inkılâpçıların” ve “vatanperverlerin” mekânıdır. Ortak bir tema etrafında olmasa bile çeşitliliği sağlayarak ortak dil ve üslup üzerinden hareket eder. Bu noktada edebî bir hareketi ortaya çıkarma gibi pratik bir işlev üstlenir. Böylelikle dönemin şiir anlayışını kanonlaştırarak kalıcı hâle getiren antolojilerin ilerleyen yıllarda bir edebiyat tarihi olarak okunması kaçınılmazdır.

#### 2.4. Antoloji-okur ilişkisi

Antolojiler sadece pedagojik olarak yahut saf ideolojik sebeplerle suni kanonik metinler üretmek endişesiyle dar bir çevreye hitap etmek için düzenlenmez. Antolojilerin odak noktası aslında sıradan okurdur. Bunun için antolojinin yapısıyla, içeriğiyle bir bütün olarak ilgi çekici ve metinlerinin kısa olması gerekir. Tabi burada edebî kanonu da unutmamak gerekir. Antolojiyi tertip eden seçeceği şiirleri kanona da uygun seçerek halkı yönlendirmeye çalışır. Antolojinin kanon içerisinde kalması okuru pek alakadar etmez. Okurun bu tarz eserlerden beklentisi şiirin kısalığı, çeşitliliği, dil ve üslubunun kendine uygun olmasıdır. Bu dönem içinde yayımlanan antolojiler arasında *Mütarekeden Sonrakiler* belki de okuru en çok önceleyen antolojidir. Eserde Nazım Hikmet’in “Karıma Mektup”, Faruk Nafiz’in “Han



Duvarları” dışında uzun denilebilecek şiir yoktur. Okuru yormamak adına şairler hakkında kısa bilgi ve değerlendirme notları verdikten sonra uygun buldukları şiirlerin yanına küçük çizimler eklerler. Bu çizimlerin birçoğu Yunan mitolojisini hatırlatır niteliktedir. Yazının yanına görselliğin eklenmesi modern çağ okurunu cezbeder. Heidegger’in dediği gibi: “Dünyanın resme, insanın özneye dönüşmesi, modern çağ içi belirleyicidir.” (Akt. Artun, 2012: 148). Nasıl ki görselliğin altında dünya bir resme dönüşüyorsa insan da modern çağda bir özneye dönüşür. Aynı durum yazı ile görselliğin birleştiği antolojiler için de geçerlidir. Antoloji karşısında okur hem nesne hem de öznedir. Şiir bu çizimlerle birlikte nesneleşir. Nesneleşen şiir karşısında okur bir özneye dönüşür. Diğer taraftan antolojiler seçki olduğu için tasnifi öne çıkarır. Dolayısıyla okur burada sanatçıdan koparılarak antolojinin tasnifine doğru çekilir. Düzen içerisinde okur nesne konumuna düşürülerek çerçevelendirilmiş bir şiir tarihi yahut estetiğine yönlendirilir. Bu aslında edebî kanonla ilgili bir durumdur. Eser ya adıyla ya da içindekiler kısmındaki tasnifiyle okurun bilincine kanonu işler. Misal *Büyük Harpten Sonrakiler*, *Mütarekeden Sonrakiler* daha isimlerinde bir ayrışmaya gider. Keza Murat Uraz’ın *Kadın Şairlerimiz ve Muharrirlerimiz*’in yanı sıra halk edebiyatı antolojileri, divan edebiyatı antolojileri gibi yüzyıllara ve dönemlere göre yaptıkları tasnifle okuru şairden ziyade kronolojik okuma yapmaya iter.

Raif Necdet’in yukarıda genel hatlarını verdiğimiz *Yaşayan Mısraları*’nın (1936) yapısı diğer antolojilerden farklıdır. Dönemin edebiyat kanonu istikametinde Yunus Emre’den başlamak suretiyle şairleri yüzyıllara göre sınıflandırır. Hayatta olmayan Türk şairlerinin kıta, beyit, mısralarından yaptığı seçimle Türk şiirinin o günkü dönemsel kanonu içerisinde devamlılığını göstermeye çalışırken önceliği “bugünkü gençlerdir” (s 13). Gençlerin okuyabilmesi için günün şartlarına uygun dille yazılmış fikrî ve ahlakî düzeyi yüksek, kısa şiirleri alır.

Dönemin meşhur şairlerinden Faruk Nafiz, daha önce yayımlanmış şiirlerinden seçerek meydana getirdiği *Elimle Seçtiklerim*’in ilk şiiri olan “Sanat” ile ve daha sonrasında Anadolu insanını ele aldığı şiirlerinde edebiyat kanonuna selam verip kendi şiir poetikasını gösterirken seçtiği aşk şiirleri ile de okuru kucaklar. Poetik ve kanonik şiirlerinin yanında lirik, halkın benimseyebileceği, içselleştirebileceği günlük hayatın içinden aldığı temalara da yer verir. Faruk Nafiz’in kendisinin bu antolojiyi oluşturması okur için ayrıca önemlidir. Çünkü bir antolojinin tanınmış edipler yahut eleştirmenler tarafından oluşturulması halk tarafından eserin daha kolay kabullenilmesini, ikna edici olmasını sağlar. Bir şair olan Feridun Fazıl’ın *Büyük Harpten Sonrakiler*’i, *Mütarekeden Sonrakiler*’i düzenleyenler arasında Behçet Kemal ve Orhan Burian’ın olması yahut Fuat Köprülü’nün *Divan Edebiyatı Antolojisi*’ni neşretmesi bu eserlerin okura ulaşmasında ve kalıcı olmasında önemli bir etkidir. Yahut dönemi içerisinde birkaç baskı yapsa da sonrasında unutulmuş Numan Kıyat’ın *Edebî Âbideler*’i, M. Ali Gökberk’in *Ağaç ve Orman Antolojisi* yazarının bilinmemesi noktasında okuru kendine çekemeyen ferdi teşebbüslerdir.

Genele hitap etme amacı taşıyan antolojiler tek düze anlayıştan sıyrılmak adına farklı şiir ve şairlere yer verebilirler. Mürettibin bunu yapması kanon dışına çıkması anlamına gelmez. Aksine okuru yönlendirmek için şiir ve şair çeşitliliğini arttırıp farklı anlayıştaki şiirin/şairin ayrıksı yönlerini ifade ederek iyi bir şiir/şair de olsa kanonun dışına itildiğini gösterir. Misal *Mütarekeden Sonrakiler*’de Marksist düşünce etrafında eser veren Ercüment Behzat ve Nazım Hikmet’in şiirleri peş peşe verilirken iki şairin de fikrî yönelimleri eleştirilir. Feridun Fazıl; Nazım Hikmet’in, İlhami Bekir ideolojik şiirlerini vermez. İlhami Bekir’in bireysel tahassüsü işlediği “Yalnızlık” şiiri ile edebî kanona ve günün şartlarına elverişli “Atatürk” şiirini seçer. Faruk Nafiz aruzla yazdığı şiirlerini öncelemediğini yahut geçmişte kaldığını belirtmek için antolojisinin sonuna koyar. Raif Necdet, önceki edebî geleneğe de atıfta bulunarak Âşık Paşa’dan, Bâkî’ye; Muallim Naci’den Ziya Gökalp’e uzanan çizgide Türk edebiyatının

geniş bir yelpazesini sunar. Bu, önsözde belirttiği sanatın toplumun fayda ilkesinin ve Türk ruhuna temas etmenin köklerini eski edebiyatta da bulma girişimidir. Modernle tarihi perspektifin uyumunu göstermeye çalışan Raif Necdet, okura bir fikir etrafında Türk edebiyatının tekamülünü göstermek ister.

## Sonuç

Matbaanın icadı ve daha sonrasındaki gelişmeler basım-yayım faaliyetlerinin yaygınlaşması ve imkânlarının artması ile birlikte yazar açısından eserini yayımlayabilme, okur açısından da eserlere daha az maliyetle ulaşabilmenin önünü açar. Antolojiler ediplerin ve eserlerin çoğaldığı bir ortamda bunlardan seçimler yapıp yeniden düzenleyerek yayın hayatına dâhil eden eserlerdir. Bu kadar büyük bir literatür içerisinde bir seçimin sonrasında meydana getirilen antolojilerin farklı biçimleri ve işlevleri bulunmaktadır. Antolojiler bu farklılığı içinde barındırsa da esas olarak üç ayak üzerinde oluşturulur: seçen, seçilen ve muhatap.

Antolojiyi düzenleyen kişi/kişiler olarak ifade edebileceğimiz seçen, antolojinin türünü, biçimini, seçilecek metin ve isimleri, hitap edeceği kitleyi belirleyen ana unsurdur. Dolayısıyla antoloji sahibinin edebî zevk ölçütleri, ideolojisi, duygu ve düşünce dünyası, içinde bulunduğu siyasi iklim ve bütün bunların toplamı olarak edebî kanon antolojiyi oluşturmada etkin faktörlerdir. Bu sebeplerden dolayı antolojiler tek bir kalıba sığmayacağı gibi farklı okumalara da zemin hazırlar.

Türk edebiyatında şiir antolojilerinin sayıca artmaya başladığı evre Cumhuriyet sonrasıdır. Bu dönem her alanda yapılan inkılâplarla yeniden inşa dönemidir. Özellikle 1 Kasım 1928 yılında gerçekleştirilen Harf Devrimi kültür, sanat ve eğitim ayağında köklü değişimleri beraberinde getirir. Arap alfabesi yerini Latin harflerine bırakmış, Arap alfabesi ile yazılan koca bir külliyyat artık rafa kaldırılmıştır. Bu karar Cumhuriyet Türkiye'sinin geçmişle bağlarına çizgi çekmiştir. Yeni alfabe, yeni eserleri doğuracak ve böylelikle inkılâpların devamı sağlanacaktır. 1928-1940 yılları arasında ele aldığımız şiir antolojileri böyle bir devrede yayımlanmış ve farklı işlevlere sahip olmuştur.

Bu dönemde yayımlanan antolojilerin bir kısmı pedagojik amaçlı hazırlanır. Latin alfabesine geçilmesi ile birlikte edebiyat müfredatında okutulmak üzere yeni harflerle yazılmış ders kitabı eksikliğinden dolayı bütün bir Türk edebiyatı antolojisi yerine ayrı ayrı halk edebiyatı, divan edebiyatı, yeni Türk edebiyatı antolojileri neşredilir. Müfredat kitabı olarak hazırlanan ve formel bir yapıya sahip olan bu antolojiler kurucu kadronun eğitim politikalarının anlayışını barındırır. Bu politakanın özünü ulus-devlet fikrinin yansıması olarak geçmiş tasfiye, sade dil ve inkılâpların değerini gösteren muhteva teşkil eder. Bu sebeple yenileşmeyi ifade eden modern edebiyat ile ulus bilincini aşıl原因an halk edebiyatı antolojileri daha fazla olmakla birlikte bir adet de divan şiiri antolojisi bulunur. Bu dönem içinde neşredilen divan şiiri antolojileri, halk edebiyatı antolojileri ve şehir şairlerinden örnekler veren yerel antolojiler “müzeolojik geçmiş”i temsil eder. Bu temsili belirleyen unsur yine inkılâpların antolojiler üzerindeki etkisidir. Bu temsil iki farklı cihette kendini gösterir. Halk edebiyatı antolojileri ve yerel şiir antolojileri ulusal kimliği, divan şiiri antolojileri ise bugün diriltilmesi mümkün olmayan uzak geçmiş temsil eden müzelerdir.

1928-1940 yılları arasında yayımlanan *Büyük Harpten Sonrakiler* ve *Mütarekeden Sonrakiler (1918-1938)* başlıklı şiir antolojiler, estetik hazzı ön planda tutması bakımından edebî işleviyle döneminde ilgi görmüş, her kesime hitap etme amacı taşıyan eserlerdir. 1918'den sonra edebiyat âleminde boy gösteren şairlerden seçme yapan bu antolojiler yeni bir nesil ve edebî kanon reformu yapar. Zaten antolojilerin doğası gereği kanon ile ayrılmaz bir bağı vardır. Her ikisi de birbirini tamamlar. Dönemin edebiyat

kanonu, Cumhuriyet'in ilkelerine tabidir. Şiir antolojileri de bu gölgenin altında tertip edilir. Kadın şairler antolojisi, Cumhuriyet'in onuncu yılını kutlamak için neşredilen antoloji bu etki içerisinde zikredilebilecek eserlerdir.

### Kaynakça

- Ali Canip. (1934). *Türk Edebiyatı Antolojisi* (2. b.). İstanbul: Devlet Matbaası.
- Ahmet Kutsi. (1930, Temmuz). Eski ve Yeni Edebiyat. *Görüş*(2), s. 96-107.
- Ahmet Talat. (1930). *Çankırı Şairleri*. Çankırı: Çankırı Vilayet Matbaası.
- Akdeniz, S. (2000, Güz). Arap Harfli Yeni Türk Edebiyatı Antolojilerinin (1839-1928) Karşılaştırmalı İncelemesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, I*(2), s. 33-52.
- Akgün, G. N. (2008). *Sadettin Nüzhet Ergun'un Halk Edebiyatı Araştırmaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Anar, T. (2022). *Janus'un Yüzü -Türk Edebiyatında Kanon ve Karşı-Kanon*. İstanbul: Ketebe.
- Anten. (1936, Mart 9). Türk Edebiyatı Nasıl Tanıtılmalı? *Akşam*, 10.
- Artun, A. (2012). *Müze ve Modernlik Tarih Sahneleri - Sanat Müzeleri I* (2. b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aşkun, V. C. (1937). *Merzifon Şairleri*. Merzifon: Utku Basımevi.
- Bayrı, M. H. (1937). *Halk Şairleri Hakkında Küçük Notlar*. İstanbul: Burhaneddin Basımevi.
- Belge, M. (2009). *Sanat ve Edebiyat Yazıları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Beyreli, L. (2010). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Bildirileri* (s. 437-448). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Burke, P. (2001). *Bilginin Toplumsal Tarihi*. (M. Tunçay, Çev.) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Cumhuriyetin 10uncu Yılı İçin Yazılan Şiirler, Destanlar*. (1933). Ankara: Hakimiyeti Milliye Matbaası.
- Çağlar, B. K., Burian, O., & Şehsuvaroğlu, H. Y. (1938). *Mütarekeden Sonrakiler 1918-1938*. İstanbul: Yücel.
- Çıkla, S. (2007, Yaz-Güz). Türk Edebiyatında Kanon ve İnkılâp Kanonu. *Muhafazakâr Düşünce*(13-14), s. 47-68.
- Doğan, M. C. (2022). Edebiyat Dünyasında Krizin Adı: Antoloji. *Modern Türk Şiiri -Olgular, Eğilimler, Akımlar* (2. b., s. 34-56). içinde İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ediboğlu, B. S. (1968). *Bizim Kuşak ve Ötekiler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Ergun, S. N. (1938). *Halk Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Faruk Nafiz (1934). *Elimle Seçtiklerim*. Güneş Matbaası.
- Fahri, H. (1936, Şubat 24). Dallamp Budaklanan Bir Edebiyat Dedikodusu - "Yeni Nesil Kim? Bizden Sonra Kim Geldi? *Akşam*, 8-11. (H.F., Röportaj Yapan)
- Feridun Fazıl. (1935). *Büyük Harpten Sonrakiler*. Ankara: Ulus Basımevi.
- Gökberk, M. A. (1939). *Ağaç ve Orman Antolojisi*. Ankara: Titaş Basımevi.
- Gökyay, O. Ş. (1993). Cönk. *TDV İslam Ansiklopedisi, VIII*, s. 73-75.
- Hüseyin Avni. (1934). *İzmir Şairleri Antolojisi*. İzmir: Cumhuriyet Matbaası.
- İmzasız. (1929, Ağustos 22). Edebiyat Dersleri Genişliyor - Maarif vekâletinde içtima eden komisyonun kararı nedir? *Milliyet*, s. 1.
- İmzasız. (1935, Ağustos 18). Büyük Harpten Sonrakiler. *Ulus*, 5.

- Jusdanis, G. (1998). *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür -Milli Edebiyatın İcat Edilişi*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Kaplan, M. (2010). Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirine Kısa Bir Bakış. *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 2* (8. b., s. 268-272). içinde İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (1975). *Edebiyat Terimleri Kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Karagülle, F. (2006). Türk Edebiyatında Antoloji. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(8), s. 383-404.
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Kestelli, R. N. (1936). *Yaşayan Mısralar*. İstanbul: Türkiye Basımevi.
- Kıyat, N. (1937). *Edebî Âbideler* (Cilt VII). İstanbul: Tecelli Basımevi.
- Köprülü, M. F. (1931). *Eski Şairlerimiz - Divan Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Muallim Ahmed Halit Kütüphanesi.
- Köprülü, M. F. (1940). *Türk Saz Şairleri*. İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- Lewis, G. (2007). *Trajik Başarı - Türk Dil Reformu*. (M. F. Uslu, Çev.) İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- M., L. (1928, Ağustos 2). Yedi Meşale'nin Kısa Bir Tarihçesi. *Servet-i Fünûn*, 64(1668-194), 180-181.
- Meydan Larousse. (1992). *Antoloji, II*. Meydan Gazetecilik.
- Nayır, Y. N. (1934, Aralık 25). Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat. *Milliyet*, s. 11.
- Necatigil, B. (1975). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü* (8. b.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Numan, H. (1934). *Edebî Âbideler* (2. b., Cilt II). İstanbul: Millî Mecmua Matbaası.
- Numan, H. (1934). *Edebî Âbideler* (Cilt I). İstanbul: Millî Mecmua Matbaası.
- Numan, H. (1934). *Edebî Âbideler* (Cilt IV). İstanbul: Millî Mecmua Matbaası.
- Numan, H. (1935). *Edebî Âbideler* (Cilt V). İstanbul: Millî Mecmua Matbaası.
- Numan, H. (1936). *Edebî Âbideler* (Cilt VI). İstanbul: Tecelli Matbaası.
- Numan, H. (1937). *Edebî Âbideler* (4. b., Cilt III). İstanbul: Tecelli Basımevi.
- Nurullah Ata. (1932, Ağustos 14). Fikirler ve İnsanlar. *Milliyet*.
- Onan, N. H. (1940). *İzahlı Divan Şiiri Antolojisi*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Orhan Seyfi. (1936, Şubat 25). Bu Antolojiyi Ne mi Yapmalı? Kese Kâğıdı. 5. (H.F., Röportaj Yapan)
- Özdemir, Y., & Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(45), s. 235-262.
- Öztürkmen, A. (2006). *Türkiye'de Folklor ve Milliyetçilik* (2. b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parla, J. (2004). Edebiyat Kanonları. *Kitap-lık*(68), s. 51-53.
- Quinn, E. (2006). *A Dictionary of Literary and Thematic Terms* (2. b.). New York: Facts on File.
- Sadettin Nüzhet. (1930). *Bektaşî Şairleri*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Sadri Etem. (1932, Haziran 23). Günün İşaretleri. *Vakit*, s. 3.
- Selim, Ö. (1996). *1860-1928 Yılları Arasında Düzenlenen Türk Edebiyatı Antolojileri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Suat Derviş. (1930, Mayıs 4). Ne Okuyacağız? (Vakit, Röportaj Yapan)
- Şentürk, A. A., & Kartal, A. (2004). *Üniversiteler İçin Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Taha Ay. (1934). *Türk Kadın Şairleri*. İstanbul: Universum Matbaası.

- Tan, M. T. (1936, Eylül 16). Sessiz Kırılan Bir Rökor. *Cumhuriyet*, 5.
- Tikdemir, H. (2019). *Türk Halk Şiiri Antolojileri Bibliyografyası*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Toprak, Z. (2019). *Türkiye'de Yeni Hayat: İnkılap ve Travma 1908-1928* (3. b.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Tör, V. N. (1936, Şubat 20). Fransızca Antoloji Hakkında Matbuat Umum Müdürü Ne Diyor? 3. (Ulus, Röportaj Yapan)
- Tuncel, O. R. (1934, Aralık 31). Bizde Antolojiler. *Milliyet*, s. 4.
- Uraz, M. (1938a). *Edebiyat Antolojisi I - (Serveti Fünun Zümresi) Şairler, Romancılar*. İstanbul: Sühulet Kitabevi.
- Uraz, M. (1938b). *Edebiyat Antolojisi II - (Fecriâti, Şair ve Romancıları) Servetifünuna Zeyil*. İstanbul: Sühulet Kitabevi.
- Uraz, M. (1938c). *Edebiyat Antolojisi III -1913 Büyük Harpdanberi Yetişen Şairlerimiz*. İstanbul: Sühulet Kitabevi.
- Uraz, M. (1940). *Edebiyat Antolojisi V -1923'den Sonra Yetişen Şairlerimiz*. İstanbul: Semih Lütfi Kitabevi.
- Uraz, M. (1940). *Kadın Şair ve Muharrirlerimiz*. İstanbul: Tefeyyüz Kitabevi.
- Uşaklıgil, H. Z. (2019). *Sanata Dair -Sanat, Hayat ve Edebiyat-* (Cilt I). (E. Yavuz, Çev.) İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Yaşar Nabi. (1936, 1 17). Türk Edebiyatı Antolojisi. *Ulus*, 2.
- Yusuf Ziya. (1932, Mart 22). Antoloji. *Vakit*, s. 1.
- Yusuf Ziya. (1933). *Halk Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Yazar, M. B. (1930). *Genç Şairlerimiz ve Eserleri*. İstanbul: Ahmet Sait Basımevi.
- Yeter, G. B. (2014). *Yeni Türk Şiirinde Tasfiye Hareketleri*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Yücel, H. A. (1938). *Türkiye'de Ortaöğretim*. İstanbul: Devlet Basımevi.

### 030. Ayfer Tunç'un *Gençlik Sabah Çiyidir* adlı hikâyesinde yaşlılığın temsili

Ash SOYSAL EŞİTTİ<sup>1</sup>

**APA:** Soysal Eşitti, A. (2023). Ayfer Tunç'un *Gençlik Sabah Çiyidir* adlı hikâyesinde yaşlılığın temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 496-507. DOI: 10.29000/rumelide.1252782.

#### Öz

Ayfer Tunç, toplumu oluşturan temel dinamiklerin iyi bir gözlemcisidir. Eserlerinde birey ve toplum arasındaki çatışmayı sıklıkla merkeze alan yazar, toplumdaki çeşitli yaş gruplarını, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, eğitim durumlarını ve farklı kültürleri yansıtmaya çalışır. Çalışma, Ayfer Tunç'un *Mağara Arkadaşları* adlı eserinde yer alan "Gençlik Sabah Çiyidir" adlı hikâyesinde yaşlılığın nasıl temsil edildiği sorusu üzerine temellendirilmiştir. İnsan hayatının son evresi olan yaşlılık, sosyolojik, biyolojik ve ruhsal yönleri göz önünde bulundurularak açıklanabilir. Edebiyatın toplumu yansıtan bir ayna işlevi gördüğü düşüncesinden hareketle, toplumsal olarak yaşlılığa atfedilen değerlerin edebiyat aracılığıyla görünür kılındığı söylenebilir. "Gençlik Sabah Çiyidir" adlı hikâyeyle ilgili yapılan bu çalışmada, yaşlılık çok yönlü olarak ele alınarak yaşlılığın bireysel, toplumsal ve ruhsal olarak sahip olduğu anlam dünyasına odaklanılmıştır. Çalışmada yaşlılık döneminde hem bireysel hem toplumsal bağlamda yaşanan çatışmalar irdelenerek yaşlılığın modern dünyada deneyimlenme biçimi, çok yönlü bir bakışla ele alınmıştır. Gençlik ve yaşlılık arasındaki temel çatışmaların görünür kılındığı bu çalışma aracılığıyla yaşlılığın yalnızlık, değersizlik duygusu ve ölüm düşüncesiyle iç içe geçmiş bir dönem olarak hikâyede temsil edildiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ayfer Tunç, Türk hikâyesi, yaşlılık, yalnızlık, değersizlik duygusu, ölüm

### The representation of aging in Ayfer Tunç's story entitled *Youth is the Morning Dew*

#### Abstract

Ayfer Tunç is a good observer of the fundamental dynamics that make up the society. The author, who often centers the conflict between the individual and society in her works, includes people who reflect various age groups, genders, socio-economic levels, educational backgrounds and different cultures in the society. The study is based on the question of how aging is represented in Ayfer Tunç's story "Youth is the Morning Dew" in her work *Cave Friends*. Aging, which is the last stage of human life, can be explained by considering its sociological, biological and spiritual aspects. Based on the idea that literature functions as a mirror that reflects the society, it can be said that the values socially attributed to aging are made visible through literature. In this study, which is about the story "Youth is Morning Dew", aging is handled from many aspects and focused on the meaning world of old aging individually, socially and spiritually. In the study, the conflicts experienced in aging, both in the individual and social context, are examined and the way old age is experienced in the modern world is discussed with a multifaceted perspective. Through the study, in which the main conflicts between

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Bilimleri Bölümü (Çanakkale, Türkiye), soysal\_asli@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6762-6839 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252782]

youth and aging have been made visible, it has revealed that aging is represented in the story as a period intertwined with loneliness, sense of worthlessness and death.

**Keywords:** Ayfer Tunç, Turkish story, aging, loneliness, feeling of worthlessness, death

## Giriş

Ayfer Tunç, hikâye ve romanlarında birey-toplum ilişkisine, birey olma problemine, toplumsal rollerin kişilerin duygu dünyası üzerindeki etkilerine yer verir. Yazar, “hemen hemen tüm metinlerinde aydınlanma ve özgürleşme sorununu, toplumsal rollerin ve kimliklerin yakıcı çatışmalarıyla birlikte ele alır ve modernizme örtük eleştiriler yönelir. Kapitalist modernleşmenin ürettiği yozlaşmış düşünce ve ahlak kalıpları, Tunç’un edebiyatının dramatik iskeletini oluşturmaktadır” (Günay Erkol 2017: 351). Ayfer Tunç, hikâye ve romanlarında çeşitli sebeplerle yaşadığı topluma uyum sağlayamayan, toplumun dışında bırakılan kişilere yer verir. Çalışmada incelenen “Gençlik Sabah Çiyidir” adlı hikâyede de yaşlılıkları sebebiyle toplumun uzağına düşen bireyler anlatılır. Yaşadıkları toplum tarafından görülme istenmeyen ve yok sayılan yaşlıların dünyayı nasıl algıladığı ya da algılamak zorunda kaldığı, hikâyede toplumsal bir problem olarak ele alınır.

Ayfer Tunç’un eserlerinde insanın yeri, yaşama bakışı ve yaşanılan çağ ile insan arasındaki karşılıklı ilişki sorgulanır. Hikâyede modernleşen dünyada, yaşamın son evresi olan yaşlılık döneminde yalnızlaşan yaşlılara yer verilir. Toplumun dışında bırakılan yaşlıların, yalnızlık ve değersizlik duygularıyla ve ölüm düşüncesiyle baş etme çabası hikâyeye aracılığıyla görünür kılınır. Ayfer Tunç, dışlanan, değer görmeyen ve öteki olarak konumlandırılan yaşlıları merkeze aldığı hikâyesiyle modernizm eleştirisinde bulunur. Eserlerinde toplumsal yapılarla ilgili pek çok unsur bulunan yazar, yaşlıların geleneksel yaşamdaki sosyal statülerini koruyamayarak modern dünyada yaşlılığı bir değer ve statü kaybı olarak yaşadıklarına yer verir. Dikkati topluma dönük olan yazar, yaşlıların kendilerini yaşamın dışında ve uzağına hissetmesinde toplumun nasıl bir etkisinin olduğunu sorgular. Hikâyede toplumun kıyısında yaşayan yaşlıların bu durumunun bir seçim mi yoksa bir zorunluluk mu olduğu sorusuna cevap arandığı görülür. Hikâyenin merkezinde yer alan yaşlılar aracılığıyla yaşam evrelerinin uyandırdığı çatışmalı duygu ve düşünceler aktarılır.

“Yaşlanma sosyolojik olarak, insanları yaşlandıkça etkileyen biyolojik, ruhsal ve toplumsal süreçlerin” bir yansıması olarak tanımlanır. Bu süreçler birlikte ele alındığında “farklı ancak birbiriyle ilişkili gelişim saatinin varlığını düşündürmektedir.” Birincisi, “fiziksel bedene göndermede bulunan biyolojik bir saat”, ikincisi, “zihin ve zihinsel yeteneklere göndermede bulunan ruhsal bir saat”, üçüncüsü “yaşla ilişkili olan kültürel normlar, değerler ve rol beklentilerine göndermede bulunan bir toplumsal saat” (Giddens 2013: 221). Yaşlılık kişilerin baş etmekte zorlandığı fiziksel yavaşlama ve kayıpları, duygusal güçlükleri ve ekonomik sorunları beraberinde getiren bir yaşam dönemidir. Yaşlılık yıllarında insanlar, kendilerine bakabilme, kendisinin tüm ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bağımsız bir birey olarak yaşamını idame ettirebilme konularında zorluk yaşarlar. Sosyolojik, ruhsal ve biyolojik pek çok yönü olan yaşlılığı açıklamak üzere birçok disiplin ve farklı etmen bir araya gelerek akıl yürütür ve açıklamalar yapar. “Nöroloji, deneysel psikoloji, sosyal psikoloji, antropoloji, sosyoloji, felsefe, medya çalışmaları, sağlık teknolojisi çalışmaları, ekonomi, hukuk ve sosyal politikalar” bu disiplinlerden bazılarıdır (Duben 2018: 3). Tüm bu disiplinler yaşlılık kavramsallaştırmasına farklı açılardan bakmayı ve yaşlılığı anlamak üzere düşünce üretmeyi mümkün hâle getirir. Yaşlılık insan hayatının son evresidir ve “Dünya Sağlık Örgütü 65 yaş ve üzerini yaşlı olarak” tanımlar. Gerontoloji bilimi ise “65-74” yaşlarını “genç yaşlılık”, “75-84

yaş arası(nı)” “orta yaşlılık” ve “85 yaş ve üzeri(ni)” ise “ileri yaşlılık” olarak tanımlar (Aydın vd. 2016: 181).

Yaşlılık fiziksel, psikolojik ve sosyal boyutları ile değerlendirilmesi gereken bir süreçtir. Fizyolojik boyutuyla yaşlılık, kronolojik yaşla birlikte görülen değişimleri ifade ederken; psikolojik boyutuyla yaşlılık, algı, öğrenme, psikomotor, problem çözme ve kişilik özellikleri açısından insanın uyum sağlama kapasitesinin kronolojik yaş ilerledikçe değişimini ifade etmektedir. Sosyolojik açıdan yaşlılık ise bir toplumda belirli yaş grubundan beklenen davranışlar ve toplumun o gruba verdiği değerlerle ilgilidir (Birren 1982'den aktaran Beğer ve Yavuzer 2012: 1).

Çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmesi gereken yaşlılık hem fizyolojik değişimleri hem psikolojik değişimleri hem de toplumla yeniden uyumlanmayı gerektiren bir dönemdir. Yaşlılığın sadece kronolojik olarak tanımlanması mümkün olmayan bir kavram olduğuna dikkat çeken Salur (2018: 9)'a göre “yaşlanma bir yandan insanların ölümlülükleri ile yüzleştikleri, bir yandan da yaşlılık hastalıkları, yoksunluklar, yalnızlaşma ve önceki yaşam evrelerindeki kazanımların yavaş yavaş kaybı ile karşılaştıkları zor bir evre olarak algılanır.” Ancak genellikle olumsuz özellikleriyle öne çıkarılan bir dönem olan yaşlılığı olumlu özelliklerle deneyimlemek de mümkündür. “Fiziksel ve bilişsel sağlığını koruyarak, aile ve dostlarla birlikte, üretken bir yaşam sürmüş ve sürmekte olarak yaşlanabilenler için ise yaşlılık, bilgelik, huzur ve yaşama sevinci ile dolu bir dönem olabilir” (Salur 2018: 9). Yaşlılığın olumlu özellikleriyle deneyimlenebilmesinde kişilerin içinde yaşadıkları toplumsal çevreyle uyum içinde olmasının önemli olduğu söylenebilir. Yaşam akışı boyunca kişilerin içinde buldukları dönemin gerektirdiği ölçüde toplumsallaşmaları ve yaşadıkları toplumla uyum içinde olmaları beklenir. Hartmann (2011: 40), insanın uyum sağlamanın yaşamın ilk anlarından itibaren var olan bir görev olduğunu ve insanın kurması gereken en önemli uyumun toplumsal yapı ve kendisinin bu yapıyla uyumu olduğunu söyler. Doğumdan ölüme dek devam eden yaşam akışının aşamaları biyolojik gibi görünmekle birlikte bir yönüyle de toplumsaldır. Geçtan (2020: 156) da, yaşlılığın zannedildiği gibi “durağan” ve “değişmez” bir dönem olmadığını, yaşamın tüm evrelerinde karşılaşılan çeşitli güçlükleri aşabilmiş olmanın “güçlülüğünü” ve “bilgeliğini” içerdiğini söyler. “Özellikle merak ve hayret tepkilerini sürdürebilen yaşlılar gerçekten dinamizmi olan varlıklardır. Yaşlı insan, bir yandan gidenin yerine konacak kimse olmamasının yarattığı yalnızlığın ve toplumsal statüyü yitirmiş olmanın getirdiği rol yoksunluğunun acısını yaşar, bir yandan da kendini ölümsüzleştirmenin yollarını arar” (Geçtan 2020: 156). Toplumsal yaşam içerisinde bilgelik ve umutsuzluk arasında yaşanan büyük bir çatışmaya karşılık gelen yaşlılık döneminde, toplumun yaşlılara bakışının, yaşlılar tarafından içselleştirilerek kendilerinin değeri olarak kabul edildiği ifade edilebilir. Duben (2018:4), yaşlıları “sakat”, “yetersiz” ve “muhtaç” gibi gören bakış açısının, onlara karşı “olumsuz” ve “ayrımcı” davranışların, yaşlıların en basit insan haklarından dahi mahrum kalmalarına sebep olacağını vurgular. Yaşlılık dönemine karşı bu söz konusu tek yönlü ve indirgemeci bakışın yaşlılara zarar vereceği öngörülebilir. Giddens (2013: 218) da, yaşlılığa bakışta toplumsal yapının önemli bir role sahip olduğunu vurgular. Geleneksel toplumlarda yaşlı insanlara saygı gösterilir ve önemli konularda yaşlıların söz hakları vardır. Kadın ve erkeklerin aile içindeki statüleri de yaşlandıkça artar, geleneksel kültürde yaşlılık, bir insanın erişebileceği en yüksek statülerden biridir. Sanayileşmiş toplumlarda ise, yaşlılar aile içinde ve toplumsal yapıda, otoriteden yoksun duruma gelmiş, aktif iş gücünün bir parçası olmadıklarından hayatlarının önceki dönemine göre ekonomik yoksulluk içerisinde yaşayan bir kesimdir. “(S)osyal açıdan yaşlılık, bireylerin yaşadıkları toplumdaki sosyal yapıya ve bu yapı içerisinde yaşlılığın konumlandırılış biçimine göre değerlendirilmesi gerekmektedir” (Beğer ve Yavuzer 2012: 3). Tarihsel süreç içerisinde tıptaki gelişmeler, doğurganlığın azalması, toplumsal ve ekonomik şartlardaki iyileşmeler insan ömrünün uzamasını sağlamış bunun sonucunda tüm dünyada yaşlı nüfusun tüm nüfusa oranında artış yaşanmıştır. Dünya nüfusu hızlı bir biçimde yaşlanmakta buna paralel olarak yaşlı nüfusun etkileri



Türkiye’de de görünür olmaktadır. TÜİK’in yıl, yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus istatistiklerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2000-2022 yılları arasında Türkiye’de 65 yaş ve üstü nüfusun fark edilir bir oranda yükseldiği görülmektedir. Türkiye birçok bakımdan “genç” bir toplum sayılmakla birlikte, dünyanın en hızlı yaşlanan ülkeleri arasında yer almaktadır (Duben 2018: 1). Bu durumun yansımaları pek çok alanda görünür olduğu gibi edebiyata da yansımakta, toplumun artan bir nüfusuna sahip olan yaşlı kesimi edebiyat aracılığıyla temsil imkânı bulmaktadır. Hikâyenin adıyla da gençliğin geçiciliğine dikkat çekilerek, bu durum karşısında yaşlılık döneminde hissedilen duygulara yer verilir. Hikâyede yer alan iki yaşlı insanın iç monolog yoluyla geçmiş ve gençlikle ilgili duygu ve düşünceleri aktarılır. Hikâye kişilerinin geçirdiği bir güne, yıllardır sürmekte olan hayatlarından bir kesite yer verilen hikâyede, bu kısa zamanın geçmişe dair hatırlamalarla hikâye kişilerini geçmişe götürdüğü görülür. Gençlik bir anda geçip gitmiş, geriye zamanın ağırlaşarak bir yük hâline geldiği uzun yaşlılık günleri kalmıştır.

“Gençlik Sabah Çiyidir” adlı hikâyenin olay örgüsü kısaca şöyledir: Ölümün bir an önce kendisini bulmasını dileyerek günlerini geçiren yaşlı adam, karamsar, yaşamdan zevk almayan, umutsuz ve yalnız birisidir. Yaşam karşısında büyük bir bezginlik ve bıkkınlık duyan yaşlı adam, zamanı hızlandırmak amacıyla amaçsız ve uzun yürüyüşler yaparak günlerini geçirmeye çalışır. Özellikle uykusuz ve kâbus dolu gecelerin sabahında çıktığı yürüyüşlerde kendini, yaşamın canlı ve dinamik yüzünü temsil eden Balık Pazarı’nda bulur. Yaşam ve ölüm arasındaki tezdin derinden hissedildiği bu mekân aracılığıyla yaşlı adamın iç dünyasındaki temel çatışma görünür kılınır. Yaşlı adam yine böyle bir günün sabahında Balık Pazarı’nda apartman komşusu olan yaşlı kadınla karşılaşır. Yaşlı kadının manav tarafından uğradığı haksızlık karşısında olaya müdahale eden yaşlı adam, meselenin yaşlı kadının lehine çözülmesini sağlar. Bu durum yaşlı kadının değerli hissetmesine ve mutlu olmasına imkân verir. İki yaşlı insan, birlikte sohbet ederek evlerinin yolunu tutarlar. Yaşlı kadın, yol boyunca pek çok konudan bahseder, o gün yılbaşı olduğunu da sözlerine ekler. Biraz düşündükten sonra yaşlı adamı yılbaşı için evine akşam yemeğine davet eder. Yaşlı adamın daveti kabul etmesiyle iki yalnız insan, yalnızlıklarını paylaşacakları bir zaman dilimi için sözleşmiş olur. Keyifli bir akşam yemeği yerler, sohbet ederler, tango bile yaparlar, gecenin sonunda tam yeni yıla girerken yaşlı kadının kendine cevap vermemesi üzerine ona doğru dönen yaşlı adam, kadının öldüğünü fark eder. Hikâye kişileri birlikte geçirdikleri yılbaşıda gençlik günlerine dönerler. Hayattan yeniden keyif aldıkları bu kısa zaman dilimi onlara geçmişlerini hatırlatır. Bu kısa mutluluk anının ölümle sona ermesi ise hayatın trajedisini yansıtır.

## 1. Yaşlılık ve yalnızlık

Erikson, psikososyal gelişim kuramında hayatı, her bir evrede ideal bir gelişim için çözülmesi gereken çatışmaların bulunduğu sekiz evre olarak sınıflandırır. Bu dönemler, “bebeklik evresi”, “erken çocukluk evresi”, “okul öncesi evresi”, “okul evresi”, “ergenlik evresi”, “genç yetişkinlik evresi”, “yetişkinlik evresi” ve “yaşlılık evresi”nden oluşur (Şirin 2021: 36-38). “Yaşam boyu her bir gelişim döneminde farklı çatışmalarla baş başa kalacak olan kişi temel yaşam görevini başarıyla tamamlaması halinde her bir döneme has olarak kazanılabilecek olan temel gücü kazanmış olacaktır” Yaşlılık döneminin psikososyal krizi “benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur” (Taşçı ve Bilge 2021: 139-140). “İnsan bu evrede hayatını gözden geçirir, yaptığı seçimlerin muhasebesini yapar; ayrıca ölüm düşüncesi giderek merkeze yerleşir. Hayatınızı anlamlı ve yaşanmış olmaya değer bulmanız, ego bütünlüğünün asli parçasıdır. Hayatınızı anlamsız bulmanız ve hak ettiğiniz hayatı süremediğinizi hissetmeniz umutsuzluğa yol açar” (Wise 2018: 55). Kişilerin yaşlandıkları zaman, toplumsal olarak değişen statülerine ya da kendilerine toplum tarafından atfedilen konuma uyum sağlamaları son derece önemlidir. Yaşlılıkta yaşamın biçimlendirilmesi ve fiziki durumun elverdiği ölçüde toplumsallaşmak, hayatın içinde olduğunu hissetmek, kişilerin yalnızlık duygusundan uzaklaşarak umutsuzluğa kapılmasını engeller ve yaşama

pozitif yönde bir ilişki kurmasına imkân sağlar. “Yalnızlık öylesine acı veren ve ürkütücü bir duygudur ki, insanlar bu duyguyla yüzleşmemek için her türlü çabayı gösterirler” (Geçtan 2020: 108). Yalnızlık, hayatın akışı içerisinde farklı biçimlerde deneyimlenebilen bir duygudur. “(B)ir insanın tek başına yaşaması biçimindeki somut yalnızlık, kendi toplum grubuna yabancılaşma biçiminde yaşanan yalnızlık, çevresi tarafından itilme sonucu yaşanan yalnızlık, bir insanın çevresiyle ilişkilerini en aza indirerek kendi seçimi ile yaşadığı yalnızlık ve insanın kendisini anlaşılmamış ve kimsesiz hissettiği gerçek yalnızlık gibi birbirinden çok farklı yaşantıların tümü ‘yalnızlık’ sözcüğüyle dile getirilir” (Geçtan 2020: 108). Hikâyede yalnızlığın yaşlı adam tarafından hem tek başınalık hâli olarak somut yalnızlık hem de yaşlılık sebebiyle değer görmeme ve toplumun uzağına düşme gibi sebeplerle çevresiyle ilişkilerini en aza indirme biçiminde görünür olan toplumsal yalnızlık olarak deneyimlendiği görülür. Yaşamaya dair tüm umutlarını kaybeden yaşlı adam, kendini yalnız hisseder ve bir an önce ölümün kendisini bulmasını ister. Yılbaşı gecesini komşusu yaşlı kadının evine konuk olarak yalnızlığını paylaşacak biriyle yeni bir yaşam tecrübesine sahip olduğunda ise ertesi gün uyanmak istediğini fark eder. Bu durum, yalnızlık duygusunun yaşlılıkta kişileri ölüm düşüncesine daha çok yaklaştırdığını göstermesi bakımından önem taşır. Hikâyede yaşamı paylaşacak insanların hayatın diğer dönemlerinde olduğu gibi yaşlılık döneminde de varlığının hayatı güzelleştirmede ve yaşam arzusu uyandırmada önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanır.

Modernizmle birlikte değişen kültür, hayatın pek çok alanında olduğu gibi yaşlılığa bakışta da değişikliğe sebep olur. Geleneksel olarak önemli bir toplumsal konum olarak görülen yaşlılık, özellikle daha büyük bir kültürel dönüşümün yaşandığı büyük kentlerde önemini kaybetmektedir. Toplumsal ve kültürel değişim, hikâyede yaşlıların yaşamı aracılığıyla temsil edilir. Geleneksel kültürden modern kültüre geçiş, toplumsal yaşamda görünür olarak toplumu oluşturan çeşitli grupların yaşamlarına yansır. Modern yaşam, yaşlıların toplumsal yaşamdaki görünürlüğünün ve değerinin azalmasıyla sonuçlanır. Modernizmin geleneksel yaşamın imha edilmesini gerektirdiğini ifade eden Bauman (2014: 161), gelenekten kopamayan bireylerin, kültürel bir hiyerarşi kurmayı amaçlayan modernizm tarafından belirlenen kast sisteminin en alt basamağında yer aldığını söyler. Bu doğrultuda modernleşmenin yaş grubu olarak geçmişle en yakın bağına sahip yaşlıları gözden çıkarılacak ilk grup olarak konumlandığı ifade edilebilir. Hikâyede de modern yaşama ayak uyduramayarak içe kapanıp yalnızlaşan ve görünmez kılınarak yalnız bırakılan yaşlılar odağı alınır. Modern yaşamın yaşlıları toplumsal yaşamın dışında bıraktığı ve onları kendi sınırlı alanlarında yaşattığı ya da yaşamak zorunda bıraktığı söylenebilir. Bu durum kolektif yaşamın birlikteliğe dayalı yaşam biçiminin herkesi kapsayan yönünden uzaklaşılmasının bir sonucudur. Hikâyede yaşlı kadının yılbaşı gecesini, iki yalnız insanın aynı apartmanın farklı katlarında geçirmesi yerine birlikte geçirmeyi teklif etmesi, yaşlı adamın kendisi tarafından yoğun bir biçimde yaşanan yalnızlık duygusunun yaşlılığa özgü bir duygu olduğunu ayırt etmesini sağlar:

Yalnızlık mı? Cevap veremedi. Üzerindeki ağırlık arttı. Sanki yerçekimi kuvvetlenmişti, başını yukarıda tutamaz olmuştu. Yalnızlık. Kendine pek sık bahsetmediği, gecesini ve gündüzünü mustarip kılan, zamanın bir türlü geçmeyişinin müsebbibi, hep bu yalnızlık değil miydi? (...) Suçluyu bilmiyor değildi, bunu çok evvel bulmuş, kabullenmiş ve hatta sevmişti. Ama o, yalnızlığın kendine vergi olduğunu zannediyor, yalnızlığı bu manasıyla anlayabilmeyi, fazladan yaşanmış ömrün, bezgin ruhuna verdiği acıklı mükâfat olarak görüyordu (Tunç 2021: 115).

Yaşlı kadının da yalnızlıktan mustarip olması ve yılbaşı akşamı komşusunu yemeğe davet etmesi, yaşlılıkla yalnızlığın iç içe geçtiği bir dönem olarak konumlandırıldığını gösterir. “Yalnızlık duygusunun bilinçte belirmesi huzursuzluk yaratır; gerçekte bütün huzursuzlukların kaynağı budur. Yalnız olmam, her şeyden kopmam, insanca güçlerimi kullanamam demektir. Böyle olunca yalnızlık, çaresizlik, dünyayı -nesnelere insanları- canlı olarak kavrayamamak demektir” (Fromm 2011: 17). Yaşlılıkta

yalnızlık duygusunu taşımak ve bu duyguyla baş etmek oldukça zordur. Yaşlı adam bu duyguyla daha kolay baş ettiğini düşünürken; yaşlı kadının bu duyguyla baş etmekte zorlandığını fark eder. “Kendi yalnız ve huzursuz dünyasında, yaşlılığın marazi ve acıklı kısmını ortaksız yaşıyordu. Oysa bu yaşlı kadın, bir yılbaşı gecesinin getireceği iki kat yalnızlığı taşıyamayacağını düşünüyor, çekeceği yalnızlık acısına onu da ortak etmek istiyordu. Böylece bu acıyı hafifletebilir, belki de bir gecelik bile olsa, giderebilirdi” (Tunç 2021: 117). Modern yaşamda yaşlıların hislerinin merkeze alındığı hikâyede, iki yaşlı insanı bir araya getiren duygu yalnızlıktır. Geçtan (2020: 111), hayatın bazı zamanlarında çok yoğun yalnızlık dönemleri olduğunu, insanın “felç olmuşçasına bir umutsuzluk içinde” bulunduğu bu gibi durumlarda “kaygı ve gerginlik” belirtilerinin bile bulunmadığını çünkü ilgi ve amacın yitirildiğini ifade eder. Bu gibi durumlarda kişinin diğer insanlar tarafından kabul edilmesi oldukça önemlidir. Başkaları tarafından kabul gören insanlar, hayata karşı yeniden bağ geliştirirler. Yalnızlık duygusundan kurtulmanın önemli bir yolu, sosyalleşmektir. Yalnızlık duygusunun hâkim olduğu hayatta yaşlı adam, yaşlı kadının yılbaşı yemeğine davetiyle bir başkasıyla hayatı paylaşmasının neticesinde hayatla yeniden bağ kurduğunu fark eder. Bu bağ onu yalnızlık duygusundan uzaklaştırır. Yaşlı adam, yılbaşı gecesini, ertesi gün uyanmak istediğini ölümü düşünmediğini fark eder. Hikâyede yaşamla ilişki kurulduğu takdirde yaşamın, ölüm düşüncesi karşısında galip geldiği vurgulanır.

## 2. Değersizlik duygusu

Hayatın tüm dönemlerinde olduğu gibi yaşlılık döneminde de kişilerin sosyalleşebilecekleri bir alana sahip olmaları ve değer görmeleri oldukça önemlidir. Türkiye’deki ders kitaplarındaki yaşlılık temsilleri üzerine yapılan bir araştırmanın neticesinde, kitapların “yaşlı bireyleri olumsuz kalıpyargıları güçlendirecek biçimde yorgun, hasta, yardıma muhtaç, teknolojiden uzak figürler olarak resmet(tiği)” ayrıca yaşlıları içinde yaşadıkları çağa ayak uyduramayan, daima geçmişi özleyen, “isimleri”, “meslekleri”, “hobileri” olmayan kişiler olarak anlattığı tespit edilmiştir. Kitaplarda yaşlılara biçilen rolün ise gençlere kültürü aktarmak olarak belirlendiği görülmüştür (Çayır 2018: 93). Yaşlılıkla ilgili tek yönlü ve indirgemeci bir bakışla yapılan tüm bu aktarımlar, yaşlılara karşı gösterilen tutum ve davranışlar üzerinde etkili olur. Söz konusu bakışın toplumsal görünürlük, sosyal yaşama katılma, bağımsız olma ve sosyal yaşamda değer görme gibi hayatın tüm evrelerinde var olması gereken ihtiyaçları ise karşılamadığı görülür. Hikâyede yaşlı adam, Balık Pazarı’nda apartman komşusu yaşlı kadının uğradığı haksızlığa tanıklık edince olaya müdahale etme ihtiyacı hisseder: “Güzel ve dolu yaşanmış, zarıfçe bugüne kadar gelmiş bir hayatın en mağrur çizgilerini yüzünde taşıyan bu yaşlı kadın; hem öfkeli, hem korkak, hem hakkını aramaya çalışan, hem de ezik bir sesle, manava parasının üstünü eksik verdiğini söylüyordu. Kadının sesindeki eziklik ve korku, yaşlılara münhasır bastırılmış öfke, alttan alta sezilen mağrurluk için burktu” (Tunç 2021: 109). Yaşlı adam, kendisi de aynı duyguları sürekli olarak yaşamakta ancak kendisine yapılan haksızlıklara sessiz kalmaktadır. Bu durumlara maruz kalmamak için kapıcıya bolca para vererek yaşlılığın bu yükünden kurtulmaya çalışır ancak komşusu yaşlı kadının hâline üzülür ve manava hesabı yanlış yaptığını sertçe söyler. Manav hesapta yaptığı hatayı fark ederek yaşlı kadına para üstünü verir. Yaşlı kadın, komşusu tarafından hakkının savunulması karşısında kendini oldukça değerli hisseder: “Komşusu beyefendi, ufak bir meseleyi değil de bir ölüm kalım meselesini halletmişçesine sevindiği, parlayan gözlerinden belli olan yaşlı kadın ‘Yaşlıları aptal zannediyorlar,’ diye mırıldandı yavaşça. Bunu yüksek sesle söyleyecek gücü kendinde bulamıyordu ama, yaşlanmış olmasının hiddeti kelimelerin içinden fıskırıyordu adeta” (Tunç 2021: 109-110). Yaşlı kadının hisleri, toplumun yaşlılara bakışı sebebiyle yaşlılıkta yaşanan duygu durumunu da özetler. Yaşlılık ve beyin işleyişi ile ilgili yapılan çalışmalar, yaşlılıkta yeni bilgilerin hafızaya eklenmesi konusunda yavaşlamalar olsa da sağlıklı değerlendirmelerin yapılabildiğini ve bilgece akıl yürütülebildiğini ortaya koyar. Yaşlılık döneminde bilgi işleme hızında yavaşlama olmasına rağmen bağlantılar kurularak günlük

yaşam etkinliklerinin ve üretkenliğin sağlıklı bir biçimde devam ettirilebileceğini ifade eden Salur (2018: 10), “(y)aşlanan kişi sağlıklı olduğu sürece dikkat ve hız konusunda küçük engellerle karşılaşsa dahi adeta beynini daha verimli kullanarak ‘gürültünün arasındaki gerçek sinyali’ yakalayabilme, yerinde analiz ve planlama yapabilme, sözel becerilerini ustaca kullanabilme becerileriyle olgun bir yaşamın tadını çıkarabilir” der. Pek çok bilişsel becerinin aktif olarak kullanılabilirdiği yaşlılık döneminde toplumsal olarak yaşlılara bu yetilerden mahrummuş gibi davranılması yaşlıların kendini değersiz hissetmesine sebep olur.

Hikâyede yaşlı adamın yapılan haksızlığa karşı çıkması, yaşlı kadının mutsuzluğunu ve hayal kırıklığını giderecek bir dostluk bulmasına da karşılık gelir. “Mutsuzluk zamanlarında her şey hakkında konuşabileceğimiz insanlar tanıyor olmak, bir mutluluktur. Samimi bir sohbet, sanki laf arasında, esas mesele haline gelmeden ruhsal bir anlam kazandırır insana (...) Fikri düzeyi yüksek bir konuşma olması gerekmez, havadan sudan sohbet de anlamlıdır” (Schmid 2018: 76). Yaşlı adam tarafından yaşlılığın yalnızlık, sıkıntılı ve kederli olma hâli olarak deneyimlendiği hikâyede, toplum tarafından değer görmeyiş de önemli bir duygu olarak yaşanır. “Eşikte duran ve bir türlü içeri girmeyen ölümü; kaderine boyun eğmiş bir yüzün bütün hüznüyle bekleyen yaşlı bir adamın; muhtemelen boş saçma ve bıkkınlık veren konuşmalarını dinleyecek sabırda birini bulmak mümkün değildi” (Tunç 2021: 110). İnsanların yaşlı bir adamı dinlemediklerini fark ettiğinde ise onlarla konuşmaktan vazgeçer. Kendisi de yaşlılığın ne demek olduğunu ve toplum tarafından yaşlılara nasıl bakıldığını bildiği için yaşlı kadınla empati kurarak kadının anlattıklarını dinler ve onaylar. Yürüyüp sohbet ederek apartmanın kapısına kadar gelirler. O gün yılbaşısıdır. Yaşlı kadın, yaşlı adama ne yapacağını sorar ve “hiç”, “evde oturacağım” cevabını alır: “Kadının ince, solgun dudakları belli belirsiz buruldu. Kirpiksiz mavi gözlerine, bir çocuğun derin hassasiyeti yerleşmişti sanki. ‘Maalesef öyle,’ dedi. ‘Her zamanki gibi evlerimizde oturacağız. Yaşlıların bir yılbaşı hakkı bile yok.’” (Tunç 2021: 112-113). Yaşlı kadının yılbaşı gecesi ne yapacağını düşünerek hiçbir şey yapamayacağına üzülmesi, o gün yılbaşı olduğunu dahi fark etmeyen, ölümü bekleyen yaşlı adamı şaşkırtır: “Bu kuru, çelimsiz, adeta canı uçmuş gitmiş de ağırlığı kalmamış gibi duran vücuttan dalga dalga gelen gönül kırgınlığını duymuş ve kalbi uzun zamandır tatmadığı merhamet hissiyle dolar gibi olmuştu” (Tunç 2021: 114). Kadının hayatın içinde olma ve değer görme arzusu duyduğunu anlar ancak yaşlı adama göre yaşlılık çağı hayattan koparak kendi kabuğunda yaşamayı ve ölümü beklemeyi gerektirir. İnsanları mutlu ve değerli hissettirecek tüm eylemlerin gençlikte olduğunu düşünür: “Onu alıp zamanın gerisine, konak bahçelerindeki salıncakların gökyüzüne uçtuğu, yer yer silinmiş eski bir fotoğraf gibi, hayalinde belli belirsiz canlanan bir maziye götürmezdi ya?” (Tunç 2021: 114). Yaşlı kadın ise, yaşlı adamı yılbaşı için akşam yemeğine davet eder. Yaşlı adam bu teklifi kabul ettiğinde yaşlı kadın çok mutlu olur ve kendini değerli hisseder. Akşam yemeği için güzel bir sofraya kurmuş yaşlı kadın, kıyafetine ve saçlarına da özenerek hazırlanır ve yalnızlığını paylaşacak bir insan tarafından davetine icabet edilmesinin mutluluğunu yaşar. Karşısındaki insan tarafından gördüğü değer sayesinde kendisiyle barışan kadın adeta gençleşir: “Kapıyı açan yaşlı kadını neredeyse tanıyamıyordu. Beyaz saçlarını topuz yapmış, boynuna iki sıra inci takmıştı. Dudaklarında da yüzünün midye kabuğuna benzerliğine bir lezzet getiren, sedefli bir renk parlıyordu. Bütün bunlardan başka; halinde, havasında bir canlılık, bir neşe, bu gece iki kişi olacağını bilmenin huzuru vardı” (Tunç 2021: 120). Kadının mutluluğu sesine de yansır: kadının sesi “şekerli, şingirdaklı, kuvvet vericiydi. Derin bir memnuniyeti ve saadeti açığa vuruyordu” (Tunç 2021: 121). Hikâyede başlangıçta yaşlı kadın tarafından yoğun bir biçimde hissedilen değersizlik duygusu, sonrasında yılbaşı akşamı birlikte yemek yiyip, sohbet edip, dans ederek, hayatı paylaşarak giderilir. Değersizlik duygusu, “(i)nsanı daha fazla şeyler yapmaya ve yaratmaya güdülemediği gibi, bir kısırdöngünün yaşanmasına da neden olur” (Geçtan 2020: 76). Yılbaşı gecesi, iki yaşlı insanın bir araya gelip güzel vakit geçirmesiyle kendilerini yeniden hayatın içinde ve değerli hissettikleri görülür. “(İ)nsan kendine değer verebildiği oranda başkalarına da değer verir;

diğer insanlara gerçek anlamda değer verdiğini hissettikçe kendisini de değerli bulur" (Geçtan 2020: 77). Her türlü üzüntü ve olumsuzluğa rağmen yılbaşı akşamı ettikleri sohbetten keyif alırlar ve gülüp eğlenirler. Karşılıklı olarak birbirlerinin değerli hissetmesine olanak sağlayan bir akşam geçirirler. Yaşlılık döneminde kişilerin kendileriyle dost olmasının oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülür. "Kendiyle dost olmak, benliğe iyi bakmanın, kendiyle geçinmeyi kolaylaştıran, böylece başkaları için daha geçinilir birisi olmayı mümkün kılan bir yoldur. İnsanın kendi kendisiyle dostça ilişki kurması, sükûnetin zeminini oluşturarak, kalıcı olabilecek bir özgüveni temellendirir" (Schmid 2019: 9-10). Yaşlıların kendileriyle dost olması sayesinde, benliklerine öncelikle kendilerinin verdiği değerle biçimlenen bir yaşama kavuşma olanağı mümkün olabilir.

Yaşlılıkla birlikte değişen yaşam koşullarına ayak uydurmakta zorlanan kişiler, daha kırılabilir ve değersiz hissederler. Yaşlılık döneminde kişiler toplumsal yaşamın aktif bir üyesi olarak rol aldıkları takdirde ise kendilerini toplumun ihtiyaç duyulan bir ferdi olarak görürler. Örneğin torunlarına bakım veren sevgi dolu büyükanne, büyükbaba rollerinde olduğu gibi. Diğer yönden toplumsal yaşamda aktif rolü bulunmayan yaşlıların değersizlik duygusuna daha hızlı bir biçimde kapıldıkları, toplum tarafından bunak, işe yaramaz ya da artık zihni yeterince iyi işlemeden biri olarak konumlandırıldıkları görülür. Hikâyedeki yaşlı kadının oğlu, on beş yıl önce Amerika'ya taşınmış, yaşlı kadın oğlundan ve torunlarından uzak bir ömür sürmüştür. "En son evvelki yaz geldiler, karısıyla. Torunları getirmemişler" (Tunç 2021: 125). Yaşlılığın psikososyal açıdan başarılı geçmesi için yaşlı bireylerin öncelikle "aile" ve "yakın çevresi" ile ilişkilerinin yakın olması gerekir (Beğler ve Yavuzer 2012: 3). Hikâyedeki her iki yaşlının da yakın çevresiyle yakın ilişkilerinin olmadığı bu sebeple değersizlik duygusu hissettiği ifade edilebilir.

### 3.Ölüm

Yaşlılık, hayatın geçiciliğinin en görünür olduğu dönemdir. "Hiçbir şey kalıcı değildir, her şey geçicidir, geçip gidene geri getiremezsiniz. Her şeyin geçip gideceği gerçeğini değiştiremezsiniz" (Schmid 2018: 51). Bu fark ediş, varoluşsal bir yalnızlığın sıklıkla deneyimlendiği ve ölüm düşüncesinin hatırlandığı bir yaşam evresini beraberinde getirir. Toplum dışında hissetme hâli ve hayata karışamıyor olma duygusu ölümün bir an önce gelmesi düşüncesini tetikler. Yaşlılık dönemi, çeşitli açılardan zorluklar barındıran bir dönemdir. "Yatarken sonsuza kadar uyumayı, derin ve huzurlu bir uykudan asla uyanmamayı dilediği halde, yine uyanmıştı" (Tunç 2021: 101) satırlarıyla başlayan hikâyede, yaşlı adamın her doğan günü bir dert olarak karşıladığı ve yattığı her uykunun ölümle sonuçlanmasını arzuladığı görülür. Yaşlı adamın ölümü bekleyişi, "Ne zaman o ilahî ve sonsuz uykuya, huzur veren büyük yalnızlığa erişeceğim, ıstırap hâline gelen bu hayat, beni daha ne kadar peşi sıra sürükleyerek, günden güne, senden seneye dolaştırıp duracak? Yorgunum, çok bitkinim" (Tunç 2021: 101) sözleriyle ifade edilir. Yaşlı adam, ölüm üzerine uzun uzun düşünür ve insanların yüzlerce yıldır yaşama tutkuyla bağlanmalarını anlamlandırmaya çalışır:

Ölümsüzlüğü bedava verseler almaya niyeti yoktu. Şu insanoğlu ne kadar akılsız, ne kadar aptal ve ruhsuz olmalıydı ki, asırlar boyu ölümsüzlüğün peşinden koşmuş, yüzlerce insan servetini, hayatını, aklını, her şeyini bu uğurda harcamıştı. Oysa bir zaman geliyor, hayat gelecek zaman içinde manasız ve sıkıcı bir seyahat oluyor, yorulmuş kalpler ve vücutlar birer körebe gibi ölümün peşinden koşuyor, ama haylaz ve kötü bir çocuk olan ölüm, en olmayacak yerlerde saklanıp bir türlü ele geçmiyordu. Ölümün bilinmeyişi ve yaklaştıkça yaşlı kalbine verdiği heyecan, sabırsızlıkla beklediği bir haz haline geliyor, yaşıyor olmanın sevincinin yerini, bu ümitsiz ve kırgın bekleyiş, bir gün o körebeyi sokeleyecek olmanın, mükemmel olduğunu düşündüğü hazzı alıyordu (Tunç 2021: 102).

Yaşlı adam, yaşlılık evresini hayattan zevk alınmayan, bir an önce ölüme kavuşulması arzulanan, ölümü bekleyerek geçirilen ve yaşam amacının yitirildiği bir evre olarak konumlandırarak bir an önce ölmeyi arzular. Adler (2012: 40), insanın ruhsal yaşamının bir amaçla belirlendiğini, bir insanın hissedebilmesi, düşünebilmesi, bir şey isteyebilmesi, hatta düş görebilmesi için tüm bunların bir amaçla belirlenmesi, sınırlandırılması ve belirli bir yöne yöneltilmesi gerektiğini vurgular. Hikâyede yaşlı adam, hayattan zevk almadıktan ve dünyaya olan ilgisini yitirdikten sonra yaşamının anlamını kaybettiğini düşünür. Gazete okuması aracılığıyla gündelik yaşamı takip etmeye çalışsa da haberlere odaklanamaz. Gazetede ölüm ilanlarına bakar, tanıdık isimleri gördükçe öldükleri için onları kıskanır: “Tanıdık bir ad, aşına bir soyadı aradı, bulamadı. ‘Acaba en sona ben mi kaldım?’ diye düşündü. ‘Benim yaşma gelmiş, tanıdığım, elini sıkıttığım, aynı trende yolculuk ettiğim herkes öldü de, ben en sona mı kaldım?’ Başını ümitsizce iki yana salladı. ‘Hayır..’ ” (Tunç 2021: 103). Yaşlı adam ölen tanıdıklarını kendisinden önce öldükleri için kıskanacak bir duygu durumuna gelmiştir ancak yaşlı adamın tüm yaşlılarının kendisi gibi ölümü beklemediği, hayattan zevk alan arkadaşlarının hayatlarını keyifle sürdürdükleri görülür. Yaşlı adam, yakın bir zaman önce karşılaştığı bir arkadaşının kendisi gibi ümitsiz olmadığını fark ederek şaşırır: “(B)u arkadaşın hâlâ gülüp söyleyebiliyor, keyifli keyifli sigara tütürebiliyor olmasına hayret etmiş ve her sabah güneş doğduğu için mustarip olmadığı belli olan bu yaşlı adama, hayattan bezmiş bir suratla yakalanmak isteme(mişti)” (Tunç 2021: 103). Burada psikologların ve gerontologların dikkatini yaşlanmanın olumlu yönlerine odaklayarak ileri yaşlarda bazı insanların renkli hayatlar sürerken bazılarında bu durumun görülmemesi ile ilgili yaptıkları araştırmalar neticesinde ortaya çıkan “sağlıklı yaşlanma” kavramından bahsetmek gerekir. Sağlıklı yaşlanma kavramının üç temel özelliği “hastalıktan kaçınma”, “yüksek bilişsel ve fiziksel işlevselliği koruma”, “hayata bağlı kalma”dır (Wise 2018: 61). Sağlıklı yaşlanan kişilerin, hayatla bağlarını muhafaza ettikleri ve yaşamın olabildiğince aktif bir üyesi olarak hayatlarını sürdürdükleri görülür. Bazı yaşlıların hayatla ilişkisinin hâlâ devam ettiğini görmek, hikâyedeki yaşlı adamın zihninde yaşlılık ve ölüm arasında kurduğu ilişkiyi sekteye uğratar. Kendisi için bir ıstırap hâlini alan yaşam, geçmeyen günler ve saatler karşısında yaşlı adamın kendini oyalayacak meşgaleler bulmasını gerektirir. Bir dönem zamanın geçişini hızlandırmak için otobüsle şehirlerarası yolculuklara çıkar ancak bu eyleminin de zamanın geçişini hızlandırmadığını fark ederek kendini daha yalnız ve yorgun bulmasına sebep olduğuna kanaat getirir ayrıca ölümün kendisini yabancı bir şehirde bulmasını da istemez: “Ne zaman geleceğini bilmediği bu hatırlı misafiri alışkın olduğu yerlerde, mümkünse kendi yatağında karşılamak için, kendini hazırlamıştı. Bu yüzden her gece yatağına yatarken içine bir heyecan doluyor, beklediği misafirin artık geleceğini ümit ediyor, sabah olunca oyuncağı elinden alınmış, hevesi kursağında kalmış bir çocuk gibi mahzunlaşıyordu” (Tunç 2021: 104-105). Ölümün doğal yollarla gelmeyişi, yaşlı adamın hayatını kendisinin sonlandırmasını düşünmesine sebep olur ancak bu eylemi de kendisine yakıştırmaz: “Hilesiz hurdasız, hak edilmiş bir ölüm bekliyordu. Dürüst yaşanmış bir hayatı acıklı, yalnız ve hazine de olsa, dürüst bir ölümle noktalamak istiyordu. Bu yüzden, çok arzu ettiği son yolculuğa kendi elleriyle çıkmıyor, ölümün yavaşça gelip kendini sarmasını, ruhunu kucaklayıp götürmesini sabırla bekliyordu” (Tunç 2021: 106). Hikâyede intihar düşüncesinin sıklıkla yaşlı adamın aklını meşgul ettiği, bu düşüncenin uykusuz bıraktığı gecelerin sabahında kendini sokaklara attığı ve yaşamın canlı bir biçimde aktığı sokaklarda yaşam ve ölüm arasındaki karşıtlığı düşündüğü görülür.

Bu insanların akıllarına ölüm gelmez mi? Alışveriş yapan, bankalara girip çıkan, karşıdan karşıya geçen, köşebaşlarında tezgâh açan, dar sokaklarda dışarıya taşmış meyhanelerde rakı saatinin gelmesini bekleyen, dönerlere et dizen, çakmak dolduran, balıkların üzerine tencereyle su döken, velhasıl bütün bu nefes alıp veren, yaşayan, koşuşturan, hareket halindeki insanlar, hiç ölümü düşünmezler mi? Onların da ara sıra ölümü akıllarına getirdiklerini, ölümün arkasından içlerinde bir sıkıntı duyduklarını ve bundan korktuklarını biliyor, ama yine de hayata karşı bu kadar rahat, pervasız ve canlı oluşlarına şaşıyordu (Tunç 2021: 107).

Yaşam ve ölüm arasındaki bu karşıtlığı düşünürken yaşlı adam kendini Balık Pazarı'nda bulur. Hayatın en canlı, en dinamik yansıdığı mekânlardan biri olan Balık Pazarı'na yaşlı adamın bilinçsizce yaptığı yürüyüşler, onun benliğindeki yaşayan canlı tarafın görünür olmasına karşılık gelir. “Düzenli yürüyüş nice ümitsizlikten kurtulmayı sağlayan bir etki yaratır, çünkü melankolik düşüncelere dalıp giderken bir yandan da duygusal olarak dünyanın olanca bereketinin tecrübesine varmaya imkân verir” (Schmid 2018: 74). Yaşlı adam, içindeki yaşam arzusunu bilinç düzeyinde bastırmaya çalışsa da, yaptığı yürüyüşler aracılığıyla bilinçaltı onu yaşamın canlı yüzüyle karşı karşıya getirir: “(K)imi insanların bağırdıklarını, kimilerinin usul usul konuştuklarını, birbirlerine seslendiklerini duydu; alışveriş yapıldığını, terazilere naylon torbaların konulduğunu, tartıldığını, müşterilere uzatıldığını, para verilip para alındığını, hayatın bütün canlılığıyla, en canlı, kıvrak, en işlek haliyle yaşandığını gördü” (Tunç 2021: 107). Balık Pazarı, hayata dair seslerin hâkim olduğu, yaşamın tüm yönleriyle görünür olduğu bir mekân olarak ölüm karşısında yaşamı simgeler. Yaşlı adamın özellikle uykusuz ve kâbus dolu gecelerin ardından farkında olmaksızın kendini Balık Pazarı'nda bulması, içindeki yaşamın canlı yönüne tutkun bir benin varlığına işaret eder. Yaşlı adam tarafından “(a)caba kafam bana kocaman plastik leğenlerde yüzen balıkları, yeni koparılmış kadar taze marulları, parlatılmış elmaları, tabiatın en iştah açıcı nimetlerini, bütün bu yiyecek içeceği göstermek ve böylece hâlâ yaşıyorsun mu demek istiyor” (Tunç 2021: 108) sözleriyle ifade edilen ölüm düşüncesi karşısında yaşama karışma arzusunun varlığı, yaşlılık döneminde yaşamın bir parçası olarak hissetmenin de önemini gösterir.

Hikâyede yaşlı kadının dostluğu sayesinde yaşlı adamın yeniden yaşama dahil olduğu görülür. “Yaşamak, kendisi olabilmeyi ve yaşama etkin bir biçimde katılabilmeyi tanımlar. Bu, insanın kendi sorumluluğunu, bir başka deyişle, hayatına anlam katma sorumluluğunu içerir” (Geçtan 2020: 161). Yaşlı adam, yaşlı kadının yılbaşında akşam yemeği davetiyle uzun yıllar sonra ilk defa ölüm fikri karşısında yeniden yaşama dönük bir tutum geliştirmeye başlar: “Kalktı, kendine bir kahve yaptı. Salona girerken kahvesinden bir yudum aldı ve kahvenin tadını beğendiğini fark ederek şaşırıldı. Halbuki, üstüne bir karabulut gibi çöken bu bezginlik; onun yiyecekten, içecekten, eğlenceden zevk almasına imkân vermiyordu” (Tunç 2021: 118). Yaşamla ilişkilenmek, başkalarının gözünde değerli görülme, önemsenmek yaşlı adamın yeniden hayatla bağ kurmasını sağlar. “(Ç)içekçiden bir saksı Afrika menekşesi almış, acıktığını hissedip bir muhallebicide tavuklu çorba içmiş, daha kolay yutkunmuş, çorbayı içerken saksıyı masanın üstüne koymuş, çiçeklerin mor renklerinin ne kadar canlı olduğunu düşünmüş ve evine geldikten sonra çiçeği sulamış, pencerenin önüne koyup seyretmiş, bu arada radyoyu açtığını, hatta şarkılara eşlik ettiğini fark etmemişti (Tunç 2021: 119-120). Yaşlı adam, yaşlı kadının daveti neticesinde ölüm karşısında yeniden hayatla ilişki kurar. Bu noktada yaşlılık döneminde insanların hayatla bağ kurmasının onlara yaşama motivasyonu verdiğini vurgulamak gerekir. Ölüm, biyolojik bir olgu olmakla birlikte, yaşlılık evresinin salt ölümün beklendiği bir evreye indirgenmesi, yaşlıların ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkiler. Bu evrede yaşlıların sosyalleşebilecekleri ve hayatla irtibat kurabilecekleri alanların olması oldukça önemlidir. Nitekim hikâyede de sürekli olarak ölüm fikriyle meşgul olan yaşlı adamın zihninin, yaşamla yeniden ilişkilendiği takdirde bu düşünceden uzaklaştığı, yaşamın yeniden zevk alınan bir akışa kavuştuğu görülür. Aynı durum yaşlı kadın için de geçerlidir. Yaşlı kadın da yaşlı adamın varlığıyla, yalnızlık ve değersizlik duygularını geride bırakır: “İçeri girdiğinde, mühim bir misafir için seferber olmuş, pürtelaş bir mutfağın leziz kokularını, bütün yaşlılığa rağmen nasıl olduğunu anlayamadığı taze havayı, eski bir pikaptan gelen içli, yürek delen müziği duydu ve şaşırıldı” (Tunç 2021: 121). Yaşlı kadın da yaşlı adamın varlığıyla canlanmış ve yeniden hayata dahil olmuştur. Son yıllarda yapılan çalışmalar yaşlılık üzerinde “sosyal ve kültürel değerlerin” etkili olduğunu ortaya koyarak, yaşlanmak ve ölmek arasındaki mücadelede “toplumsal ve kültürel etmenler”in rolünü görünür kılar. “Yaşlılığı günlük yaşam aktivitelerinin ve ilişkilerinin azaltılması olarak algılayan bireylerin, sosyal bütünlüklerinin yanında biyolojik yapılarının da bundan etkilendiği

gözlemlenmektedir” (Beğer ve Yavuzer 2012: 2). İki yaşlı insanın bir araya gelerek sosyalleştiği akşam yemeği, ölüm düşüncesi karşısında yaşam motivasyonunun yeniden ağır bastığı bir ortamın oluşmasına imkân sağlamıştır. Yaşlı adam, “ ‘Nice yılbaşlarına,’ diye mırıldandı içinden. Bu gördüğümün, son yılbaşı olacağını ümit ediyordu halbuki. (...) Ama şimdi bu fikir ona tesir etmiyordu. Hatta kendini zorladığı halde, senelerdir onu oyalayan bu ölüm fikri, kafasında boş bir levha gibi katı ve soğuktu” (Tunç 2021: 124). Ölüm düşüncesinin zihninden uzaklaştığı yılbaşı akşamı, yaşlı adamın bulunduğu ortamdan aldığı zevkle yaşama yeniden ilişki kurmasına fırsat verir. Gecenin sonunda iki yaşlı insan, dans etmekten yorgun düşerler. “İçinde tatlı bir boşluk, bir kuş hafifliği yayıldı. (...) Bu, kaybedilmiş bir yaşama hissini, bütün damarlarında yeniden keşfetmenin sarhoşluğuymdu. Karısı öldüğünden beri ilk defa, yarın sabah uyanmak istediğini düşündü” (Tunç 2021: 128). İki yaşlı insanın kendilerini yeniden yaşamın bir parçası hissettikleri, güzel geçen bir gecenin sonunda yaşlı kadın ölür. Hikâyedeki bu ölüm aracılığıyla, yaşlılık evresinin ölümle ne denli yakın olduğuna dikkat çekilir. Yaşlılıkta, neşe, mutluluk ve umudun geçici olduğu, hayatın her daim ölümle iç içe geçmiş bir akışa sahip olduğu vurgulanır. Hikâyede yaşlılık, olumlu duyguların katı biyolojik ve toplumsal gerçeklerle sınırlı bir dönem olarak karşılık bulur.

## Sonuç

Türk Edebiyatının önemli temsilcilerinden biri olan Ayfer Tunç, hikâye ve romanlarında birey ve toplum arasında yaşanan çeşitli çatışmalara yer verir. Ayfer Tunç'un *Mağara Arkadaşları* adlı kitabında yer alan “Gençlik Sabah Çiyidir” adlı hikâyesinde yaşlılığın incelendiği çalışmada, yaşlılığın biyolojik, toplumsal ve ruhsal yansımaları irdelenmiştir. Yaşamın son evresi olan yaşlılık, pek çok disiplinin ortak çalışmaları yürüttüğü bir alandır. Toplumsal yaşama dair pek çok ayrıntıyı ihtiva eden edebiyatta da yaşlılık meselesine yer verilerek, değişen zaman ve modernleşen dünyada yaşlılığın dönüşümünün kayda geçmesine imkân sağlanır. “Gençlik Sabah Çiyidir” adlı hikâyede modern zamanlarda yaşlılığın nasıl deneyimlendiğiyle ilgili oldukça ayrıntılı bir anlatı evreni kurulmuştur. Hikâyede, yaşlıların toplumsal yaşamdan dışlanmasına ve kendilerinin de bu duyguyu içselleştirerek yaşamın dışında hissetmesine yer verilir. Çalışmada yaşlıların toplum tarafından değer görmemesi, yalnızlığın yaşlılar için tek seçenek olarak sunulması ve yaşlılıkta ölümle kurulan ilişki, hikâyenin ana temaları olarak belirlenmiş ve bu temalar aracılığıyla yaşlılığa çok yönlü bir bakış açısıyla yaklaşmıştır.

Çalışmada iki yaşlı hikâye kişinin yaşlılığın fiziksel, ruhsal ve toplumsal yönlerini yaşama biçimi bir bütün olarak ele alınarak yaşlılığın yalnızlık, değersizlik duygusu ve ölüm düşünceleriyle iç içe geçmiş bir yaşam evresi olarak konumlandırıldığı tespit edilmiştir. Gençlik ve yaşlılık dönemlerinde insanın hayata bakışının temel çatışma unsuru olarak yer aldığı hikâyede, gençlik döneminin canlı, neşeli, umut ve beklenti dolu bir dönem olması karşısında; yaşamın son evresi olan yaşlılığın yalnızlık ve değersizlik duygularının derinden hissedildiği ve ölümün beklendiği, yaşama dair umudun sona erdiği bir dönem olarak yer aldığı görülür. Bu durumun ortaya çıkmasında hikâye kişilerinin bireysel bakış açıları ve ruhsal durumları önemli bir etken olmakla birlikte toplumsal yaşamda yaşlılara bakışın ve verilen değer de etkili olduğu tespit edilmiştir. Yaşlılar için sosyalleşme olanağı sağlandığında ise yalnızlık ve değersizlik duygularından ve ölüm düşüncesinden uzaklaşarak yaşama yeniden bağ kurulduğu görülmektedir.

## Kaynakça

- Adler, A. (2012). *İnsanı Tanıma Sanatı*. (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Aydın, A. H. vd. (2018). Tirajı En Yüksek Dört Ulusal Gazetede Yaşlılık ve Sağlık/Hastalık Konulu Yazıların Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 69/3, 181-186.
- Bauman, Z. (2014). *Modernlik ve Müphemlik*. (İ. Türkmen, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.



- Beğler, T. ve Yavuzer, H. (2012). Yaşlılık ve Yaşlılık Epidemiyolojisi. *Klinik Gelişim Geriatri*, 25/3, 1-3.
- Çayır, K. (2018). Ders Kitaplarında Yaşlılık Temsili. (A. Duben, Der.) *Yaşlanma ve Yaşlılık*. (s. 79-95). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Duben, A. (2018). Giriş. (A. Duben, Der.) *Yaşlanma ve Yaşlılık*. (s. 1-6). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fromm, E. (2011). *Sevme Sanatı*. (Y. Salman, Çev.) İstanbul: Payel Yayıncılık.
- Geçtan, E. (2020). *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Giddens, A. (2013). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Haz.) İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.
- Günay Erkol, Ç. (2017). Ayfer Tunç'un Modernizmle Derdi: Faillik ve İktidar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15/1, 349-362.
- Hartmann (2011). *Ben Psikolojisi ve Uyum Sorunu*. (B. Büyükkal, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- TUIK. (2022). Nüfus ve Demografi. Erişim Adresi (27.12.2022) <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109>.
- Salur, G. (2018). Yaşlılık ve Bilişsel Süreçler. (A. Duben, Der.) *Yaşlanma ve Yaşlılık*. (s. 9-28) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Schmid, W. (2019). *Kendiyle Dost Olmak Hayatı Nasıl Kolaylaştırır?* (T. Bora, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Schmid, W. (2018). *Mutsuz Olmak Bir Yürekendirme*. (T. Bora, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şirin, S. (2021). *Yetişin Gençler*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Taşçı, F. ve Bilge, Y. (2021). Psikososyal Kişilik Kuramı ve Otantiklik Çerçevesinden Kimlik Gelişimi. (s. 133-147). *Güncel Psikoloji Araştırmaları II*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Tunç, A. (2021). *Mağara Arkadaşları*. İstanbul: Can Yayınları.
- Wise, R. (2018). Yaşlanmanın Psikolojisi. (A. Duben, Der.) *Yaşlanma ve Yaşlılık*. (s. 47-66). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

### 031. Metin Altıok şiirinde trajik izler

Ürün ŞEN SÖNMEZ<sup>1</sup>

**APA:** Şen Sönmez, Ü. (2023). Metin Altıok şiirinde trajik izler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 508-540. DOI: 10.29000/rumelide.1252787.

#### Öz

Metin Altıok'un şiiri, acının merkezde olduğu bir tematik bütünlük ve tutarlılık gösterir. Onun şiirinde acı sarkaçlanarak; yalnızlık, ölüm, göçebelik/yurtsuzluk/sürgünlük gibi temalarla ilişkilendirilir. Altıok'un biçime dair tercihleriyle sınırladığı ve kontrol altında tuttuğu bu temalar, bütünsel bir duygu atmosferi oluşturarak şiire özgül bir nitelik yüklerken trajik bir boyut da kazandırır. Şiirlerin içeriksel çemberini oluşturan temalar trajik bir duyuşun ve duruşun yansımaları olarak ele alındıklarında onun şiirinin karakteristiğini de açığa çıkarır. Biçimsel denemelere giriştiği ya da klasik biçimlere bağlandığı, imgesel olanaklar aradığı ya da kaynağını benzetmeden alan alışıldık ve klasik imgelere sığındığı, sesin ve sözün kurucu olanaklarını denediği ya da ahengi yaratmada geleneğe yaslandığı tüm şiirlerinde, şiirselin kaynağı temadan, bu tema da trajik bilinç veya duyuştan beslenir ve zaten bu sebeple şiiri tematik açıdan bir bütünlük arz eder. Acı, Metin Altıok'un şiirlerinde trajiği doğuran ve aynı zamanda ondan doğan merkezî temadır. Şiirlerin her biri trajik metinler değildir ama Metin Altıok'un şiiri tematik itibarla bir bütün olarak ele alındığında trajiğin izlerini yansıtır. Bu şiirler aynı zamanda, şiirsellik bağlamında gerçek özne ile şair özne arasındaki farkları aydınlatan metinlerdir. Bu çalışmada Altıok'un şiirleri, bu şiirlerin kuran ve ona karakteristik hususiyetini kazandıran başat unsurun tematik bütünlük olduğu savından hareketle çözümlenmiş ve trajiğin, söz konusu karakteristiği yarattığı sonucuna erişilmiştir. Trajik, kendisini doğuran ve kendisinden doğan merkezî tema olarak acı ile bu merkezî temayı besleyen ikincil temalar olan yalnızlık, ölüm, yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük temaları üzerinden ve şair öznenin niteliklerinden hareketle saptanmış ve yorumlanmış, otobiyografik izler ve gerçek benin yansımaları bağlamında bir değerlendirme yapılmamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Metin Altıok, şiir, trajik, acı, yalnızlık

### Tragic tragic in Metin Altıok's poetry

#### Abstract

Metin Altıok's poem shows a thematic integrity and consistency in which pain is at the center. In his poem, pain is associated with themes such as loneliness, death, nomadism/statelessness/exile. These themes limited and controlled by Altıok's preferences for form, create a holistic atmosphere of emotion, imposing a poetry-specific quality and giving it a tragic dimension. When the themes that make up the contextual circle of poems are considered as reflections of a tragic feeling and stance, they also reveal the characteristics of his poetry. In all his poems, in which he undertakes formal experiments or is attached to classical forms, in which he seeks imaginary possibilities or seeks refuge in familiar and classical images that take their source without analogy, in which he tries the constitutive possibilities of sound and word or relies on tradition in creating harmony, the source of

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), urunsen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0893-3628 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252787]

the poetic is nourished by the theme, this theme is nourished by tragic consciousness or sensation, and for this reason, his poetry presents a thematic unity. Pain is the central theme that gives birth to tragedy in Metin Altıok's poems and also springs from it. Not all poems are tragic texts, but Metin Altıok's poem reflects the traces of tragedy when taken as a whole with thematic dignity. These poems are also texts illuminating the differences between the real subject and the poet's subject in poetry. In this study, the poems of Altıok were analyzed based on the argument that thematic integrity is the main element that establishes these poems and gives them their characteristics, and it was concluded that the tragedy created the said characteristic. Tragically, it was determined and interpreted based on the themes of loneliness, death, statelessness/ nomadism/ exile, which are secondary themes that feed this central theme with pain as the central theme that gave birth to it, and the qualities of the poet subject and no evaluation was made in the context of autobiographical traces and reflections of the real self.

**Keywords:** Metin Altıok, poetry, tragic, pain, loneliness

## Giriş

Tek ve biricik bir trajik tanımlı yapmak, kavramın devingenliğı ve dinamizmi itibarıyla mümkün değildir, yine de trajiğın ne olduğına dair felsefi ve estetik akıl yürütmeler, tarifler ve bunlardan yola çıkarak şekillendirilen akademik çalışmalar trajiğın kavramsal çerçevesini ortaya koyar. Trajiğın bugünkü kavranışı aynı zamanda onu bugünkü anlamıyla şekillendiren, aynı nitelikleri haiz yaşamsal ve zamansal bir akışın neticesidir. Temeli itibarıyla bir tür olarak tragedya ile ilişkilendirilmeden hakkında söz söylenmeye başlanamayan trajik, modern ve sonrasında, ilk kavramsal anlamından farklı bir içeriğe sahiptir. Bu çalışmada da trajik kavramının bu devinmiş kavramsal çerçevesine yaslanılmaktadır. Trajik hakkında yapılan akademik çalışmaların hemen hemen tümü, kavramın felsefede, estetikte, sanatta çok üzücü ve acıklı olanı karşılayan günlük dildeki anlamından farklı bir anlam taşıdığı belirterek söze başlar. Oysa Williams, *Modern Trajedi*'de edebî tür olarak trajedinin, günlük dildeki anlamlarından ayrı ele alınamayacağını ya da tanımlanamayacağını vurgular (Williams, 2018, s.35-38).

“Trajedi en genel anlatımıyla, kahramanların kendi seçimleri veya hataları nedeniyle yıkıma uğramalarıdır” (Akgül, 2017, s. 153). Trajedi, ya da antik trajedi/tragedya ile ilgili öncül kaynak kabul edilen *Poetika*'nın yazarı Aristo'dan ilhamla söylenirse “trajik duyguyu yaratan, asil ve erdemli bir karakteri yıkıma sürükleyen olayların gelişimidir” (Akgül, 2017, s. 157). Trajiğın altında yatan çatışma iyi ile kötünün ya da zıt kuvvetlerin çatışması değildir çünkü zaten mutlak kötü ile mutlak iyi arasında taraf belirlemek bir seçim değildir. O halde trajiğın altında yatan çatışmada, iki olasılık ve olanak arasından birinin tercihi ancak öbürünün de mümkün olabilirliliğinin miadını doldurmuş ya da olanaklılığını artık yitirmiş olmasından kaynaklanan bir durum söz konusudur. Trajik karakter kötü değildir, başına kötü bir şey gelendir. Trajedi bir anlamda “ideallerinin büyüklüğü ile insanın bunları gerçekleştirebilecek güçte olmamasından kaynaklanan çelişkinin tetiklediğı umutsuzluk ve düş kırıklığından doğar” (Kadıoğlu, 2022, s. 126). Bonnard, antik ozanlara göre tragedyanın amacının, dünyanın gidişatına egemen olan acı yazgıyı insanların bilincine ulaştırmak, insanlık acısının bilincine varmak olduğunu söyler (2001, s. 11). Bonnard'ın, antik çağ ozanları ve tragedya için söylediğı bu sözler özü itibarıyla modern ozanı da karşılar. Keder de acı da trajikte içkindir, Coşkun, Léoni'nin *Candide ya da İyimserlik* için yazdığı önsözdeki ifadelerinden yola çıkarak trajik kahramanı “artık katlanılmaz olmuş bir acıda” (2016, s.1) aramak gerektiğini söyler. “Kendisine dayatılan zorunluluğı karakteriyle yoğuran trajik kahraman, karakterinden dolayı onu isteyerek sahiplenir, isteyerek kendine mal eder” (Coşkun, 2016, s. 7).

Kuralları ve çerçevesi katılıkla belirlenen antik trajedinin alımlanışı da trajedi kavramı da zamanla değişir. Aristo, tragedyanın temeli ve ruhunun öykü olduğunu söyler (Aristo, 1987, s. 25) ve bir tür olarak tragedyayı katı kurallarla tanımlar. Trajiğin tanımlanışında ise, artık bir tür olarak tragedyada olduğu gibi kalıplaşmış koşullardan söz etmek pek mümkün görünmemektedir. Özellikle Nietzsche, Scheel ve Camus'ten sonra, felsefi bir kavram olarak trajiğin yorumlanabilirliği ve anlamlandırılabilirliği genişlemiş, dolayısıyla modern anlamda trajik için antik anlamdaki trajiği tanımlarken söylenenlerin keskinliği kullanılamaz olmuştur. Örneğin Kadioğlu'nun Dienstag'dan aktardığına göre:

Nietzsche, Aristoteles'ten beri benimsenen tragedyanın insanlık durumunun korkunç hakikatinin yarattığı duygulardan bir tür arınma sağladığı görüşünü reddeder. Tragedyanın etik davranış konusunda öğretici olacak bir ahlak dersi içerdiği görüşünü de reddeder. Nietzsche'ye göre tragedya yalnızca insan varoluşunun presokratiklerin betimlediği korkunç durumunu açıkça gözlerimizin önüne serer, bu öyle bir durumdur ki, tragedya olmasa görmekten kaçınırdık (2022, s. 125).

Özellikle iki olumlu değer çatışması, bunlardan birinin seçimi, hata ve yıkım gibi kalıpların artık eğretilmeli bir düzlemde farklı görünüşlerle karşılanabilirliği mümkün olsa da stereotipik ilkeler yaratmadığı açıktır. "Trajik olanın tanımında yer alan bir olumlu değer yaşayabilmesi için, yine bir olumlu değer yok olması koşulu, artık koşul olmaktan çıkmıştır" (Çığrı Yıldırım, 2018, s. 27). Trajiğin ilksel özelliklerinden biri olarak vurgulanan çatışma ya da olumlu değerlerin bir aradılığı ile seçim-vazgeçme tezdüğü bugün antik çağ tragedyasının öznesi olan insanın sebepleri ile aynı sebeplere dayanmaz. Balcı'nın aktarımıyla trajik, "özgürlük ve zorunluluk diyalektiğini; toplumsal gelişmenin birey ile toplum arasındaki çelişkilerini, güzel olan ile çirkin olan arasındaki mücadeleyi dile getiren estetik kategorisi" (Akt. Balcı, 2008, s. 14) olarak tarif edilmektedir. Antik çağdaki insanın konumu ile ortaçağdaki insanın konumunun farklılığı trajik kavramını, trajik durumu, çatışmayı ve insanı nasıl etkilediyse modernizmle beraber konumu değişen insanın merkezinde olduğu trajik de artık yeni bir kavrayışın ve çatışmanın mahsulüdür. Ortaçağda, öte dünya inanışının telkin ettiği "çıkış" ile sönmüş olan trajik, Rönesans ve sonrasında insanın özgül ve dünyevi bir varlık olarak tanımlanmasıyla dönüşerek yeniden doğar. Modern trajikte, antik tragedyalardaki insan-tanrı-irade çatışmasının yitireni ve çaresizi insan, kendi içindeki çatışmanın çıkmazları ile benzer konuma sürüklenendir. Yani "modern trajik bilinç, insanın bu dünyadaki yalnızlığına, özgür iradesiyle yapacağı seçimlerindeki çıkışsızlığa dayanır" (Akt. Balcı, 2008, s. 15). Trajiğin özü, insanın özgürlüğü bağlamında aslında aynıdır, aşkın varlıkların iradesi karşısındaki çaresizlik, aşkın varlıklara atfedilen iradenin ve gücün dünyevi karşılıkları addedilebilecek kurum, kişi ve toplulukların iradesi karşısındaki çıkışsızlığa evrilmiştir. Ahmet Cemal'in yeni trajik insan dediği bu varlığın çıkışsızlığı artık özgür irade ile yapılan seçimler ve kendi ruhsal çıkmazlarından kaynaklanır (2015, s. 106).

Trajediyi edebî bir türle sınırlamadan "moderniteye özgü tarihsel uğraklar içinde bir deneyim olarak konumlandır[an]" (McCallum, 2018, s. 12) Williams'ın çerçevesini çizdiği ve tanımladığı modern trajedide, bireysel olanın baskınlığı antik trajedi ile kendi arasına bir çizgi çeker. Örneğin antik trajedide "koro ile trajik kahraman arasında kurulan ikililiğin yerini giderek bireyin kendi içindeki bölünme ve parçalanma alı[r]" (Kurt, 2019, s. 81). Modern trajedide merkezde yine acı vardır ve trajik olan özü itibarıyla aynıdır ama bu defa acı bireyin acısıdır, dolayısıyla trajik hata ve trajik düşünüş de öznel ve bireyseldir. Birey, antik trajedideki kahramanın stereotipik ahlaki temsillerinden arınmış ve kendi koşulları içinde var olmuştur. "İçerdiği izlekler dolayısıyla 'Dünyada yersiz yurtsuz olmak, suçluluk duygusuyla oradan oraya dolanmak, öz-benliğin ve başka insanların bütün ilişkileri aşan bir arzuda tükenmesi' gibi modern trajediye oldukça geniş bir devinim alanı sunmuştur (Kadioğlu, 2022, s. 126).

Trajik, tragedyadan türemesi itibarıyla, sanatsal ya da estetik üretimle ilintilidir. Bir anlamda, trajik olan, bir sanatsal tür olan tragedyayı yaratırken tragedyaya da bir kavram olarak trajiği doğurmuştur. Yani trajik, aynı zamanda sanatsal bir itkidir. “Hartmann’a göre hayat içinde trajik, insana ait üstün bir değer çöküşüdür ve bu çöküş kendi özüne estetikte kavuşabilir” (Akt. Balcı, 2008, s. 17). Tunalı, trajiğin öze estetik olmasına rağmen ya etik nitelik içinde ya da psikolojik bir olay olarak anlaşıldığını belirterek, karmaşık bir fenomen olarak trajiğin bu nitelikleri haiz olması sebebiyle böyle anlaşılmasının beklendiğini vurgular. Bununla beraber Aristo’nun, trajiği tragedyadan yola çıkarak tanımlamasını, bu tanımlamayı trajiğin özünü değil etkilerini göstererek yapması sebebiyle trajiğin neliğinden uzaklaşmak addeder. Tragedyadan yola çıkarak ahlaki amacı öne almak trajiği tanımlamaya yetmese ya da estetik dışı bir tanım sunsa da, tragedyanın sunduğu hazın güzel değil yüce olanla ifadesini bulmasını özsel bir bütünlük sağlar. Trajik kahramanın “suçu olmayan suçluluğu” tragedyanın ahlaki ereği ile ilgilidir ve trajik kişi tam da bu sebeple ahlak, adalet, kötülük, düşkünlük bakımından bir olağanüstülük taşımaz. Jaspers, trajiğin özünün suçun ne olduğunun anlaşılmasıyla ortaya çıkarılabileceğini savlar ve bu suçun eylemde değil insanın varoluşunda temellendiğini söyler. “ ‘Doğru nedir?’, ‘Kim haklı?’, ‘Haklı, dünyada başarı sağlıyor mu?’, ‘Doğru, daima yeniyor mu?’” soruları tragedyaların daima aradığı ve sorduğu sorulardır. (Tunalı, 2008, 237-238). Trajik olanda insanın büyüklüğünü görmek ve trajiği estetik bir değer duygusu olan yüce ile birleştirmek, belki bu sorulara yanıt aramaktan ve bulduğu yanıtlarla tatmin olmasa da doğru tarafta olmak için insan olmanın onurundan ödün vermeyen karakterle bu bağlamda ilişkilendirilebilir. Yücenin ortadan kalkmasının trajiği de ortadan kaldıracığı kabulü, yüceyi duyumsayan ve yaşayan insanın bu duyumsayış ve yaşayışın etik ilkelerinden ayrılmasının bunların sebep olduğu trajik duyusu ve tavrı ortadan kaldırması ile aynı şeydir.

Nietzsche, *Tragedyanın Doğuşu*’nda, Yunanlıların kendilerini kötümserlikten kurtarmak için arınma duygusu sağlayan edebî üretime yaslandıkları -bu üretim mitik metinlerden tragedyaya kadar geniş bir yelpazede düşünülebilir- ve estetik üretimle dünyaya katlanabildikleri fikrini ortaya atar (Nietzsche, 2011, s.21-31). Burada, bir yapıt olan trajedideki eylemden ayrı olarak trajik bir metni üretme eylemi de trajik bir tavır olarak, değiştirilemeyen gerçeğe baş etme eylemidir. Aslında böylelikle, trajedi, trajik ve estetik üretim itkisi arasında bir koşutluk kurulur. Nietzsche’ye göre;

Dünyayı yeniden kendi evi haline getirmeyi başaran ve yaşama istencini kaybetmeyen Yunanlı, yaşamın acılarının farkında olmasına rağmen yine de yaşama sarılır ve onu güzelleştirmeye çalışır. O varoluşun korkulu ve zalim yanlarını biliyordur bilmesine ama, yaşayabilmek için bunları örtmeyi başarmıştır (Akt. Coşkun Özüaydın, 2019, s. 50).

Akgül, Trajedinin iki temel özelliği olarak bir olay örgüsü sanatı olmasını ve tarihsel, kültürel dönüşümlerden ziyade insanı insan yapan temel davranış kalıplarından türemesini vurgular. Fakat bunlar daha çok antik trajediye has özellikler gibidir. Modern trajedide yalnızca tür değil trajik olanın anlamı da değiştiği gibi trajik duygu yalnızca olay örgüsü ile aktarılanın sınırından kurtulur. Şiirde trajik, ilk anlamlandırılmış ve açıklanmış halinden farklı olarak olay örgüsü etrafında yaratılmaz, yine trajedinin unsurları, örneğin ölümcül hata bariz bir örnekle sergilenmez. Modern şiirde trajik, daha çok trajedinin eğretilmeli bir yeniden inşası gibidir.

Metin Altıok’un şiirlerinde sesi işitilen şair öznenin ya da personanın trajikliği, şüphesiz antik dönem tragedyalarındaki karakterlerinki kadar bariz ya da sınırları keskin bir trajiğe denk düşmez. Yukarıda değinildiği gibi, trajiğin modern kavranışı farklıdır ve bu yeni kavrayış pek çok açıdan Altıok’un şiirlerinde kendini gösterir. Dolayısıyla çalışmanın bundan sonraki kısmında Altıok’un şiirleri trajiği gösteren, doğuran ve yansıtan tematik yanları ile incelenmiş, şiirleri dışındaki yazıları ve onun hakkında

yazılanlar/söylenenler de ikincil kaynaklar olarak bu incelemede kullanılmıştır. Metin Altıok şiirinde trajik izleri; “Trajiki Yaratan ve Trajikten Doğan Merkezî Tema: Acı” ve “Trajiki Besleyen Temalar: Ölüm, Yalnızlık, Yurtsuzluk-Göçebelik-Sürgünlük” başlıkları altında tasnif edilerek yorumlanmıştır.

Bu çalışmada Altıok'un biyografisinin, şiirleri yorumlamanın kaynağı olarak kullanılmamasına, incelenen şiirlerin dışsal gerçeğin aktarımı sayılmamasına ve Metin Altıok ile şair öznenin/personanın ayrı tutulmasına özen gösterilmiştir. Çünkü şiiri, hem şairin gerçek beninin hem de dış gerçekliğin doğrudan yansıması saymak onun sanatsal bir tür, estetik bir yaratım olduğu hakikati ile çelişir. Üstelik “Tomaşevski'nin de işaret ettiği gibi, genelde ‘şair kendi hakiki özgeçmişini değil, ideal biyografisini kendi yaratımının öncülü sayar’” (Boym, 2010, s. 42). Bundan başka, şairin “ben” derken kendinden söz etmediğini (Altıok, 2018, s. 64) savunan Altıok'un, özellikle şairi gerçek bir insan olarak almaktansa şiirlerindeki özne olarak almak gerektiğine dair sözleri bu tutumu pekiştirmiştir:

Şairin kimliğini, nasıl bir insan olduğunu anlamak için onun aramızda dolaşan, eklemek kesen, acıkan ve âşık olan kişiliğini bir yana bırakmak gerekir. (...) Öyleyse nasıl tanıyacağız şairi? Onun nasıl bir kişiliği temsil ettiğini nereden bileceğiz? Bu sorunun cevabı; şairin iç yaşantısını ve iç değerlerini dışa vurduğu şiirde olmalıdır. Çünkü her şair şiiriyle olunması gereken bir insan modeli önerir. Duygudaşlık yoluyla okurunu bu insana yönlendirir. Şairin nasıl bir insan olduğu bu önerisinde gizlidir (Altıok, 2018, s. 61).

Son olarak Metin Altıok'un şiirleri bütünsel bir bakış açısı ile incelendiğinde, hiç kuşkusuz şair öznenin gerçek öznenin kendine aktardığı duyum, duyuş, düşünüş etkileri ile biçimlenmiş olsalar da şairin gerçek benini mümkün olduğunca dışarıda tutma çabası fark edilmektedir. Gerçi “metin ile yazarı arasındaki ilişki meselesi kesinlikle biyografi meselesine, biyografinin geleneksel edebiyat tarihindeki kuşkusuz abartılı rolüne (‘şahsı ve eseri’), yeni eleştirinin biyografiye karşı açtığı savaşa (büyük harfli Metin) indirgenemez” (Compagnon, 2022, s. 61) ise de örneğin, sosyalist ve devrimci bir aydın olarak Metin Altıok, üstelik toplumcu şiirin yeni bir atak yaptığı yıllarda sosyalist ideolojiyi yankılayan bir şiir kurmaz. Dış gerçeklikte, örgütlü siyasi mücadelenin içinde olmasına rağmen estetik eyleminde gerçek benin ideolojik fikirlerini dışarıda bırakarak başka bir şair özne inşa eder. Bu yüzden Metin Altıok'un şiirleri çözümlenirken sözgelimi annesinin sevgisizliği, çocukluğunun sevgisizlik ve ilgisizlikle geçmesi, Bingöl'e tayin edilmesi, kızına duyduğu özlem gibi çoğunlukla aslında şiir dışındaki kaynaklardan, tanıklıklardan, anılardan ya da şairin sanatsal olmayan üretimlerinden takip edilen gerekçeler, şiirlerinin yegâne tematik kaynakları olarak sunulursa hem şaire hem de onun şiirlerine haksızlık edilmiş olur. Bu sebeple metin merkezli bir inceleme yapılması, dışsal gerçekliğin bariz etkilerinin şiiri etkilemesi dışındaki biyografik unsurların ve dış gerçekliğe ait bilgilerin yorumlama sürecini şekillendirmemesi tercih edilmiştir. Tüm bunlara ek olarak, şairin hayatı ve şiirlerindeki otobiyografik izler de bilimsel çalışmalarla zaten ortaya koyulmuş olduğundan, onları tekraren söylemek gereksiz görülmüş ve şair özne ile şiirlere odaklanılarak trajik duyusunun izlerini açığa çıkaran bir çözümleme yapılmıştır.

### Metin Altıok şiirinde trajik izler

“‘[Ş]iirin kaynağı nedir?’ sorusunu ‘Yaşam’dır diye cevaplayabiliriz” (Altıok, 2018, s. 25) diyen Metin Altıok'un, şiirlerinin merkezinde ben vardır ve trajik bağlamında düşünülecek olursa merkezde benin (şair özne de ben'dir) olması kaçınılmazdır. “Kendinin dışına bir türlü çıkamaz şair, çıkmak istemez de belki, bunu özellikle yapar” diyen Doğan (2006, s. 236), bu durumu Altıok'un şiirinin kurgusal olmaması, savrulan değil kontrollü olması ile ilişkilendirerek bu kontrolü sağlama amacının şairin biçim tercihlerini belirlediğini saptar. Şairin kendisi de, şiiri bir “disiplin” olarak tanımlar. Ona göre şiir, “Duygulara açıklık ve seçiklik kazandırır. İnsanın iç karmaşasını intizama getirir ve gerçekten daha

gerçek olmaya eğilimlidir.” (Altıok, 2003, s. 145). Ahmet Telli de Metin Altıok’un şiirinin “ben”in şiiri olarak kabul eder (2003, s. 193-199). Onun şiirinde vurgulanan bir başka özellik dilin yalınlığı ve imgelerin anlaşılabilirliğidir. Metin Altıok’un şiirinde imge, daha çok benzetme ilkesinden yola çıkarak kurulur. Şiirin merkezinde, dizenin ya da imgenin olduğu farklı açılardan savunulabilir, şiiri hakkında kendi düşünceleri de bunu destekler ancak yine de bu şiire özgüllüğünü kazandıran, biçimle kontrol altına alınmış, intizama sokulmuş bütüncül bir tematik karakter sergilemesidir. “Altıok, ilk kitabındaki şiirlerde ‘betimsel imgeleme’ çabasında isteğini gerçekleştirmez; ama motiften imge çıkarma arayışı şiirlerine imgesel bir bütünlük kazandırır” (Doğan, 2006, s. 238). Şiirlerinde imge ve tema arasında bütünlük, imge ve nesnelere arasında da genellikle benzetme esaslı bir ilişki olan şairin şiirlerinde imge öne çıkar. Altıok’un şiirlerindeki imgeler, temalarla örtüşerek şiirsel bir bütünlük yaratır, yani onun şiirinde yalnızca tematik bir bütünsellikten ve tutarlılıktan değil imgesel bir bütünlük ve tutarlılıktan da söz edilebilir. Belki “Şair imgeyi parlatmayı bildiği kadar onu şiirin içinde eritmeyi de bilmelidir” (Altıok, 2018, s. 20) derken kastettiği de budur. Altıok’un imgelerinin görselle ilişki de belirgindir. Onun şiiri “olaydan ya da hareketten neredeyse arındırılmıştır; onda durum ve durumların yorumu baskındır. Bu da gözlemi getirir şiire” (Doğan, 2006, s. 239). Gözlem ve imgenin yaratılışındaki benzetme ögesi, Altıok’un ressamlığı ile ilişkilidir. Buna, “resim ile şiir arasında başka tür bir simetri” diyen Alpay, Metin Altıok’un resmi bırakıp şiirde karar kılarak görselliğin bazı olanaklarından vazgeçmemesinin onun ayırt edici özelliklerinden birine dönüştüğünü savlar (Alpay, 2020, s. 119).

Metin Altıok, şiire ahenk, ses, imge, tema vs. açısından bir yenilik getirmemiş, bilineni kullanmış görünmekle/ görülmeyle birlikte bu bilinirden bir özgünlük yaratmıştır. “Metin Altıok’un şiiri, belirli temalardan çeşitleme yapmanın ustalık örneğidir” (Hızlan, 2003, s. 207), yani şiirin karakteristiği tematik unsurda ortaya çıkar. Şiirlerinde kullandığı baskın temaların evrenselliği ve tarih boyunca şiirsel üretimin içeriksel özünü oluşturmaları -gerçi tema özü gereği böyledir- bunlardan özgün bir şiir çıkarmayı ancak onları özgün ayrıntılarla yeniden üretmekle mümkün hale getirir; Metin Altıok’un şiirlerini onun şiirleri yapan bu yeniden üretmedir. Trajik bir özne olarak şairin duyusu ve çatışması, dilin ve detayların kullanımını da belirleyerek şair kimliğini inşa etmiştir. Kahyaoğlu’na göre Metin Altıok’un işi “trajik olanın üstüne gitmektir” (2003, s. 255). Yine ona “alaturka ozan” yakıştırmasını yapan İnce, kendisi için trajik ve trajik olan sıfatlarının Metin Altıok’tan hiç ayrılmadığını söyler (2003, s. 78). Metin Altıok, aşağıdaki sözlerinde şiiri trajik bir metin, trajik öznenin estetik üretimi olarak alımladığını gösterir: “Bütün insanlık tarihini insanın bütünlüşme ve bu bütünlük içinde özgürleşme savaşımı olarak özetlemek mümkündür. İşte şiir bu bütünlüşme çabasının trajik ürünüdür” (Akt. Perinçek, 2003, s. 104). Şair, kendisiyle yapılan mülakatta, bir soruya verdiği yanıtta da bu çalışmada da odaklanılan acı ve trajik arasındaki bağıntıya değinir hatta trajiğin tanımını yapar:

Şairin acısı ve mutsuzluğu, insanın yüceliğine olan inancıyla, dönemindeki insan erozyonu arasındaki çelişkiden kaynaklanır. Şair dönemini iyi okuyan bir kişidir. İşte onun bu yeteneği, trajik mutsuzluğunun temelinde yer alır (Altıok, 2003, s. 148).

Metin Altıok’un şiiri bir bütün olarak ele alındığında kurucu tematik gücün acı olduğu görülür. Acı, onun şiirinde sarkaçlanan bir temadır, kendisine eklenmeden anlamlandırılmayan farklı temalarla zenginleşir. Bunların başlıcaları; yalnızlık, ölüm ve yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük şeklinde sıralanabilir.<sup>2</sup> İkincil denebilecek bu temalar, acının şiirin merkezindeki kurucu tematik gücünü değiştirmez ama zenginleştirir, çoğaltır, genişletir. Merkezî tema ve ikincil temalar aynı zamanda onun şiirlerindeki trajik özü ve trajik şair özneyi kurarlar.

<sup>2</sup> Metin Altıok’un şiiri tematik olarak çok daha fazla başlığa ayrılabilir, buradaki iddia işlediği temaların bunlardan ibaret olduğu değil trajiği yaratanın acı, acıyı ve trajiği besleyen de yalnızlık, ölüm, yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük olduğudur.

### Trajiği yaratan ve trajikten doğan merkezî tema: Acı

Metin Altıok'un şiirinin merkezî teması acıdır. Hatta onun şiirini bir bütün olarak ele alabilmenin temel gerekçesi bundan kaynaklanan tematik bütünlüktür. Yukarıda da söylendiği gibi acı, sarkaçlanan bir temadır ve tematik çerçeveyi oluşturan diğer temalardan tamamen ayrılarak ele alınamaz. Acının, Metin Altıok'un şiirinin tematik bütünlüğündeki bu merkezî konumu, trajik özne olarak şair özneyi ve trajik duyusu da netleştirir. Altıok, acıyı şiirinin ve duyarlılığının temeli olarak imler ve bu acının gerekliliğinin yanı sıra kolektif bir zemine dayandığı, belki ontolojik bir kavrayışla duyulduğunu da işaret eder. Acının şiirlerindeki çokluğunun bir eleştiri gibi dillendirilmesine karşılık, acıyı gerekli bulduğunu ama onun şiirlerindeki acının somutlaşmış acıyı karşılamaya yetmeyeceğini de vurgular. Tam bu noktada, acının trajik bir itkiye dönüşümünü vurgulayan sözleri önemlidir:

Acı gereklidir ama yeterli değildir demiştim. Yeterli değildir, çünkü sadece duygusal zeminde kalan açılımsız acı giderek marazi duyguya dönüşür. Aslanan, bu acıyı bir sıçrama tahtasına; bir eylem zembereğine dönüştürebilmektir. Yani kişi kendisine acı veren olumsuzluklara başkaldırabilmelidir" (Altıok, 2015, s. 116).

Acının kavranışı ve kaynakları insanın ve hayatın evriminde dönüşse ve değişse de acı karşısında insanca duruş ve bu duruşun belirlediği kader özü itibarıyla değişmez. Trajik olanın yüce olanla ilişkisi de bu noktadan kurulur. Trajik insanın, en çileli hayatı onaylayan insan olduğunu söyleyen Nietzsche, "yaşamın uzun süren bir hastalık olarak görülmesine de yaşam hakkında tüm zamanlarda en bilgelerin hep aynı yargıya varmasına, yaşamaya değmez demesine de karşı çıkar" (Coşkun Özüaydın, 2019, s. 56). Burada Nietzsche'nin, *Tragedyanın Doğuşu*'nda, yukarıda da değinildiği gibi, kötümserlikten kurtulmayı ve onu yenmeyi, insanın varoluşunun dehşeti ile yüzleşerek onu kabullenmekle ilişkilendirdiği, tragedyayı bu kötümserlikten kurtulmanın göstergesi saydığı anımsanabilir. Dolayısıyla Altıok'un acıyı marazi duyguya dönüştürmeden sanatsal bir itki olarak kullanması trajiğin ta kendisine işaret eder. Altıok, bu acıyı duymaya kendini mecbur hisseder; bu evrensel ve insanca bir acıdır; şair "ben" dese de acı salt bireysel değildir ve şairin bu acıyla hesaplaşması gerekir. "Bugün onurlu insan, içinde bulunduğu olumsuzluklar karşısında, onları ortadan kaldırmak elinden gelmediğine göre, acı duymak zorundadır. Bu bir kefaret sorunudur. Aydın kişi acı duyarak güzelliğin, inceliğin kefaretinin öder" (Altıok, 2003, s. 148). Burada bahsedilen "acıyı ortadan kaldıramamak", kaderi dönüştürememenin karşılığı sayılabilecek trajik bir durum ise, acı duyma zorunluluğu da "onurlu" sözcüğüyle işaret edilen yüce insanın duymaya mecbur olduğu acı olarak trajik duyusu karşılar. Trajik öznenin eylemi de bu duyusu sanat eserine dönüştürmektir; böylece ortaya çıkan trajik bir şiirdir. Yine trajiğin bir göstergesi ya da yansıması olarak "O şiirler 'acıyla' ama kendine özgü bir huzurla, özenin telkin ettiği bir güven duygusuyla yüklüdürler" (Taner, 2003, s. 71). Üstelik Altıok, hayatında hep bir acı olduğunu ve hep acıdan yola çıktığını söyleyerek trajik bir özne olarak kendini de işaret eder. Bolat'ın, acının onun şiirlerindeki yerini ifade ettiği sözler, trajik duyusunun bir başka ifadesi olarak okunabilir: "[A]cı Metin Altıok'ta kesinlikle bir sızlanmaya giderek kabullenmeye düşmedi. Bunun nedeni de (...), acıyı sevinçle, mutlulukla birlikte, diyalektik bir varoluş sorunu olarak kavramasıdır" (2003, s. 2018).

Hem Yaşar, hem de Dağıstanlı, Metin Altıok şiiri üzerine hazırladıkları tezlerde acı kavramından söz ederken acının ilahi bir yönü olduğunu vurgulayarak Eski Ahit'te geçen "Acıların insanı"nın işaret ettiği mesihin daha sonra çarmıha gerilmiş İsa sembolü ile karşılandığının üzerinde dururlar (Dağıstan, 2010, s. 94; Yaşar, 2005, s. 116). Acı bağlamında Eski Ahit ya da Yeni Ahit, günah keçisi kavramı, acıların insanı ya da çarmıha gerilen İsa sembolleri elbette anılabilir ancak modern sanat ve modern insan için açıklayıcı olamaz zira artık "biçimlendirme ve kendini biçimlendirme, ortaçağdaki 'İsa'nın taklidi'nden farklı olarak seküler/toplumsal bir çeşit 'kendini yaratma'dır" (Boym, 2010, s. 56) Dolayısıyla modern



trajikte acıyı, günah keçisi, acıların insanı, çarmıha gerilmiş İsa sembolleri ile düşünmek de yeterli ve mümkün değildir.

Metin Altıok'un şiirlerinde acı, kendisinin de vurguladığı gibi şiirin tematik doğurgan unsurudur. Dara'ya göre acı, Metin Altıok şiirinin omurgasıdır (1983, s. 110). Bu acı zaman zaman,

Görüyorsun bir acıyı gidiyoruz seninle,  
Örselenmiş söz yığınları bırakarak  
Kırık tekerlekler gibi ardımızda (Altıok, 2018, s. 34).

dizelerinde olduğu gibi yalnızca, bireysel, manevi bir acıyı işaret eder gibidir. Ancak Metin Altıok şiirinin bütününe bakıldığında bu acının bireysel olandan insana ait kaçınılmaz acıya dönüştüğü görülür.

Acı, gittiğini geri dönen yavaş at,  
Gizli ve tekinsiz öksesi yaşamının" (Altıok, 2018, 17).

dizelerinde yerleşik olamamanın kederini taşıyan bir göçebeliliğin acısını da işaret eder şekilde at ile sembolleştirilen acı, şiirin çok katmanlı yapısında yaşamayı süregelen bir yurtsuzluk ve göçebelilik ile özdeşleştirirken bir yandan da yaşamın merkezine oturur; yaşamda bir olay ya da durumla gelen, gelip geçici olan bir hali değil yaşamın ayrılmaz bir parçasını oluşturur ve yaşam acıyla birlikte konulup göçülen bir göçebelilik hali olarak algılanır. Bu yaşamın içindeki, bu yaşamı kabul eden, bu yaşamı sürdüren ve bu yaşamın özünde saydığı acıyı sanatsal itki olarak kullanan öznenin trajikliği,

Ben eğilmem gündüz ama,  
Geceleri kanatırım kendimi" (Altıok, 2018, 43).

dizeleri ile ifadesini bulur. Çatışma, acının varlığı merkeze alındığında yaşanan ve yaşanmak istenen arasında belirginleşirken mecbur olunan yani yaşanan, şiirin adında da okunan çelişkiyi trajiğin yansıması olarak imler. Bu serüvenin trajik öznesi olarak şair öznenin/personanın parçalanmışlığı da dikkate değerdir. Acı, şair öznenin/personanın içkin ve özgül niteliği olarak belirir ve ontolojik bir öz kazanır zira acıyı çeken de çektiren de birbirine karışmıştır.

Hangisiydim acaba?  
Önümsıra kaçan mı,  
Kovalayan mı ardım sıra? (Altıok, 2018, 93)

diye soran şairin eylemini ve özünü şekillendiren acı, trajik öznenin kendiliğindenliğinin bir hususiyeti olarak da kaçınılmazlığı ortaya koyar. "Kendinin avcısı" ifadesini, şair öznenin kaçınılmaz olarak çektiği ya da kendisine çektirdiği acı olarak düşünmek mümkündür. Bu durumda

Çekip tetiği sonunda  
Kendimi vurdum.  
Ne av var artık, ne avcı (Altıok, 2018, 93).

dizelerinde dile döküldüğü gibi, acıdan kaçınma ve acıyı özü itibarıyla taşıma ikileminin kovalaması, acının mutlaklığının kabullenilmesi ile son bulurken bu sonla bütünleşen benlikler trajik özneyi kurarlar; "kaybolduğu dehliz" (Altıok, 2008, s. 93), şair öznenin/personanın acının içkin olduğu benliğidir.

Şair öznenin çoğunlukla yalnızlığı en çok duyumsadığı coğrafya ile özdeşleştirdiği kavak ağacı, “Öndeyiş”te, hüznünün ve yalnızlığının yakarısını vurgulayarak yinelenir. Bu şiirde acı, yalnızlığın ve hüznün birleştiricisidir; acıyı “yaşamın öksesi” diye andığı dizelerde olduğu gibi ondan doğan ve hiçbirini iyicil sayılmayacak tüm duyguların, yalnızlığın, kimsesizliğin, yurtsuzluğun, hüznün öksesidir.

Beni hoyrat bir makasla  
Eski bir fotoğraftan oydular.

Orda kaldı yanağımın yarısı,  
Kendini boşlukla tamamlar.

Omuzumda bir kesik el,  
Ki hâlâ durmadan kanar (Altıok, 2018, 135)

dizeleri, yalnızlığın, garipliğin, hüznün ve elbette acının bütüncül bir imgesini sunar. Eski bir fotoğraftan *hoyrat* bir makasla *oyulmak*, dışarı çıkarılmak, yalnızlaştırılmak ve bunların acısını duymak anlamlarıyla genişler. Altıok'un şiirlerinde acı ile ilintili imgenin belirgin bir özelliği olarak acıyı doğrudan işaret etmesi gösterilebilir. Bu, imgelerinin temellerinin benzetme esasına dayanması ile de ilgilidir ama başat duygunun hâkimiyeti ve merkeziliği de sebep olarak düşünülebilir. Kesilen fotoğrafta kalan yanağın yarısı, fotoğraftan tamamen çıkarılmaktan daha acıklı bir yarım bırakılmışlığı işaret ederken, omuzdaki kesik el bu duyguyu pekiştirir. Şüphesiz görüntü olarak bir fotoğraftan kesilerek çıkarılan bir figür ile şiirde dile getirilen duygu görsel ve bütüncül bir yalnızlık ve acı imgesi yaratmaktadır ama burada şairin, bir fotoğraftan gerçekten kesilerek kendisinin çıkarılmasına âdeta ağıt yakar gibi bir şiir kurduğu düşünülemez. Söz konusu olan eğretilmeli ya da çok katmanlı bir yapıdır ve fotoğraftan kesilip çıkarılmak ile sevilen insanların haytalarından çıkarılmak, daha geniş katmanda yaşamın dışında bırakılmak birlikte düşünülebilir. Burada acının trajik niteliğinden çok trajik öznenin süregelen acısı belirgindir. “Acı düştü peşime arımdan ıslık çalar” dizesinde ifadesini bulan, şairin peşine düşüp arımdan ıslık çalan acı, daimi bir hareket halinde olmaya ya da konup göçmeye benzetilen yaşam içerisinde şairin peşi sıra giden, onu kovalayan, onsuz olunmayandır. Belki bu sürekli göçebelik, yurtsuzluk ve yalnızlığın sadece sonucu değil sebebidir de; öyle ki acı bir süre sonra şairin yol arkadaşı olarak karakterleştirilir. Acının teşhis ile bir karakter olarak kurgulandığı şiirlerinde şair, kendisi ile konuşur gibi acı ile konuşur, ya da artık özgül varlığının ve benliğinin bir parçası olan acıyı konuştururken acı çeken benin sesini duyurur. Bu dramatik sayılabilecek şiirlerde şair özne/persona ile acı diyalog halindedirler ancak acı aslında şair öznenin benliğinin ayrılmaz bir parçası olarak, acının daimi varlığını anlamlandırmaya çalışan öznenin kendine dönük anlama çabasının merkezinde yer alır.

Şair özneye,

-Hey yolcu kurtulmayı düşünme benden,  
Unutmayı deneme.  
Seninle geleceğim gittiğin yere.  
Çık yola boşuna yanıt bekleme.  
Acıyım ben, hem biz hısım sayılırız seninle (Altıok, 2018, s. 139)

diyerek seslenen acı, şair özneye/personaya “yolcu” diye hitap eder. Zaten Metin Altıok'un şiirine bir bütün olarak bakıldığında, çok özgün olmasa da yaşamın bir yolculuk, şairin de bir yolcu olarak belirlediği

örnekler hemen göze çarpar. Fakat bu yolda olma hali, yolculuk ya da gariplik, geleneksel şiirdeki anlamsal ve çağrışımsal alanın dışına çıkarılmıştır. Bu âdeta mecbur olunan bir yolda olma, gurbette olma, sürgünde olma halidir, bir yurtsuzluktur, yerleşikleşememektir, yalnızlıktır ve neticede ya da başlangıçta acı ile ilişkilidir; kaçınılmazlığı kabul edilen bu acı, söz konusu tüm duyular ve bunların sahibi olan özneyi trajikleştirir. Aslında bu noktada, acının mutlaklığı ve yaşamın her daim içinde olacağı, daha doğru bir deyişle yaşamın her anına acının da içkin olacağı dile getirilmiş olur. Acıdan kurtulmak da, acıyı unutmak da mümkün değildir; acının varlığına dair yanıt beklemektense acının varlığını kabullenerek yaşamaya devam etmek gerekir çünkü onun ayrılmaz varlığına bulunacak bir yanıt da yoktur. Bu kişileştirme, trajik öznenin, acıya rağmen ve acıyla, ondan kurtulmadan ve kurtulmaya çalışmadan ama insanca olana bağlılıkla sürdürdüğü yaşamın ve daimi yaşamsal çatışmanın bir yansıması olarak okunabilir. Öte yandan acı, “suskun bir yol arkadaşıdır”; o sadece duyumsanan ve yaşanandır, bu olağandır çünkü acı varlıkta içkin olandır, benliğin parçalarından biridir ve onunla konuşan aslında şair öznenin kendisi/personasıdır. Öte yandan acının pekiştiği, trajiğin duyumsanışının şiddetlendiği zamanlar ve durumlar vardır.

Ama ben beslenirim ayrılıkla,

Acının gurbettir memleketi (Altıok, 2018, s. 160 )

dizelerinin gösterdiği gibi sevdiklerinden uzakta ve gurbette olmak bunlar arasındadır ancak şiirinin bütününe bakıldığında bu göçebeliğe mecbur olduğunu dile getiren pek çok dize ile karşılaşılır.

Örselenmiş onurunla

Şimdi neredesin? (Altıok, 2018, s. 184)

dizeleriyle kendisine, kaçınılmaz ve mutlak acıyı içkin benliğine seslendiği dizelerdeki duyuş, yaşanmak istenen ve yaşanan arasındaki çelişkiyi kaynak olarak imler. Bununla beraber acı, trajik öznenin çaresizliğinin kefareti değildir; hatta çaresizlik acıyı adeta gerekser:

Çektiğin bunca acı

Kefareti değil unutma

Yaşadığın çaresizliğin” (Altıok, 2018, 184) .

Şiirlerin ben’e odaklanması ve şairin daha önce de anıldığı gibi kendinin dışına çıkamaması, hayata dâhil olamamakla eşdeğer görülebilir ve yine yukarıdaki çelişkiye dayandırılabilir zira yaşamaya mecbur olunan hayatta örselenen onur da aslında ödün verilmeyen bir benliğin, trajik bağlamında söylenecek olursa yüce insansallığın neticesidir. Sürgün, gurbet, yurtsuzluk ve yalnızlığa mecbur bırakılmak, bunlara sebep olan duruşun ve eylemin neticesidir; bu duruş ve eylemden ödün verilmemiştir ama buna rağmen yaşamaya devam edilmiş ve eylem olarak ortaya şiir çıkmıştır. Şair öznenin onurunun örselendiğini söylemesi, taviz vermeyen insansallığa yönelik bir saldırıyı imler, örselenmek sözcüğünün seçimi bu vurguda belirleyicidir ve nihayet ortaya trajik yalnızlığına mecbur bir insan koyar:

Ufkum puslu karanlık;

Tayfa çıgıllıklarıyla dolu

Günlerim gecelerim.

Başım önüme eğik,

Öyle dimdik değilim.

Tozlu merdivenlerimden

Kendimi içten içe

Bir çıkar bir inirim (Altıok, 2018, 186).

Acının, öznenin özgül bir parçası olduğu ve doğuştanlığı da trajik bir yansımadır. Bu acıyla ve acıya rağmen yaşamak, acının kaçınılmazlığından ve bu kaçınılmazlığın kabullenilmesinden ileri gelir. Bu bağlamda şairin

Kendimi bildiğim günden beri

Bir gizli canavarım var benim,

Kimsenin bilmediği (Altıok, 2018, s. 202)

dediği de trajik öznenin içkin ve özgül hususiyeti olan acıdır. Benzer şekilde “Gıncırdıyor yüreğimde boşa dönen bir çıkırık” (Altıok, 2018, s. 209) dizesi, trajik öznenin özgül ve daimi, kaçınılmaz acısını işaret eder. Metin Altıok'un acı temasıyla biçimlenen şiirlerinde zaman zaman yaşamla ilgisi kurulabilecek çatışmaların en temelinde yer alan yaşam-ölüm, varlık-yokluk çatışmasına da değinilir. Bu çatışmayı, daha doğrusu bu çatışmayı çözmek konusundaki çaresizliğini

Kendine ve başkalarına yönelik,

Yokluk içinde bir varlığı sürdürmek (Altıok, 2018, s. 245)

olarak tanımlayan şair özne, “Kendimden geçmek için aylarca didindim;” (Altıok, 2018, s. 235) derken trajik bir özne olarak acı ile biçimlenen bu yaşamı benin ötesinde bir kavrayış, biliş ve duyusla alımladığını gösterir. Bu evrensel ve insani çatışma “İnsan usul usul ölmek için gelir dünyaya” (Altıok, 2018, s. 235) dizesinde de ifadesini bulur; ölümün mutlak bir sonu işaret ediyor olmasına rağmen insanın bir şeyler edinmesinin, sevmesinin, onlara adlara vermesinin anlamını da sorgular. Bu sorgulanan anlamlar bir yandan yerleşik bir yaşamı da vurgular. Bu yerleşik yaşama sahip olmamak ya da olamamak da başka türlü mümkün olmayan bir hale, bir göçebelğe, yurtsuzluğa dönüşür. Trajik, bu çatışmadan ve mecburiyetten de beslenir. Böylesi bir yaşamı şair sonsuz bir boşluğa düşmek olarak anlamlandırır:

Ben bir boşluğa düştüm;

Düşerim, düşerim hâlâ” (Altıok, 2018, s. 259).

Hiçliğe varmasa da hiçlik eğilimini hazırladığı düşünülebilecek varlık-yokluk, yaşam-ölüm çatışması son şiirlerinde şairin özne tarafından hiçlik olarak adlandırılır.

Birdenbire olur, beklenmedik zamanda;

İçinde belirsiz bir şey sezersin.

Yüreğinin yankılanan tınısında,

Bir şeydir de ne olduğunu bilmezsin.

Ne hüzündür, ne kederdir, ne acı;

Yalnızca kendisidir, kendine benzer (Altıok, 2018, s. 416)

dizelerinde görüldüğü gibi hiçlik, aniden gelen bir seziden doğar ve sadece kendisine benzeyen özgeleği ile tanımlanamaz. Şair, hiçliğin acı, keder ve hüznü olmadığını söylerken aslında onlardan izler taşıdığını da gösterir. Buna rağmen tarif ettiği hiçlik, bunları barındırır ama bunlardan ibaret değildir. Gerçi buradaki acı, keder ve hüznü basit anlamları ile kullanılmışsa benzer ve Altıok şiirinin bütünlüğü göz önünde tutulduğunda buradaki hiçlik, trajiğin özündeki acıya daha çok benzer. Varlık-yokluk çatışması ya da tezadı var olanın yok olmasına dairdir ancak özünde bir paradoks değildir, paradoksal olan hiçlik

fikridir. Bu açıdan trajiğin hiçlikle daha derinlikli bir söyleme dönüştüğü iddia edilebilir. Üstelik şair, gelip geçici olan bu özgül hissi bırakmamış, özneliğini bununla, bu ne acı, ne keder ne de hüznün olan hiçliği anlamlandırma ve tanıma çabasıyla kurmuştur.

Şöyle bir yoklamaktır sanki amacı,  
Karıştırıp aklını geldiği gibi gider.  
Ama ben inatla tetik durup bekledim;  
Biraz daha bildim ki her seferinde,  
İçimde bir taraz gibi sezinlediğim,  
Hiçlikti özümün duygusal çeperinde (Altıok, 2018, s. 416)

dizelerinde de görüldüğü gibi hiçlik ya da trajik acı özünün bir parçası, öznenin bir bileşenidir ancak onu tanımak ve anlamak için çaba göstermek gerekir. Şairi ayrıkılaştıran ve trajik bir özneye çeviren, hiçliğin özünün duygusal çeperinde yer alması kadar bu çaba ve çabanın neticesinde eriştiği yerdir.

İşte ben yıllar yılı yarı ölü yarı dili;  
O hiçliğe yazdım bunca harlı şiiri (Altıok, 2018, s. 416)

dizelerinin gösterdiği gibi trajiğin önemli bir göstergesi ve estetik yaratımın itkisi olarak hiçlik ya da acı bir kez daha açıkça vurgulandığında, şair yaşamının kaynağını bu duyguda, şiirinin kaynağını da yaşamda bularak hem öznesi hem de yaratımı itibarıyla trajiği doğrular, trajik şair özneyi ve şiiri doğurur. Kaygalak, Metin Altıok'ta hiçlik duygusu ile ilgili şunları söyler:

Hiçleşme eğilimi, bu sürecin psikolojik arka planını oluşturan dizeler, kendi varoluşunu, bu dünyadan duygusal karşılığını üretememenin, ortalama bir oğul sevgisini yaşayamamanın, hem annesi hem babası tarafından bir yenilgiyle başlamış olması. Böylesi bir sevgisizliği besleyen ve gittikçe acıya dönüşen dizelerin farklı söyleyişlerle öne çıkması da bundan olsa gerek: Sürekli hatırdı tutma ve marazdan kurtulmanın isteği. Ya da başka bir ifadeyle, kendi yok oluşunu severek ondan kurtulma çabası (2003, s. 187).

Metin Altıok'un şiirlerinde yaşamın anlamının değilse de iyicilliğinin sorgulanabilir hale gelmesi, kimi dizelerde, zamanın değerleri ve kötücüllüğü ile ilişkilendirilir ve trajik öznenin yalnızlığını vurgular:

Kim sürmüş altıok metin dünyanın sefasını  
Kirlenmiş bir zamanı yürürken adım adım (Altıok, 2018, s. 280)

dizelerinde de görüldüğü gibi acının ve kötülüğün egemen olduğu bir zamanı yürümek olarak algılanan yaşamak, zaten keyif alınması mümkün olmayan bir yaşamaktır. Öte yandan bu acıyı duymamak, kirlenmiş zamanı idrak etmemek de mümkün değildir, zaten şairi trajik özne haline getiren de budur. Bu duyumsayı, trajiğin kuruluşunda seçim ve irade kavramları ile kurulan bağıntıyı da beraberinde getirir. Yani bir yanıla doğuştan ve özü gereği acıya ya da trajiğe yönelik eğilim bilinçli kavrayışla kaçınılmazlığını ilan eder ve bunu kabullenen öznenin seçimi olarak biçimlenir:

Sen ömrünü gönlünce, hep yokuşta gittin  
Gülünü dikenli bir saptı açmayı seçtin (Altıok, 2018, s. 282)

dizeleri zor olanın, bütüncül düşünülüğünde acıya rağmen acıyla yaşamının ama insani olanın korunmasının ve bunun kaçınılmazlığının bir seçim olduğunu gösterir. Yukarıda da söylendiği gibi yaşamayı yolda olmak şeklinde sembolleştiren şair, "yokuş" ifadesiyle bu defa böylesi bir yaşamının

zorluğunu işaret eder. “Ömrünü gönlünce hep yokuşa gitmek”, zor bir yol olan yaşamı kendi duyuş ve bilinciyle seçen insana işaret eder. Bu yüzden şair öznenin yalnızlığı da hak edilmiş bir yalnızlıktır:

Şimdi sen ürperen ücra bir han gibisin  
Sızlanma boş yere, çünkü bunu hak ettin (Altıok, 2018, s. 282).

Altıok'un şiirlerinin ve bu şiirlerdeki şair öznenin benin dairesinde -bu daire evrensel olana eklenirse de- biçimlendiği göz önünde tutulduğunda trajik özneye dair önemli bir bulgu “soru” olarak belirir. Özellikle “Sorulu Gazel”de dile getirilen bu soru, trajik öznenin anlama ve çelişkiyle, çelişkiye rağmen yaşama ve üretme durumunun altında yatan duyarlılığa işaret eder. Farklı şiirlerin dizelerinde de görüldüğü gibi yaşam yine bir yolculuktur ancak bu kez yolculuk zamanla bütünleşik bir imgedir. “Unutma altıok metin, durmak bilmez akar zaman” (Altıok, 2018, s. 287) dizesinde olduğu gibi daima yolda olmak haliyle kavranan yaşam, zamanla ve onun akışıyla da özdeştir.

İnsanoğlu gide gele gündüzünden gecesine  
Gün olur canlı bir soru edinir kendisine (Altıok, 2018, s. 284).

dizelerinden anlaşıldığı haliyle insanın yaşama dair çabasının temelinde yer alan kendisine bir soru edinmektir. Bu sorunun neliğine dair detaylarla şekillenmekten çok sorunun ve öznenin özgüllüğünün soruyu gereksediğine dair vurgular öne çıkar. Sonunda şair özne, bir istifham ile ve doğrudan kendisine hitap ederek kendi sorusunu ifade eder:

Neydi altıok metin senin dikbaşı sorun  
Ki yıllardır gurbeti mesken ettin kendine? (Altıok, 2018, s. 284).

Şairin yalnızlığının, yurtsuzluğunun, gurbet hissini, yalnızlığının kaynağı da bu sorudur. Yukarıda da örneklendirildiği ve açıklandığı gibi, bu çok katmanlı bir imgedir; bir yandan trajik öznenin mecburiyetini göz önüne serer, bir yandan bu öznenin seçimlerinin neticesinde gelişen yaşamın kaçınılmazlığını vurgular, bir yandan da tüm şiirlerinde duyulan yaşamın bir devinim, bir hareket ve bir yolda olma hali olarak şekillenen imgesini genişletir ya da berkitir. Sebepler ve neticeler döngüsel biçimde birbirlerine dönüşürler. Şiirler, hâlihazırın ifadesi olarak alındığında sesini duyuran özne, bu hâlihazırda trajiğin kaçınılmaz sonunu yaşamaktadır. “Kalana Gazel” yaşam karşısında şair öznenin kabullendiği sonu imleyen dizelerle örülmüştür. Bunların en belirginleri,

Sanmayın ki gün görmedim bu dengesiz dünyada  
Gördüm ama bozbulanık, aklımda bir akış kaldı.  
Bana geçen bunca yıldan bir uyuşuk kış kaldı (Altıok, 2018, s. 287).

dizeleridir. Burada beliren, trajiğin mutlak sonuna artık varıldığı ve bu sonun değişmezliğidir ki trajiğin özündeki kabule de işaret eder. Bu acının önemli özelliklerinden biri paylaşılmaz olmasıdır.

Yarana tuz basar gibi  
Sızlattın kendini için için  
Acını göğsüne gömmeyi  
Daha çocukken öğrendin (Altıok, 2018, s. 291)

dizelerinde paylaşamaz, kaçınılmaz ve yaşamı biçimlendiren etkisiyle bu acı, yukarıda da dile getirildiği gibi âdeta doğuştan gelir ve öznenin özgül bir bileşeni olarak onu şekillendirir. Ancak acının yalnızca duyumsanan bir acı olmadığı bu şiirde bir kez daha belirgin biçimde örneklenir.

İşte o bastırılmış acıyla

Suluklandı kostak şiirin (Altıok, 2018, s. 291).

dizelerinde ifade edildiği gibi özneyi ve onun yaratımı/üretimi olan şiiri trajik kılan, bir kez daha acının yaşama edimini biçimlendirmesi ve estetik yaratma eylemine kaynaklık etmesi olarak görünür. Trajiği yaratan ve süregelenleştiren acı, “Bir Kirpi Edindim” adlı şiirde kirpi olarak sembolleşir ve dizelere dökülür:

Bir kirpi edindim,

Hasret dedim adına.

Kuşakla sardım

Sıkıca sarığma.

Koyuldum yaşamaya

Günlerimi onunla.

Acıyla nakışlandı

İçime çektiğim hava (Altıok, 2018, s. 314).

Görüldüğü gibi buradaki, şairin adına hasret dediği bir kirpidir ancak tematik bütünlük içinde hasretin doğurduğu acıya ve trajik öznenin duyumsayışına, yaşayışına eklenir. Kirpiyi benzetme ilkesine dayanarak inşa edilen bir imge olarak almak da olasıdır ancak çokanlamlılıktan uzaklığı imgeseli tartışmalı kılar. Açıkça ortada olduğu gibi, kirpi dikenleri ve bu dikenlerin batmasıyla verdiği acı itibarıyla hasret ve acının kendisi olarak tasavvur edilmiştir. Öte yandan canlı ve özneye aittir, kirpinin edinilmesi bunun bir sürecin sonunda gerçekleştiğini ve istence dayandığını düşündürür ve bir aidiyet ilişkisi olarak özne-acı ayrılmazlığını gösterir. Kirpinin sarığa kuşakla sarılışı ve dikenlerini batırarak verdiği acı benzer şekilde istence ve bilince dairdir, dikenlerin battığı yer sarığın geçirildiği baş, düşünmenin, duymanın, yaratmanın kısacası yaşama ve yaratma eylemlerinin merkezi olan beyindir. Yine, artık zihnin ayrılmaz parçası olan hasretle ya da daha genel anlamda acıyla yani sarığa kuşakla sıkıca sarılan kirpiyle yaşamaya koyulmak, yaşamın aleladelikten ve kendiliğindenlikten farklı bir çaba ve bilinçle yaşandığını gösterir. Hasret, trajiğin doğduğu çelişkilerden biri olarak yaşanmak istenen-arzu edilen-yaşanan-yaşanması kaçınılmaz olan denkleme de bağlanabilir. İşte böylesi bir yaşamın neticesi öznenin içine çektiği havanın acıyla nakışlanmasıdır. Acı ve nakışlanmanın bir arada kullanılması oksimoron gibi düşünülebilir ve şiirsel söyleyişi güçlendirme çabasının bir ürünü olabilir. Ancak bunun ötesinde, acı-nakış ilişkisinin kaynağını da işaret eder, acı deyim yerindeyse kabullenildikten sonra varlığından anlama ve mecburiyete dair bir hazla memnun olunan öğeye dönüşmüş, aynı zamanda yaratıcı eylemin ve yaşamının da itkisine dönüşmüştür. Ancak bu daha önce anılan çakırk benzetmesinde de görüldüğü gibi kimi şiirlerinde de yürekle özdeşleştirilir:

Göğsümde ne ondurur,

Ne oldurur bir yürek.

Ben alevi giydim de

Künyeme külü

Adım diye geçirdim (Altıok, 2018, s. 427).

dizeleri kadim bir mecaz olarak yanmak-olmak-pişmek örtüşümünün yanı sıra yüreğin yanması ile acı arasında koşutluk kurar.

### **Trajiği besleyen temalar: Ölüm, yalnızlık, yurtsuzluk/ göçebelik/ sürgünlük**

Metin Altıok'un şiirinde acı merkezî temadır ve ondan ayrılmayan, onu berkiten ikincil temalarla genişler. Acının, şiirin trajik yanını inşa etmesinden hareketle bu ikincil temalar aynı zamanda trajiği besleyen temalardır. Bu temalar; yalnızlık, ölüm, yurtsuzluk-göçebelik-sürgünlük olarak sıralanabilir.

Yalnızlık bir şiirin kurucu teması haline gelirken somut bir yalnızlık olarak elbette sınırlandırılmaz, hatta belki Altıok'un şiirinde yalnızlığın bu denli güçlü bir tema haline gelmesi zaman zaman somut olmayan yalnızlığına rağmen yalnızlık hissini onun hem gerçek benini hem de personasını yani şair özneyi biçimlendiren özgül bir ağırlığı olmasındandır. Yalnızlık, kimsesizlik ve yerleşik olamama ile nedensel bir bağ içerisinde şekillenir; bu bağtıda neden ve sonuç döngüsel olarak birbirini besler. Metin Altıok'un şiirinde yankılanan yalnızlık, şair benin doğrudan yansıdığı bir temadır. Metin Altıok bir yazısında, şiirlerindeki yalnızlık temasının sembolik bir dizesini kullanarak şöyle der: "Ne var ki bana yalnızlığın korkunç saltanatı verildi. Ve ben birçok sevgili -gerçekten- dostumu kaybettim. Tabutlarımı taşımak bile nasip olmadı". Burada görüldüğü gibi, şairin gerçek öznesinin dilinde yalnızlık sevdiklerinden ve sevenlerinden uzakta olmaktan çok uzakta bırakılmış olmakla ilgilidir ki akla doğrudan şairin sürgünlük duygusunun kaynağı olan Bingöl yıllarını getirir. Kaygalak, şairin yukarıda da ele alınan dizelerinden hareketle "Tahrif edilmiş bir fotoğrafın yalnız olmayı hep hatırda tutmak ister gibidir. Böylece hep affedilmez olana yönelen, asla affedilemeyecek olana yönelen bir bağışlanamama/ bağışlayamama travması çıkar karşımıza" (2003, s. 187) diyerek Metin Altıok'un yalnızlık ve acı duygusunun altında yatanları irdelerken çocukluk yıllarından itibaren maruz kalan/ bırakılan konumuna ve bunun neticesinde gelişen bağışlanamama/ bağışlayamama durumuna işaret eder. Tüm bu duygular, şair özneyi yabancı ya da uyumsuz olarak nitelemeyi olanaklı kılar. "Modern anlamıyla yalnızlık paylaşamamaktır. Kişinin kendisini tarih ve toplum içinde konumlandırılmamasından kaynaklanır. Böylece 'öteki' yaratılır. Şair 'öteki'nin dünyasına ait değildir, o dünyadan yalıtılmıştır, yalnızdır. Bu anlamıyla yalnızlık, yabancılaşmayla paralel gider" (Yaşar, 2005, s. 108).

Unamuno'nun trajik duygu dediği şey, ölüm karşısındaki huzursuzluktan, bilinmezlikten doğan korkudan ve hep yaşama özleminden doğan duygudur (Akt. Ülgen Kaya, 2012, s. 17). Metin Altıok şiirindeki hayatın dışında kalmışlık hissi ile yaşamaya duyulan arzu burada tarif edilene benzer ve trajik bir duyuyu ortaya koyar. Zeynep Altıok, Dağıstan'ın kendisiyle yaptığı mülakatta, Metin Altıok ve şiiri için "Evet, ölüm teması çok fazla işlenmiş temelerden biridir. Bunun da sebebi vicdanı çok ağır basan [biri] ve insan sevgisinin yoğun olmasıdır" (Dağıstan, 2010, s. 349) der ve devam eder: "Ölümlü ciddi bir meselesi vardır her zaman. Hatta bir ölüm fantezisi olduğunu bile söylememiz mümkündür. (...) Ama ölümün yanında her zaman yalnızlık da vardır onun şiirlerinde. Aslında somut bir yalnızlığı olmamıştır hiçbir zaman" (Dağıstan, 2010, s. 250). Metin Altıok'un şiirinde ölümün yansımaları Alkaya şu sözlerle yorumlar: "Ölüm, hayatın belirleyici aktıdır. Tuhaf bir aşkla bağlıdır ölüme. Kimi kişileştirir ölümlü, hayat kadar sağlam bir konuma oturtmak ister" (2003, s. 262). Ölümün, Metin Altıok'un şiirini besleyen aynı zamanda onun şiirinde trajik duyuyu belirginleştiren bir tema olması, onun yaratma itkisi olması ve estetik üretimle dönüştürülerek yaşamsallaşması demektir. Yine Alkaya'nın "Ölümlü öne çıkarttığına, yaşama sevinci pırıltıları, çocuksu bir şakraklıkla kendini ele verir" (2003, s. 261) sözleriyle kastettiği de bu olsa gerektir. Ölüm, Metin Altıok'un şiirinde aşağıda incelenen kimi dizelerde kendisinin de dile getirdiği gibi bir tutku olarak belirir. Buna rağmen şair özne, "ölüme sıkı bir tutkuyla



bağlı olmasına karşın, ölümden önceki hayatı hep görmüş/göstermiştir” (Alkaya, 2003, s. 263). Gerçi bu hayat da zaman zaman ölümü aradığı ve acı ile çizilmiş, biçimlenmiş bir hayattır. Bu hayatın, Alkaya'nın “Ölümün kesinliğine karşı hayatı önceleyebilmek, üstelik bunu, ikiz kızkardeş ölümü dışarıda bırakmadan, hep göz önünde tutup, bir de onu severek yapabilmek, Altıok şiirini ayakta tutan tözdür sanırım” (2003, s. 263) sözleriyle dile getirdiği gibi yaşamı öncelediği iddiası şiirler merkeze alındığında tartışmaya açık olsa da “Önemli olan geç kalmak, gecikmek değil yarışa devam edebilmektir. İnatçı takipçisi olabilmektir hayatın” (Altıok, 2012, 85) cümleleri Metin Altıok şiirinin yaratımındaki trajik itkiyi öne çıkarır. Yavuz'un “Metin'in şiiri yaşamla yazı arasında bazan birini, bazan da ötekini olumsuzlayarak (ama sanırım daha çok yaşam'ı olumsuzlayarak) yazıldı” (2003, s. 157) sözleri de aynı vurguyu içermeleri itibarıyla önemlidir. “Metin Altıok'un ölüm temine yaklaşımı metafizik değildir. Şair, ölümü bir kurtuluş veya acı bir son olarak görmez. Onun şiirlerinde ölüm zaten insanın içinde usul usul işlemektedir” (Yaşar, 2005, s. 101).

Acı, yalnızlık ve ölümden ayrı düşünülemez olan ve bu temalarla iç içe geçen, farklı nüanslar içermekle birlikte aynı duyguya dayanan ve bu yüzden sadece biri ile adlandırılrsa eksik kalacak olan bir başka tema yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlüktür. Gerçek anlamda yerleşik olamamanın ve kendisini yerleşik hissedememenin salt gerçekten ibaret dayanakları olduğu gibi öznenin şairliği ya da estetik üretimi ile koşutlukla biçimlenen trajikliği de bu duyusun sebepleri arasındadır. Özellikle Bingöl'e tayininin ve orada somut ve soyut anlamda, maddi ve manevi olarak, mekânsal ve zamansal boyutlarıyla deneyimlediği yalnızlığın tüm temaların olduğu gibi bu üçlü temanın altında yatan duyguların da gelişmesinde ve olgunlaşmasında, giderek yaratıcı bir itkiye dönüşmesinde payı olduğu muhakkaktır. “Aramıza derya-deniz koydular ve beni senin yüzüne hasret bıraktılar. Veballeri büyüktür” (2012, s. 29) diyen Altıok'un, kızı Zeynep'e yazdığı mektuplarda, şiirlerinden farklı olarak bu duyguların ona duyduğu hasret üzerinden işlendiği ifade edilir. Metin Altıok, bulunduğu ama yabancılığını daima duyumsadığı bu coğrafyada “Bir acıya sürgün” olduğunu söyler. Bu ifadeler birkaç farklı şekilde değişerek ve gelişerek aşağıda da görüldüğü gibi şiirsel söyleme dönüşürler. Yine şiirlerinde hemen hemen hiç karşılaşılmayan politik ton, bu sürgünün gerekçesi olarak mektuplarda işitilir. Metin Altıok'a göre sosyalist olması, ona Bingöl'ün bile çok görülerek Sıddık Biğın adındaki öğretmenin öldürüldüğü Genç kazasına sürülmesine sebep olmuştur. Şiirlerinde ise trajik bir özne olarak yurtsuzluğu, göçebeliği, sürgünlüğü duyusu merkezdedir ve bu dış gerçeklikteki bir zaman dilimi ya da olayla sınırlandırılmayacak kadar özgül ve içkin bir duygudur. Dış gerçekliğe ve gerçek özneyle ait bu unsurların şiirlerinde şair öznenin trajik duyusu ile işlenmesi trajiğin göstergesi olmasının yanında, şiirlerin yorumlanmasında şairin gerçek özne olarak yaşadıklarının değil şair özne/persona olarak duyup estetize ettiklerinin esas alınması gerektiğini de gösterir. Hem yaşadığı coğrafyaya hem de zamana ait ve yaşama dâhil olamama duygusunun, dışarıda kalmışlığın beslediği göçebelik/yurtsuzluk/sürgünlük teması hayata karamsar bakışın da ispatıdır. Bununla beraber yine mektuplarında “[i]şte ben burada ödün vermemenin, boyun eğmemenin, yani onurlu bir yaşamın faturasını ödüyorum” (2012, s. 113) diyen Metin Altıok, gerçek beninden trajik bir şair özne yaratmasının altındaki sebebi, yüce insanlığa ya da insanca olanın yüceliğine atıf yaparak açıklar. Sürgün olma hali ve sürgünlük, insanın trajik serüvenlerinden ve duygularından biridir olma hali, insanlığın trajik serüvenlerinden biridir. Yalnızlık duygusu ile şair öznenin yabancılığı/uyumsuzluğu arasındaki ilişkinin bir benzeri sürgünlük ile yabancılık/uyumsuzluk arasında da kurulabilir. Birbirinden ayrı düşünülemez trajik bir öznenin bileşenleri olarak bu duygular aslında şair özneyi kendisini her yerde sürgünde hisseden biri olarak kurar çünkü onun aidiyet hissi zaten ya yoktur ya da zedelenmiştir. Aydoğdu, Metin Altıok'un şiirinde tekrarlayan bir izlek olarak sürgünü incelediği çalışmasında bu duygunun kaynaklarını şairin çocukluğuna, özellikle sevgisiz annenin etkisine dayandırır. Dışsal gerçekliğin etkileri bakımından gerçek özne/şair ve şair özne arasındaki ayrıma istinaden, bu çalışmada, yukarıda açıklandığı gibi Bingöl yılları da anne sevgisinden

mahrum geçen çocukluk da, zaman zaman bariz yansımalar sunsalar da şiirleri çözümlerken dayanak alınmamıştır. Bununla beraber, Aydoğdu'nun, Metin Altıok şiirini ve bu şiirlerdeki şair özneyi trajikleştiren ve besleyen tematik unsurlardan biri olarak sürgüne dair söyledikleri önemlidir:

İnsanlığın trajik serüvenlerinden birisi olan sürgünlük, bireyin yersizliğine yurtsuzluğuna sebep olan ve içinde yaşadığı toplumdan zorunlu kopma/koparıma, ayrılma halidir. Çoğu zaman bireyin toplumla, siyasi erkle, devletle savaşından doğan sürgün olma hali, bazen bir dışsal zorunluluktur bazen de bireyin kendisine ve çevresine yabancılaşması sonucu oluşur. Çoğu zaman sürgün olmak ile kastedilen bireyin anayurdundan, içinde yaşadığı toplumdan koparılmasıdır. Ancak sürgünlük sadece bir toprak parçasından koparılmayı değil, bireyin varoluşsal sorunlarını, yabancılaşmayı, uyumsuzluğunu, dışlanmışlığını da içeren çok yönlü bir kavramdır. Bireyin ailesi, akranları ve çevresiyle uyumsuzluğu, iletişimsizliği, alması gereken sevgi, saygı, güven gibi duygulardan mahrum kalması sürgünlüğü, yabancılaşmayı ve uzaklaşmayı tetikler (2019, s. 79-80).

Yalnızlık, Metin Altıok'un şiirinde muhtemelen gece ve yalnızlığın duyumsanışının yoğunlaşması arasındaki sıklıkla kurulan bağıntıdan hareketle bazı dizelerde ay ile sembolleşir. "Ay; yalnızlığın değişmez devriyesi" (Altıok, 2018, s. 67) "Yalnızlığın buzdan ayı" (Altıok, 2018, s. 24) gibi dizeler bu bağıntının örnekleridir hatta "Yalnızlığın Buzdan Ayı", adını bu sembolleştirmeden alır. Yalnızlığın buzdan ayı; gecenin, soğukluğun ve yalnızlığın mecazi birleşimi yeni ve özgün bir imge ya da sembol yaratmazsa da yalnızlığın duyumsanışına dair izler ihtiva eder. Yalnızlık ve soğuk arasında kurulan bir başka bağlantı,

Dokudum yalnızlığın bu serin kumaşını,  
Sesime ayrılıklardan bir gömlek diktim (Altıok, 2018, s. 37)

dizelerinde görülür. Burada yalnızlık duygusunun kaynağı ilk olarak sevenlerden ve sevilenlerden ayrı olma, ayrı bırakılmadır. Sese ayrılıklardan dikilen gömlek, şiirlerinde bu yalnızlığı duyurmaya işaret addedilebilir. Bunların ardından gelen

Ölümü tastamam ezberledim de geldim,  
Dilimde bu buruk türkü tadıyla  
Bilmem ki burdan nereye giderim (Altıok, 2018, s. 37)

dizeleri şairin trajik acısını ve yalnızlığını besleyen diğer temaları gözler önüne serer. Ölüm ve yurtsuzluk-göçebelik-sürgünlük, yalnızlık ve acı ile iç içedir. Ölümü tastamam ezberlemek Aktunç'a göre Metin Altıok şiirinin ta kendisidir (2003, s. 202). Hakikaten ölümün bir fikrisabit olarak Metin Altıok'un pek çok şiirinde ön planda olduğu ortadadır. Ancak burada ölümü tastamam ezberleyerek gelmek, öznenin trajik çatışmasının da işareti olarak okunabilir. Yukarıda özellikle varlık-yokluk ve hiçlik bahislerinde değinildiği gibi, şairin ölümü tastamam ezberleyerek yaşamı sürdürme edimi, üstelik göçebelige vurgu yapan gitme eylemi; sanatsal yaratımının temeline bunları koyması trajiğin izleri arasında sayılabilir. Şiirin devamında gelen dizeler, yalnızlık-soğuk bağıntısına ateş tezdadının eklenmesiyle bütünleşik bir metin yaratır.

Sonunda kendime bir top yangın edindim,  
Soluğumla besledim dudağımın ucunda.  
Ömrümün külüydü savrulan hep ardımda,  
Örterek yavaş yavaş bıraktığım izleri  
Yanmış bir günün sürüklenen kanatlarıyla.  
Koştum, durmadan koştum o küçük yangınımıla,

Adımın çaresiz kıyılarında kendi göğümü bulmaya (Altıok, 2018, s. 37).

Ölüm ve yaşam ikilemi bu dizelerde şairin benlik arayışının da özünü oluşturur gibidir. Kendisine edindiği bir top yangın, bu arayışın acısının ve trajikliğinin ifadesi olarak okunabilir. Edinmek, yukarıda da işaret edildiği gibi bilinçli ve istençli bir seçimi vurgular. Şairin yaşamı çoğunlukla hareket halinde, yolda olmak olarak sembolleştirdiği göz önünde tutulduğunda küçük yangını ile durmadan koşması, trajik acısıyla sürdürdüğü yaşamını imler gibidir. Aradığı kendi göğü, bir başka deyişle kendisi, benliğidir ve bu arayış da trajik öznenin arayışıdır. Metin Altıok'un şiirinde yalnızlığa her değini ya da temanın çıkarsandığı her dize trajik duyusu vurgulamaz. Tıpkı acının işlenişinde olduğu gibi yalnızlığın işlenişinde de kimi dizeler sadece bu temanın imgeleştirilmesi ya da bireysel duyumsanışı üzerine kurulur. Şiire adını da veren böylesi bir imgeleştirme/sembolleştirme girişimi "Bir Yalnızlık İşareti"nde görülür:

Ve bırakıp gittiğinde  
Bir küçük boşluk kalsın  
Alnını dayadığın yerde;  
Bir yalnızlık işareti  
İşleyen ta içime (Altıok, 2018, s. 50).

Bu dizeler, benin dışına çıkmayan ve deyim yerindeyse trajiğin izlerini barındıran dizeler gibi çok katmanlı olmayan bir şiire ait olarak görülebilir ancak burada Metin Altıok şiirinin bütüncül kavranışında önemli rolü olan başka bir hususiyet kendini gösterir. Bu, yolda olma halinin, göçebelğin, yalnızlığın ve acının bütüncül bir imgesel ve tematik düzlem teşkil edecek şekilde kullanılmasıdır.

"Kiracıyım Bir Acıya", barındırdığı yalnızlık ve yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük vurgusuyla dikkate alınması gereken bir şiirdir. Yukarıda da ifade edildiği gibi Metin Altıok'un şiirinin merkezinde acı vardır. Ancak şairin bu acıya dahi kiracı olması, hem acının süreğenliğini hem de şair öznenin göçebeliğini, yerleşik olmama halini vurgular. Yani şair, hayatının ve estetik üretiminin merkezindeki acıya bile ancak kiracıdır, ona sahip değildir. Gerçi acının daha merkezî bir tema olarak kurucu unsur olduğu şiirlerinde bu acının bir yandan doğuştan ve özgül bir yandansa edinilmiş ve seçilmiş bir acı olduğu da ifade edilmiştir. Bu açıdan bir acıya kiracı olmanın asıl vurgunun acıda yerleşik olamamaktan çok yaşamının ve eyleminin yani şiirinin merkezini oluşturan acıda dahi kiracı olma vurgusunda aranması gerekir. Kiracılık, gerçek düzlemdeki yaşamının da izdüşümü olarak yerleşik olamamanın, mülksüzlüğün, yalnızlığın, yurtsuzluğun, sürgünlüğün, göçebelğin sembolü gibidir. Aynı şiirde, şair öznenin kendisine "Sen ey kendiyile yetinen" (Altıok, 2018, s. 102) diye seslenmesi, mutlak yalnızlığı vurgularken öznenin mutlak yalnızlığının trajiğini de sezdirir. Şiir boyunca yaşamının bir yolda olma hali olarak sembolleştirilmesine diğer pek çok şiirdeki gibi devam edilir. Yaşamın kendisi olarak alınabilecek bu yol,

Artık suyumuz bulanık,  
Bir güneş bile olsa sonunda  
Yolumuz kırık, önümüz karanlık (Altıok, 2018, s. 103)

dizeleri ile tarif edildiği gibi gidilmekten mutlu olunan bir yol değildir. Şairin, kendisine "kendiyile yetinen" diyerek hitap ettiği bu şiirde, benliğin çoğulluğu bir kez daha belirginleşir, şair özellikle yalnızlığını vurguladığı kısımlarda biz diline geçer ve

Ve ağır tuğrası almımızda

Padişah yalnızlığın (Altıok, 2018, s. 103)

dizelerinde de, sıklıkla yaptığı gibi benzetme esasına göre kurulmuş ancak çağrışımsal zenginliği ya da çok anlamlılığı öne çıkmayan bir imgeyle yalnızlığı hükmetme kudreti ile güçlendirdiği bir anlama erişir.

Metin Altıok'un şiirlerinde yalnızlığın önemli gösterenlerinden biri yaşamın merkezinde olamama hissi ile örtüşür. Yaşamın merkezinde değil kıyısında olma, yaşamın kahramanı değil seyircisi ya da tanığı olma hissi onun şiirlerinde trajikğin önemli izlerinden biridir.

Zehire katıyorlar seni, şair ne duruyorsun?

Gemilere bin, trenlere atla,

Kimsenin umursamadığı, hiçbir işe yaramayan

Kaldır şu gereksiz tanıklığı ortadan (Altıok, 2018, s. 122)

dizelerinde olduğu gibi, bu duygu zaman zaman âdeta bir isyana dönüşür. Gereksiz tanıklık, öznenin duyumsadığı dışarıda bırakılmışlık hissinden doğan yalnızlığın trajik bir ifadesidir ki aynı anda yaşanmak istenen ile yaşananın ve mecbur olunanın çelişkilerine dayanır. Tanıklığı ortadan kaldırmak, yaşamdan külliye ayrılmak ya da ölüm arzusundan çok, gitmek ve uzaklaşmak arzusu ile birleşir. Bu açıdan bakıldığında, merkezinde ve kahramanı olunamayan hayata yönelik, insanca olanın yüceliğinden vazgeçmeyişi vurgulayan bir tepkiyi andırır. Yalnızlık, Metin Altıok'un şiirlerinde özellikle Bingöl'e gönderildikten sonra yaşamın dışında, sevdiklerinin ve sevenlerinin uzağında bırakılmışlık olarak trajik biçimde tezahür etse de bundan ibaret değildir; aynı zamanda manevi bir uzaklığı ya da dışarıda bırakılmışlığı imlediği dizeler, görüldüğü üzere yalnızlığı trajik duyusu besleyen bir tema olarak işaret eder:

Trenim gecikmeli, yüreğim bungun,

Bir bir uzaklaşıyor sevdiğim insanlar.

Ne zaman bir dostu gitsem,

Evde yoklar (Altıok, 2018, s. 125).

Öte yandan bu yalnızlık yeni ya da alışılmadık değildir, sanki zamanlar ve mekânlar ötesidir ve şair öznenin bilinçle kendini kavradığı andan beri varlığını duyurmaktadır. Bu yönüyle şair öznenin özgül yanlarından biridir.

Bir ben kaldım şimdi

Tek yakın bana.

Ama ben eskiden de

Hep böyle

Yalnız çıkardım yola (Altıok, 2018, s. 140)

dizelerinde görüldüğü gibi yaşam yine bir yolda olma halidir ve eskiden beri yola hep yalnız çıkmak yaşamda daima yalnız olmak hissi ile karşılanabilir. Yani daimi ve kaçınılmaz olan yalnızlıktır. Yalnızlık da, sadece mekânla/mekânda değil zamanla/zamanda biçimlenir, yine sadece somut ya da maddi değil soyut ve manevidir. Dışarıda kalmışlık/bırakılmışlık duygusuyla biçimlenen yalnızlığın bu şekilde kavranışı ile yaşamın yerleşiklikle değil göçebelikle kavranışı koşuttur ve trajikğin özü burada yatar:

Kimi zaman çocuğum,  
Bir müzik kutusu başucumda  
Ve ayımın gözleri saydam.  
Kimi zaman gardayım  
Yanımda bavulum, yılğın ve ihtiyar.  
Ne zaman bir dosta gitsem,  
Evde yoklar (Altıok, 2018,s. 125).

Metin Altıok'un şiirinde hem yurtsuzluğun, göçebeliğin ve sürgünlüğün hem de yalnızlığın kesişen noktasında yolculuk, otobüsler, trenler, terminaller, garlar, hanlar, oteller sıklıkla rastlanan, imgenin somut kurucularıdır. Bunların tümünü anmak, çalışmanın amacı gereği lüzumlu değilse de tematik ve imgesel bütünlüğe örnek sunması bakımından aşağıdaki dizeler anılabilir:

Bir pazarlamacı  
kılığında  
uçurum kırışıp  
bulanık gözleri  
beni soruyormuş  
köhne otellerde  
yalnızlık  
akşam vakitleri (Altıok, 2018, s. 386).

Yalnızlığın yol ile ilgili somutlamalar ve benzetmelerle imgeleştirildiği bir başka örnek olarak aşağıdaki dizeler gösterilebilir:

Yalnızlık belki de gece yarısı  
Işık sızan bir penceredir ama,  
Kimi zaman da bozkırda  
Çıplak dağlarda,  
Yerde yatan bir taştır  
Yorgun ağırlığıyla(Altıok, 2018, s. 152)

Ashında bu şiir, bütün olarak yalnızlığa dairdir ve şair özne, yalnızlığın ne olduğunu ya da yalnızlık hissini anlatmaktan çok yalnızlığın nerede olduğuna dair bir şiirsellik kurar. Buna göre ilk kısımda, “gece yarısı ışık sızan pencere”, alışıldık yol imgelerinden farklıdır ama aynı zamanda dışarıdan görülen gizemli bir imgedir. Yani gecenin içinde ve karanlıkta ışığı yayan değil ancak sızdıran yalnızlık barınağı bu mekân da muhtemeldir ki bir yolda olanın gözüyle görülmektedir. Bundan başka aynı kısımda “bozkırda ve çıplak dağlarda yorgun ağırlığıyla yerde yatan taş”, Metin Altıok'un görsellikle şiiri, ressamlıkla şairliği birleştiren yanına ışık tutar. Dağların çıplaklığı ile bozkırın onu bozkır yapan çıplaklığı ıssızlığa, yaşamsal bir hareketten çok durağanlığa gönderme yapan görüntüsel imgelerdir. Kendi ağırlığının yorgunluğu ile bu çıplak doğada yatan yani ashında hareketsizlik simgesi olarak duran taş, ağırlık yönünden kurulan bir benzetme ile mecazlaşarak yalnız özneye işaret eder. Taş ve özne özdeşleşir demek değildir bu, belki bundan çok, taşı yalnızlığın sembolü olarak duyumsayan ve onun maddi ağırlığı ile yalnız öznenin manevi yükünün ağırlığını benzeştirebilen bilincin ve duyuşun vurgusunu içerir. Şair

özne, şiirin, aşağıda, bağlamı bozmamak adına eksiltme yapmadan alıntılanan bir diğer kısmında da yalnızlığın nerede olduğunu anlatmaya devam eder:

Yalnızlık kale kapısında,  
Fındık kabuğunda,  
Atılmış bir ayakkabıda çöpler arasında,  
Kozasında ipekböceğinin,  
Gergin bir örümcek ağında,  
Ama daha çok oteldedir  
Küçük bir taşra kasabasında.  
Akan sudadır yalnızlık,  
Adak ağacında;  
Issız bir yamaçta  
Sallanan renkli çaputlarıyla.  
Herbiri bir başka dert simgesi,  
Sessiz yatırdadır yalnızlık,  
Devrik bir mezar taşında (Altıok, 2018, s. 152).

Bu kısımda ilk beş dizede sıralananlar Metin Altıok şiirinin bütünselliği içinde karakteristik vurgulardan uzaktır. Bu dizelerle yine görselliği ağır basan bütüncül bir imge yaratma denemesi söz konusudur ancak bu beş dizenin asıl işlevi, bütünsel bir bakışla dikkat edildiğinde, aslında altıncı dizeyi söylemek için bir hazırlık yapmaktır. Daha önce ifade edildiği gibi oteller, diğer bazı unsurların yanı sıra, Metin Altıok'un şiirlerinde yalnızlığın ve yurtsuzluğun imgeleştirilmesinde kullanılan somut unsurlardandır. Otelin genel algıda da yabancılığa, yalnızlığa, yurtsuzluğa ve yerleşik olamamaya dair anlamları olduğu rahatlıkla iddia edilebilir. Gelenekten beslendiği gibi bu kalıplaşmış ve kabul görmüş sembollerden de esinlenen ve onlardan imge yaratmayı deneyen şair, modern yalnızlığın en belirgin mekânsal sembolü olarak oteli bu yüzden kullanır. Öte yandan, hem otel ve yalnızlık arasındaki koşutluk hem de diğer dizelerde kurulan ilgiler şairin trajik yalnızlığına yaraşır bir karamsarlık ve çatışmalar/tezatlar birliği kurarlar. Bir taşra kasabasının yalnızlığı, şair öznenin sürgünlüğü ve yurtsuzluğu duyumsayışının izlerini taşır. Akan sudaki yalnızlığın ise, Metin Altıok'un şiiri bir bütün olarak ele alındığında, yaşamın hareket halinde, dolayısıyla yerleşiklikle değil göçebelikle deneyimlenen bir yolculuk olarak imgeleşmesinin yansıması olduğu iddia edilebilir. Adak ağacındaki renkli çaputlar, dilenen şeyin iyicilliği mutlak olsa da en basit kavrayışla, gerçekleştiremeyen/eyleyemeyen ancak dileyen/bekleyen insanın acıklı umudunu simgeler ve yalnızlıktan kaynaklanan karamsarlığı besler. Nihayet, bendin son dizelerinde ölüm ve yalnızlık birbirini besleyen iki tema olarak bütünleşir; imge yine görsellikte kurulmuş ve çağrışımsal yakınlıklardan yararlanılmıştır. Yalnızlığı simgeleyen "sessiz yatır", yine yaşamsallıktan uzaklığı ile belirirken aynı zamanda "bir derdin ifadesi"ne dönerek yaşamın ölüme dönüşmesinin somut sembolü olarak yaşamın özüne dair acıyı da vurgular. Bununla beraber devrik mezar taşı, bakımsızlığı ve terk edilmişliği çağrıştırır, ölenin bir zamanlar yaşadığının anısı olan mezar taşının vurguladığı bu kimsesizlik ve unutulmuşluk, yalnızlık ile dışarıda bırakılmışlık ya da terk edilmişlik arasındaki bütüncül bağı kuvvetlendirir.

Bu şiir, Metin Altıok şiirinin merkezi ve kurucu imgesi olan acının ve besleyici temalarından yalnızlığın ve yurtsuzluğun/göçebeliliğin/sürgünlüğün kesişiminin belirgin bir örneğidir. Her bendin arasında,

yukarıda acı başlığı altında da değinildiği gibi trajik öznenin âdeta bütünleşik parçalarından biri olan acı karakterize edilir ve şair özneye seslenir. Nakarat gibi tekrarlanan

-Hey yolcu; acıyım unutma

Ben de varım orada (Altıok, 2018, s. 152-153).

dizeleri şiire biçimsel anlamda dramatik bir boyut katarken yalnızlığı katmerleyen bir işlev de üstlenir. Şiir, böylelikle bir kendi kendine konuşmaya döner, yalnızlığın nerede olduğunu anlatan şairi duyan kimsenin olmaması, yalnızlık halini katmerlerken onu duyanın sadece acı olması, hem doğuran hem beslenen bu acının şairin beninin ayrılmaz ve mutlak unsuru olduğunu gösterir, o halde yalnızlığın olduğu her yerde acı da vardır. Şiirin devamında, aşağıda alıntılanan kısımda da, yalnızlığın nerede olduğuna dair söylenen ilk altı dize yedinci ve asıl vurguyu taşıyan dizeye hazırlık gibidir:

Eski bir konsolda, kendine âşık

Ve saat tıkırtısında,

Uğuldayan rüzgârdadır

Dallar arasında,

Bir kadeh rakının

Puslu beyazlığında,

Yalnızlık asıl yürektedir ama (Altıok, 2018, s. 153).

Bu dizelerden çıkarılabilecek anlam, yalnızlığın şair öznenin kendisini yalnız duyumsaması ile tekâmül etmesidir. Bu defa daha çok işitsel benzetmelerle kurulan yalnızlığın mekânı imgesi yine karamsar bir çağrışım yaratır. Ancak yalnızlığın asıl yürekte olması, onun esasen duyumsandığı yer olmanın ötesinde yalnızlığın içten gelişine, kendiliğindenliğine, özgüllüğüne de işaret eder ve bu yanı sıra trajik özneyi destekler. Bu dizelerden sonra ve acının tekrar kendini hatırlatmasının ardından şair özne şiire imgesel bir bütünlük kazandırır şekilde, aşağıdaki dizelerle önceki dizelerde inşa ettiği imgelere döner:

Işık sızan bir pencere olabildiğin,

Bozkırda çıplak dağlar,

Fındık kabuğu, kale kapısı,

Yerde duran kara taş

Ve atılmış ayakkabı çöpler arasında;

Hem kalabalık,

Hem de yalnızsın bana kalırsa (Altıok, 2018, s. 153).

Bu dizelerde bütünleştirilen yalnızlık mekânı imgesi aslında nihayet bu yalnızlığı idrak eden öznenin varlığını vurgular. Öte yandan “çöpler arasına atılan ayakkabının”, “yerde duran kara taş”ın, “kale kapısı”nın, “fındık kabuğu”nun, “çıplak dağlar”ın ve “bozkır”ın arasında “ışık sızan bir pencere” olabilmek, bütünleşen imgede özneyi öne çıkarır ve insana dair olanın yüceliğine işaret eden bir çerçeveye bürünür. Bununla beraber tüm bunlar bir yaşamışlığın, yaşamsallığın işaretlerinden çok o yaşamsallık içindeki dışarıda kalmışlığı gösterir. Bu açıdan yaşama rağmen yaşamaya devam etmenin trajikliği, “hem kalabalık hem de yalnız olma” ikilemi ve tezdadı ile pekişir. Şair bundan sonra gerisini saymaya gerek olmayacağını söyler ki trajiğin vurgusundan sonra zaten şiir asıl gücüne ulaşmış ve sönme aşamasına geçmiştir.

Yalnızlık temasının belirgin olduğu şiirlerde ya da dizelerde şair öznenin kendinden söz ederken vurguladıkları da insani olanın, insanca olanın vazgeçilmeyen yüce değerlerine işaret ederek trajikliği yansıtır. Aşağıdaki dizeler bu yansımanın örnekleri arasındadır:

Ölmem ya kanarım,  
Kanarım seve seve.  
Haksızlık etmem  
Suya ekmeğe.  
Hiçbir anahtar  
Dönme de kilidimde” (Altıok, 2018, s. 170).

Burada yalnızlığın trajik öznenin tercihini bir kez daha sezdirdiği söylenebilir zira bir şart olarak yalnızlığın imgesine yaslanılmıştır. “Kilidinde hiçbir anahtarın dönmemesi” elbette sadece somut olarak kurulan yalnız yaşanan mekân imgesini karşılamaz; ondan hareketle onunla kurulan benzerlik ilişkisiyle şair öznenin yalnızlığını vurgular. Bununla beraber yani bu mutlak yalnızlığa mecbur ve mahkûm olursa ve bu yalnızlığın olduğu her yerde acı da kaçınılmaz olarak bulunacaksa bile yine de insanca olandan, insana dair olandan vazgeçilmeyecektir ki bu doğrudan trajik bir tavır alış olarak yorumlanabilir. Trajikliği güçlendiren bir başka iz olarak “ölmek ama kanayarak” yaşamak gösterilebilir. Bu yüzden, insani olanın yüce değerlerini koruyarak ve savunarak yaşamının bedeli olan acıya ve yalnızlığa katlanmak “seve seve” kanamaktır. Şair öznenin mutlak yalnızlığını ve ayrık bir varlık olarak duruşunu, yalnızlığın öne çıktığı dizelerde sıklıkla vurgulaması bu yalnızlığın trajik öznenin kurucularından olması ile ilgilidir:

Kendine sürgün  
Bir garip kişiyim;  
Kutsallığı zincir gibi  
Parmağında çeviren.  
Umudu depremden,  
Aşkı külden  
Bekleyen benim  
Aranızda  
Yerim yok zaten (Altıok, 2018, s. 177).

Sürgün, Metin Altıok'un mektuplarında, yazılarında ve şiirlerinde genellikle, sevdiklerinden ve sevenlerinden uzağa, somut olarak Bingöl'e gönderilmesi ve dönmek istediği yere dönememesi ile ilgilidir. Ancak o yerin aslında var olup olmadığı da belirsizdir zira yalnızlık duygusu zamanla benin değişmez duyumsayışı olarak mutlaklığını ilan etmiş gibidir. Bu yüzden “kendine sürgün bir garip kişi” olmak, trajik yaşamını başka türlü mümkün olamayacak şekilde kurmasına neden olan tercihleri, seçimleri, bilinci ve düşünüşü ile şair özneyi nihayetinde kendisi ile baş başa bırakmıştır ancak bu öznenin özgül ve yalnızlıkla sarkaçlanan yanını acının oluşturduğu göz önünde tutulduğunda şair öznenin durumu belirginlik kazanır. Çünkü o, aslında hangi zamanda ve mekânda olursa olsun acıdan kurtulamayacak ve yalnızlığını daima duyumsayacaktır. Bu yüzden kendine sürgündür. “Umudu depremden, aşkı külden beklemek” yaşamaktan çok ölmeye, var olmaktan çok yok olmaya duyulan bir tutkuyu düşündürür ancak “Aranızda yerim yok zaten” dizesi bunları içkin bir karamsarlığı vurgulayarak yalnızlığı gerekçelendirmenin ötesinde öznenin ayrıkliğini ve bu ayrıklıktan ötürü yalnızlığının beklenirliğini öne çıkararak trajikğin inşasına eklenir.



## Yalnızlığın dile getirildiği ve trajikten izler taşıyan bir başka örnek

Ben batık bir geminin

Metruk deniz feneriyim (Altıok, 2018, s. 186)

dizelerinde ortaya çıkar. Şair bu dizelerle de, çoğunlukla yaptığı gibi benzetme ilgisine dayalı bir imge kurar. Buradaki özdeşimler yerine oturtulursa “batık gemi”nin yaşam, “metruk deniz feneri”nin de şair öznenin kendisi olduğu görülür. Bu durumda batık gemi imgesi, kötümser ve karamsar bir yaşam algısına denk düşer. “Geminin deniz feneri” ifadesi ilk bakışta kusurlu bir özdeşim gibi görülebilir ancak burada deniz feneri, gemiye yol gösteren olarak alınırsa artık yol göstereceği bir gemi kalmadığı için terk edilen ve işlevini yitiren deniz feneri de anlamlı hale gelir. Yine de deniz feneri, sağlayacağı fayda açısından işlevini yitirmiş görünse de yol gösteren özünden bir şey yitirmiştir denemez. Bu açıdan insani olanın yüceliğini sürdüren öznenin bu insani değerlerle bağdaşmayan bir yaşam karşısındaki konumu da trajığın ifadesine dönüşür. Bunca acının ve yalnızlığın içinde şair öznenin tavrı vazgeçtiği bir yaşama devam etmektir. Yüreğini “müruru zamana uğramış” olarak tanımlayan şair özne, yaşamaktan bir beklentisinin kalmadığını belirttiği ve ölümü arzuladığını dile getiren

Hep beraber şu beni

Gelin artık gömelim (Altıok, 2018, s. 187)

gibi dizelerde trajikten uzaklaşır ve daha çok sitemkâr ve bezgin bir sesi duyurur. Şair özne zaman zaman, “Evde Yoklar” adlı şiirdeki gibi sevdikleri tarafından dışarıda bırakılmışlık hissini duyursa da esasen bir bozgun olarak adlandırdığı yurtsuzluk ve yalnızlık onun için çoğunlukla dostlardan uzaklığı da içerir, bu sebeple mezkûr iki duyguyu sürgünlük hissinden ayrı düşünmek mümkün olmaz. Yaşamın dışında kalmak, akıp giden yaşama karışmamak, ondan uzak olmak trajik bir duygu olarak kabul edilebilir.

Şair, yalnızlığı imgeleştirirken benzetmelerin yanı sıra zıtlıklardan ve çatışmalardan da faydalanır.

İçimde kaybolmuş bir çocuk korkusu,

Bakıyorum pencereden dışarı;

Uzakta kuru dağlar ve meşe korusu (Altıok, 2018, s. 201)

dizeleri, bir başka yalnızlık sembolü olan gece karanlığında ışık sızdıran pencereyi anımsatır. Şair bu pencerenin ardında kaybolmuş bir çocuk korkusu ile dururken aslında hayatın dışındadır, ona seyircidir ki zaten yukarıda da açıklandığı gibi yaşamın dışındalık duygusu, yaşamın kahramanı değil izleyicisi ve tanıdığı olma duygusu farklı şiirlerinde de trajik bir duygu olarak karşımıza çıkar. Kaybolmuş çocuğun çaresizliği ve korkusunun dünyaya ve yaşama yabancılığın anlamını pekiştirdiği bu dizelerde çocukla özdeşleşen şair öznenin temsil ettiklerinin iyicil anlamları olduğu ve bunların trajik özneye dair yansımalar taşıdığı iddia edilebilir. Bu koşullar da, farklı şiirlerinde de kullandığı, dışarıda gördüğü çıplak dağlar ve bozkır imgesini anımsatır; kuru dağlar ve bozkırda tutunabilen meşelerin korusu şairin dışarıdan baktığı ama içinde olmadığı, olamadığı, olmaktan korktuğu hayatı imler. İşte şair özne, bu yaşamın dışında kalmak olarak tanımlanabilecek yalnızlığı,

Şu benim kervan geçer,

Kuş uçmaz yalnızlığı[m] (Altıok, 2018, s. 201)

olarak tarif eder. Bu dizelerde trajik öznenin yaşamına dair izler vardır; “kervan geçer” ifadesi yaşama zaruri biçimde karışıldığının, “kuş uçmaz” ifadesi de içinde yer alınmasına rağmen dışında kalınan yaşamın temsili olarak alınabilir. Bununla beraber şair özne, Bana yalnızlığın müthiş saltanatı verildi” (Altıok, 2018, s. 203) diyerek yalnızlığı âdeta eriştiği bir merteye olarak kavrar ki bu da yine öznenin trajikleşmesinin hem neticesi hem de kaynağıdır. Daha önce de değinildiği gibi bu bir edimdir; erişilecek bir mertebeyi, kazanılacak bir unvanı karşılar. İşte bu yalnızlığın bedeli “ömür boyu didinerek” (Altıok, 2018, s. 215) ödenir fakat özne, yalnızlığa ancak öldüğü zaman sahip olur. Mutlak yalnızlık, mutlak son ve mutlak sona rağmen yaşayan insanın çaresizliği trajiği besler; şairin bu mutlak sona rağmen insanın kurduğu yaşama, sahip olduklarına, onlara isim vermesine şaşması da bundandır. Bu açıdan, tüm şiirlerine yayılan yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük duygusu da akılda tutulduğunda yalnızlığın bedelini ömür boyu didinerek ödemek bu mutlak sonun bilinciyle ve aldanmadan yaşamaya denk düşmesi şairin trajik öznesinin yaşamı alımlayışına dair önemli bulgulardandır.

Siz Barbaros'un Preveze'deki  
Müthiş yalnızlığının  
Evcilini görmelisiniz bir de bendeki! (Altıok, 2018, s. 219)

dizeleri büyük bir zaferin mimarı olan komutanın yalnızlığı ile şair öznenin yalnızlığı arasında bir mukayeseye dayanır. Barbaros'u büyük yapan kazandığı zaferlerdir yani yengileridir ve Preveze bunların zirvesi kabul edilebilir. Preveze Deniz Savaşı ile Osmanlı Devleti'nin Akdeniz'deki hâkimiyeti kesinleşmiştir ancak meseleye öznenin yani bu zaferin komutanının açısından bakıldığında o da zirveye ulaşarak mutlak bir sona ermiştir. Bundan daha büyüğü ve daha ötesi yoktur. Bu bir kendini gerçekleştirme eylemi olmanın yanında yaşamının nihai zaferine ulaşan öznenin yalnızlığını da beraberinde getirir. İşte bu dehşetli yalnızlığın evcili, dünyada kendi benini kuran, bu yüzden yurtsuz/göçebe/sürgün, yalnız ve acı içinde olan trajik şairin yalnızlığıdır.

Estetik ya da sanatsal üretim, trajik öznenin eylemidir, onun yaşamla baş etme, yaşama üslubudur. Metin Altıok'un şiiri de bir bütün olarak bunu doğrular. Şairin kendisi de, kimi dizelerinde bu duruma değinir.

Ömrümce kendimi hep sözde buldum;  
Söz cehennemdi yanıp kavruldum.  
Yeniden doğdum kendi külümden,  
Ben Anka'ydım konuşuldum (Altıok, 2018, s. 227).

ya da

Sözel gerçek daha zengindir yaşanan gerçekten;  
Bir gömlek giydirir ona saf ipekten.  
Siz hiç buz kesip, taş kesildiniz mi,  
Ömrünüzün bir yerinde yaşayıp giderken? (Altıok, 2018, s. 231)

dizeleri şiirin ve sanatın dış gerçeklikten daha gerçek olduğunu ve onlara tercih edildiğini gösterir. Bunun yanında şiir/edebiyat/sanat, trajik öznenin sığınağıdır ve trajik özne yaşamsal eylemini bu alanlarda gerçekleştirir. Şair öznenin kendisini hep sözde bulması, sözel gerçeği yaşanan gerçekten üstün sayması bundandır.

Elimde bir sevda dilekçesi  
 Ve mevsimlerden sonbahar;  
 Beni zamana havale ettiniz (Altıok, 2018, s. 264)

dizeleri, yaygın kavranışıyla sonbaharın, bitişin ve hüznün sembolü olması, şairinse elinde sevda dilekçesi ile zamana havale edilmesi yine benzerlik ilişkisi ile kurulan bir imgeyi işaret eder. Buradaki sevdanın beşeri aşk ile sınırlandırılması doğru olmaz ancak sonbaharın yaygınlıkla sevdanın yaşandığı değil bittiği mevsim olarak anlaşılması ve sonbaharda şairin sevda dilekçesi ile zamana havale edilmesi yaşanan anın dışında olmanın doğurduğu bir yalnızlığı imgeleştirir. Bu yalnızlık, şairin bazı kereler tavsif ettiği haliyle “tekinsizdir”:

İşte böyledir benim bu  
 Tekinsiz yalnızlığım;  
 Kendine derinlikler edinir.  
 Bense batar çıkarım  
 Bozbulanık bir tutkuyu (Altıok, 2018, s. 268)

dizelerinde “tekinsiz”i, uğursuz ya da muammalı karşılıkları ile almak uygun olabilir. Şair öznenin, yalnızlıktan kaynaklanan bilinmezliğinin ve anlaşılmazlığının, aynı zamanda bu yalnızlığı uğursuz ve insanları kendisinden uzaklaştıran özgül bir tutku gibi duymasının tekinsizlikle açıklandığı düşünülebilir. Yalnızlık, tıpkı acı gibi şair öznenin çoklu benliğinin bir parçası gibi yansır. “Yalnızlığın kendine derinlikler edinmesi”, onun, iradesi kendisinde olan bir varlıkmişçesine ve şair öznenin bağımsız varoluşunu ortaya koyar. Yalnızlığın kendine derinlikler edinmesi, anlaşılmazlığının sebebi olarak düşünülebilir. Şairin “bozbulanık bir tutkuyu batıp çıkması” da bundandır zira bozbulanık ifadesi de anlaşılmazlığın ve yalnızlığın çağrışımsal dairesini genişletir. Yine “batıp çıkmak”, derinliği vurgulanan yalnızlığın içinde olmak ve bundan kurtulamamakla karşılanabilir. Yalnızlık da tıpkı acı gibi şairin kaçınılmazdır ve onda içkindir. Yalnızlığın zamansal yorumları arasında, acıda olduğu gibi çocukluğun izlerine de değinmek gerekir. Şairin şiir dışı metinlerinde pek çok kereler vurguladığına benzer şekilde şair öznenin imgeleştirdiği ve şiirselleştirdiği sevgisiz geçen çocukluğu, özellikle anneden yeterli sevgiyi görememiş olma duygusu, baba ile çözülemeyen çatışması, acıda olduğu gibi yalnızlıkta da, bu duyguların kendisinde içkin olduğunu vurgulayan örnekler haricinde- anımsanan en eski sebepler, kaynaklardır. Bu sevilmemişlik duygusu, Metin Altıok şiirinin kurucu temalarının pekişmesinde etkili olmuşsa da bu temaların trajik biçimde şekillendiği örneklerin yanında daha az anılır. Buna rağmen Metin Altıok’un şiirinin tematik çözümlenmelerinde neredeyse tamamen annenin sevgisizliğinin kaynak olarak alınması onun şiirlerinin yalınkat alımlanması ve yorumlanması sonucunu doğurduğundan ve şiirlerdeki anılış sıklığına bakılırsa şair özne/persona tarafından ancak birkaç kez dile getirilerek şiirinin tematik merkezinde değil çeperinde konumlandırılmasından, şairin biyografisinin kuşkusuz acı ama son derece sınırlı bir kesitinden bir örnekle tüm şiirinin yorumlanması söz konusu olamaz. Örneğin, “Anamın bıraktığı yerden sarıl bana” dizesi, şairin yetişkin duygularıyla geçmiş acının hatırasıyla yüzleşmesinin ve onu telafi etme arzusunun ifadesi olarak da okunabilir (Altıok, 2018, s. 270). Diğer yandan kaynağını bu sevgisizlikten aldığı savlanan yalnızlık duygusunun en belirgin dizeleri, onu çok işlenmemiş olsa da acının, ölüm fikrisabitinin ve yalnızlığın kaynakları arasında anmak gerektiğini gösterir:

Ölümü arayarak geçti  
 Bunca yılım.  
 Kötü annem

Beni komşumun oğlu kadar seven,  
Yok olan babamdı belki  
Ölüm tutkumu pekiştiren (Altıok, 2018, s. 156)

“Bir Gün Ölürüm” adlı şiirden alınan yukarıdaki dizelerde ölümü bir tutku bellediğini kendisi de dile döken şair özne, şiir boyunca geçmişe, geçmişin hüznüne, solgun çocukluğuna, hüznü gençliğine ve nihayet ölümü tutku edinen yetişkinliğine değinir ve

Ve insan doğmak ister mi  
Bir daha ölmek için? (Altıok, 2018, s. 156)

dizelerinde görüldüğü gibi şairin zaman zaman yaşadığı varlık-yokluk, yaşam-ölüm ve benlik çatışmasının sorgulamalarını içeren trajik ir ton kazanır. Burada, yukarıda anılan bağlamda asıl dikkat çekici olan ölümü aramasının ardındaki yalnızlığın ve sevgisizliğin, git gide ölümü bir tutku olarak benimsemesinin temelinde yatan sebebin, her ne kadar belki dese de anne ve babasından yeterli sevgiyi görmemesi olduğunu açıklıkla dile getirmiş olmasıdır. Bununla birlikte acı, ölüm ya da yalnızlık bağlamında “kötü annem” ve “yok olan babam” bağdaşmaları hem alışılmadık hem de cesurdur. Bu yanıyla ölüm tutkusunu kabullenen öznenin geçmişteki acıyla yüzleşerek onu da kabullendiği, netlikle adlandırdığı dikkate değerdir ve trajik benin yansıması olarak değerlendirilebilir.

Ben kendime bir oğul oluyorum,  
Yüreğimde deli deli coşkular (Altıok, 2018, s. 320).

dizeleri, bu sevgisizliğin kalıplarının ve yalnızlığın, şair öznenin ancak kendi beni ile giderildiğini/giderilebildiğini gösterirken yalnızlığın halihazırdaki mutlaklığını da vurgular.

Başlar engin saltanatı tekinsiz yalnızlığın  
Sancak taşır, at koşturur duygu derinliğinde” (Altıok, 2018, s. 286)

dizelerinin yalnızlığın bir başka imgesini sunduğu “Doğu’ya Gazel”de somut bir coğrafya ve dışsal gerçeğe dair gözlemin izleri belirgindir. Daha önce de ifade edildiği gibi şairin yalnızlığının, yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük duygusunun yerleşmesinde ve trajikleşmesinde etkili olan Bingöl’deki öğretmenlik yıllarının izlenimleri bu şiirde yankılanır. Şiirsel atmosfer, daha önce de yaşamsızlığının vurgulandığı ıssız ve çıplak bir coğrafyada, sessizliğin içinde tüm bu yaşamsızlığı ve ıssızlığı katmerler biçimde “bir uzak köpek” havlaması ile başlar. Böylelikle artık yalnızlığın tekinsiz saltanatı başlamıştır ki bu da bariz şekilde şair öznenin bu coğrafyada, bu ıssızlıkta, yaşamsızlık olarak anabileceğimiz ve onun yaşama arzusunda olduğu hayattan çok başka bir hayatta duyulan yalnızlığın yansımasıdır. Bu defa yalnızlık âdeta hükmedici ve savaşı ve belki biraz daha derin bir yorumla işgalci, saldırgan bir duygu olarak şair özneyi ele geçirir. Bu da şairi “göğsünde sen olmayan bir benle” ve umuda tutunarak, gerçeğe düşü birbirine ekleyerek yaşamaya mecbur kılar. Umuda, düşe, sanata, edebiyata, şiire sığınmak mutlak yalnızlığın gerçek hâkimiyetinden kurtulmanın tek yoludur ve eldeki metin tam da bu sığınma arzusunun ürünüdür yani eylem ile duygunun (hem yazarın hem de okurun duygusunun) koşutluğunu sonsuz bir zamanda kurar ve trajik bir metin olarak anlamlanır.

Yalnızlığın gözlerine  
Sürme çeken  
Öyle biriyim ki (Altıok, 2018, s. 176).

dizeleri metaforik ve çok katmanlı bir metnin parçası olarak düşünöldüğünde şairin şiirsel eyleminin ifadesi olarak alınabilir. Yalnızlığın gözlerine sürme çekmek, onu süslemek ve estetize etmek yalnızlığı öz, tema, hâkim duygu halinde içeren ve estetik bir ürün olan şiiri yaratmak şeklinde karşılanabilir. İşte bu noktada, yalnızlığını kendi beni ile gidermeyi ya da yalnızlıkla kendiliği ile mücadele etmeyi ve yaşamayı başaran, üstelik bunu yaratıcı itkisi haline getirerek ortaya estetik bir yapıt da koyan trajik özne,

Şunu sakın unutma  
Yakınmamak gerekir  
Durmadan esip yağın  
Kimsesizlik içinde  
Ağlamadan sızlanmadan  
Her neyse bedeli  
Doğruyu ve güzeli  
Batarak hatırlanan  
Bir kimse olmayı  
İnsan hep giyinmeli (Altıok, 2018, s. 332)

diyerek acılı ve yalnız beninden yarattığı trajik özneyi, insana yaraşır bulduğunun da bu olduğunu vurgulayarak ilan eder. Hâlihazırdaki trajik özne, geçmişine açılmamak üzere bir paslı fermuar çeker, geçmişin acısını, sevgisizliğini ve yalnızlığını şiir ile yeniden yaratarak, onu yapıtlaştırarak ondan kurtulur. Yalnızlığı yenen, acıyla baş etmesini sağlayan, şair olarak yaratmasıdır; eksikliğini duyduğu şeyi kendisi ile gidermiş ancak acı ve yalnızlık da onda içkinleşmiştir. Aşağıdaki dizeler hem bu trajik dönüşümü ya da trajik benin yaratılışını hem de kabullenilen mutlak yalnızlığı gözler önüne serer:

Bende vardı, ama ben yıllar yılı,  
Bende olanı hep sizde de aradım.  
Biraz ürkek, biraz suçlu, kaygılı,  
Yüreğinizi sezdirmeden yokladım (Altıok, 2018, s. 397).

Göçebeliğin ya da şairin daha çok andığı şekliyle gezginliğin, görsel ve geleneksel ya da belki daha doğru bir deyişle kırsal unsurların benzetilen olarak seçilmesiyle imgeleştirildiği örnekler, bu göçebeliğin terminaller, garlar, trenler, otobüsler, oteller gibi nispeten modern ve kentli benzetilenlerle kurulanlar kadar değilse de bir tavır olarak algılanabilecek kadar seçilmiş olduğunu gösterir. Şair öznenin şiirlerinde benden söz ederken kullandığı

Yüzünde gezginci bir adam hali;  
Sazı ve heybesiyle,  
Küçük bir garaj kahvesinin önünde  
Bekleyen biri gibi (Altıok, 2018, s. 12).

dizeleri, bu benzetme ve görsellik esaslı imgelerin bir örneğidir. Sazı ve heybesiyle bir geçmiş zaman gezginini, belki bir Anadolu ozanını anımsatan özne, küçük bir garaj kahvesinin önünde beklerken geçmişten şimdiye, gelenekten moderne taşınmış bir yurtsuzu, bir göçebeyi, bir gezgini doğurur. Metin Altıok'un şiirinde yaşamın, yukarıda da açıklandığı gibi bir hareket, bir akış halinde olması ile yaşamının yolda olma hali olarak imgelemesi şair öznenin sürekli bir gitme arzusunu gerekmesinde

de ortaya çıkar. Sözü edilen temaların altında yatan duygular içselleştirilip öznenin özgül yanları olarak içkinleşince kaçınılmaz bir gezginliği de beraberinde getirmiştir. “Yol” adlı şiirde formu itibarıyla arasöz, işlevi itibarıyla nakarat gibi yinelenen “-Artık burdan gitmeli- (Altıok, 2018, s. 12) dizesi buna örnek olarak verilebilir. Yol ve yolda olmanın zarurete dönüşmüş bir duygu ve hareketi doğurması, gezgin, göçebe ve yurtsuz özne imajını doğurur. “Amaçsız Bir Gezgin” adının da vurguladığı gibi bu öznenin sesini duyuran bir şiirdir. Yolda olmanın amacı bir yere ulaşmak, erişmek gibi dışsal bir gereklilik değil içsel bir zorunluluktur; şair öznenin gezginliği bu yüzden amaçsızdır.

Çıplak bir at, uzak, dizginsiz.  
O kuytu ve sıcak ev uzak;  
Uzak göğüme, denizlerime.  
Haydut bir gecedir bağlayan ellerimden,  
Beni bu atın yelelerine” (Altıok, 2018, s. 13)

dizelerinde yol, yolda olmak ve at arasında

Acı, gittiğini geri dönen yavaş at,  
Gizli ve tekinsiz öksesi yaşamının (Altıok, 2018, s. 17)

dizelerinde olduğu gibi yerleşik olamamanın kederini de taşıyan bir göçebeliliğin acısını da işaret eder şekilde sembolik bir ilişki kurulur. Yine bu dizelerde yerleşikliğin ve huzurun sembolü olarak “kuytu ve sıcak evin uzaklığı” ya da o evde yerleşik olmanın imkânsızlığı amaçsız gezginlikle döngüsel bir anlam ilişkisi kurar. Bu evin ya da onun sembolize ettiği huzur ve yerleşikliğin yerini, yolculuğun amaçsızlığını, hoyratlığını ve yabanlılığını da vurgulayan “çıplak ve dizginsiz at” ile bu “atın yelelerine bağlanan yolcu” ile imgeleştirilen, yolu bir amaçla gitmekten çok böylesi bir atla âdeta yollarda sürüklenen göçebe, yurtsuz ve huzursuz özne alır. Kimi zamansa,

Böyle garip bencileyin,  
Böyle yayan yapıldak,  
Yani amaçsız bir gezgin.  
Geldiğim şu dağlar boyuydu,  
Yüzünüz kadar ırak gittiğim (Altıok, 2018, s. 13)

dizelerinde görüldüğü gibi şair özne “yayan yapıldak” bir gezgindir. Hem “böyle garip bencileyin” dizesi hem de yayan yapıldak ve amaçsız bir gezgin olmak gelenekle ve geleneksel halk ozanı ile<sup>3</sup> çağrışımsal ve anlamsal bir daire çizer. Ancak yaşamın yolda olmak olarak algılanması, bu dünyada gurbette olma hissi halk ozanlarının gibi tasavvufi bir fikre ve inanca dayandırılmaz. Bu açıdan şiirin göçebelik ve gurbet bağlamında gelenekle kurduğu bağ derinlikli bir yorum yapılmasını olanaklı kılmaz. Belki irticalen şiirler söyleyen bu ozanların normal insanlardan farkını, aşkın kabul edilen varlıklarını, maddi olanla, kazanmakla, hayati diye adlandırılanla değil manevi olanla, üretmekle, duymakla, yaşamakla ve birer öteki olmaları ile kurulmuş bir benzerlik ilişkisinden söz edilebilir ancak bunların itkileri çok farklıdır.

“Muska” adlı şiir, şairin yurtsuzluğunun/göçebeliliğinin/sürgünlüğünün ve elbette acısı ile yalnızlığının doğuştanlığını, benliğin özgül yanlarından olduğunu ve dolayısıyla bu gezginliğin kaçınılmazlığını öne

<sup>3</sup> Burada Yunus Emre'nin anıldığı barizse de, Yunus Emre'nin halk ozanı tipi, sembolü olarak öne çıkarıldığını, yani onun kişi olarak vurgulanmadığını belirtmek gerekir.

çıkartır. Bu göçebelik ve yurtsuzluk hissi muska ile sembolize edilir. Tıpkı uğur diye taşınan muskalar gibi şair de yurtsuzluğunu ve göçebeliğini hep yanında ve içinde taşımıştır:

Üstümde bu ütüsüz gökyüzü,  
Altımdaki tarazlanmış yol benim  
Hep yanımdaydı zaten,  
Kendimi bildim bileli.  
Zaman zaman katlayıp bazen açardım,  
Cebimde taşıdığım bir mendil gibi (Altıok, 2018, s. 15).

Yukarıdaki dizelerde dikkate değer bir başka unsur, benzetme ve görsellik esasınca kurulan mendil imgesidir. Şair öznenin bazen katlayıp cebine koyduğu, bazen de cebinden çıkarıp açtığı mendil, yani ütüsüz gökyüzü, zaman zaman yerleşse, yerleşik bir hayat sürse de özü itibarıyla gezginliğe devam edeceğine işaret eder çünkü onun muskası, uğuru, ayrılmaz parçası yerleşiklikliğin sembolleri değil yurtsuzluğun ve göçebeliğin sembolleri olan “ütüsüz gökyüzü” ve “tarazlanmış yol”dur.

Son olarak, dışsal gerçeğin yoğunlaştırdığı bu duyguların git gide şairin yurtsuzluğunu da biçimlendirdiğini söylemek mümkündür. Sürgünde olmak olarak deneyimlediği Bingöl'deki görev yılları, yukarıda farklı örneklerle açıklandığı gibi yaşamın dışında bırakılmışlık ve sevdiği ile sevenlerinden uzakta olmanın berkittiği acı ve yalnızlık ile trajiğin gerçek kaynaklarından. Ancak şiirlerinde gerçek kaynağa yapılan vurgular daha azdır, yurtsuzluğun/göçebeliğin/sürgünlüğün izleri daha çok acının ve yalnızlığın içine katılmıştır ya da yüzeyselce geçilmiştir. Ancak aşağıdaki dizeler, trajik öznenin duyusuna dair izler taşıması itibarıyla önemlidir:

Acıyı oralarda tanıdım.  
Varıp da neyleyim sılayı!  
Bu yüzden yurtsamadım.  
Sadece dağlarımı,  
Dağlarımı unutamadım (Altıok, 2018, s. 434).

Şair bu dizelerde “acıyı orada tanıdım” dese de şiirlerinde acının benliğinin özgül parçası olarak hep onda içkin olduğunu, yalnızlığı ve yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük duygusunu da kendini bildi bileli içinde taşıdığını çok kez dile getirir. O halde acıyı burada tanınması mümkün değildir, acının gerçekten ne olduğunu anladığına dair duygular arasında hiyerarşi kuran bir yaklaşım da, gerçekten Doğu'da tanık olduğu acılara orada olmasa tanık olmayacağı gerçeğine rağmen şiirlerde işlenmeyişi sebebiyle zorlama olacaktır. Bu durumda en makul yorum, acının gerçekten içselleştirildiği yer olarak bu coğrafyayı kastettiğidir. Acının içselleştirilmesi, yalnızlığın derinleşmesi ve bunlardan estetik bir ürün yaratmak yani bunların kurduğu şiirleri üretmek trajiğin ortaya çıkmasıdır. Ayrıca acı ve onun doğurduğu/onu besleyen diğer duygular yani yalnızlık, ölüm, yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük öznedeki o denli içkinleşmiş ve özün parçasına dönüşmüştür ki artık sıra da yoktur; dönülecek ve yerleşilecek, acının ve yalnızlığın döneceği bir yer, bir mekân, bir zaman yoktur zira artık özne trajikleşmiştir.

## Sonuç

Şiiri duyguları ve düşünceleri intizama dökmek olarak tanımlayan Metin Altıok, şiirin kaynağı olarak yaşamı işaret etmiştir. Bu, onun yaşamından çok genel anlamıyla yaşama işaret eder. Şiirlerinden ve bu şiirlerin şair öznesinden hareketle yaşam, acının merkezde olduğu, yalnızlık, ölüm, yurtsuzluk/

göçebelik/ sürgünlük ile içe içe akıp giden bir yoldur bu kavrayış trajiğin özünü oluşturur. Bu yaşamın yabancıya ya da uyumsuz olan şair özne de trajiktir. Metin Altıok'ta trajik, şairliği/şairleri ile koşut şekillenmiş ve idrak edilmiştir. Burada söz edilen trajik, antik trajedinin kurallı ve kısıtlı alanından çıkmış, genişlemiş olan modern trajiktir. Yine Metin Altıok şairlerindeki şair özne de modern trajik öznedir ve trajiği örnekleyen acı, yalnızlık, ölüm, yurtsuzluk/göçebelik/sürgünlük gibi tematik yansımalar modernin belirlediği bir çerçevede anlanırlar.

Çalışmada, şairin gerçek öznesinden ve bu öznenin gerçek yaşam öyküsünden değil şair öznenin ve birer estetik yaratım olarak şairlerden hareket edilerek trajiğin izleri ortaya konmuş, değerlendirilmiş, yorumlanmıştır. Gerçek yaşamın izdüşümlerine de gerektiğinde yer verilmiş ancak bunlar asli kaynak kabul edilmemiştir. Metin Altıok'un şiiri tematik ve imgesel bütünlüğü itibarıyla trajik izler bağlamında ve metin merkezli olarak ele alınmış ve şiirler tam metinler olarak değil, trajiği gösteren ya da trajikten izler taşıyan dizeler ve imgeler örnekleminde çözümlenmiştir. Metin Altıok'un şiirlerinde, yukarıda anılan tüm temaların daima trajiği örneklediği söylenemez ancak onun şiiri tematik ve imgesel bir bütünlük arz eder, bu bütünlük de trajiği karakteristik bir özellik olarak taşır ve sergiler. Ayrıca bir bütün olarak şiir, trajik öznenin estetik üretimi, yaratımı, hayata katılma ve onunla baş etme yolu hatta hayatta kalmanın yoludur. Metin Altıok'un şiirinde merkezî temanın acı olduğu ve acının trajiği hem yarattığı hem de trajikten doğduğu saptanmış, trajik acıyı vurgulayan şiirler, dizeler ve imgeler bu bağlamda yorumlanmıştır. İkincil temalar olarak belirlenen yalnızlık, ölüm, yurtsuzluk/ göçebelik/ sürgünlük temalarının trajiği besleyen temalar oldukları saptanarak bu temaların baskın olduğu şiirler, dizeler ve imgeler de bu bağlamda yorumlanmıştır. Şiirlerde bu temaları birbirlerinden tamamen ayırmak kuşkusuz mümkün değildir; tasnif temanın baskınlığına ve trajiği yansıtır yansıtmadığına göre yapılmıştır.

Trajik etki tarihsel ve kültürel dönüşümlerden ziyade insanı insan yapan temel davranış kalıplarından türer. Bu açıdan Metin Altıok'un şiirlerindeki acıyı, yalnızlığı, yurtsuzluğu sadece sevgisiz bir çocukluğa bağlamak nasıl mümkün değilse Bingöl'e tayin edilmesine bağlamak da doğru değildir. Asıl olan şairin gerçek beninin bu yaşantılarının trajik bir şair özne yaratmış olmasıdır çünkü şair yaşadıklarıyla ve yaşadıklarına rağmen kendini insani özü yüceltmek adına dönüştürür ki onu trajik yapan budur. Şair, koşulların dayattığını değil bu dayatmalara rağmen insani özü koruduğu için trajikleşir. Aksi durumda sadece nostaljik bir yalnızlık ve acı ile kısıtlanan şiirlerin öznesi olarak kalırdı. Metin Altıok'un şair öznesi, nedensel ilişkiler bütünü içinde seçimleri sebebiyle trajedilerdeki yıkımın tıpkısına uğramaz belki ama manevi anlamda yaşadığı yıkım da trajik olana dairdir.

Son olarak, Metin Altıok şiiri ile ilgili yapılan kimi çalışmalarda ya da Metin Altıok ile ilgili diğer yazılarda rastlanan iki hususa değinilebilir. Metin Altıok'un şiirlerinde, şair öznenin gerçek özne ile koşut olan yanları dikkate alındığında, gerçek öznenin Madımak katliamında öldürülmesi trajik bir son olarak değerlendirilmiştir. Şairin, trajik özü yaratan değerlere dayalı tercihleri itibarıyla katliam günü Madımak Otelinde bulunması yaptığı seçimlerin dolaylı sonucu olarak okunabilir ve gerçek benin trajikliğinden de söz edilebilir. Ancak trajik olanın mutlak kötü ve iyi arasındaki çatışmadan doğmadığı akılda tutulduğunda, mutlak kötülük eylemini öne çıkarmanın daha doğru olduğu, bunun da gerçek öznenin trajik sonu olarak değerlendirilemeyeceği ortadadır. Metin Altıok'un şiirlerindeki yangın imgesi ile birlikte ele alındığında bu son, bazı kereler bilicilik ya da kâhinlikle ifade edilmiştir ama bu metafizik bir yorum olur. Şiirin kehanet ile ilişkisi kadim olmakla birlikte, sözgelimi Puşkin'in düellosu, bunun gerçekleşmeden önce eserlerinde yer almış olması nihayet kendisinin düelloda ölmesi, her durumda kendisinin eyleyen olduğu bir sürecin sonucudur. Mayakovski'nin intiharı, Mallarme'nin sonu için de aynısı söylenebilir. Fakat Metin Altıok, kendi seçimlerinin dolaylı neticesi olarak Pir Sultan Abdal



şenliklerine katılmış ve Madımak Otelinde bulunmuşsa da ölüm onun seçiminin sonucu, yıkım onun eyleminin neticesi değildir; Metin Altıok mutlak kötülüğün eyleme dökülmesiyle katledilmiştir ve bu gerçek, onun şiirlerindeki yangın imgesi ile bilicilik arasında, modern şiir ve bilicilik arasında bir bağ kurmayı imkânsız kılar. Bu imkânsızlık, çalışmanın kapsamının dışında da kalsa, şair özne ile gerçek öznenin ayırımına dair de bir delildir.

### Kaynakça

- Akgül, A. (2017). Osmanlı-Türk romanında trajik olay örgüsü ve bir prototip olarak Taaşşuk-ı Talât ve Fitnat. *Osmanlı Araştırmaları*. 50 (50), 153-174. <https://doi.org/10.18589/oa.591631>.
- Aktunç, H. (2003). Ölümü tastamam ezberledim de geldim. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 202-207.
- Alkaya, O. (2003). Bıraksalar, yeni bir şiire başlayacak gibi. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 261-265.
- Alpay, N. (2020). *Beklediler gitmedik*. İstanbul: Edebi Şeyler.
- Altıok, M. (2003). Metin Altıok'a sordular söyledi. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 145-155.
- Altıok, M. (2013). *Bir acıya kiracı*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Altıok, M. (2015). *Şiirin ilk atlası*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Aristoteles. (1987). *Poetika*. İsmail Tunalı (Çev.). İstanbul: Remzi.
- Arslan, R. (Ed.). (2012). *Metin Altıok'tan Zeynep'e mektuplar*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Aydoğdu, Y. (2019). Metin Altıok'un şiirlerinde tekrarlanan bir izlek: sürgünlük ve bir sürgün mekânı olarak Bingöl. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*. 5 (2), 61-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bad/issue/51976/584984>
- Balcı, Y. (2008). *Tanpınar trajik bir şair ve şiiri*. İstanbul: 3F.
- Bolat, S. (2003). Şiirimizin gezgini. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 2018-222.
- Bonnard, A. (2001). *İnsan ve tragedya*. Yaşar Atan (Çev.). İstanbul: Evrensel.
- Boym, S. (2010). *Tırnak içinde ölüm*. Emine Ayhan (Çev.). İstanbul: Metis.
- Cemal, A. (2015). *Sanat üzerine denemeler*. İstanbul: Can.
- Compagnon, A. (2022). *Teorinin cini*. Savaş Kılıç (Çev.). İstanbul: Metis.
- Coşkun B. (2016). *Trajik kahramanı trajik yapan nedir?* (Sunum Metni). Aristoteles Sempozyumu, Ankara. [https://www.academia.edu/28413334/Trajik\\_Kahraman%C4%B1\\_Trajik\\_Yapan\\_Nedir](https://www.academia.edu/28413334/Trajik_Kahraman%C4%B1_Trajik_Yapan_Nedir)
- Coşkun Özüaydın, B. (2019). Trajik insanın yolu. *Toplum, Siyaset ve Etik* içinde. Eray Yağanak ve Ahmet Umur Hacıfevzioğlu (Ed.). s. 43-59.
- Çığrı Yıldırım, A. (2018). *Servet-i Fünun romanında trajik durum*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Dağistanlı, T. (2010). *Metin Altıok ve şiirlerinin yapı, tema ve üslup bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Dara, R. (1983). Nesin Vakfı Edebiyat Yıllığı-1983, İstanbul.
- Doğan, M. C. (2006). *Şair sözü*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Hızlan, D. (2003). Ay ışığı altında hüznünlü çeşitlemeler. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 207-218.
- İnce, Ö. (2003). Metin Altıok alaturka yerleşik yabancı. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 78-82.

- Kadioğlu, Ş. (2022). Trajedi ve trajik üzerine düşünceler. *Frankofoni*. 1 (40), 121-130).
- Kahyaoğlu, O. (2003). Metin Altıok'un "küçük tragedyalar"ı. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 255-257.
- Kaygalak, M. (2003). Metin Altıok şiiri için bir deneme ya da *bir kar güvesi* için notlar. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 178-189.
- Kurt, K. (2019). Trajik modernleşmelerin kesişimi: Oğuz Atay ve Dostoyevski. *Toplum ve Bilim*. 148. 78-105.
- McCallum, P. (2018). 21. yüzyılda *modern trajedi*'yi okumak. Barış Özkul (Çev.). *Modern trajedi* içinde. (s. 11-31). İstanbul: İletişim.
- Nietzsche, F. (2011). *Tragedyanın doğuşu*. İsmet Zeki Eyüboğlu (Çev.). İstanbul: Say.
- Perinçek, D. (2003). Yakılacak şair Metin Altıok. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 95-105.
- Taner, M (2003). Metin'li zaman. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 68-74.
- Telli, A. (2003). Yüreği bungun bir şair: Metin Altıok. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 193-199.
- Tunalı, İ. (2008). *Estetik*. İstanbul: Remzi.
- Ülgen Kaya, E. (2012). *Unamuno ve Scheler'de trajik kavramı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Williams, R. (2018). *Modern trajedi*. Barış Özkul (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Yaşar, F. (2005). *Metin Altıok'un şiirlerinin tematik ve poetik açıdan incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yavuz, H. (2003). Sevgili şair Metin Altıok İçin. *Gölgesi yıldız dolu* içinde. Zeynep Altıok Akatlı (Haz.). s. 157-159.

**032. Günümüz Türk romanında ekokurgu örnekleri üzerine bir değerlendirme<sup>1</sup>****H. Neşe APAYDIN<sup>2</sup>**

**APA:** Apaydın, H. N. (2023). Günümüz Türk romanında ekokurgu örnekleri üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 541-558. DOI: 10.29000/rumelide.1252798.

**Öz**

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra iklim krizi olarak adlandırılabilir değişikliklerin artmasıyla doğa üzerine yapılan çalışmaların disiplinler arası bir nitelik kazandığı görülmektedir. Günümüzde çevrebilimciler, biyologlar, antropologlar, felsefeciler, ekonomistler gibi pek çok farklı disiplindeki bilim insanlarının ve aktivistlerin ortaya koyduğu bulgular ve veriler doğadaki yıkımın boyutlarının ne derece büyük olduğunu da göstermektedir. Başlangıçta sırlarla dolu görülen ve bu nedenle tam olarak anlaşılamayan doğa, mitolojiler yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Aydınlanma Çağı'yla birlikte insan-doğa ilişkisinde insanı merkeze alan doğa anlayışının hâkim olmaya başladığı görülmektedir. Sanayi Devrimi ve kapitalizmin doğuşu, insanı doğadan uzaklaştırırken sanayileşmenin getirdiği yeni yaşam alanları yeni sorunların doğmasına sebep olmuştur. Tarım devrimi sonrası sömürgeciliğin başlaması ise doğanın insan eliyle tahrip edilmesinin, kendi içindeki dengesinin bozulmasının başlangıcı olarak kabul edilmektedir. 20. yüzyılda yaşanan iki dünya savaşının ve Ekonomik Buhran'ın olumsuz sonuçları, ekonomik büyüme arzusunun güçlendirirken doğanın kaynaklarının tükenmesine neden olmuştur. On Yedinci Yüzyıl'dan itibaren kurgu dışı eserlerde olduğu kadar edebi metinlerde de doğa önemli bir tema olmaya başlamıştır. İklim krizinin öngörülmesinden sonra ise edebiyat; çevre sorunlarına, doğa tahribatına daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Doğa ve çevre duyarlılık bir anlayış olarak ekokurgu günümüz Türk edebiyatının da dikkat çeken alanlarından biri haline gelmektedir. Bu makalede son on yılda doğa ve çevre sorunlarına odaklanmış ekokurgu özelliği gösteren eserler içinde öne çıkan Buket Uzuner'in Tabiat Dörtlemesi'nin ilk üç cildi *Su*, *Toprak*, *Hava*; Latife Tekin'in eş zamanlı yayımlanan *Manves City* ve *Sürüklenme*; Oya Baydar'ın *Köpekli Çocuklar Gecesi* adlı romanları üzerinden farklı ekokurgusal yönelimlerin Türk Edebiyatı'ndaki temsillerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğa yazını, çevre yazını, ekokurgu, Buket Uzuner, Latife Tekin, Oya Baydar, *Tabiat Dörtlemesi: Su, Toprak, Hava, Manves City, Sürüklenme, Köpekli Çocuklar Gecesi*.

**An evaluation on ecofiction examples in today's Turkish novel****Abstract**

After the second half of the twentieth century, with the increase in the changes that can be called the climate crisis, it is seen that the studies on nature gained an interdisciplinary nature. Today, the findings and data revealed by scientists and activists in many different disciplines such as ecologists, biologists, anthropologists, philosophers, economists also show the extent of the destruction in nature. The nature, which was initially seen as full of secrets and therefore could not be fully

<sup>1</sup> Bu makale 10 Mart 2022'de Kapadokya Üniversitesi'nde online olarak sunulan "Günümüz Türk Edebiyatına Yeni Bir Pencereden Bakış: Ekoyazın, Ekokurgu, Ekofeminist Yaklaşımlar" adlı konuşmanın genişletilmiş ve geliştirilmiş biçimidir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör, Çukurova Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü (Adana, Türkiye), neseapaydin@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-7989-6369 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252798]

understood, was tried to be explained through mythologies. With the Age of Enlightenment, it is seen that the understanding of nature, which puts human to the center, began to dominate in the human-nature relationship. While the Industrial Revolution and the birth of capitalism distanced people from nature, new living spaces brought by industrialization led to the emergence of new problems. The beginning of colonialism after the agricultural revolution is accepted as the beginning of the destruction of nature by human hands and the deterioration of its balance within itself. The negative results of the two world wars and the Economic Depression in the twentieth century, while strengthening the desire for economic growth, caused the depletion of nature's resources. Since the seventeenth century, nature has become an important theme in literary texts as well as in non-fiction works. After the prediction of the climate crisis, literature; started to draw more attention to environmental problems and destruction of nature. Ecofiction, as a nature and environment sensitive understanding, is becoming one of the remarkable areas of today's Turkish literature. In this article, it is aimed to examine the representations of different ecofictional orientations in Turkish literature through the first three volumes of Buket Uzuner's Nature Quartet, *Su, Toprak, Hava*; Latife Tekin's simultaneously published *Manves City* and *Sürüklenme*; Oya Baydar's *Köpekli Çocuklar Gecesi* which has come to the fore among the eco-fiction works focused on nature and environmental problems in the last ten years.

**Keywords:** Nature literature, environmental literature, ecofiction, Buket Uzuner, Latife Tekin, Oya Baydar, *Nature Quartet: Su, Toprak, Hava, Manves City, Sürüklenme, Köpekli Çocuklar Gecesi*

## Giriş

### Doğaya, ekolojik düşünceye, ekofeminizme, ekokurguya ekoeleştiriyeye dair kavramsal açıklamalar

Dünyanın ve doğanın imkânlarının sınırsız olduğu kanısı 20. yüzyıl başından itibaren bilimin ortaya koyduğu verilerle yıkılmıştır. Özellikle Yirminci Yüzyıl'ın ikinci yarısından sonra iklim krizi olarak adlandırılabilirlik değişimlerinin artmasıyla doğa üzerine yapılan çalışmaların disiplinler arası bir nitelik kazandığı görülmektedir. Ekoloji, doğa ya da çevre, günümüzde çevrebilimciler, biyologlar, antropologlar, felsefeciler, ekonomistler gibi pek çok farklı disiplinde çalışan bilim insanlarının ve aktivistlerin ortaya koyduğu bulgular ve veriler ışığında ele alınmaktadır.

Antik çağlarda doğa, bilinmezliklerle doluydu ve insanın hayatta kalmak için mücadele ettiği en önemli unsurdu. Arkeolojinin ortaya koyduğu bulgular; otuz-otuz beş bin yıl önce insanın mağaralarda yaşarken de doğayla olan mücadelesini resimler, yani sanat yoluyla aktarmayı seçtiğine işaret etmektedir (Gezgin, 2017, s. 24-25). Arkeolojik bulgular ışığında insanın doğadaki canlıların en güçlüsü olmadığı gibi en zayıf halkasını oluşturduğunu söyleyen İsmail Gezgin (2017); *Sanatın Mitolojisi* adlı eserinde, doğaya karşı alet yaparak bedenini güçlendiren insanın ölüm korkusu karşısında kendisini ayakta tutabilecek soyut bir dünya yaratarak tutunmaya çalıştığını belirtmektedir (s. 24). Gezgin (2017), doğadaki hızlı değişimin sonucunda iklimde de görülen değişikliklerin karşısında insanın yaptığı birkaç aletle onunla baş edemeyeceğini anlayarak en temel korkusu olan ölümden başlayarak doğayla mücadelesini sanat yoluyla sürdürdüğünü ileri sürmektedir:

İnsan kendisini doğa karşısında iyi hissettirecek bir başka şey daha keşfetti. Tanrılarını soyutlayarak taşlara dönüştürmeye başladı; tanrıçalar üretti. Bu soyutlama yeteneği soyut olan güçleri somutlamaya yarıyordu. Bilinmeyeni bilinen hale getirmek öteden beri insanın en önemli silahı olmuştu. Dişil özellikleri çoktan keşfettiği doğayı tanrıçalar biçimine dönüştürdü ve onu kontrol etmeye çalıştı. (s. 24)

Gezgin (2017) eserinde, mağara resimlerinde birkaç örnek dışında hiç küçükbaş hayvana rastlanmamasını da bu resimlerdeki canlandırılanların sadece basit av sahneleri olmadığını, bu resimlerin en eski mitosları gösterdiğini belirtmektedir (s. 25).

Claude Levi-Strauss (1986) *Mit ve Anlam*'da insanlığın ayrı ayrı bölümleri arasında kültürel ayrımlar olsa da insan zihninin her yerde bir ve aynı olduğunu, aynı yetilere sahip bulunduğunu belirtir (s. 31).

M. Bilgin Saydam da (2017) *Deli Dumrul'un Bilinci* adlı eserinde benzer noktalara değinerek insan kültürünü anlamının yolunun yerel kültürleri anlamaktan geçtiğini söyler; zaman, coğrafya, din, dil, ırk değişse bile "öz"ün aynı kalacağını vurgular (s. 59).

Mitler üzerine çalışmalar yapan bilim insanları, doğayı anlamlandırmaya çalışan ve ölümlülüğünün farkında olan, bunu aşmaya çalışan insanın kolektif bilinçaltıyla mitleri oluşturduğunu söylemektedirler. Değişen zaman, coğrafya, din, dil, ırk gibi unsurlara rağmen bütün mitlerin ortak özellikler taşıdığını da farklı coğrafyalara ait mitlerdeki ortak anlam ve işlev taşıyan unsurları örnekleyerek belirtmektedirler. Buket Uzuner'in Tabiat Dörtlemesi olarak oluşturduğu *Uyumsuz Defne Kaman'ın Maceraları Su* (2012), *Toprak* (2015), *Hava*'da (2018) mit-doğa yaklaşımı eserlerin çıkış noktalarından biridir; romanlarda başkişiler şamandır ve romanlardaki olaylar içinde, yaşadıkları pek çok durumda bu görüş doğrulanmaktadır.

Sezgin Toska (2017) *Ekokurgu Ekolojik Sorunların Çözüm Yolu Olarak Edebiyat* adlı çalışmasında, tarımın insanların bitki yetiştirmelerine, hayvanlarını beslemelerine uygun ortamın yaratılması için doğal ekosistemin değiştirilmesi anlamına geldiği üzerinde durmakta, ekosistemdeki dengenin bozulmasının başlangıcını tarım toplumuna geçişe dayandırmaktadır (s. 15-16).

Dünyanın farklı bölgelerinde farklı tarihlerde yerleşik düzene geçerek toprağı işleyen insanın ekosistemi değiştirmeye başlaması; 1700'lü yıllarda İkinci Tarım Devrimi olarak da adlandırılan toprağı makinalarla işlemeyle hız kazanmıştır. Coğrafi keşiflerden sonra başlayan sömürgecilikle birlikte Sanayi Devrimini gerçekleştiren Avrupa'da ciddi bir sermaye birikimi oluşmuş, kırsal yaşam ve köy hayatı önemini yitirmiştir. Sanayileşmenin getirdiği yeni yaşam alanları insanı doğadan uzaklaştırırken yeni sorunların doğmasına sebep olmuştur. Bu yeni duruma karşı edebiyat ve sanat, doğaya sığınmayı savunmaya başlamıştır. Doğa, sanayileşmenin doğurduğu sorunlardan şikâyetçi olan 18. yüzyıl romantikleri için bir kaçış yeridir. Romantikler için doğa, ahlakın, iyiliğin ve güzelliğin kaynağıdır (Olgun, 2017, s. 273). Kentlerin nüfusu artarken bir taraftan da yeni bir sınıf, işçi sınıfı, oluşmuştur. Sanayileşme ve kapitalizmin bir sonucu olarak insan doğadan uzaklaştırılmıştır.

Sezgin Toska (2017), Amerikan Edebiyatı'ndaki örneklerden yola çıkarak değerlendirmesini yaparken Amerikan Edebiyatında kurgu dışı düzyazı geleneğinde doğa ve insan ilişkisinin önemli yer tuttuğunu, bu tarz eserler yoluyla toplumun doğaya olan ilgisinin arttığını belirtmektedir. Toska, doğa yazınının (eko yazın, nature writing) bir terim olarak kullanılırken de daha çok kurgu dışı eserlerde ele alınan doğa ve yaban hayatın kastedildiğine dikkat çekmektedir. Günümüzde ise doğa yerine çevre kavramının kullanılmaya başlandığına değinen Toska, doğa yazını yerine de çevre yazını (environmental writing) teriminin yaygınlaşmaya başladığını (s. 54-55) belirtmektedir.

Toska (2017) aynı eserde, kurgu dışı eserlerin yanında kurgu eserlerin doğa ya da çevre yazınındaki işlevini W.J. Long'dan yaptığı bir alıntıya dayandırarak şöyle belirtmektedir:

Fakat doğa yazımına getirilen sanatsal ve kurgusal yaklaşımlarla beraber doğanın bilimden ziyade sanatla anlaşılabilmesi ve doğayla ilgili konuların sanatsal ve kurgusal özelliklerin ağır bastığı eserlerle daha ilgi çekici, etkileyici, kalıcı ve eğitici olacağı kanısı benimsenmiştir. (s. 63)

Toska (2017), adı geçen çalışmasında, edebiyatın insan olmayan varlıkların çektiği acıdan okuyucuları haberdar edebilme, o duyguyu hissettirebilme gücünün bulunduğunu belirtir; insanların doğa ve çevreyle kopan bağlarının edebiyat yoluyla yeniden kurulabileceğine işaret eder:

Edebiyat, imgelem gücü sayesinde okuyucuları, insanın doğa ve çevresiyle bağı henüz kopmamış diyarlara yolculuk etmesini sağlayarak çevreye duyarlı ve uyumlu bir yaşamın nasıl deneyimleneceğini onlara sunabilir. Çevreyi kirleten, onu yıkan düzen dışında da alternatiflerin olabileceğini gündeme getirebilir. Edebiyat aracılığıyla insanların dikkati bir kez daha doğanın, çevrenin ve diğer varlıkların üzerine çekilebilir. Edebiyatın bu potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda edebi çalışmaların günümüz insanının karşı karşıya kaldığı ve muhtemelen gelecekteki insanların karşılaşacağı ekolojik ve çevresel sorunları önlemede, var olanları çözmeye ve yaşanmış olanları iyileştirmede önemli katkılar yapacağını var saymak gerçekçi bir yaklaşım kabul edilebilir. (Toska, 2017, s. 102-103)

Edebiyatın doğanın tahribatına, çevresel sorunlara, iklim krizine karşı duyarlılık oluşturma potansiyeli fark edildikçe hem edebî üretim hem de kuramsal yaklaşımlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda kurgusal ve kurgu dışı ekoloji duyarlı eserleri kavramsal bir çerçeveye oturtma çabaları dikkat çekmektedir.

Toska (2017) Jim Dwyer'den alıntıyla ekoyazın teriminden ekokurgu terimine geçişin de 1970'li yılların başlarından itibaren doğayı kurgu içinde ele alan ve sorunları kurgusal boyut içinde işleyen metinlerdeki artışla paralel bir seyir izlediğine dikkat çekmektedir. Kurgusal eserleri değerlendiren eleştirmenler bu eserleri inceleyen çalışmalarında ekokurgu terimini kullanmaya başlamışlardır; ekokurgu eserlerin incelenmesi sayesinde ekoeleştirme terimi de literatüre kazandırılmıştır (s. 109).

Serpil Oppermann (2012) *Ekoeleştirme Çevre ve Edebiyat* adlı çalışmasında ekoeleştirmenin işlevini şöyle belirtmektedir:

Ekoeleştirme yalnızca edebiyat eserlerinde doğanın nasıl yansıtıldığını incelemeyi, doğaya yüklenen sembolik anlamları, bu anlamların oluşturduğu düşünce kalıplarını, nehirlerin, denizlerin, toprak, bitki ve hayvan türlerinin insan kültürlerini nasıl şekillendirdiğini, dilin nasıl kullanıldığını, çevre sorunlarına nasıl yaklaşıldığını, metin içindeki değer yargılarını ve benlik kavramlarını da mercek altına alır. (s. 25)

Oppermann (2012), ekoeleştirmenin edebiyatta doğayı analiz eden bir araç işlevi görmesinin yanında biyo-merkezci bir dünya görüşüne dayanan bir akım olduğuna da dikkat çekmekte, ekoeleştirmenin insan algısının fiziksel çevre ile insan olmayan yaşam formlarını da içeren küresel toplulukları kapsayacak genişlikte olduğunu belirtmektedir (s. 26).

Ufuk Özdağ (2017) *Çevreci Eleştiriyeye Giriş* adlı eserinde çevreci eleştirmenin gelişim sürecinin Buell'in *The Future of Environmental Criticism* adlı kitabında söz ettiği iki dalga çerçevesinde ele alınabileceğini dile getirmektedir. Bu yaklaşıma göre 1990'ları kapsayan birinci dalga çevreci eleştiri, doğanın merkezde olduğu kurgusal eserlerde ve şiirde, doğanın içsel değerine dair farkındalık geliştiren, böylece biyoçeşitliliğin doğal dünyanın, yaban hayatının korunmasında sorumluluk alacak bireyler oluşturma misyonu üstlenmektedir. Özdağ, eserde birinci dalga çevreci eleştirmenin "derin ekoloji" anlayışını ilk kez anan Arne Naess'ten, Bachelard, Merlau-Ponty, Heidegger'e uzanan düşünürlerin görüşlerine dayandığını belirtmektedir. İkinci dalga çevreci eleştiri ise 2000'li yılları kapsamaktadır. Çevreci eleştiri bu tarihten sonra içinde insanın da yer aldığı kentsel alanlar, yapılandırılmış çevre ve metropollerdeki yaşamı konu alan, doğa ve kültür karşıtlığından uzaklaşan, çevresel adalet konularına yönelen, toplumcu

çevreci eleştiri yoluyla bireyleri tüm gezegene karşı sorumluluk almaya yönelten, alanı genişletilmiş bir anlayış olarak şekillenmektedir (s. 8).

Ekokurgu eserlerde doğa ve çevre sorunları işlenirken insanın insana karşı olan tahakkümü de temel sorunsallardan biri olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle ekofeminizm de ekokurgu eserlerde anılması gereken düşünce akımlarından birini oluşturmaktadır. Hakan Olgun'un (2017) *Yeşil ve Siyaset Siyasal Ekoloji Üzerine Yazılar* adlı kitabındaki yazısında Howell'e gönderme yapılarak ekofeminizm teriminin ilk kez Françoise d'Eaubonne tarafından *Le Féminisme ou la mort (Feminizm ya da Ölüm)* adlı eserde kullanıldığı belirtilmektedir. d'Eaubonne'un, sözü edilen eserde doğanın tahrip edilmesinin sebebini ataerki toplum düzenine bağlanarak sürdürülebilirliğin sağlanmasının feminist bir devrimden geçtiğini söylediği vurgulanmıştır (s. 388).

Ekofeminizm 20. yüzyılın iki büyük düşünce akımının, feminizmin ve ekolojinin, birleştirilmesi anlamına gelmektedir. Olgun (2017), ekofeminizmi bu çağın getirdiği karmaşık sorunlar sonucunda şekillenen bir akım olarak tanımlarken akımı "feminist" yapan unsurun ataerki yapı ve uygulamalara karşı çıkışı; ekolojik yapan unsurun ise ekosistemin değerini bilmeye ve korumaya yönelik vaadi olduğunu belirtmektedir (s. 389).

Feminizm temelde Batı felsefesindeki ikiliklere (düalizme) dayanan, doğayla özdeşleştirilerek kadını ikincil olarak gören ataerki düşünceye karşı oluşmuş bir düşünce akımıydı. Ataerki düşünce, bütün yaşantıyı düalizme dayandırırken insanlar arasındaki ilişkileri erkek ve kadın olarak iki cinsiyete ayıran bir düzenleme sunmaktaydı. İnsanı merkeze alan ve aklı önceleyen Rönesans sonrası bütün ilerleme ve gelişmeler de temelde akla, zihne, özneye ve kültüre dayandırılırken ikincil görülenler küçümsenmiş ve geride bırakılmıştır. Aydınlanma Çağı'nın entelektüel ve bilimsel ortamında da insan odaklı bu düşünce hâkimdir. Aydınlanma düşüncesi için doğa, insanın hizmetine sunulmuş sonsuz imkânları olan bir hammadde kaynağıdır. Kadınlı doğa arasında kurulan bu özdeşleştirilmenin temelinde daha çok, kadının biyolojik özellikleri yani çocuk doğurma, besleyip büyütme, hayatın sürdürülmesini sağlamak için gerekli işler, doğaya ve yaşam döngüsü süreçlerine vakıf olması etkili olmuştur.

Olgun'a (2017) göre ekofeminizm, Batı'da savaş karşıtı, çevreci, lezbiyen-feminist hareketler üzerine şekillenmiş, eylem odaklı bir hareket olarak ortaya çıkmıştır. Ekofeminizm için cinsiyetçilik, ırkçılık, militarizm, sınıf ayrımı gibi toplumsal konularla ekolojik kriz arasındaki ilişkiler birlikte düşünülerek genişletilmiş bir akımdır, diyebiliriz. Zaman içinde ekolojik krizin sebepleri olan zehirli atıklar, ormansızlaşma, nükleer silahlar konusundaki tutumlar, üreme hakları ve teknolojilerine, hayvan özgürleşmesine, yerel ya da uluslararası tarımsal gelişmeye uzanan konular da ekofeminizmin ilgilendiği sorunlar arasında yer almış, böylece kapsamı genişlemiştir (Olgun, 2017, s. 389).

Ekofeminizmi tek bir görüşü ve hareket tarzını benimsemiş bütüncül bir akım olarak algılamamak gerekmektedir. Ekofeministler militarist, hiyerarşik ve doğanın yok edildiği bir topluma karşı olsalar ve bu anlayışın alternatifi bir toplumu inşa etmek isteseler de buna ulaşmak için farklı analizler yapmakta ve stratejiler geliştirmektedirler. Zaman içinde liberal ekofeminizm, kültürel ekofeminizm, sosyal ekofeminizm, sosyalist ekofeminizm gibi temel ilkeleri aynı olmakla birlikte farklılıkları da olan alt ekofeminist kollar ortaya çıkmıştır (Olgun, 2017, s. 398-408).

Ekofeministler içinde farklı analizler yapan düşünür ve aktivistlerden biri olan Plumwood'un (2017) *Feminizm ve Doğaya Hükmetmek* adlı eserinde Batı felsefesinde önemli yer tutan ikiciliğe değinilerek bütün farklılıkları bu ikiliklere göre düzenlemenin her bir unsurun doğasının ötekiyle paylaştığı

nitelikleri dışlamasıyla kutuplaştırıcı biçimlerde inşa edildiğinden söz edilmektedir. Egemen tarafın “asıl”, ikincilin de ona göre tanımlanmasından kaynaklanan ikisi arasındaki gerçek kurtuluş ya da eşitlenmenin durumun tersine çevrilmesiyle değil, bu anlayışın ortadan kalkmasıyla sağlanacağı belirtilmektedir (s. 47-62).

Plumwood (2017), ataerkil düşünce dendiğinde biyolojik cinsiyete dayanan bir kimliği çağrıştıran anlayışı da sorgulamaya açarak “efendi” olarak tanımladığı tahakküm eden anlayışı teşhir etmektedir. Bu “efendi” anlayışı feminist kuramların tanımladığı eril kimlikten daha karmaşık bir özellik taşımaktadır. “Efendi” anlayışı Plumwood’ta sınıf, ırk ve toplumsal cinsiyete dayalı, tahakküm bağlamında oluşturulmuş çok yönlü ve karmaşık kültürel bir kimlik olarak tanımlanmaktadır. Bu “efendi anlayışı” akla dayalı yaşam biçimlerini pekiştirirken kadının, kölenin, hayvanın ve doğaya ait her şeyin tahakküm altına alınması sonucunu doğurmuştur (s. 14).

Plumwood (2017) ayrıca sadece biyolojik cinsiyete bağlı olarak kadına atfedilen olumlu bir yaklaşım, bir nevi takdir etme gibi sunulan ön kabullerin de yine inşa edilmeye çalışılan kimlikle ilgili olduğuna dikkat çekmektedir. Örneğin kadın, doğası gereği hiçbir şeye zarar vermez, ya da kadınlar diğer kadınlarla mutlak kardeştir, yeryüzünü bir anne gibi görür, tahakküm etmez ya da şiddet kullanmaz düşüncesinin gerçeği yansıtmadığını belirtmektedir. Plumwood’a göre kadın olmak otomatik biçimde ekolojik bilince sahip olmak, doğaya ve başkalarına zarar vermekten kaçınmak anlamına gelmemektedir. Plumwood’ta ekolojik bilinç, biyolojik cinsiyetten bağımsız olarak varılan bir noktadır, diyebiliriz (s. 20 ).

Ekolojik ve feminist temelli kuramsal tartışmalar geniş bir yelpazede devam etmektedir. Bu bağlamda Plumwood’un doğa ve çevre bilincine sahip olmanın doğaya zarar vermeye engel olmayacağı düşüncesi, kadın olmanın mutlak iyi, doğaya uyumlu olmak anlamına gelmeyeceğini vurgulaması önemlidir; bu düşünce ekoloji ve feminizm duyarlılığı bakışın idealize edilmemesi gerektiğine dair uyarıcı bir yaklaşım getirmektedir.

Doğa yazını, Amerikan edebiyatındaki “kurgu dışı” eserlerle başlamıştır. Doğa; başlangıçta Amerika kıtasının yerli halkı Kızılderililerin ruhsal ve fiziksel anne kabul ettikleri bir unsur olarak hikâyelerinde yer almaktayken sonradan Avrupalı kâşiflerin keşfettikleri bu kıtanın coğrafyası ile ilgili yazdıkları metinlerde önemli yer tutan bir unsur olmuştur. On Sekizinci Yüzyıl’ın bilimsel ilerlemeleriyle birlikte yaban hayata bakış değişmeye, “uluyan yaban” olarak algılanan doğa anlayışından “yaban mutluluk verir” algısına geçiş olmuş; bu düşünceyle ele alınan doğayı anlatan kurgu dışı bir doğa yazını gelişmiştir (Toska, 2017, s. 27-37).

Ufuk Özdağ (2017) *Çevreci Eleştiriye Giriş* adlı çalışmasında doğa yazınının; 19. yüzyılın sonlarından itibaren Henry David Thoreau’un *Walking* adlı eserinden başlayarak, 20. yüzyılın başlarından itibaren özellikle yaşadıkları bölgelerin doğal yaşam alanlarını anlatan John Burroughs, John Muir, Mary Austin, Henry Beston gibi doğa yazarlarının kaleme aldıkları çalışmalarla geliştiğinden söz etmektedir. Aldo Leopold’un 1949’da ölümünden sonra yayımlanan *Bir Kum Yöresi Almanacağı* (*A Sand County Almanac*) ise ekoloji biliminin bulgularından yararlanması ve toprağa karşı ahlaki bir yükümlülüğü önermesi açısından önemli bir eser olarak anılmaktadır (s. 20-23).

Bir biyolog olan Rachel Carson’ın (2021) 1962’de yayımlanan *Sessiz Bahar* (*Silent Spring*) adlı eseri tarımda kullanılan pestisitlerden en yaygın olan DDT’nin doğada açtığı yıkıcı sonuçlara odaklanmıştır (s. xv-xix). Yazıldığı dönemde eserin yayımlanması büyük kimya şirketleri tarafından engellenmeye



çalışılsa da zaman içinde çevre bilincinin ve bütüncül bir doğa anlayışının oluşmasında yukarıda anılan doğa yazarları ve eserleriyle birlikte *Sessiz Bahar* da etki yaratmıştır.

Türk Edebiyatı'nda da doğa, eserlerde geçen önemli unsurlardan biridir. Amerikan edebiyatında olduğu gibi gezi edebiyatının içinde sayabileceğimiz eserlerde geçen doğanın dışında, doğa yazını ya da ekokurgunun bir terim olarak kullanılmadığı erken dönemlerde, "güzellik ve saflığın kaynağı" anlayışından uzak, ekolojik denilebilecek bir yaklaşımla ele alınan doğa ile kurgu dışı ve kurgusal eserlerde karşılaşmaktadır. Halikarnas Balıkcısı'nın (Cevat Şakir Kabaağaçlı) eserlerini, bir botanikçi olan Hikmet Birand'ın *Alıç Ağacı ile Sohbetler*'ini (2021) Yaşar Kemal'in röportajlarında (*Bu Diyar Baştan Başa - Yanan Ormanlarda Elli Gün*), kimi romanlarında geçen doğa gözlemlerini ve tasvirlerini (*Deniz Küstü, Kuşlar da Gitti, Ortadirek*), Sait Faik Abasıyanık'ın kimi öykülerinde (*Alemdağ'da Var Bir Yılan*) ele alınan doğa anlatımlarını edebiyatımızdaki ekoyazın ve ekokurgu örneklerinden sayabiliriz.

Günümüzde ekosistemin bozulması hızlandıkça çevre bilinci de artmaktadır. Sorunların ne kadar girift ve çözümünün de o oranda zor, sistematik çalışmalara bağlı olduğunun anlaşılması; sorunların görünürlüğünü mümkün kılan en etkili yollardan biri olan edebiyatta ekolojik meselelerin daha çok ele alınmaya başlanmasını sağlamıştır. Günümüz Türk Edebiyatı'nda da, Batı Edebiyatı'nda olduğu gibi doğa yazını, çevre yazını niteliğini taşıyan eserlere gittikçe daha fazla rastlanmaktadır.

Bu makalede, Türk Edebiyatı'nda ekoyazınsal perspektifi, çeşitli ekokurgusal ve ekofeminist yaklaşımları yansıttıkları düşünülen üç yazar ve onların doğa yazını özelliği gösteren seçili romanları ekoeleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu eserler Buket Uzuner'in *Uyumsuz Defne Kaman'ın Maceraları Su* (2012), *Toprak* (2015) ve *Hava* (2018); Latife Tekin'in *Manves City* (2018) ve *Sürüklenme* (2018); Oya Baydar'ın *Köpekli Çocuklar Gecesi* (2019) adlı romanlarıdır.

### **Buket Uzuner ve Tabiat Dörtlemesi**

Buket Uzuner, Hacettepe Üniversitesi'nde biyoloji öğrenimi görmüştür. Yazarın çevreci yaklaşımı, ilk romanından itibaren ana izlek olmasa da yan bir izlek olarak hep fark edilmektedir. İlk romanı *İki Yeşil Susamuru, Anneleri, Babaları, Sevgilileri ve Diğerleri*'nin (1991) adına yansıyan yeşil ve susamuru ifadeleri ile yazarın Türk Edebiyatı'nda yeni olan çevreci bir tutuma işaret ettiği söylenebilir. Bu romanda yan bir olay olarak roman kahramanlarından Teoman üzerinden Türkiye'de Yeşiller Partisi'nin kuruluş aşamalarından söz edilmekte, o yıllarda çevreci hareketin sınırlı da olsa toplumda ilgi görmeye başladığına dikkat çekilmektedir. Buket Uzuner'in ikinci romanı *Balık İzlerinin Sesi* ise, "doğa yazını" olarak ortaya koyduğu ilk eseridir. Uzuner'in son çalışması ise "tabiat dörtlemesi" olan eseri *Uyumsuz Defne Kaman'ın Maceraları*'dır.

Buket Uzuner'in *Uyumsuz Defne Kaman'ın Maceraları*'ndaki ekolojik yaklaşıma dair daha önce bazı çalışmalar yapılmıştır. Süreyya Doğan (2017) "Ekoeleştiri ve Buket Uzuner'in Romanları" adlı makalesinde Uzuner'in diğer romanlarıyla birlikte dörtlemenin ilk iki romanındaki ekoeleştirel unsurları tespit etmiştir. Neşe Apaydın (2019) "Buket Uzuner'in *Su, Toprak ve Hava* Adlı Romanlarında Türk Mitolojisinin İzleri" adlı makalesinde ilk üç ciltteki şamanizm ile ekolojik yaklaşım arasında kurulan ilişkiyi ele almıştır. Buket Uzuner'in eserlerindeki ekolojik yaklaşımlara dair son iki-üç yıl içinde bazı yüksek lisans tezleri de hazırlanmıştır. Bunlardan Sibel Uğurlu'nun (2020), "Buket Uzuner'in Hikâye ve Romanlarının Ekoeleştiri Bağlamında İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi yazarın kurmaca eserlerindeki doğa hassasiyetini, feminist yaklaşımı incelemiştir. Yasaman Gonagova (2020),

“Ekoeleştiri Bağlamında Buket Uzuner’in “Tabiat Dörtlemesi” Serisindeki Üç Roman Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı yüksek lisans tezinde Uzuner’in söz konusu üç romanda çevresel sorunlara kendine özgü bir yaklaşım geliştirdiğini ileri sürmüştür. Ali Danışman (2022), “Buket Uzuner’in Tabiat Üçlemesinin (Su, Toprak, Hava) Ekokritisizm Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde yazarın şamanist unsurları kendisine destek yaparak romanlarında erkek egemen zihniyeti kadın ve çevreyle ilgili sorunların kaynağı olarak teşhir ettiğini savunmuştur.

Dörtlemenin ilk üç cildi *Su*, *Toprak* ve *Hava*’da gazeteci Defne Kaman’ın maceralarına dayanan, doğayı odağa alan bir ekoyazın örneği oluşturulmaktadır. Yazar şu ana kadar üç cildi yayımlanan eserde Defne Kaman ve anneannesi Umay Bayülgen özelinden İstanbul’un Kalamış gibi bir semtinde çevreci ve ekofeminist görüşün ilkelerine uygun bir yaşam anlayışının mümkün olduğunu anlatmaktadır. Uzuner, roman boyunca ekofeminist görüşün savunduğu yaşam tarzının eski Türk inancı olan şamanizmin ilkelerinde de mevcut olduğunu doğrulayacak örnekler sunmaktadır. Dörtlemenin dördüncü romanı ise bu makale yazıldığında henüz yayımlanmamıştır.

*Su* romanı Defne’nin kayboluşu ve Umay Ninesi, annesi Ayten, kardeşi Aysu’nun onu aramak için karakola başvurusuyla başlar. Komiser Ümit Kaman Defne’yi ararken şehrin farklı yerlerinde saçlarından ve elbiselerinden sular süzülen onunla karşılaşır. Defne’nin eline tutuşturduğu pusulalardaki sayılar ve harfler, komiserin yolunu Sahaf Semahat’la kesiştirir. Sahaf Semahat’ın yardımıyla sayılar ve harflerin *Kutadgu Bilig*’ten alınmış dizelere işaret ettiği anlaşılır. Umay Nine’nin yorumlamaları ve rüyaları ile o günlerde Kadıköy İskelesi’nde görülen yaralı yunusun karnında saklandığı ima edilen Defne Kaman bulunur. *Su* romanında Uzuner, şaman geleneğinde de suyun hayatın sürdürülebilirliğindeki önemi üzerinde durur. Romanda diğer taraftan da Defne Kaman’ın kadın cinayetleri haberleri yaptığından saklanmak zorunda kalışıyla kadınların toplumda nasıl bir eril tahakküme maruz kaldıkları anlatılmaktadır.

*Su* romanında gazeteci Defne Kaman’ın internet sayfasının “Son ağaç öldüğünde, son ırmak kurduğunda ve son balık tutulduğunda parayı yiyemeyeceğimizi anlayacağız.” diyen (Cree ) Kızılderili atasözüyle açıldığından söz edilmektedir (Uzuner, 2012, s. 19). Yazar böylece romanın başkarakterinin doğa anlayışını ortaya koyarak okurunu doğa yazını örneği okumaya hazırlamaktadır. Roman boyunca Defne Kaman’ın HES’lere karşı olduğu ana fikrine dayanan röportajlarından soyu tükenme tehlikesinde olan yunuslar, lüferler, kartallar, kelaynaklar, telli turnalar, Akdeniz foku, Anadolu parsı, susamurları, karçiçeği, kardelen, orkide gibi doğanın farklı türlerdeki “can”larının, dolayısıyla doğanın kaynaklarının tehlikede olduğunu anlatan yazılarına dikkat çekilmektedir.

Romanda Defne Kaman olayında görevlendirilen Komiser Ümit’in ilk görüşte âşık olduğu Tasvir’le ilişkisi üzerinden bir yan olay olarak kültürel türçülüğe değinilmektedir. Komiser Ümit’in Alevi olan ailesi de Tasvir’in Sünnî olan ailesi de bu evliliğe rıza göstermemektedir. Tasvir romanda açık görüşlü, üniversite mezunu, türbanlı bir kız olarak çizilmektedir. Eserde ele alınan bu ve benzeri ana ya da yan temalarla ekofeminist görüşün üzerinde durduğu efendi anlayışının eleştirisi yapılmakta; Umay Nine’nin temsil ettiği şamanizmin doğaya değer veren eşitlikçi anlayışı çare olarak sunulmaktadır.

Romanda dünyanın merkezinin doğa ve doğanın da kadın olduğunu vurgulayan ifadeler Umay Nine ve ondan el alan torunu Defne’nin ağzından aktarılır. Defne’nin adının verilmiş hikâyesi, Umay Nine’nin ağzından, edilgen kimliğe hapsedilmeyi reddeden kadın imgesiyle ekofeminist görüşü doğrular nitelikte anlatılır. Umay Nine’nin rüyasındaki hikâyede Yunan mitolojisindeki Defne’nin aksine edilgen kimliğinden sıyrılıp özne olan bir Defne karakteri vardır:

... Biliyor musun Evlâdım, biberiye eczacılıkta 'Rosmarinus' adıyla da bilinir. Çok kıymetli, şifalı bir bitkidir. Bu yüzden Defne'nin adını aslında Rosmari koymayı istedim ama kızım Ayten hamileliğinin son ayında rüyamda Defne ile Apollon'u gördüm. Şimdi, bilirsin Yunan mitolojisinde Defne, kendisine tecavüz etmeye çalışan yarı tanrı Apollon'dan kaçabilmek için ağaca dönüşür ya, benim rüyamdaki Defne, tam tersine kendini kovalayan Apollon'u ağaca dönüştürüyor ve sonra kendisi ormanda özgürce mutlu yaşıyordu. (Uzuner, 2012, s. 193)

Buket Uzuner, bütün roman kişilerini adlarından başlayarak psikomitolojik görüşe ve şamanist bir anlayışa uygun biçimde kurgulamıştır. Defne'nin ninesi Umay Bayülgen, dedesi Korkut Bayülgen, annesi Ayten, ablası Aysu, yeğeni Ayperi adları mitolojik anlamlar taşıyan adlardır. Umay Bayülgen Korkut Bayülgen'in ölümünden sonra da Kalamış'taki bahçesinde fiskiyeli havuzu olan iki katlı evde yaşamını sürdürmektedir. Kalamış'taki ev, çevresinde yükselen çok katlı beton yapılara rağmen bahçesindeki serada organik bitkiler yetiştirmeye imkân sunan bir vaha gibi büyük bir kentin merkezî ve tarihî bir semtinde bile doğal yaşamın sürdürülebileceğini gösteren bir yapı olarak varlığını sürdürür.

*Toprak* romanı gazeteci Defne Kaman'ın tarihi eser kaçakçılığı ile ilgili yaptığı haberin izlerinin onu Çorum'a Hititlerden kalan antik kente kadar sürüklemesiyle şekillenir. Bu romanda Defne'ye kardeşi gibi gördüğü Karaca yardım etmeye çalışır. Karaca'nın telefonuna gelen şifreler yine Defne'yi arayan Umay Nine, Sahaf Semahat, Güneş Aytan ve diğerlerini Kutadgu Bilig'den dizelere yönlendirir. Umay Nine'ye göre Yazılıkaya Tapınağı'nda o günlerde görülmeye başlanan geyik de don değiştirmiş bir elçidir. Perşembe akşamı kaybolan Defne'nin Pazar akşamı bulunması ve kaçakçıların amaçlarına ulaşmadan yakalanmasıyla roman sona erer.

*Toprak* romanında yazar, psikomitolojik görüşü doğrulayacak olaylar zinciri oluşturmakta ve bununla bağlantılı pek çok ayrıntıya yer vermektedir. Boyalı Höyük hakkında konuşulurken müze müdürünün Boyalı Höyük'te toprak bir matarada bal ve arı reçenesi ile karışmış çörekotu tohumlarının bulunmasından söz etmesi Defne'yi heyecanlandırır. Çünkü Defne, bir eczacı olan Umay Ninesinden balla çörekotu karışımının antiseptik etkisi olduğunu ve bu bilgiye Sibirya'daki Türklerin de sahip olduğunu öğrenmiştir. Sibirya'daki Türklerin kadim geleneklerindeki tıbbî bilgilerle Hititlerde karşılaşmak Defne'ye şaşırtıcı gelmiştir. *Toprak* romanının önemli kahramanlarından biri olan Güneş Aytan ise Kızılderili olan eski eşinden edindiği bilgilerle buna benzer uygulamaların Kızılderili kültüründe de bulunduğunu aktarır (Uzuner, 2015, s. 125). Uzuner böylece farklı kültürlerde biçimsel farklılıklar olsa da özün aynı olduğunu söyleyen psikomitolojiye işaret etmektedir (Apaydın, 2019, s. 227-228).

Romanda sık sık Umay Bayülgen'in ağzından "Bütün canlar candır, bütün canlar farklılıklarıyla eşit derecede önemlidir." mesajı bir leitmotif olarak tekrarlanır. Bu görüş, Serpil Oppermann'ın (2012) bütünselliği benimseyen ekoeleştirmenlere de gönderme yaparak belirttiği "...ekosistemdeki tüm canlılar, değeri insana faydalarından bağımsız olarak kabul edilmesi gereken birer bireydir ve her bireyin kimliğini diğer canlılarla olan ilişkisi şekillendirir" ifadesine dayandırılabilir (s. 15). Bütünsellik kavramı ise Arne Naess'in 1973'te ilk kez kullandığı derin ekoloji terimi ile kastedilen doğanın insan tarafından ötekileştirilmesini, insanın kendisini doğadan ayrı ve üstün bir konumda değerlendirmesini, doğayı bir hammadde kaynağı olarak bilinçsizce sömürmesini eleştiren görüşle temellenmektedir (Oppermann, 2012, s. 20-21).

Uzuner (2015) roman boyunca zaman zaman özellikle kaman olduğu belirtilen Umay Nine'nin ağzından ekoeleştirmenlerin insandan bekledikleri gibi insanın doğaya katkısı ya da doğadaki işlevini şöyle dile getirir:

Tabiat, hava, su, toprak ve güneşle bir bütündür, onun tüm canlılarla birlikte meydana getirdiği mükemmelliği vardır. Bunu bozan, bir anlamda tabiatın tek kusuru insandır. Fakat aynı zamanda, tıpkı meyvenin çekirdeği gibi, insan tabiatın göbeğinde, geleceğinin umudu olarak yer alır. (s. 103)

*Hava* romanı nükleer enerji santralleri ile ilgili yazdığı bir yazı dolayısıyla Kayseri’de yargılanan Defne Kaman’a destek olmak üzere bütün ailesinin Kayseri’ye gelmesiyle başlar. Uzuner, *Hava*’da ilk iki ciltte İstanbul ve Çorum’da geçen macerayı anlatırken üzerinde durduğu temaları bu kez de Kayseri’nin tarihsel ve kültürel dokusundan yararlanarak işler. *Hava*’da da ilk iki ciltte olduğu gibi hayvan mitosundan yararlanır. *Hava*’daki hayvan Türk mitolojisinde adaleti simgelediği belirtilen kartaldır. Romanda gazetecilerin özgürce haber yapmasının kısıtlanması, yazıları yüzünden yargılanmaları, adalet duygusunun sarsılması gibi temalar üzerinde de durulur. Bu romanda ilk iki romandan farklı olarak, Umay Nine ve Defne’nin aynı gece rüyalarında aynı şeyi görmeleri üzerine Defne ortadan kaybolur ve geri dönmez; roman da bu belirsizlikle sona erer. Buket Uzuner dörtlemenin ana çözümünü dördüncü cilde bırakmıştır.

*Hava*’da da Uzuner, *Su* ve *Toprak*’ta olduğu gibi yan temalara da yer vermiştir. Bunlardan biri Kayseri’de On Üçüncü Yüzyılda yaşayan Gevher Nesibe’nin ruh sağlığı bozuk hastaların tedavisinde su ve müzik sesinden yararlanan bir şifahane açtırmasıdır. At binen, iki örgülü saçları açık olan Gevher Nesibe’nin varlığı, Selçukluların ileri görüşlülüğünün o çağda da kadın ve erkeğin eşit şekilde toplum hayatında yer aldığı bir belirtisi olarak gösterilir. Yazar böylece On Üçüncü Yüzyılda toplumda eşitlikçi ve türcülüğe karşı anlayışın hâkim olduğunu ispatlamaya çalışmıştır (Uzuner, 2018, s. 49-51).

Romanda Kaman geleneğinin türcülüğe karşı oluşu birkaç yerde tekrarlanarak özellikle son yıllarda tartışılan veganlık ya da vejetaryenlik anlayışlarına da değinilir. Doğadaki besin zincirinden söz edilerek insanın ne yiyeceğini seçme şansının olduğu vurgulanır, kaman geleneği et yemeyi yasaklamamıştır ancak diğer canlılara eziyet edilmemesi öğütlenmiştir:

Bizim Kam geleneğimizde her canlıya saygı göstermek, hiçbirini küçük görmemek ve fenalık yapmamak kuraldır. Yine kadim geleneğimiz, bütün canlıların birbirine bağımlı olan hayatını – şimdi adına ekolojik döngü dediğiniz şey – binyıllardır zaten savunur. Yunus balık yer, kurt geyik, kartal yılan, kedi fare, at ot yer. Onlar buna mecburdur. Ancak insan farklıdır, çünkü o ne yiyeceğini seçebilir. İsteyen geleneğine uygun olan hayvanın etini, isteyen sadece ot yiyebilir. En mühimi hayvanlara eziyet, işkence ve israf bütün inançlar gibi Kamlık’ta da haramdır, günahdır, yanlıştır. (Uzuner, 2018, s. 82)

*Hava* romanında yazar, genel olarak doğanın dengesinin bozulmasının yol açtığı çok yönlü sorunları, sağlığı tehdit eden ölümcül hastalıklardan iklim krizine, doğanın kaynaklarının tükenmesinin doğurduğu tehlikelere uzanan küresel sorunlara ve aile içi şiddet, hayvan hakları, düşünce özgürlüğü ve adalet gibi konulardaki politikalara kadar pek çok konuya yer vererek işlemiştir. Uzuner romanlarda, bütün sorunların sebebini de toplumun kadim geleneğinin dışına çıkmak olarak göstermiştir.

Romanda, aile içi şiddet Sahaf Semahat üzerinden işlenir. Sahaf Semahat’ın neden ve kimden kaçtığı ilk iki romanda açıklanmayan merak unsurlarından biridir. *Hava*’da olay örgüsündeki bu düğüm de çözüme kavuşturulurken gerçek adı Bahar olan Semahat’ın Nevşehirli varlıklı bir aileye mensup olduğu, henüz ortaokul öğrencisiyken öz dayısının tecavüzüne uğrayıp hamile kaldığı, ailesinin bu durumdan onu sorumlu tuttuğu ortaya çıkar. Semahat’ın annesinin kızına karşı katı gelenekçi tutumu gibi romana eklenen yan olaylar ile Uzuner (2018), ekofeminist anlayışın üzerinde durduğu kadına, çocuğa ve doğaya tahakküm eden eril efendinin karmaşık ve toplumsal bir kimlik olarak oluşturulduğunu romandaki anne karakteri ile görünür kılmaktadır (s. 101-106).

Buket Uzuner romanlarda, ekofeminist bir anlayışla mitolojileri ve şamanizmi örtüşen özellikleriyle bir arada işlemekte ve mitolojilerin toplumun ortak bilinçdışının ürünü olduğunu söyleyen Bilgin Saydam'ın (2017), 'farklı toplumların mitlerinde biçimsel farklılıklar olsa bile insanî özün aynı kaldığı'nı belirttiği görüşünü doğrulayacak olaylar ve durumlar zinciri oluşturmaktadır. Uzuner, böylece çağlar, coğrafyalar, inançlar değişse bile insanın özünün aynı kaldığını söyleyen psikomitolojik bakışı da doğrulamaktadır. Yazarın romanlarına eklediği polisiye olayın çözümü, *Kutadgu Bilig*'den alınan dizelerin ışığında sağlanır. Bu da romanda yazarın üzerinde durduğu Kaman geleneğinin söyledikleri ile İslamiyet'ten sonra yazılan ilk eserlerden biri olan Kutadgu Bilig'deki temaların birbirini tamamladığı ve özde aynı olduğu mesajını desteklemektedir (Apaydın, 2019, s. 235). Diğer taraftan Uzuner, Umay Bayülgen, Defne Kaman, Sahaf Semahat başta olmak üzere romanlardaki eril tahakküme boyun eğmeyen, her çeşit türkülüğe karşı çıkan, eşitlikçi ve yerleşik edilgen kadın anlayışına uygun olmadıkları için "uyumsuz" olarak nitelenen kadın karakterler üzerinden ekofeminist düşüncüyü yansıtmaktadır.

### Latife Tekin ve Manves City, Sürüklenme

Latife Tekin 1957'de Kayseri'nin Bünyan ilçesinde doğmuştur. Dokuz yaşındayken ailesiyle İstanbul'a gelen yazar Beşiktaş Kız Lisesi'ni bitirmiştir. "Latife Tekin'in Romanlarına Ekoeleştirel Bir Yaklaşım" başlıklı yüksek lisans tezindeki tespiti dayanarak Latife Tekin'deki çevreci yaklaşımın aslında ilk romanından itibaren görüldüğünü söylemek mümkündür (Karaman, 2020, s.113). *Sevgili Arsız Ölüm*'deki Dirmit'in doğa ile olan ilişkisi, doğayı yaşamın vazgeçilmez kaynağı olarak gören doğa merkezli anlayışa uygundur. *Berci Kristin Çöp Masalları*'nda ise Çiçektepe çöplüğünde gecekondularda yaşayan insanların doğayla ve belediyeyle olan mücadelesi yoksulluk ekseninde ele alınmaktadır.

Macit Balık ise (2013), Latife Tekin'in "eko-feminist, eko-sosyalist" yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmesi gereken romanlarının *Ormanda Ölüm Yokmuş* ile başladığını, *Unutma Bahçesi* ve *Muinar* ile devam ettiğini ileri sürer:

Tekin romancılığının ikinci döneminde doğayı romanlarının içeriğini oluşturan temel malzemelerden biri olarak kullanır. İstanbul'da uzun yıllar yaşadıkdan sonra doğayla iç içe bir yaşam tercih eden yazarın bu dönüşümünde kirlenen çevre ve bozulan doğal dengenin etkisi vardır.

Ormanda Ölüm Yokmuş önceki romanlarından farklı olarak bu roman ve sonrasında doğa kentten kaçmak isteyen insanların dinginlik, sessizlik ve sonsuzluk arayışının mekânıdır. ( s. 8)

Latife Tekin'in *Aşk İşaretleri*'nden altı yıl kadar sonra kaleme aldığı *Ormanda Ölüm Yokmuş*'la başlayan bu dönemde doğaya yönelmeye başladığı görülmektedir. Latife Tekin'in romanlarındaki çevreci eleştiri, feminist ve sosyalist görüşle biçimlenmiştir. *Ormanda Ölüm Yokmuş* romanından itibaren de ekofeminist duyarlılık, eserlerinin ana temasını oluşturmaktadır.

Bu romanın öyküsü resim yapmayı bırakan Emin ile öyküler yazan ama bunları kendine saklayan Yasemin'in ormanda yürüyüş yaparken konuşmalarına dayanmaktadır. Emin de Yasemin de çıktıkları aşk acısından kurtulmak, geçmişleriyle hesaplaşmak için ormanda yürüyüşe çıkarlar. Uzun diyaloglarla süren yürüyüşlerinde ağaçların, bulutların, rüzgârın ve yaprakların da kendilerine katıldığını hissederek. Romanda orman, yaşamın sürekliliğini, ölümsüzlüğü, dinginliği ifade eder. Yasemin romanda değişimin nerede başladığını sorgularken şöyle demektedir:

Biz de ağaçlar gibiydik, güneşe bağlı... Güneş batınca uyumamız gerekiyordu, senin söylediğin şey, altı ay güneş vardı, altı ay yoktu gibi bir şey oluyor... Keşke fotosentezle ilgili biraz daha şey bilsem, bulup okumam lazım, sanki biz de ışığı alıp bir şeye çeviriyoruz ya da çeviriyorduk bilmiyorum, değişim böyle bir konuda oldu belki... (Tekin, 2019, s. 176)

Latife Tekin'in çevreci ekokurgu olarak değerlendirilecek diğer romanı *Unutma Bahçesi*'nin kahramanları Tebessüm ve Şeref de kent yaşamından uzaklaşmayı seçmiştir. Tebessüm ve Şeref arasındaki diyaloglar unutmak, geçmiş, cennet, cehennem gibi kavramlar üzerine kurulmuştur. Romanda, plastik atıklardan nefret eden Tebessüm ile nükleer santralde mühendis olarak çalıştıktan sonra ıssız bir koyda on yıl yaşayan Şeref, Ege'de küçük bir kasabada doğayla iç içe bir bahçe kurmaya çalışırlar. Yazar, Tebessüm ve Şeref'in diyalogları üzerinden doğada yok olmadan yüzlerce yıl kalan atıklara, endüstriyel tesislere, ürünlere dikkat çekmekte; çevreci anlayışın ilkelerine uygun bir yaşam alanı oluşturma çabalarına değinmektedir. Yazar, okurlarına kahramanlarını unutmak-unutmamak ya da hatırlamak-hatırlamamak kavramlarını felsefi boyutuyla tartıştırmakta, hangisinin insanı deliliğe götürdüğünü de sorgulatmaktadır. Tekin (2004), "Unuttuğu için mi delirir insan, unutamadığı için mi? Bir daha asla geri dönemeyeceğiz; bir daha asla cennet bahçesine dönemeyeceğiz, masumiyete dönemeyeceğiz, ..." (s. 275) diye başlayan pasajda yakın tarihin dünyadaki ve ülkedeki olaylarını anarak çevreci kurguya uygun bir okumayı mümkün kılmaktadır.

*Muinar* (2006) ise Elime ve yüzlerce yıldır yaşadığı söylenen bir kocakarı olan Muinar'ın diyalogları üzerine kurulmuş bir romandır. Yazar, bütün kahramanları kadın olan bu romanda yine sorunlara ekofeminizm açısından yaklaşırken ekolojik sorunların karmaşıklığını ve sistemle olan bağıını göz ardı etmeden ele almıştır. Böylece sorunların bireysel çabalarla çözümlenemeyecek ölçüde derin olduğu da dile getirilmiştir.

2018 yılında eşzamanlı yayımlanan *Manves City* ve *Sürüklenme* ise, Latife Tekin'in çevre yazını olarak ele alınabilecek dikkat çeken romanlarıdır. Romanlar yazarla yapılan söyleşilerde ifade ettiği şekliyle birbirine ayna tutar nitelikte, birbirinden bağımsız okunabilecek ama eşzamanlı okunmaya da müsait olan çalışmalardır (Çeşit ve Kozanoğlu, 2019). Latife Tekin, romanlarda birbirine komşu iki küçük kasaba olan Erice ve Cehil üzerinden altüst olan dünya koşullarının görünümünü ortaya koymaktadır. *Manves City*'de sanayileşen yerleşim yerlerindeki yoksulların ve özellikle sanayi işçilerinin durumu, doğanın bozulması, insanın yersiz yurtsuzlaşması; *Sürüklenme*'de ise altüst olan dünyada genç işsizliğin ve yoksulluğun derinleşmesi, aidiyet duygusunu yitiren gençlerin sürükleniş halinde oluşları üzerinde durulmaktadır.

*Manves City*'de Manves Holding'in küçük bir kasaba olan Erice'ye fabrika açmasıyla birlikte kasabanın doğasından insanların günlük yaşamlarına kadar her şeyin değişmesi anlatılmaktadır. Fabrikanın açılmasıyla kasaba hızla göç almaya başlamış, Erice'de bir işçi sınıfı oluşmuştur. Kasabanın bu kontrolsüzce büyümesi hem kasabalıları hem de göç edenleri etkilemiştir. Ericeliler kasabanın eski günlerini özlemektedir; göç edenler çalışmak için geldikleri bu kasabada terk etmek zorunda kaldıkları memleketlerinin bitkisini, alışkanlıklarını yeniden yeşertmeye çalışmaktadırlar. Her iki taraf da bu hızlı değişimin sıkıntılarını yaşamaktadır. Manves Holding için bunların hiçbirinin önemi yoktur, o sadece daha çok kazanmaya odaklanmış bir organizasyondur. Romanda bu hızlı değişimin en çok kadınları etkilediği romanın kahramanlarından biri olan Nergis'in köşe yazısında şöyle dillendirilmektedir:

Erice'de yaşamak güzeldi eskiden, hoş kokulu, yumuşak toprağına yağmur gibi insan yağmadan önce geceleri evlerde toplanır çay sefası yapılır, sabahları güle söyleşe tarlaya, fabrikaya yürünürdü. Erice, Erice'ye sığmaz olup taşı sonradan, gelenler ayaklarını sürüdüğü için arkası da kesilmiyor. Kadınlar olarak biz bu sele hazırlıksız yakalandık. İşe gitmek için minibüs beklerken kamyonetlerden, arabalardan bakışlar uzuyor. Pazara ayakkabı, parça kumaş getirip döken satıcıların kornalarına maruz kalıyoruz. Alışveriş sırasında gülerken elle taciz ettiklerini de bilmeyen yok..... (Tekin, 2018a, s. 31-32)

Roman beş yıl hapis yatıp çıkan Ersel'in Erice'ye dönmesi ve kaybolan üvey kızı Eda'yı araması ile başlar. Ersel hapisteyken yazdığı çocukluk arkadaşı Nergis'i ve beş yıl önce bıraktığı kasabayı çok değişmiş bulur. Ersel kasabadan ayrılırken de işçilerin sorunları vardır ama döndüğünde karşılaştığı insanlar ve kasabanın kendisi onu hayal kırıklığına uğratabilecek kadar değişmiştir. Ne insanlar ne kasabanın doğası Manves'in umurundadır. İşçiler için çalışma koşulları daha da ağırlaşmış, güvencesiz işçiler kendilerine dayatılan zor koşullara boyun eğmek zorunda bırakılmış, işsizlik artmıştır.

Romanda Latife Tekin, yerleşim yerlerinin endüstri alanlarına dönüştürülmesinin kasabaların hızlı göç almasına yol açtığını; bu durumun da farklı boyutlarda sorunları beraberinde getirdiğini anlatmaktadır. Zor koşullarda çalışmak zorunda kalan insanlar doğadan koparken sanayileşme, hem doğayı hem de özellikle kadınları savunmasız bırakmış, örselemiştir. Romanda bu mesaj Nergis'in yazısıyla verilirken hayatın devamlılığının da kadınlara emanet olduğunun üzerinde durulmaktadır:

Hiçbirimiz toprağa burada düşmüş tohum değil ama yeşerdiğimiz yer burası. Havasını kendimize hava yapmakta gecikmemişiz, ağacından meyvesini derlemişiz. Hayatlarınızı sarın geriye, çocukluğunuzu bulursunuz da, Erice'nin sizi bugüne getiren tabiat harikası doğasını bulamazsınız. Kaybettiklerimizi sayıp dökmek marifet değil, kalanı elden çıkarmayıp korumacı olmaya bakalım. Çoluk çocuk büyük küçük herkesin hayali, geleceği biz kadınlara emanettir. (Tekin, 2018a, s. 33)

Latife Tekin (2018a), romanda yine Nergis'e "Bir yerin göçmen yurdu olması ayrı şey, göçmen bölgesi olarak ilan edilip felakete davetiye çıkarılması ayrı şey. .... Kirazın kalbini kırana ceviz de yar olmaz." (s. 34) dedirterek doğanın kendi düzenine aykırı olan uygulamaların faydasızlığına da dikkat çekmektedir.

*Sürüklenme*'de asıl tema; sadece ülkede değil dünyada da karmaşık sorunlarla dengelerin bozulmasının yoksulluğu derinleştirilmesi, genç işsizliğinin artması ve bunun sonucunun yazarın deyişiyle "sürüklenme hali" olarak gördüğü insanların aidiyet duygularını ortadan kaldıran göç olgusudur. Latife Tekin bu temayı yersiz yurtsuz ve kimsesiz, yoksul üç genç - Tamsi, Sezer ve Karaca - üzerinden anlatırken romanın adsız anlatıcısının da Takviye adlı bir sivil toplum örgütüne kaynak sağlamak için İngiltere'den Rusya'ya, Yunanistan'dan Türkiye'ye örgütün ayarladığı ekonomi sınıfı biletlerle seyahat ederken sürüklendiğine dikkat çekmektedir.

Anlatıcı, "Tijen'in takımı" diye söz ettiği ablasının birlikte siyasi mücadele verdiği arkadaşlarının kurduğu sivil toplum örgütü Takviye'de çalışmaktadır. Takviye başlangıçta hak arayıcı bir amaçla yola çıkmış bir örgüt olsa da zaman içinde kurulma sürecinde olanların çoğu ayrılmış ve örgütün işleyişi değişmeye başlamıştır.

.... Tam zamanında gelmişim Cehil'e. Laf olsun diye söylemiyorum, az daha gecikecek olsam girmek yasaklanacakmış buralara, otobana bağlanan asfalt yolun çoğu madene gitmiş, geri kalanı da çatlak patlak içinde. O eski çayır çimeni ara ki bulasın, koyunların kuzuların yerini iş makineleri almış, kilometrelerce kazıp oymuşlar toprağı, ay krateri gibi kupkuru bir uçurum. Gerginlik içeriye de yansımış tabii, sürekli kavga çıkıyor çalışanlar arasında, durum sıkıntılı gerçekten. İşin kötü tarafı Nevres işletmeyle alakasını kesip kendini ipeğe vermiş, çiçek sepetlerinin, renk renk su dolu kavanozların, boya kazanlarının, ısıtma aletlerinin dönüp duruyor, nasıl büyülenmiş olduğunu görmek sarstı beni doğrusu. (Tekin, 2018b, s. 138-139)

Romanda Cehil'de olduğu gibi maden arama çalışmalarıyla doğası bozulmayan yerin kalmadığı, bu nedenle küçük kasabaların ve köylerin de yaşanmaz hale geldiği anlatılmaktadır. Maden aramak için yapılan kazılar birçok yerde tarım alanlarının daralmasına; bölgede topraklarını elden çıkarmak isteyenlerle buna karşı çıkanların arasında sürtüşmelere neden olmaktadır.

Kendisi de yersiz yurtsuz olan anlatıcının yine Raşit'e yazdığı bir mesajda da "Takviye'ye para bulmak için ne zaman sizin zengin adamlardan biriyle görüşmeye gitsem hayatıma tek başına direnmeye çalışan parasız bir genç dâhil oluyor. Bundan bir şey anlamamız gerekiyor mu sence?" (Tekin, 2018b, s. 112) demesi gençlerin sürüklenme haline, bunun da günümüzde çok sık karşılaşılan bir durum olduğuna işaret etmektedir.

Latife Tekin, edebiyat hayatının en başından itibaren yoksulları onların içinden anlatmak amacıyla yazmaktadır. Onun bu tutumu; doğayı odağına alan, plansız bir şekilde endüstri bölgelerinin oluşturulmasının anlatıldığı *Manves City*'de de devam etmektedir. Maden arama çalışmalarıyla verimli tarım alanlarının yitirilmesinin yol açtığı doğadaki tahribatı ve bunun bölge insanların yaşamında oluşturduğu değişimi, işsizlik ve yoksullaşmanın derinleşmesini, dış ve iç göçlerle insanların aidiyet duygularını yitirme hallerini de *Sürüklenme*'de anlatmaktadır. Günümüzde sosyalist çevreci anlayışın üzerinde durduğu bu meseleleri Latife Tekin mümkün olduğunca yalınlaştırdığı bir dille anlatmayı tercih etmiştir. Böylece Tekin hem kendi sanatında yeni bir aşamaya geçmiş ve çevre yazını örneği olan eserlerinde yeni yalın bir dil inşa etmiş hem de romanlarının izleğini dilin ötesine taşımayı başarmıştır.

### **Oya Baydar ve Köpekli Çocuklar Gecesi**

Oya Baydar 1940 doğumlu bir sosyolog ve yazardır. Baydar, romanlarında 1980 sonrasında Türkiye'deki siyasal, toplumsal değişimleri sosyalist hareketler içinde yer alan roman kişileri üzerinden öyküleştirmiştir. Onun kişileri genellikle çocuklarına bütüncül bir doğa bilinci kazandırmak misyonu ile hareket ederler. Bu yaklaşım onun romanlarının ekoeleştirel yorumunu da mümkün kılmaktadır. Yazarın ilk romanı, 1993'te yayımlanan *Kedi Mektupları* 12 Eylül sonrasında yurtdışına çıkmak zorunda kalan siyasi mültecilerin yaşadıkları duygusal karmaşayı kedilerin gözünden anlatmaktadır. Baydar, romanda temel sorunsalı olan 80'li yıllardaki ülkede ve dünyada değişime uğrayan sol siyasi bir süreci; insan dışı bir canlıyı "birey olma" hâli ile vererek anlatmaktadır. Romandaki kediler sahiplerini iyileştirmede etken figürlerdir, sahiplerinin mülteci oldukları ülkede tutunma ve yerleşikliğe geçebilme süreçlerini kolaylaştırırlar.

Oya Baydar'ın, insanı doğanın bileşenlerinden biri olarak konumlandığını gösteren ögelere *Kayıp Söz'de* (2007) de rastlanmaktadır. Yazar, *Kedi Mektupları*'nda olduğu gibi burada da sosyalist düşünceyle bir dönemi anlatırken biyolog olan Elif'in, laboratuvar deneylerinde kobayları kullanmaya alışamamasına rağmen bunu istemeden sürdürdüğü görülmektedir. Roman boyunca şiddet kavramı, insanın ötekileştirdiği diğer insana yaptıkları üzerinden olduğu kadar hayvanlara yapılanların da sorgulanmasını içermektedir. Elif'le artık yazamayan, sözünü kaybeden yazar Ömer'in oğulları Deniz ise Norveç'te küçük bir balıkçı kasabasında oğlu Björn'le yaşamayı seçmiştir. "Björn'le ben kendi adamızda, buralarda olduğundan çok daha güvendedeyiz. Björn orada doğanın, denizin ortasında, kimse onu itip kakmadan, küçümsemeden, ondan gökyüzünü ayaklarının ucuna indirmesini beklemeden, kendinden hoşnut büyüyecek. Ben... ben de orada Deniz değilim, uzaklardan gelen iyi yabancıyım" (Baydar, 2007, s. 44) diyen Deniz karakteriyle Baydar, insanların kimlikleri üzerinden ötekileştirilmesinin eleştirisini de yapmaktadır.

Edebiyatımızda ilk ekolojik distopya romanı denilebilecek *Köpekli Çocuklar Gecesi* (2019), henüz Türkiye'de ve dünyada covid salgınından söz edilmeyen bir tarihte yayımlanmıştır. Oya Baydar'ın yazı hayatının başından itibaren bütün ötekileştirilen ve sömürülenlerin yanında olan duruşunun bu eserinde tamamen sosyalist çevreci bakışla bağlantılı bir okuma yapmaya uygun boyut kazandığı görülmektedir. Baydar, 2021'de yayımlanan *80 Yaş Zor Zamanlar Günlükleri*'ndeki "... insanın doğayı



zorlamasının, doğayla birlikte kendini de tahrip etmesinin sonucu” (s. 44) şeklindeki tespitinde görüldüğü gibi, romanda ekolojik sorunların karmaşıklığını, insanın kendi hayatının sonunu da kendisinin hazırladığını ve tufana sürüklediğini anlatmaktadır.

Roman “Yarının Başlangıcı” ve “Tufandan Sonra” adlı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm çok kısadır ve tufandan sonrasını anlatmaktadır. Anlatılanların tufan sonrasına dair olduğu, ahşap bir kulübede karanlıkta birbirine sarılarak uyur gibi yatan bir kadın ve erkeğin yanlarındaki dijital devrim ürünü bir cihazdaki kadın ve erkeğin son konuşmalarının ses kaydından anlaşılmalıdır: “Kara bulutlar dağıldı, yağmur dindi, gökyüzü masmavi diyordu kadın. Sesi sakindi, yumuşacıktı. Pişman mısın? diye soruyordu adam. Hayır, tek pişmanlığım Maldivler suya gömülmeden oraları görememiş olmak. Bir de Antarktika’da imparator penguenleri görmek isterdim.” (Baydar, 2019, s. 12)

Romanın üniversitede botanikçi olan adsız anlatıcısı kadın, iklim krizini sürekli dillendiren ve önlem alınması için uyarılarda bulunan bilim insanlarının, çevrecilerin, Yeşiller’in, genç aktivistlerin uyarılarının dikkate alınmadığı bir döneme tanıklık etmektedir. İklim krizi ile ilgili bir kongrede tanıştığı Adam kendini çöl arkeoloğu ve aktivist olarak tanıtmaktadır. Hızlı iklim değişikliklerinin yaşandığı, bilim insanlarının uyarısını yaptığı bir sona doğru hızla ilerlenmektedir. On yıl süren kuraklık dönemini aylar süren yağmurlar izlemektedir. Kıtık ve su krizi yaşanmakta, dünyanın farklı yerlerinde yaşanan savaşlar ve kıtlık yüzünden birçok insan yerlerinden olmakta, sokaklarda yaşamaktadır.

Adam; Z kuşağı diye adlandırılan gençlerden oluşan İklim Çocuklarının ve savaşlarda ailelerini yitirmiş, kıtlıktan, türlü felaketlerden dolayı sokaklarda yatan yersiz yurtsuz, yanlarında kamçı kuyruklu, kara burunlu, hardal sarısı başıboş köpeklerle gezen, Köpekli Çocukların geleceğin umudu olduklarını düşünmektedir. Anlatıcının uzun zamandır haber alamadığı oğlu Umudun da İklim Çocuklarından biridir. Baskıcı yönetimlerin bütün engellemelere rağmen sanal ağlar üzerinden haberleşmeyi, bir araya gelip bir hareket başlatmayı başaran Z kuşağı romanda yarının umudu olarak verilmektedir. Adam bunu şu şekilde belirtir:

Bizim müjdecimiz güvercin değil, Köpekli Çocuklar. Doğanın da insanın da yaşadığı, yok oluşa direndiği haberi onlardan gelecek. Bir umut ışığı her zaman vardır. Belki dağın öte yanındaki topraklar sellere kapılmamıştır henüz. Belki savaş bitmiştir. Zeytinlikler yeniden yeşerir, güvercinler döner. Binlerce, on binlerce yıl öncesinden gelen tufan hikâyeleri hâlâ anlatılıyorsa, döngüsel yeniden doğuşa inanmamak için bir nedenimiz yok. (Baydar, 2019, s. 74)

Romandaki adsız anlatıcı kadının sel felaketinden sonra yayılmaya başlayan adı bilinmeyen bir virüsün etkisiyle çaresi olmayan bir hastalığa yakalanması; hastanelerdeki doluluktan dolayı bütün branşlardan doktorların kimi zaman yirmi dört saat çalışması gibi yakın geçmişte yaşanan bir salgını distopik bir kurguda anlatıyor olmasını da Oya Baydar’ın bu konudaki öngörüsü olarak değerlendirmek mümkündür. Baydar, iklim krizinin, çok karmaşık ve birbirini tetikleyen olayların doğurduğu çevre sorunlarının distopyasını yazmayı tercih etmiştir.

Oya Baydar, iklim krizine dair bilimin söyledikleri konusunda hiçbir önlem almadan büyümeye odaklı bir anlayışla sürdürülen politikaların geleceği aydınlık görmeyi engellediği görüşüyle hareket etmektedir. Günümüzün politikalarının da büyümenin hız kesmeden devamına yönelik olması, doğanın yıkımının beklenenden yakın olması sonucunu doğurmaktadır. Paylaşılan bu veriler ışığında Oya Baydar’ın doğayla ilgili gelecek beklentisinin, içinde umut taşısa bile, distopyayı zorunlu kıldığı söylenebilir.

## Sonuç

Buket Uzuner Tabiat Dörtlemesinin ilk üç cildinde, daha romantik diyebileceğimiz bir yolla geçmiş öğretilerden, mitolojiden el alarak unutulmuş, toplumsal hafızanın bir yerlerinde izi kalmış eski yaşam anlayışını çözüm olarak sunmaktadır. Yazar, ataerkil anlayışın neden olduğu günümüzün karmaşık sorunlarına çözüm arayan bilgisayar ve internet ortamına hâkim, sanal ortamda örgütlenmeyi, dayanışmayı başaran aktivistlerin gençlerden oluştuğuna dikkat çekmektedir. Buket Uzuner romanlarında idealize ettiği karakterler yoluyla- asıl çözümü yayımlanmamış dördüncü cilde bırakmakla birlikte- sonunda iyilerin kazanmasını sağlayarak günümüzün derinleşen sorunlarının çözüleceğine dair iyimser bir umudu dillendirmektedir.

Latife Tekin yaşadığımız zamana, insan eliyle katledilen doğaya, sanayileşmenin doğurduğu sorunlara odaklanan romanlarında olaylara sosyalist ekofeminist bir perspektiften yaklaşmaktadır. Tekin, çevre yazını örneği olan ilk romanlarında daha çok doğanın iyileştirici etkisi ve ekofeminist anlayışa uygun bir yaşam oluşturma çabası üzerinde yoğunlaşmıştır. Yazar, çevre yazını çerçevesinde değerlendirilmesi gereken son iki romanı *Manves City* ve *Sürüklenme*'de git gide eleştiri dozunu artırmış; özellikle sorunların karmaşıklığını ve siyasal ve ekonomik sistemle bağına daha etkili şekilde vurgulamıştır. *Manves City*'de doğanın ve insanların hayatı düşünülmeden küçük yerleşim yerlerinin bile sanayileştirilmesinin doğada ve demografik yapıda yarattığı değişim ve oluşturduğu derin yoksulluk; *Sürüklenme*'de genç işsizliğin neden olduğu bir yere ait olma duygusunu yitirme, kimsesizlik ve sürüklenme hali üzerinde durulmaktadır. Latife Tekin, içinde bulunulan zamanı, gerçekçi bir dille, sorunların çok katmanlı ve karmaşık oluşuyla anlatırken sorunların bireysel değil sistemsel değişimlerle çözülebileceğine de dikkat çekmekte, çözümün kolay olamayacağını da hissettirmektedir. Tekin, daha çok içinde yaşadığımız kaos sürecinin romanını yazmaktadır.

Oya Baydar ise iklim krizinin distopyasını yazmayı seçmiştir. Oya Baydar da Latife Tekin gibi ekosistemle ilgili sorunların karmaşıklığının ve kolay çözümlenemez olduğunun farkındadır. Baydar, romanda yaşanan ekolojik sorunları, tercihlerini büyümeden yana kullanan, insanı ve doğayı dikkate almayan politikalara ve o politikaları şekillendiren baskıcı yöneticilere bağlamaktadır. Baydar romanda, içinde bulunulan koşullarda belki de geri dönüşün mümkün olmadığı bir noktaya geldiğini düşündüğü için eski çağlara ait tufan hikâyelerindeki gibi bir yıkımı anlatmayı seçmiştir. Oya Baydar'ın romanında anlattıkları bir yıkım hikâyesi olsa da içinde umudu barındırmaktadır. Onun romanının da umut kaynağı; Z kuşağı olarak adlandırılan, yöneticilerin dikkate almadığı, sanal ortamlarda aralarında örgütlenmeyi, direnişe geçmeyi başarabilen aktivistlerden; savaşımlardan kaçan, sokaklarda yaşayan, yoksul ve kimsesizlerden oluşan gençlerdir. Baydar romanda evrenin sonsuzluğuna, bütünsel sürekliliğe inanan karakterleri aracılığıyla, büyük yıkım yaşansa bile hayatın yeniden canlanacağı iletisini aktarmaktadır.

Söz konusu üç yazar da gençlere ve çözümü onların üreteceğine inanmaktadır. Günümüz edebiyatının bu önemli üç yazarının romanlarına ekoeleştirel bir okuma yapıldığında yazı hayatlarının başından itibaren romanlarında ekofeminist ve çevreci unsurların bulunduğu tespit edilebilmektedir. Günümüz Türk edebiyatının bu üç yazarının romanlarıyla da son yıllarda öne çıkan anlayışlardan biri olan çevre yazınının dünyadaki gelişimine paralel olarak başarılı bir şekilde örneklendiğini görmekteyiz.

Sonuç olarak günümüz Türk Edebiyatı'nda kendi okur kitlelerini oluşturmuş bu üç yazar, üslup, yaklaşım, dil ve kurgu açısından çok farklı özelliklere sahip olsalar da romanlarında, dünyadaki çevre sorunlarına duyarlı ekofeminist bir kurmaca dünya oluşturmayı başarmışlardır.

**Kaynakça**

- Abasıyanık, S. F. (2004). *Alemdağ'da var bir yılan*. (5. bs.). İstanbul: YKY.
- Apaydın, H.N. (2019). Buket Uzuner'in *Su, Toprak ve Hava* adlı romanlarında Türk mitolojisinin izleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4 (2), 216-37.
- Balık, M. (2013). Çevreci eleştiri ışığında Latife Tekin romanları. *Acta Turcica* 5/1, 1-16.
- Baydar, O. (2007). *Kayıp söz*. (1.bs.). İstanbul: Can.
- Baydar, O. (2019). *Köpekli çocuklar gecesi*. (1.bs.). İstanbul: Can.
- Baydar, O. (2021). *80 yaş zamanlar günlükleri*. (1.bs.). İstanbul: Can.
- Birand, H. (2021). *Alıç ağacı ile sohbetler*. (6. bs.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Carson, R. (2021). *Sessiz bahar - ABD eski başkan yardımcılarında Al Gore'un önsözüyle*. (Ç. Güler, çev. ed.). Ankara: Palma.
- Çeşit, Ö. ve Kozanoğlu, A. (2019). "Eksik olan: Latife Tekin ile "Sürüklenme". <http://www.youtube.com/whatch?v=n5pOr2GhnkY>. Erişim Tarihi: 02.07.2022.
- Danışman, A. (2022), Buket Uzuner'in tabiat üçlemesinin (Su, Toprak, Hava) ekokritisizm açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Doğan, S. (2017). Ekoeleştiri ve Buket Uzuner'in romanları . *Kesit Akademi Dergisi* , (11) , 673-692 .
- Ergeç, Z. (2020). Oya Baydar'ın "Köpekli Çocuklar Gecesi" adlı romanı üzerine ekoeleştirel bir okuma. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5 (1), 176-189.
- Gezgin, İ. (2017). *Sanatın mitolojisi*. (5. bs.). İstanbul: Sel.
- Gonagova, Y. (2020). Ekoeleştiri bağlamında Buket Uzuner'in "tabiat dörtlemesi" serisindeki üç roman üzerine bir değerlendirme. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karaman, Y. (2020). Latife Tekin'in romanlarına ekoeleştirel bir yaklaşım. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kemal, Y. (1983). *Deniz küstü*. İstanbul: Toros.
- Kemal, Y. (1984). *Kuşlar da gitti*. İstanbul: Toros.
- Kemal, Y. (2006). *Ortadirek dağın öte yüzü 1*. (4. bs.). İstanbul: YKY.
- Kemal, Y. (2021). *Yanan ormanlarda elli gün bu diyar baştanbaşa* (2. 12. bs.). İstanbul: YKY.
- Levi-Strauss, C. (1986). *Mit ve anlam*. (Ş. Süer, S. Erkanlı, çev.). İstanbul: Alan.
- Olgun, H. (2017). Ekofeminizm: Kadın-doğa ilişkisi ve ataerkil tahakküm. O. İmga ve H. Olgun (Ed.), *Yeşil ve Siyaset Siyasal Ekoloji Üzerine Yazılar* içinde (s. 387-421). Ankara: Liberte.
- Oppermann, S. (Ed.). (2012). Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat çalışmalarının dünü ve bugünü. *Ekoeleştiri çevre ve edebiyat* içinde (s. 9-57). Ankara: Phonix.
- Özdağ, U. (2017). *Çevreci eleştiriye giriş doğa kültür edebiyat*. Ankara: Ürün.
- Plumwood, V. (2017). *Feminizm ve doğaya hükmetmek*. İstanbul: Metis.
- Saydam, M. B. (2017). *Deli Dumrul'un bilinci 'Türk-İslam ruhu' üzerine bir kültür psikolojisi denemesi*. (4. bs.). İstanbul: Metis.
- Tekin, L. (2004). *Unutma bahçesi*. (1. bs.). İstanbul: Everest.
- Tekin, L. (2006). *Muinar*. (5. bs.). İstanbul: Everest.
- Tekin, L. (2018a). *Manves city*. (1.bs.). İstanbul: Can.
- Tekin, L. (2018b). *Sürüklenme*. (1.bs.). İstanbul: Can.
- Tekin, L. (2019). *Ormanda ölüm yokmuş*. (1.bs.). İstanbul: Can.

- Toska, S. (2017). *Ekokurgu ekolojik sorunların çözüm yolu olarak edebiyat*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Uğurlu, S. (2020). Buket Uzuner'in hikâye ve romanlarının ekoeleştiri bağlamında incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Uzuner, B. (2012). *Uyumsuz Defne Kaman'ın maceraları Su*. (1.bs.). İstanbul: Everest.
- Uzuner, B. (2015). *Uyumsuz Defne Kaman'ın maceraları Toprak*. (1.bs.). İstanbul: Everest.
- Uzuner, B. (2018). *Uyumsuz Defne Kaman'ın maceraları Hava*. (1.bs.). İstanbul: Everest.

**033. Leyla Erbil'in Üç Başlı Ejderha adlı romanına mitoloji özelinde bir bakış<sup>1</sup>****Emre YOLCU<sup>2</sup>**

APA: Yolcu, E. (2023). Leyla Erbil'in Üç Başlı Ejderha adlı romanına mitoloji özelinde bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 559-569. DOI: 10.29000/rumelide.1252802.

**Öz**

Kaleme aldığı eserlerdeki özgün kurgulama biçimi, deneysel dil kullanımları ve sosyokültürel tematik evreni ile çağdaşı olduğu elli kuşuğı ve sonrası yazarlarından ayrılan Leyla Erbil; kadını, edebiyatımızın patriarkal anlayışı içerisinde görünür kılan ilk kadın yazarlardandır. Erbil'in uzun ve devrik cümle yapısı, şiire yakın üslubu, bilinç dışının sınırlarını zorlayan olay örgüsü ve gerçeklikle bağlantısını tam olarak koparamayan hayali karakterleri, romanlarındaki dikkat çekici anlatı unsurlarıdır. Yazarın 2005 yılında okuyucusu ile bulaşan *Üç Başlı Ejderha* adlı romanı; açık bir mekan olarak İstanbul'u odağı alan iki bölümlük bir toplum eleştirisidir. Roma'dan Bizans'a, Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar uzanan akronik olay örgüsünde iç monolog, bilinç akışı ve metinlerarasılık gibi anlatı tekniklerinin kullanılmış olması; Erbil'in yakından ilgili olduğu Mitoloji anlatılarını eserin kurgusal evrenine dahil edebilmesinin de önünü açar. Bu anlamda Yunan Mitolojisinin akla gelen ilk tanrısal karakterlerinden biri olan Kronos'tan yola çıkarak kurgulamış olduğu Tanrıçay karakteri; *Üç Başlı Ejderha* romanının mitoloji kökenli, sembol kişisi şeklinde yorumlanabilir. Erbil'in karakterin sanat ve iş çevresi ile ilgili ilişkileri üzerinden toplum, aile kavramı üzerinden ise birey eleştirisinde bulunduğu Tanrıçay; Kapitalist sistem, sanat, sanatçı, cinsellik ve ensest kavramı üzerine çarpıcı bir ironi dili inşa ettiği Psikanalitik bir karakterdir. Bahsi geçen nitelikleri sebebiyle eser ve başkişisi Tanrıçay; Erbil'in yazın dünyasının farklı yönleriyle yeniden yorumlanabilmesi için mitoloji özelinde incelenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Leyla Erbil, Mitoloji, Kronos, Tanrıçay, *Üç Başlı Ejderha*

**A mythological approach to the novel *Three-Headed Dragon* By Leyla Erbil****Abstract**

Leyla Erbil, who distinguishes herself from her coetaneous generation of the fifties with her unique style of fiction, experimental usage of language, and the sociocultural thematic universe, is one of the first women authors who made women visible in the patriarchal view of our literature. Erbil's long and deviated sentence structure, her poetic style, her plot that pushes the boundaries of the unconscious, and her imaginary characters who cannot entirely disconnect from reality are the unique narrative elements of her novels. The author's 2005 novel "The Three-Headed Dragon" is a two-part social criticism that concentrates on Istanbul as an open space. The use of narrative techniques such as inner monologue, stream of consciousness, and intertextuality in the achronic plot, which extends from Rome to Byzantium, from the Ottoman Empire to the Republic of Turkey, also paves the way to incorporate Mythology in which Erbil is closely interested, to her fictional universe. In this sense, the character Tanrıçay, based on Kronos, one of the prominent god figures of Greek Mythology, can be interpreted as the mythology-based, symbolic character of the novel The

<sup>1</sup> Çalışma yazarın "Leyla Erbil'in Hayatı, Sanatı ve Eserleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Kafkas Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Kars, Türkiye), emreyolcu@kafkas.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3419-2701 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.10.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252802]

Three-Headed Dragon. Tanrıçay, whom Erbil criticizes the society through the character's relations with the art and business circles and the individual through the concept of family, is a psychoanalytic character who builds a striking ironic language on the capitalist system, art, artist, sexuality, and the notion of incest. Due to the aforementioned qualities, the work and its main character are Tanrıçay; In order to reinterpret Erbil with different aspects of the literary world, it has been tried to be examined in terms of mythology.

**Keywords:** Leyla Erbil, Mythology, Kronos, Tanrıçay, *Three-Headed Dragon*, novel, intertextuality

## Giriş

1950 kuşağı Türk edebiyatının öne çıkan isimlerinden biri olan Leyla Erbil, edebiyatımızda patriarkaya ses yükselten kadın yazarların başında gelir. Erbil, kendine has dili, kadın merkezli şahıs kadrosu, anlatının odağına konumlandığı zaman ve mekân unsurları ile bilinç dışını işleyen tematik evreni vasıtasıyla çağdaşı olan yazarlardan ayrılarak Türk edebiyatının Nobel Edebiyat Ödülü'ne aday gösterilen ilk kadın yazarı olur.

Yaşamı süresince eserlerinin yanı sıra özel hayatı ve fikirleri ile de dikkat çeken yazar, belli kesimlerce sert bir biçimde eleştirilirken belirli bir kesimin ise adı konulmamış kanâat önderliğini üstlenmiştir. Erbil, tüm karşı çıkışlara rağmen dilin kapsayıcı gücünü sonuna kadar kullanmış ve piyasa edebiyatından uzak, kendine özgü bir kalemin sahibesi olabilmeyi başarmıştır. Eserlerinde tarihten sanata, siyasetten psikanalizime pek çok farklı disipline ait çeşitli unsurları harmanlayan ve bu sayede çok sesli, çok kültürlü bir edebiyat evreni yaratan Leyla Erbil'in ilgili olduğu alanlardan biri de mitolojidir.

Anlatılan öykünün gerçekliği ile değil duygunun yarattığı hakikat hissi ile ilgilenen mitolojik anlatılar Erbil'in eserlerindeki kimi karakterlere ilham kaynağı olmaları açısından dikkati çeker. Yazarın diğer eserlerinden yazım türü itibariyle ayrılan *Üç Başlı Ejderha* (2005) adlı kısa roman Okuyan Us Yayınları tarafından 2005 yılında yayımlanır. Novella olarak değerlendirilen *Üç Başlı Ejderha*; yazarın *Mektup Aşkları*'ndan sonra farklı bir tür ve yazım tekniğini denemiş olması bakımından oldukça önemlidir. Eserin kişinin kendi aczine karşı duyduğu yoğun öfkесinin hissedildiği kurgusu hakkında "Öfke, yazarı uçuran bilinç kanatları işlevini görebilir (Erbil, 2011: 92)." yorumunda bulunan Leyla Erbil, yalanlarla kuşatılmış bir toplum içinde bireyin tek arzusunun özgürlük ve adalet olabileceğini dile getirir. Eğitimsiz, yoksul halkı dinsel söylemlerle teslim alan kişi veya kişilere karşı en tesirli silahın sanatsal öfke olduğundan bahseden Erbil'in söz konusu öfkesi *Üç Başlı Ejderha*'sını, *Üç Başlı Ejderha* ise Kronos anlatısından esinlenerek hayat verdiği Tanrıçay karakterini doğurur.

1978 Maraş olaylarında tüm ailesini gözünün önünde kaybeden Leyla Ünver adlı bir kadının yaşanan olayların ardından aklını yitirşinin, İstanbul'un tarihî dokusuyla sentezlenerek anlatıldığı novel; *Üç Başlı Ejderha* ve *Bir Kötülük Denemesi* isimli iki bölümden meydana gelir. Çeşitli tarihsel kesitlerin iç içe geçtiği ve zamansızlığın ön planda olduğu kurgusal metinde *Üç Başlı Ejderha* başlıklı ilk öykü, kaybettiği oğlunun ardından yas tutmakta olan bir anneden yola çıkarak Burmalı Sütun adlı antik Yunan anıtını merkeze alan bir Osmanlı-Bizans karşılaştırmasını okuyucuya aktarır. Eserde dikkati çeken bir diğer ayrıntı ise Maraş olayları gibi tarihsel olayların irdelenmesidir. Yazar ayrıca gerçekleştirdiği bir röportajda kurgu dili üzerine inşâ etmeye çalıştığı keskin dönüşümü bu eseri ile daha da belirgin kıldığını şu sözlerle açıklar:

Başından beri söz dizimini değiştiren bir yazarım. Benim yazdığım şeyler yukarıdan verili bir gramere uygun değil. İnsanlar hasta, insanların hasta olduğuna inanıyorum. (...) Şimdi ben bir şizofreni konuştururken nasıl olup da o şizofren virgüülü buraya koyayım, noktalı virgül de buradadır falan diye düşünsün? Böyle bir şey yapamaz. Onun için onların gelişine göre işaretlerimi de değiştirmek zorunda kaldım... Elimden gelen kadar o kadar değiştirebildim. Elimden başka şeyler gelse hepsini değiştireceğim,, (Erbil, 2011)

Eserin *Bir Kötülük Denemesi* adlı ikinci bölümü Erbil'in psikanalizimden yoğun bir şekilde faydalandığı, yarı hayali yarı sembolik karakteri Tanrıçay'ın fanteziye kaçan hayatının son yıllarına odaklanır. Yazar, bu bölümde ele aldığı enstest unsurlar ve cinsel göndermeler ile edebiyat çevrelerinde büyük ses getirir. Kronos anlatısından yoğun izler taşıyan Tanrıçay'ın kurgusal öyküsünde kekelemeler, sayıklamalar ve bilinçli dilsel tekrarlar göze çarpan ilk ayrıntılardır. Olay örgüsünde kelime ve cümlelerin neredeyse tamamını üç virgülle (,,,) birbirinden ayıran Erbil; bu sayede yerleşik dilin alışlagelmiş kullanımlarına da savaş ilan etmiş olur. Tüm bu farklılıklarla yazarın diğer eserlerinden ayrılan *Üç Başlı Ejderha*, Leyla Erbil külliyatının mitolojik unsurları en zengin çalışması olarak değerlendirilebilir.

### 1. Üç Başlı Ejderha

Toplumsal yozlaşmanın getirisi olan yabancılaşma, Erbil'in romanlarında sıklıkla ifade edilen bir olgudur. İnsanlık tarihinden beri evrensel anlamda her toplumda sağlıklı bir sosyal yaşamın ontolojik temelini aile kavramı oluşturur. Toplum düzeninin en önemli öğelerinden biri olarak değerlendirilen aile yapısı, insanların yaşamlarını sürdürdükleri ilk sosyal çevre şeklinde tanımlanabilir. (Turğut, 2017: 93). Aile, bireyi kendine has sözleşmeler ile toplum hayatına bağlayarak toplum düzeninde süreklilik sağlar. Diğer yandan ise toplumsal olaylardan etkilenecek devamlı bir dönüşüm hâlinde kendini çağa uydurarak yeniler ya da yer yer çağın gerisinde kalarak eleştiri oklarının hedefi hâline gelir. Tarihsel süreç içinde kendisine gelenek ve din gibi meşru dayanaklar bulan aile kavramı, böylece sosyal yaşamı düzenleyen etkili normlarca koruma altına alınır. Bahsi geçen değer yargıları bir taraftan aile yapısının sürekliliğini garanti ederken öte yandan da kendi parametrelerini yeni nesillere, aile ilişkileri üzerinden aktarır. Kültürel bir miras aktarımı kanalı hâline gelen bu süreç sanayileşme, aydınlanma hareketleri ve bunların tümünü kapsayan modernizm gibi sosyoekonomik dönüşümler ile sunulan alternatif yaşam tarzları sonucu kümülatif bir aşınmaya maruz kalır. Özgürlük kavramı, toplumsal ilişkilerin zamanla geçirmiş olduğu değişimler ışığında çözümlenmeye gayret edilmelidir (Çoban, 2010: 4). Özgürlük uğruna halktan insanları ve aydın kesimi karşı karşıya getiren *Üç Başlı Ejderha* adlı roman, sahip olduğu kurgusal çatışmanın kaynağını buradan alır.

*Üç Başlı Ejderha* ve *Bir Kötülük Denemesi* adlı iki bölümden oluşan ve ismini ilk bölümün başlığından alan *Üç Başlı Ejderha* romanının başkişisi Leyla Ünver'dir. Edebi eserlerdeki anlatı eyleminin biçimlenmesi konusunda rol oynayan unsurların ilki kişi kavramıdır. Bir romanda yapının oluşmasını sağlayan tüm unsurların merkezi konumundaki kişiye başkişi denilir. Başkişilerin, kurguda en ilgi çekici soruların ortaya atılmasına hizmet eden temel araçlar olduğunu söylemek mümkündür (Stevick, 2004: 173). 27 Aralık 1978 tarihinde, Maraş Katliamı esnasında oğlu ve tüm ailesini kaybeden Leyla Ünver'in geçmişle hesaplaşmasını detaylı bir şekilde anlatan eserde oğlunu öldürenlere karşı derin bir intikam hissi besleyen Leyla'nın dışında ara sıra iletişim içerisinde olduğu Suzan Abla, Kürkçü Şabuk Bey, Sami Ağbi, Heykeltraş ve Şair gibi kişilerden de bahsedilir. Ancak romanın odağına tek bir kişi; eserin başkişisi Leyla Ünver konumlandırılır. Çevresince meczup, deli, takıntılı gibi sözlerle anılan Leyla Ünver, geçmişini unutamayan, düzensiz ve çelişkili ifadeleri ile dikkat çeken tekinsiz bir kadındır. Eserin ikinci başlığı olan *Bir Kötülük Denemesi*'nde öne çıkan Tanrıçay karakteri ise dünya çapında tanınmış bir şair olmasına rağmen genel ahlakın dışına çıkan, hâl ve hareketleri ile kurgu ve gerçeklik arasına sıkışmış hem fiziken hem de ruhen hasta, noksan bir birey olarak tasvir edilir. Anlatıcının Tanrıçay için

kurduğu ifadeler oldukça dikkat çekicidir: “Başının üstünden yemiş dalları uzanır ama koparıp yiyemez, boğazına kadar suda dolaşır içecek bir damla bulamaz. Neye el uzatsa kurur kavrulur. Bu kendi kendini ebedi olarak cezalandırma biçimidir (Erbil, 2019: 85)!”

İstanbul özelinde bir şehir öyküsü olarak okunabilecek *Üç Başlı Ejderha*'da, yazarın yer yer araya girerek Burmalı Sütun etrafında yeni bir anlatı katmanı oluşturması, olay örgüsü içerisinde beklenmedik kesintilere sebep olur. Erbil, anlatıcı vasıtasıyla Burmalı Sütun hakkında konuşarak Avrupa insanıyla Anadolu insanını karşılaştırır. “Biz ne kadar farklıyız onlardan halâ, turistlerden diyorum, Avrupalılardan, onlarla sık sık karşılaşırım, bizim orda, pek severler Burmalı Sütun’umu benim. Kendi kültürleri, farklıyız farklı, yüz yıl en azından önümüzde (Erbil, 2019: 19).” sözleriyle İstanbul’u yalnızca açık bir mekân olmaktan çıkarır. Açık mekân, kurguda aksiyonun gerçekleştiği sınırlandırılmış yerleri kapsayan sınırsız yakın, doğal mekân unsurları olarak tanımlanabilir. Ülke, bölge, deniz, şehir, dağ, park, sokak gibi örneklendirilebilecek bu mekânlar dış ya da geniş mekân olarak isimlendirilebilir (Zambak, 2007: 5). Aidiyet temelli keskin bir sınırlamaya gidilmeyen bu mekânlar herkes için kapsayıcı bir özgürlük alanı olarak dikkate değerdir. *Üç Başlı Ejderha*'da ise İstanbul, bir şehirden öte eserdeki aidiyet duygusunu temsil eden sembolik bir anlatı unsuru haline gelmiştir. Erbil böylece mekân ve aidiyet bağı üzerinden bir zıtlık ilişkisi temellendirmeyi başarır. Yazar için İstanbul en az bir insan kadar canlı, kendi duyguları ve yaşanmışlıkları olan tanıdık bir yüz gibi eserdeki yerini alır.

Burmalı Sütun üzerinden Osmanlı-Bizans yani İslam ve Hristiyan alemi kıyaslamasına giden Erbil; Sultanahmet'teki At Meydanı'nı ikiye bölen Spina Duvarı'yla da alışılmadık bir benzetme yoluna gider. “...bence Spina Roma'nın vajinasıdır dedim genç dostuma,, izleyemedi,, bizim de vajinamızdır dedim,, anlıyorum dedi... (Erbil, 2019: 24).” Spina Duvarı'nı Roma'nın, Osmanlı'nın ve Türkiye Cumhuriyeti'nin vajinasına benzeten yazar, her türlü tahrip edici mücadele ve işgale rağmen yeni medeniyetlerin doğuşuna tanıklık eden bu meydan ile kadın cinsel organının doğurganlığını sembolize eder. Eserde geçen kapalı mekân; Küçük Ayasofya Sokak'ta bulunan anlatıcının evidir. Dar mekân, iç mekân şeklinde de isimlendirilen kapalı mekânlar ev, oda, iş yeri gibi alanlar olabilir. Kapalı mekânların kişiler üzerindeki etkileri ve kurmacadaki anlatı değerleri olay örgüsünün doğru bir şekilde çözümlenebilmesi için de oldukça önemli ayrıntılar olarak bilinmektedir (Çetin, 2011:134). Vaktinin büyük bir bölümünü Pera'nın en eski apartmanlarından birindeki bu evde geçiren anlatıcı zaman zaman da Sultan Ahmet Meydanı'ndaki Burmalı Sütun'un çevresinde başıboş bir vaziyette dolaşır halde betimlenir.

Romanın ilk bölümünde anlatılan olaylar ellili yıllardan başlayarak, roman ilerledikçe Roma, Bizans ve Osmanlı dönemlerine kadar süren geriye kırılmalarla akronik bir düzende gelişim gösterir. Kurgunun ikinci bölümünde Erbil, eserin kaleme alındığı yıldan itibaren yakın tarihimizin son yirmi yıllık sürecini mercek altına alır. Farklı zaman katmanlarından oluştuğu görülen roman, anlatıcının “genç dostum” olarak seslendiği ve oğlunun sürgün edilmiş bir arkadaşının yuvaya geri dönüşünün anlatılması ile başlar. Öykü zamanı Osmanlı ve Bizans tarihi ile yakın dönem tarihi 2000'lerin iç içe geçmiş zaman katmanlarından oluşur. Genç oğlunun beklenmedik kaybının ardından yirmi yıl boyunca yas tutan anne Leyla Ünver karakterinin “akşamüstleri geliyor aklıma,, gözleri,,oğlumun” (Erbil, 2019: 24) sözleriyle Erbil, okuyucusuna öyküleme zamanı hakkında bilgi verir. Uzaktan kumandalar ile kontrol edilebilen televizyonların çıktığı doksanlı yıllara işaret eden olay örgüsünde öyküsel zaman sıkıyönetimin hüküm sürdüğü yetmişli ve seksenli yıllardan daha eski zamanlara, İstanbul'un fethine, kadar uzanır. Bu anlamda geniş bir zaman dilimini kapsayan olay örgüsü, takip edilmesi hayli zor olması sebebiyle dikkatli bir okuma ihtiyacını da beraberinde getirir. Vaka zamanı evlerde televizyon kullanımının arttığı doksanlı yıllara işaret eden olay örgüsünde, yeterince tarihsel ifade ve zaman zarfı bulunmaması kesin bir öyküleme zamanından bahsedilmesini engeller. Eser, siyasal olayların bir iç savaş hâline geldiği



sıkıyönetim Türkiye'sinin baskı rejimleriyle bireyi buhrana sürükleyen yetmişli ve seksenli yıllarından, İstanbul'un fethine kadar uzanan geniş bir zamanı ele alır. Erbil bu sayede zamanı belirsiz kılarak yaşanan olayların tekrar edebilme ihtimalini ve tecrübe edilen acıların zamansızlığını okuyucuya hissettirmeye çalışır. Zamanın sembolik bir değer kazandığı bahsi geçen roman, yakın ve uzak tarihimizden kesitlerle olay örgüsünün düşsel evrenini gerçeklik algısına yaklaştırır.

Roman başkişisi Leyla Ünver'in, Maraş olayları sırasında başından geçen olayları anlatma tekniğiyle olay örgüsüne taşıyan Erbil; karakterin karakoldaki ifadelerine dedim - dedi şeklindeki doğrudan anlatımlar ile yer vererek, kurgusal dile tarihsel bir anlam değeri kazandırır. Olaylar tarihsel kesit içerisinde iç içe geçmiş bir biçimde okuyucuya aktarılmaya çalışılırken; belirsizlik, açık uçlu sorular, doksanlardan yetmişlere dönüş ve İstanbul'un imparatorluk hatıralarına kadar uzanan geriye kırılmalar ile kurguyu takip edebilmek giderek daha da güç hâle gelir. Geriye dönüşler ile asıl verilmek istenen; uygarlaşmayla gelen yerleşik düzene boyun eğmek zorunda kalmış masum halkın çaresizliğidir. Bu çaresizliğin günümüzdeki linç kültürünün temellerini atmış olduğunu söylemek mümkündür.

Ailesinden altı kişi öldürülen tanık Leyla Ünver'in ifadesinden: gelinim çay yapıyordu. 'Evi basıyorlar' diye bağırdı. Komşumuz Pakize, 'Bize gelin' dedi ve biz onun evine gittik. Evimizi ateşe verdiler. Bir orada kaldığımız müddet içerisinde ateş ettiler. Bu ateş esnasında Mustafa Ünver dedi ki: 'Namusum, şerefim üzerine ben teslimim, gelinin kızın içine girmeyin' dedi. O anda kapıyı kırdılar, çocukların her birini alıp gitti. Ben içerde kalmışım, şuurumu kaybetmişim. Bilmiyorum... (Erbil, 2019: 70)

Maraş olayları ile ilgili ifade veren Leyla Ünver, konuşması sırasında gündelik ifadeleri sıklıkla kullanır. Erbil böyle bir kullanım ile kurgu kişinin içine düştüğü heyecan ve panik ortamını oldukça etkili bir akıcılık ile olay örgüsüne taşır. Olay örgüsü içerisinde yükselen gerilimi destekler nitelikteki argo kullanımları; temel ifade anlamlarından çok kurgusal akışı sürdüren birer edebi anlatı unsuru olarak eserde kendilerine yer bulur.

Seni sağ mı koyacağız dediler ve beni aldılar. O anda gövdeme değeni bilmiyorum, tabi ciğer acısı kolay değil. İbrahim öldü, Malik Ünver öldü. O acıyla gövdeme değen sopayı bilmedi. Beni attılar, 'De yat kocanın üstünde' dediler (Erbil, 2019: 71).

Aile, birey, kent ve tarihsel olayların harmanlandığı roman, çocuğunu kaybeden bir annenin içinde bulunduğu durumu ve toplumsal eleştiri perspektifini barındırır. Eserin *Üç Başlı Ejderha* isimli bahsi geçen ilk bölümü büyük ölçüde başkişi Leyla Ünver'in bilinç dışı iç konuşmalarından meydana gelir. Olay örgüsü genel anlamda anlatıcı öznenin öyküsü, anlatıcı kişinin öldürülen oğlunun arkadaşının öyküsü ve üst anlatıcının kurguladığı Burmalı Sütun Öyküsü olmak üzere üç başlıkta incelenebilir. İç içe geçen olay örgüsünün satır aralarında okuyucu, bedbaht bir ananın evladı için yaktığı ağıtları okur. Anlatıcı kişi ile onun öldürülen sol görüşlü oğlunun arkadaşı arasında hem öz yaşantıları bakımından hem de siyasal düşünceye yaklaşım açısından zamanla bir çeşit ana oğul ilişkisi gelişir. Aralarındaki geçmişe dayalı iletişim eser boyunca kendisini hissettirir. Olay örgüsünün bilinç dışına yönelik, karamsar evreni ile uyum içerisinde olan diyaloglarda yer alan bir diğer önemli mesele ise din ve siyaset ilişkisidir. Erbil karşılıklı tarafları konuşturarak bu iki bıçak sırtı konuya açıklık getirebilmeye gayret eder.

-Peki ama dostum, siz hür iradeye inanmıyor musunuz?

-Ben hür iradeye inanmam efendim, ben toplumun iradesinin tayin ediciliğine inanırım.

-Ama bilirsiniz ki bir toplumun tek değişmez tayin edici iradesi Kur'an'dır.

-Gerekirse o da kullanılmalı!

-Din üzerinden siyaset yapmak mı? Bunun adı komünistlikten başka bir şey olur elbette. Biz halk aldatmadan, aydınlatarak başarmak istiyoruz. Ne yapmalıyız konuşmalıyız yeniden?

-Konuşun efendim, konuşun ama boşunadır! Onları kandıran kandırmıştır başından beri (Erbil, 2019: 45).

Din; sosyal bir gerçekliktir ve toplumsal işlevi, bireyler açısından çatışma konusu olmasına sebep olur. Kişilerin kesişen dinî sınırları, dinî çatışmanın en tipik örnekleridir. Kurgusal anlatı geleneğinde çatışma, olay kişilerinin çoğunlukla mevcut dinî otoriteye meydan okuması sonucu (Aydınalp, 2010: 197) ortaya çıkmaktadır. Bu yolla yazar kaleme aldığı eserlerde tarihi ve siyasi ironi dilini de sağlamlaştırma fırsatı yakalamış olur. Kültür ile karşılıklı ilişki içerisinde olan din kavramı bir yandan içine doğulan kültürü kendi esasları kapsamında dizayn ederken diğer yandan da kültürün imkân ve değerlerine göre kendisi için yaşam ve uygulama alanı yaratır (Tanrıverdi, 2018: 595). *Üç Başlı Ejderha* romanında başkışı; dini, kültürel zenginliğin önünde bulunan en büyük ket olarak değerlendirir. Dinin kültürel unsurların tümünden baskın olduğunu ve yanlış ele alındığını vurgulayan karakterin bu durumu akla kültürel kısırlığı getirmektedir. Erbil'e göre toplumsal yozlaşmanın temelinde kültürel kısırlaşma vardır ve bu durumun temel sebebi ise din olgusunun yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır.

(...) Merhametini sevdiğim insanları,, acaba ortak insanlık durumunu gerçekleştirecekler mi bunlar diye düşünürüm,, proletarya diktatörlüğü yerine yani,, Şu dünyada olur mu öyle bir şey,, özgürleştirmişler mi yeterince kendilerini,, ama üzüldüklerini gözümle görürüm,, o vakit acırım onlara daha tehlikeli hareketler yaparım,, biz farklıyız dercesine,, övünür gibi kültürümüzle,, cezalandırmak için kendimi,, kültürümüz dediğim dinimizle,, başka kültür yaratması engellenmiş bir ulusuz çünkü,, öteki dünya korkusuyla tutarız kendimizi,, yalvarırlar bana,, turistler,, gözleriyle,, kanlı tarihlerinden mi almışlar insanlık dersi,, biz niye alamamışız,, (Erbil, 2019: 26).

Sıradan insanın toplumsal düzenin hâkimi değil parçası olması, mevcut olanla yetinmesi ve bu duruma uyum sağlaması fikrinden yola çıkan Erbil; eserde kaleme aldığı toplum eleştirisini "(...) adil olmayan her şey doğal sayılmıştır uygarlığımızda,, kimse ses çıkaramaz olmuştur artık,, binlerce yılın getirdiği düzen,, uygarlaştırma budur,, herkesin olanla yetinmesi" (Erbil, 2019: 5) sözleriyle ifade eder.

Akılsal, ussal bilgiyle henüz tanışmamış ilk insanın evrene ve kendisine dair merak ettiklerini duygularıyla cevaplandırmaya çalışının bir ürünü olan mitoloji; Erbil'in ilgili toplum eleştirisinin devamı niteliğindeki eserinin ikinci bölümüne de kaynaklık eder. Mitolojide Altın Çağ olarak adlandırılacak refah dönemine geçişin başlangıcı kabul edilen Kronos'un düşüşü; Erbil'in kötülük denemesi ve Tanrıçay'ı için de çıkış noktası olur. Yazar, Kronos'u saklandığı yerden gün yüzüne çıkararak ona yeni bir isim verir. Tanrıçay; devraldığı işe kaldığı yerden *Bir Kötülük Denemesi* ile devam edecektir.

## 2.Mitolojik bir karakter temsili olarak Tanrıçay

Eserin ikinci kısmına ismini veren *Bir Kötülük Denemesi* adlı bölümde Erbil; Tanrıçay karakteri özelinde Türk aydınına çeşitli eleştiriler getirir. Pek çok farklı kurgu kişinin yer aldığı olay örgüsünde anlatıcı özellikle bir tür hastalığın pençesinde olan Tanrıçay'ı ve Tanrıçay'ın doktoru Nurer'i öne çıkarır. Dünya çapında tanınan bir şair olan Tanrıçay isimli karakter olağan dışı bir hastalıktan mustariptir. Bu süreçte tedavisini üstlenen Dr. Nurer ise Tanrıçay'a diğer hastalarına oranla daha ilgili davranmaktadır. Dr. Nurer'in bu ilgisinin altında Tanrıçay'ı iyileştirerek tıp dünyasında açacağı yeni ufukları düşleyen hırslı bir hekim profili yatmaktadır. Dr. Nurer dışında yakın çevresi tarafından da sürekli desteklenen Tanrıçay, bu destekleri görmezden gelen ve türlü şımarıklıklar yaparak dikkatleri üzerine çeken bir şair olarak abartılı bir biçimde resmedilir. "Tüp gazı neden hiç tükenmiyor, kirasını kim ödüyor, suyu

elektiriği neden hiç kesilmiyordu. Buzdolabı nasıl böyle kendi kendine içeceklerle, yiyeceklerle taşıyordu” (Erbil, 2019: 79).

Tanrıçay'ın yapılan bu iyiliklerin farkında olması gerektiğine inanan anlatıcı, etrafındaki kişileri dedikodu üzerinden sindirip susturmasını ise doğru bulmamaktadır. Tanrıçay'ın bir tür cezalandırma yolu olarak seçtiği dedikodu eyleminde ahlak tanımaz, saldırgan tutumu çevresi tarafından korkuyla karşılanan ve olay örgüsü süresince gerilimi arttıran bir mesele olarak kaleme alınır.

O haksız bile olsa onun incinmemesine gösterdiğimiz dikkat yüzünden kendimiz de ince erdem yollarını öğreniyor, özellikle gece yarısı nedenini bilmediğimiz bir karabasanla uykumuzdan uyanıp kendimizle baş başa yapayalnız kaldığımızdan emin olduğumuzda, beynimizin onun sayesinde açılmış kötülük çukurlarında bata çıka dolaşırken bu bataklıkta kötülükle iç içe yaşayan inceliği ve erdemi kavramanın hazzıyla kıvranıyorduk (Erbil, 2019: 81).

Bu gibi tutumları sebebiyle çevresi tarafından korkulan bir figür hâline gelen Tanrıçay, devlet dairesindeki ufak memuriyetinden kovulmasının ardından eline aldığı koçbaşı bir sopa eşliğinde küçük oğluyla yalnız başına sokaklarda dolaşmaya başlar. Aksi tutumlarına rağmen yakın çevresinin kendilerinde kalması tekliflerine kulak asmayan Tanrıçay, bir süre sonra dostları arasındaki en yoksul kişi olan Çılgın Methi'nin misafiri olmayı kabul eder. Erbil; Tanrıçay ve deneyimlediği bahsi geçen olaylar ile eserdeki toplum eleştirisini farklı bir açıdan sürdürür. Toplumsal düzen içerisinde makbul bir davranış olarak kabul edilmeyen dedikodu eylemi sebebiyle memuriyet gibi kazanılmış bir statüden azledilen Tanrıçay, şairlik vasfı ve yarattığı korku iklimi sebebiyleyse tam bir toplumsal tecrite maruz kalmaz. Tanrıçay'ın belagat yeteneği onu yalnızca bozuk toplum düzeni içerisindeki türlü cezalandırma yöntemlerinden korumakla kalmaz; ayrıca ona yeni bir rol, edinilmiş bir statü de kazandırır. Çevresince kendisine biçilen tekinsiz aydın tipi ile Tanrıçay; kendi çıkarları için her türlü eylemde bulunabilecek sözde aydın zümrenin bir temsili olarak az gelişmiş ülkelerdeki ahlaki dejenerasyonun figürleştirilmiş kişisi haline gelir. Barınma gibi temel bir ihtiyacın giderilmesi için tercih edilen Methi'nin yoksulluğu ve Çılgın olarak isimlendirilmesi ise Erbil'in olay örgüsü içerisinde kaleme aldığı bir diğer göndermedir. Erbil bu misafirlik üzerinden, diğer eserlerinde de sıklıkla konu edindiği kapitalist sistem eleştirisini sürdürür. Yazara göre toplumun iki zıt kutbundan birinde yer alan para, mal, sanat, itibar gibi zenginliklere sahip olan üst zümre; herhangi bir varlığı olmayan ve sadece toplumsal aidiyet ile yetinmeye zorlanan sade vatandaşın üzerinden palazlanmaya devam eder. Tanrıçay; temsil ettiği politik, sanatsal, kapital erkin bir figürü olarak başı sıkıştığı ilk anda, beklenileceği üzere, en zayıf olan Çılgın Methi'nin kapısını çalmakta herhangi bir beis görmez ve/veya kendisini borçlu hissetmez.

Burada kaldığı günlerde türlü oyunlarla Methi'nin polis tarafından tutuklanmasına sebep olan Tanrıçay, ardından aslında kendisine ait olmayan bu eve yerleşerek hastalığı daha da ilerleyene dek burada yaşamayı sürdürür. Eserin ilerleyen bölümlerinde Dr. Nurer ile gerçekleştirdiği bir konuşma seansında doktorunun kendisine içirdiği sakinleştirici çayın etkisiyle şimdilerde birlikte yaşadığı oğlu için planladığı, daha önceleri ise diğer çocuklarına uyguladığı ensest hayâllerinden bahseder. Öz çocuklarının cinsel organlarını kesip yuttuğunu anlatan Tanrıçay ve doktoru arasında Erbil, yarı hayâli yarı gerçek bir bilinç dışı hesaplaşma kaleme alır.

Yazma serüvenini toplumsal ve kişisel belleğe bir yolculuk olarak değerlendiren Erbil; din, mitoloji, felsefe ve çeşitli sanat dallarına ait pek çok farklı kaynaktan ilham alır. Kaleme aldığı diğer eserler ve kimi röportajlarında vermiş olduğu demeçlerden de anlaşılacağı üzere Yunan ve Roma mitolojisiyle yakından ilgili olan yazar, araştırmaya konu edinilen *Üç Başlı Ejderha* romanı ve Tanrıçay karakterini meydana getirirken mitik bir kök olarak Yunan tanrısı Kronos'tan istifade eder.

Kronos: Titanlar sülalesinde, Ouranos (Gök) ile Gaia'nın (Yer) en küçük oğulları olan dolayısıyla Zeus ve Olymposlular kuşağından önceki birinci tanrısal kuşaktandır (Grimal, 2012: 392, 393). Zaman anlamına gelen 'khronos' sözcüğünden türediği tahmin edilen Kronos ismi aynı zamanda kronoloji kelimesinin de etimolojik kaynağı olarak değerlendirilmektedir. İlk olarak Hesiodos'un *Theogonia*' ya yani *Evrenin Yarattığı* eserinde karşımıza çıkan bir tanrı olan Kronos; evrende her şeyden önce bir boşluğun yani kaosun olduğundan bahsedilmesi ile anlatıda kendisine yer bulur. Hesiodos'un anlatısına göre sonsuz boşlukta yani kaosta ilk önce Uranüs (Gök) ve Gaia'nın (Yer) yaşam sürdüğü, ikilinin birlikteliklerinden ise tanrıların doğduğundan söz edilir. Kronos bu tanrılardan bir tanesidir. Kronos'tan önce doğmuş ve babaları tarafından kusurlu buldukları için yeraltındaki ölümler ülkesi Tartaros'a sürgün edilen, Ouranos ve Gaia'nın ilk çocukları, diğer Titanlar; Kronos'un kötücül kardeşleri olarak anlatılırlar. Titanlar'ın Tartaros sürgünleri bazı mitlerdeyse ana rahmine yani Gaia'nın karnına geri dönüş olarak aktarılır. Evlatlarından koparılmış olmasına katlanamayan ve bu sebeple içten içe eşi Ouranos'e büyük bir öfke duyan Gaia, çareyi oğlu Kronos'u kendi yanına çekmekte arar. Oğlunun eline verdiği bir tırpanla babası Ouranos'tan Titanlar'ın intikamını almasını isteyen Gaia'nın teşvik ve yardımıyla Kronos; Ouranos'u çeşitli yerlerinden parçalayarak alt eder. Babası Ouranos'u erkeklik organına varıncaya kadar parçalayarak iktidarını tam anlamıyla yok etmeye çalışan Kronos; Yunan Mitolojisi'nin kurgusal evreninde otoriteye başkaldıran ilk tanrısal karakter olur. Bu başkaldırı ve yok ediş yalnızca bir anlatının sonu değil doğacak yeni anlatıların da başlangıcı olacaktır. Örneğin kimi anlatılarda aşk tanrıçası Afrodit'in doğuş miti, Ouranos'un kopuk erkeklik organından sızan spermlerin deniz köpükleri ile birleşmesi şeklinde anlatılacaktır (Sears, 2022: 133). Babası Ouranos'u öldürerek birinci kuşak tanrıların egemenliğine son veren Kronos, ikinci kuşak tanrıların başa gelmesini sağlayan, böylece yeryüzüne iyiliği ve bereketi getiren ilk tanrı olarak anlatılır (Gürel & Muter, 2007: 550). Tüm bu iyi vasıflarının yanında tıpkı babası gibi oldukça hırslı bir karakter olan Kronos; evrenin tek hakimi olma arzusuyla, kardeşi Rheay'la evliliğinin hemen ardından, Yüz Elliler ve Kikloplar'ı yeniden Tartaros'a hapseder. Kendi kaderinin babasına benzeyeceğine dair bir kehanet işiten Kronos bu korkunç sondan kaçınmak için babasından çok daha zalimce bir plan yapar ve doğan her çocuğunu yutarak onları ortadan kaldırır. Eşi Rhea'nın doğurduğu her bir çocuğu yutup, yok ettiğini düşünerek iktidarına ortak olacak yeni bir gücün çıkmasına engel olmaya çalışan Kronos'un bu arzusu aslında sembolik bir göndermedir. Babasına karşı kazandığı galibiyet ile geçmiş, kendi çocuklarını yutarak ise geleceği tüketme yolunda ilerleyen Kronos ile anlatılmak istenen asıl fikir sonsuz bir zaman yaratma düşüncesidir. O; geçmiş ve geleceği görmezden gelen, sadece kendisinin hakimiyet kurduğu bir şimdiki zamanı arzu eden iktidarın ilk temsilcisidir. Bu sayede Kronos'un kozmik iktidar anlatısı; bilmek, anımsamak, unutmak, bellek ve bilinç gibi kavramların da mitik kökenini oluşturmaktadır. Öyle ki ikinci kuşak tanrı anlatılarında belleğin kişileştirilme biçimi olan Mnemosyne; Kronos'un yani zamanın kız kardeşi olarak en yakınında konumlandırılmıştır. Kronos'un doğan her çocuğunu yutması karşısında müthiş bir öfkeye kapılan eşi Rhea; altıncı çocuğu olan Zeus'u, daha evvel benzer şeyler yaşamış olan Gaia'nın yardımıyla gizlemeye karar verir. Oğlunun doğumunun ardından büyük bir taş parçasını kundaklayarak Kronos'a teslim eden Rhea, böylece kocasını kandırarak Zeus'u kurtarmayı başarır (Sears, 2022: 50). Girit'te Gaia'nın desteğiyle gizlice büyütülüp genç bir tanrı haline gelinceye dek saklanılan Zeus; kehaneti gerçekleştirebilmek için babası Kronos'un yanında hizmetkâr olarak görev yapmaya ve fırsat kollamaya başlar. Kronos için tertip ettiği bir eğlence sırasında babasının içkisini zehirleyerek kusmasını sağlayan ve böylece kardeşlerini kurtaran Zeus; on yıllık tanrı savaşlarının ardından nihayet tahta geçmeyi başararak kendi devrini başlatır.

Erken dönemde İtalya'da Saturnus, Sicilya'da ise Fenike ve Kartaca tanrısı Baal ile özdeşleştirilen Kronos; yeme, yutma, tüketme gibi kötücül eylemleri ile başka anlatılardaki kimi demonik tipleri de akla getirir (Gardin & Olorenshaw, 2019: 373). Kırgız anlatılarında genç erkek ve kadınları kendisine çekerek

onları yiyen Celmoguz Kempir bu anlamda akla gelecek ilk örneklerden biridir (Dilek, 2021: 208). Benzer bir diğer örnek Nogay anlatılarında Yelmavuz adlı canavardır. Oburluğu ile ön plana çıkan bu varlık başta ailesi olmak üzere önüne çıkan herkesi tüketme arzusu içerisindedir (Dilek, 2021: 895). Özbeklerde kan emme ve insan yeme alışkanlığıyla dikkati çeken Yalmağız (Baydemir, 2017: 95) ile Kıbrıs anlatılarında karşımıza çıkan ve kendisinden yardım isteyen insanları yiyip, yutan Goncoloz (Gökdemir, 2008: 508); bahsi geçen benzer yönleriyle kendi anlatısından uzakta, yeni biçim ve isimlerle hayat bulmuş tanrı Kronos'un mitik diğer varyantları olarak kabul edilebilir.

Kaleme aldığı eserler ile çağdaşı yazarlardan ayrılan bir yazın biçimine sahip olan Erbil'in araştırmaya konu olan *Üç Başlı Ejderha* romanındaki Tanrıçay karakteri de bazı özellikleri ve kimi eylemleri ile akla Kronos'u getirir. Tanrıçay'ın kendi çocuklarıyla yaşadıklarını dile getirirken kullandığı kimi ifade ve benzetmeler, sapkın cinselliğinin sınır tanımayan eylemlerine yapılmış imgesel göndermelerdir. İlgili söylemleri Dr. Nurer'in kendisine içirdiği sakinleştirici bir çayın ardından, trans halinde anlatmaya başlayan Tanrıçay'ın bu halleri akla Kronos'un oğlu Zeus'un sunduğu içki sonrası kusması hadisesini akla getirir. Kronos anlatısında fiziksel bir eylem olarak işlenen kusma eylemi, Tanrıçay için mecaz anlamda kullanılmaktadır. Kronos; sakladığı, yok etmeyi umduğu çocuklarını bir bir kusarken Tanrıçay ise çocuklarına dair kirli sırları istemeye istemeye ortaya döküp saçır. Çocuklarını cinsel organlarını kesip yutmasından normal bir davranışmış gibi "Onlar, ufacıktı, iki aylıktılar daha, iki palamut gibiydiler." (Erbil, 2019: 92) sözleriyle bahseden Tanrıçay'ın ilgili söylemlerinde palamut benzetmesinde bulunması, yetişkinliğe erişmemiş erkek vücuduna yapılan bir diğer bilinçli imgelemidir. Erbil; tıpkı Kronos gibi Tanrıçay'a da çocuklarını yedirerek zamanlar üstü bir iktidar, pür bir kötülük yaratma çabası içerisindedir. Anlatı süresince Tanrıçay'ın çocukları ile olan ilişkisi de Kronos'a benzer bir biçimde mitolojik bir savaşı andırmaktadır. Tanrıçay'ın sınır tanımaz kötülüğünün masum kurbanları konumundaki çocuklara ek olarak sanat ve sanatçılarla olan ilişkisi de zaman ilerledikçe çekişmeli bir hâl almaya başlar. Kurgu kişilerinin çeşitli ölümler karşısında akıl sağlıklarını yitirerek şehirdeki düzensizliğin kaynağı haline gelmeleri, anlatı mekânı İstanbul'un kaotik betimlemeleri ve esere hakim olan delilik duygusunun bir bilinç savaşı haline evrilmesi, Tanrıçay ve Kronos arasındaki diğer dolaylı benzerliklerdir. Her iki anlatı kişinin de kurgusal odakta oluşları ve çevrelerine olumsuz etkileri, eril iktidarın mitik ve güncel temsilleri oldukları yorumunu güçlendirir. Kronos anlatısındaki fiziksel mekân Tartarus, Erbil'in *Üç Başlı Ejderha*'sında İstanbul'a, Gaia'nın rahmi ise At Meydanı'ndaki Spina Duvarı'na evrilir. Spina Duvarı; İstanbul'a sahip olmuş Roma'dan Osmanlı'ya, Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne farklı imparatorluk ve devletlerin vajinasına benzetilerek sembolik anlamda kullanılır. Bu benzetme her türlü yıkıma tanıklık etmesine rağmen yeni medeniyetler doğurabilen İstanbul'un feminen enerjisine bir göndermedir. Tıpkı Gaia'nın rahminden doğan Kronos gibi Tanrıçay'da bir anlamda İstanbul'dan doğmuş ve bu şehrin her türlü işgal ve fethini derin öfkesine empoze edebilmeyi başarmıştır.

Erbil'in eserleri içerisinde mekân kullanımı olarak ayrı bir noktaya konumlandırılacak *Üç Başlı Ejderha* adlı romanda, yazarın açık bir mekân olarak tercih ettiği İstanbul'a dair sembolik göndermeler eserin dikkat çeken mitik unsurlarından biri olarak kabul edilebilir. İstanbul'u bir kültür panoraması olarak ele alan yazar için İstanbul tıpkı Tartarus gibi karnında tanrı ve tanrıçaları saklayan gizli bir mabettir. Şehri tılsımlı bir masal diyarı olarak kaleme alan Erbil'in yılan sembolünü kullanması tesadüfi değildir. Yazar, İstanbul'da bulunan ve eserin isminin de kaynağı olarak kabul edilebilecek Yılanlı Sütun anıtının koparılan son başının hikâyesi ile kurgusal mekâna sembolik bir anlam kazandırır. Aslanla birlikte hayvan sembolizasyonunun ilk sırasını paylaşan yılan imgesi, genellikle en iyi olanı en kötü şekilde temsil etmek için kullanılmaktadır. Yaratılış, yenilenme, ölümsüzlük gibi anlamlar çağrıştıran

yılan sembolünün aynı zamanda gerçeği gizleme, mutlak kötülük ve ölüm anlamında kullanıldığı da bilinmektedir (Gardin & Olorenshaw, 2019: 651).

Söylenceye göre kenti, yani bugün için bize ait olan içinde yaşadığımız İstanbul kentini önceki adları Byzantium, Antoninia, Kostantinopolis, İkinci Roma, Roma Nea, Alma Roma, Antusa, Şarki Roma, Kostantinopolis Roması, İmparatorluk Şehri, Megali Polis, Kalipolis, Stanpol-Polis, İslambol, Kostantiniye, Arapça ise Asitane-i Belde-i Tayyibe olarak anılan kenti, haşerelerden koruyan son yılanbaşı da bir yenileri tarafından koparılınca kentte yılan sayısı artmıştır (Erbil, 2019: 49).

Kronos anlatısının eserdeki hamisi konumunda olan ve bireyin iç âlemini yansıtan Tanrıçay ile toplumsal ahlakın temsilcisi Dr. Nurer'in yüzleştirildiği ikinci bölümün sonunda olay örgüsü Tanrıçay'ın ölümü ile noktalandırılır. Tanrıçay'ın cenazesine eserin anlatıcısıyla birlikte katılan Dr. Nurer, törenin ardından denize girmek istediğini dile getirir. Eserde daha önce kusma eylemi ile sembolize edilen bilinçsel arınma denize girme arzusuyla bir anlamda nihayete erdirilir. Kusarak rahatlama, içini dökme, itiraf etme anı; olay örgüsünde Tanrıçay'ın uykuya dalması, transa geçmesi ile başlatılırken, tamamen arınma hissi ise ebedi bir uykuya yatması ile mümkün kılınır. Kurgu bu şekilde noktalanırken okuyucu; Kronos'tan Tanrıçay'a her gün benzerleri tekrar edilen, yaşanan ve biten bu öykü karşısında, sözde bir arınmayla teskin edilmeye çalışılır. Bu anlamda Erbil'in biraz masal biraz gerçek *Üç Başlı Ejderha*'sının Tanrıçay'ı ve kurbanları, okuyucusuna hep biraz uzak biraz yakın kalır.

## Sonuç

İnsanlık tarihi için kültürel bir miras olan mitoloji; ilk insanın arketipsel düşünce biçimiyle dünyanın, diğer insanların, duyguların, değerlerin, yasaların, tanrıların özetle evrenin nasıl oluştuğunu anlamak ve buradan yola çıkarak bir arada yaşamının kurallarını belirleyerek evrensel düzeni sağlamak arzusuyla oluşturduğu bir anlatı biçimidir. Mitoloji; anlattığı şeyin gerçekliği olmasına rağmen bunu daha mecazi bir söylemlerle sunan, kolektif aklın hayal gücüyle yaratılmış sembolik bir sistemdir. Mitoloji; insanın kendisi, tanrılar ve evrenle arasında bir bağ, düzen kurma arayışının sonucudur.

Felsefe ve sanattan önce ilk insanın akıl karışıklığına bir cevap niteliğinde olan Mitoloji; günümüzde sanatta, felsefede, edebiyatta ve daha birçok sosyal bilimde terimsel olarak karşımıza çıkan, anlatı ve isimleriyle güncel hayatta sık sık karşılaştığımız çoğu kelime ve yaratı öyküsünün ilk yorumları olarak, kaynaklı bir bilgi alanını temsil etmektedir. Özellikle edebiyat alanında, kaleme alınan pek çok romanın, hikâyenin, senaryonun alt metninde mitolojinin etkilerinin takip edilmek mümkündür.

Yaşamı boyunca yazdığı çeşitli öykü ve romanlarıyla edebiyatımızda kendine has bir yer edinmiş olan Leyla Erbil'in 2005 yılında okuyucusuyla buluşan *Üç Başlı Ejderha* adlı romanı tür ve içerik olarak diğer eserlerinden ayrılmaktadır. Eser, geçmişin, hayalin, gerçekliğin ve olağanüstü öğelerin bütünleştiği bir anlatı mozaiki olarak değerlendirilebilir. Kahraman anlatıcı bakış açısı ile gelişen olay örgüsünde; iç monolog, bilinç akışı ve metinlerarasılık gibi anlatım teknikleri kullanılmıştır. Bizans Dönemi'nden başlayarak Maraş olaylarına kadar uzanan tarihî bir perspektifle, tüm ailesini gözleri önünde kaybetmiş, yarı deli bir kadının yaşadıklarını gerçeklik algısı içerisinde irdeleyen Erbil; aslında bireyin sanat, mitoloji ve tarihsel olaylar içerisindeki ruhsal çıkmazına dikkat çekmeye çalışır.

Bu anlamda eserin ikinci kısmı olan Bir Kötülük Denemesi'nin başkışısı Tanrıçay; *Üç Başlı Ejderha*'nın tematik evrenine hizmet eden sembolik bir karakter olarak karşımıza çıkar. Olay örgüsü boyunca işlenen hayat öyküsü ve kimi eylemleriyle Yunan Mitolojisi'nin akla gelen ilk isimlerinden Kronos'u hatırlatan Tanrıçay ayrıca sahip olduğu vasıflar, yakın çevresi ve ailesi ile olan ilişkiler ile de çağlar öncesinden gelen bir anlatının yeni sürümü olarak okuyucusunu selamlar. Erbil'in yazınsal evreninin pür

kötülerinden biri olarak değerlendirilebilecek Tanrıçay'ın anlatının merkezinde oluşu, söz söyleme konusunda tanrısal mahareti, evlatlarının beden bütünlüğüne karşı olan ensestvari saldırgan eylemleri ve bulunduğu çevreye yaydığı kaotik enerjisiyle Kronos'a olan benzerliği, onun sembolik bir mitik varyant olduğu yorumunu mümkün kılar. Erbil'in yazın hayatı süresince gerçekleştirmeye çalıştığı dil devriminin kısa bir özeti olarak kabul edilebilecek ilgili anlatısı; geleneğin her anlamda dışına çıkan, geniş kitlelere hitap etmek yerine dar bir kitlede detaylıca anlaşılmayı hedefleyen bir manifesto olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak Tanrıçay; *Üç Başlı Ejderha*'nın kurgusal bilinç dışına hizmet eden özerk unsurlardan biri ve Erbil yazınının en belirgin mitik karakteri olarak okunmaya devam edecektir.

### Kaynakça

- Aydınalp, H. (2010), Sosyal Çatışma ve Din. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19(2), 187-215.
- Baydemir, H. (2017). Özbek Masallarında Milli Motifler. Journal of Current Researches on Social Sciences, 2(7), 91-100.
- Çetin, N. (2011). Roman Çözümleme Yöntemi, Öncü Kitap.
- Çoban, B. (2010). Toplumsal Çatışma, Demokratik İletişim ve Alternatif Medya. Marmara İletişim Dergisi, 17, 1-20.
- Dilek, İ. (2021). Türk Mitoloji Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erbil, L. (2011). Beni Günah Çıkarmaya Zorlamak İstiyorsunuz Sanki (Söyleşiyi yapan: Yalçın Armağan, Erkan Irmak), Yeni Yazı, 11, 88-101.
- Erbil, L. (2019). Üç Başlı Ejderha, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gardin, N. ve Olorenshaw R. (2019). Larousse Semboller Sözlüğü (çev. Beyza Akşit) Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Gökdemir, G. (2008). Kıbrıs Türk Kültüründe Masal Geleneği. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Grimal, P. (2012). Mitoloji Sözlüğü Yunan ve Roma (çev. Sevgi Tamgüç). Kabalıcı Yayınevi.
- Gürel, E., & Muter, C. (2007). Psikomitolojik Terimler: Psikoloji Literatüründe Mitolojinin Kullanılması, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(7), 537-570.
- Güngör, E. (1998). Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak, Ötüken Yayınevi.
- Sears, K. (2022). Mythology 101 (çev. Ekin Duru). Say Yayınları.
- Stevick, P. (2004). Roman Teorisi (çev. Prof. Dr. Sevim Kantarcıoğlu). Akçağ Yayınları.
- Tanrıverdi, H. (2018). Din-Kültür İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 8(3), 595-601.
- Turğut, F. (2017). Tarihsel Süreçte Aile Kurumunun Dönüşümü ve Geleceğine Yönelik Çıkarımlar, Medeniyet ve Toplum, 1(1), 93-117.
- Zambak, F. (2007). Türk Romanında Mekân. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

**034. Abdülhak Hâmit Tarhan'ın şiirlerinde mitolojiden gelen sevgili imajları<sup>1</sup>****Gönül YONAR ŞİŞMAN<sup>2</sup>**

APA: Yonar Şişman, G. (2023). Abdülhak Hâmit Tarhan'ın şiirlerinde mitolojiden gelen sevgili imajları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 570-585. DOI: 10.29000/rumelide.1252807.

**Öz**

Edebiyat metinlerinde sevgilinin tasvir edilmesinde mitolojiden çağrılan kadın/dişil figürler, yazarın aktarmak istediği duygunun göstereni olarak kullanılır. Klasik edebiyatın sevgili tasvirleri ağırlıklı olarak Doğu mitolojilerinden esinlenen imajlarla kurulurken, Tanzimat sonrasında Yunan ve Latin mitolojik müktesebatı yenileşme dönemindeki edebiyatta daha görünür hale gelir. Bununla birlikte yenileşme döneminde bir süre daha klasik edebiyatın imajları yeni imajlarla bir arada kullanılır. Bu dönemde Yunan ve Latin mitolojisinden metinlere çağrılan kadınlar/dişiller yoluyla anlatılan sevgili daha müşahhas tasvirlerle metinlere yansır. Edebiyat metinlerine mitolojiden gelen kadın/dişil imajlarıyla sevgiliyi anlatan isimlerden birisi de Abdülhak Hâmit Tarhan'dır. Abdülhak Hâmit Tarhan, klasik edebiyatın söyleyiş biçimleriyle yeni mitolojik imajları bir arada kullanmasıyla da dikkat çeker. Bu makalede, klasik edebiyattan gelenler ile yeni mitolojik imajları eserlerinde kullanmak konusunda kendinden sonraki nesle öncülük eden şairin *Yabancı Dostlar*, *Tarık Yahut Endülüs Fethi* adlı piyeslerinde, "Garam", "Mütesadif", "Yine Bir Hatıra" adlı şiirlerinde sevgiliyi tasvir ederken kullandığı mitolojik kadın/dişil figürlerine yakından bakılmıştır. Şiirler, mit okuma yöntemlerinden eleştirel mit okuması içinde alınmıştır. Mit eleştirisi, metinler yoluyla modern edebiyata taşınan ataerkil mitolojinin dişil figürlere ilişkin anlam örüntülerini sorunsallaştırır. Sorunsallaştırılan anlam örüntülerinden birisi de dişilin olumlu ya da olumsuz biçimlerde tasvir edilmesidir. Metinler ya melek, peri, ilâhe gibi sıfatlarla ulaşılmaz soyut kadın ya da baştan çıkaran, yıkım getiren gibi olumsuz anlamlarla şeytan kadın imgeleri yaratır. Metnin bilinçdışı görünür kılan bu kullanımlarla ataerkil mitolojinin sürekliliği sağlanır. Makalede Türk şiirinin değişim ve dönüşüm süreçlerinde mitolojinin kaynaklık ettiği malzeme üzerinden kadınla ilişkili mitlerin metinlere nasıl yansıdığı ortaya konulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Mitoloji, ataerkil mitoloji, kadın mitleri, sevgili tasvirleri, Abdülhak Hâmit Tarhan

**Depictions of beloved from mythology in Abdülhak Hâmit Tarhan's poems****Abstract**

While depicting the lover in literary texts, female/female figures from mythology are summoned. The author conveys their own emotions this way. While depictions of beloved in classical literature were generally reflected with images inspired by Eastern mythologies, after Tanzimat, these images were used more from the Greek and Latin cultural accumulation. Nevertheless, the images of classical literature were still used together with the newer images for a while in the period of modernization.

<sup>1</sup> Bu makale, "Türk Edebiyatında Kadınla İlişkili Mitlerin Alınlanması (1923-2019)" adlı doktora tezi kapsamında üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), gonul\_yonar@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0003 2091 7089 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252807]



In this period, the “Beloved” which is told through the women/females summoned to the texts from Greek and Latin mythology, is reflected to texts with more concrete depictions. Abdülhak Hamit Tarhan is one of the names who had described the beloved in literary texts with the female/feminine images from mythology. Tarhan is also remarkable with his usage of new mythological images and the utterance of forms in classical literature together. This research, focused on the mythological female/female figures while describing the beloved in poems and plays named *Yabancı Dostlar*, *Tarik Yahut Endülüs* and “Garam”, “Mütesadif”, “Yine Bir Hatıra”, written by Tarhan who led the next generation in terms of using new mythological images with the ones came from classical literature in their works. The poems were accepted within the myth reading method, which is one of the myth reading approaches. Critical myth reading problematizes the semantic patterns of patriarchal mythology related to feminine figures, that were carried to modern literature through texts. One of the problematized semantic patterns is the description of feminine forms as positive (angel) or negative (devil/demon). The texts create images of either a heavenly and intangible woman labeled as angel, fairy, goddess or seductive, destructive with negative sense. The sustainability of the patriarchal mythology is ensured with these expressions that make the undersense visible. In this article, it is revealed how the myths related to women are reflected to the texts through the material that mythology became the source of in the change and transformation processes of Turkish poetry.

**Keywords:** Mythology, patriarchal mythology, myths of women, images of beloved, Abdülhak Hâmit Tarhan

## Giriş

Edebiyatın beslenme kaynaklarından birisi olan mitoloji, geçmişteki insan topluluklarının inanç ve kültür kalıplarını anlatılar ve metinler yoluyla günümüze taşır. Mitlerin ana soylu geleneğin sözlü anlatıları olduğunu ve ataerkil müdahalelerle anlamlarının değiştirildiğini savunan bilim adamları ataerkil mitolojinin varlığından bahsederler (Graves, 1966; Göttner-Abendroth, 1995; Bachofen, 2013) Ataerkil mitoloji, kadınla ilişkili mitlerin anlam örüntülerini, onun toplumsal konumlanışının aleyhine değişime uğrattır. Bu değişim kadının karşıtlıklar listesinde ikincil olarak sınıflandırılmasına neden olur. Metinler yoluyla günümüze kadar gelen bu durumun en iyi görüldüğü yerlerden birisi de edebî metinlerdir. Edebî metinlerde kadın ya ilahlaştırılarak kutsal seviyeye çıkartılır, adeta bir melek gibi tasvir edilir ya da her türlü olumsuz yorumla uğursuz, baştan çıkarıcı adeta şeytan gibi gösterilir. Bu anlayışın kökeninde bulunan ataerkil mitoloji, eril düşünce kalıplarıyla biçimlendirilmiş kadınla ilişkili mitleri iyi-kötü sarkacında tutarak sistemin normları içinde kadın aleyhine anlamlar üretilmesini sağlar. Böylece edebî metinlerde yer alarak ataerkil hafıza günümüze kadar taşınır. Edebî metni inşa eden yazar duygu aktarımını mitolojiden aldığı ya da esinlendiği unsurlarla gerçekleştirirken bu ataerkil kalıpları kullanır ve kadını verili eril çerçeve üzerinden tasvir eder. Mitolojiden seçilen imge ve imajlarla tavsif edilen kadının iyi-kötü şeklinde nitelendirilmesi en belirgin sevgili tasvirlerinde görülür. Zira kendisine âşık olunan kadın ya bir ilâhe kadar ulaşılmazdır ya da ulaşılamayan güzelliği nedeniyle âşığı türlü felaketlere salan bir âfettir.

Sevgilinin tasvir edildiği metinlerde görülen mitolojik imge ve imajların başında *ilâhe* sözcüğü gelir. Mitolojide cinsiyet belirteci olan erkek ve kadın, temsil rolleri bakımından evrensel ilkeyi ifade eder. Samuel Noah Kramer, Sümer tabletlerini yorumladığı evrenin yaratılışı bahsinde evrensel ilkenin, eril ve dişil cinsiyeti değil keyfiyetin kozmik bütünlüğünü vurguladığını belirtir (Kramer, 1999, 83). Diğer mitolojilerde de görülen bu yapı mitolojinin androjenik yaratım panteonunda baskın unsurdur. Keyfiyet/nitelik düzlemine inildiğinde yeryüzünün her türlü ilksel yaratımına ve doğurganlık özelliğine

dişil özellikler, gökyüzünün türlü olayları yaratma keyfiyetine ise eril özellikler yüklenir. Zamanla sözlü kültürün tesirleri bazı güçleri eril Tanrı, bazılarını da dişil Tanrıça olarak tanımlar. Edebiyatın beslendiği mitolojik havzanın eğilimleri de metinlere yansıyan bu söyleyişleri günümüze kadar taşır. Bu nedenle İlâhe hem Doğu mitolojilerinde hem Yunan ve Latin mitolojilerinde kadınla ilişkili mitik göndermeler yapılırken tercih edilir. İlâhe, asıl olarak ataerkil sistem öncesine tekabül eden ana soylu gelenekte dişil prensiplerin egemenliğini ifade eden Tanrıça (Neumann, 1955; Gimbutas, 1989; Campbell, 2020). sözcüğüne eş bir kullanımdır ve ebedi döngünün tepe noktasındaki yöneticiyi, tanrısal gücü ifade eder (Bachofen, 2013).

Makalenin konusu olan eserlerde sevgili tasvir edilirken *hüsn âlihesi*, *ilâhe-i hüsn*, *âlihât-ı edeb*, *zühreperest*, *peri*, *hûri* gibi kullanımlara ek olarak Fars mitolojisinden gelen *Zühre*, Yunan mitolojisindeki Aphrodite'in Roma'daki söylenişleriyle *Venus* imajları kullanılır. Bu ifadeler sevgilinin melek gibi görülmesinin, tanrısal seviyede tahayyül edilmesinin göstergeleridir. Sevgili, âşığın gözünde ulaşılmazlığı, erişilmezliği, kusursuzluğu ve ölümsüzlüğü ifade eder. Şiirlerde sevgilinin neden ilâhelere benzetildiği onlara yüklenen ulaşılmazlık erişilmezlik gibi anlam örüntüleriyle ilişkilidir. Âşıkın gözünde sevgilinin biricikliği, onun kusursuz olarak tasvir edilmesini imkanlı kılar. Bu nedenle sevgili kusurlarından arındırılmış mutlak masum tasvirlerle donatılmıştır. Sevgilinin ilâhelere benzetilmesinin bir başka nedeni sevgiliyi ölümsüz konuma yerleştirmedir. Ölümlü âşıkın sevgiliye ulaşamama duygusu onun insanüstülüğüne, ölümsüzlüğüne ilişkin bir anlam yaratır. Sevgilinin benzetildiği bir başka güzellik unsuru ise Doğu mitolojisinde güzellik tanrıçası olarak anılan *Zühre*'dir. *Zühreperest* olmak, *zühre-i esmer'e* tapmak deyimleriyle sevgili, Tanrıçalara eş güzelliği nedeniyle tapımı hakeder. Öte yandan eril bilinç sevgilinin güzelliğini ona tapmak derecesinde yüceltirken, bu güzelliği aynı zamanda şeytan kadını yaratmada da kullanır. Güzellik, erkeği baştan çıkaran onu felakete sürükleyen bir gerekçe olarak âfet-i derya, mâlik-i bahr gibi ifadelerle ve âşığı küfre sokma eylemine de gerekçe oluşturur. Metinlerdeki tasvirlerde güzellik, kadın bedeniyle ilişkili ayartıcı, baştan çıkarıcı, karşındakini iflah olmaz dertlere salan bir niteliğe bürünür. Kadına ilişkin; güzel olduğu için erkeği baştan çıkaran, yoldan saptıran, güzelliğinin erkeğe (kurulu düzene) felaket getirdiği gibi günümüze kadar gelen yorumlar ataerkil mitolojilerde periferide tutulan kadınları, güzelliği nedeniyle cezalandırılan bâkireleri, sırf beden olarak algılanan dişil kimlikleri akla getirir.

## 1. Kadına ilişkin mitlerin kullanımı ve Abdülhak Hâmit'te mitler

Yenileşme hareketlerinin başlamasından çok önce felsefe, tarih siyaset gibi alanlardan yapılan çevirilerle önemli ölçüde Yunan antikitesinden haberdar olan Osmanlı aydınının, XIX. yüzyılın ikinci yarısından sonra bu kültürel sahaya daha yoğun bir yönelim gösterdiği bilinmektedir.<sup>3</sup> Bu dönemde Yunan

<sup>3</sup> Yunan antikitesinin Osmanlı aydınının dikkatini çekmesi konusunda farklı tarihler verilse de XIX. yüzyıldan çok önce özellikle felsefe, tarih, siyaset gibi alanlarda Yunan filozoflarından yapılan çevirilerle başladığı söylenebilir. Tercüme edilen eserler aynı zamanda Osmanlı aydınının Yunan antikitesiyle karşılaşma süreçlerini ele verir. Bu yönüyle felsefe, tarih ve edebiyat alanları olmak üzere üç aşamalı bir karşılaşma söz konusudur. İlk aşamada felsefe alanından yapılan çevirilerle Yunan filozoflarıyla tanışıklık başlar. Ardından Batı dünyasının teknolojik ve kültürel gelişmelerle dikkat çektiği dönemde tarih ve siyaset kitapları çevrilir. Yunan'dan yapılan çeviriler hakkında bkz: Hilmi Ziya Ülken, *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*, İstanbul, Vakıf, 1935; Melin Has-Er, *Tanzimat Devrinde Latin ve Grek Antikitesi İle İlgili Neşriyat (1254-1300 Seneleri Arasında Neşredilen Kitaplar ve Muhtelif Mecmualarda Çıkan Yazılar)*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul, 1959; Şehnaz Tahir Gürçağlar, "Tercüme Bürosu ve Bir Edebiyat Kanonunun Oluşturulması", *Türk Edebiyatı Tarihi*, C:4, İstanbul, KBY, 2006. Tercümeler yoluyla Yunan antikitesinin Osmanlı coğrafyasında dolaşması hakkında bkz: Wilhelm Barthold ve Fuat Köprülü, *İslam Medeniyeti Tarihi*, Ankara, Akçağ Yayınları, 2004. Devletin ihyasını sağlamak hususunda fikirlerin Osmanlı aydınının zihnini meşgul ettiği bu dönemde "Yunan medeniyetinin üstün vasıflar taşıdığı"nın delili olarak görülen bu eserler edebiyat metinlerine etki eder. Mesela Abdülhak Hamit Tarhan, Namık Kemal gibi isimlerin piyeslerinde Yunan antikitesinin kaynaklık ettiği hürriyet, birey, toplum, hak adalet gibi fikirler edebiyat yoluyla yeni hayatın inşasında önemli rol oynar. Yunan mitolojisinin Osmanlı aydınının dikkatini çekmesi ise ancak tarih çevirilerinin içinde bulunan mitolojik malzemenin varlığı ile gerçekleşir. Bundan önce Yunan antikitesinin mitolojik birikimine karşı

antikitesinin zorunlu bir cüzü olarak ilgi çeken, daha önce çoktanrılı yapısı nedeniyle görmezden gelinen, iltifat edilmeyen Yunan mitolojisi edebiyatın beslendiği zeminlerden biri haline gelir. Böylece Yunan ve Latin mitolojisi şiir geleneğinin geçmişten gelen anlam örüntülerine eklenerek yeni ilham kaynakları sağlayan imaj denemeleriyle eserlerde görünür olmaya başlar. O güne kadar anılmaya değer görülmemeyen bir kaynağa bakışın değişmesi, şüphesiz ki Tanzimat sonrasında yaşanan toplumsal değişimlerle, Osmanlı aydınının sanata ve eşyaya bakışının rasyonel bir çerçeveye oturmasıyla ilişkilidir. Batı sanatının tesirlerinin görüldüğü dönemde artık Osmanlı aydını daha müşahhas tasvirlerle, gerçekçi sanat göstergelerine yönelir.<sup>4</sup> Bu değişimle birlikte Yunan mitolojisi kullanımında görülen ürkeklik yavaş yavaş ortadan kalkar (Enginün, 1992, s. 266). Daha önce, Yunan mitolojisine ait unsurların toplumsal değerlerle uyumlu hale getirilerek kullanılması söz konusuysa ilerleyen süreçte bu unsurlar artık serbestlikle ve daha cesaretle kullanılır. Mitoloji kökenli imajların metinlerde kullanımına dair çekince Tanzimat'ın ilk dönemlerine kadar sürer. Bu durum sonraki dönemlerde peyder pey aşılacak, özellikle sevgili tasvir edilirken metinlere çağrılan mitolojik kadın imgeleri değişimin ana göstergelerinden birisi olacaktır.

İlk Türk feminist yazarı olduğuna ilişkin araştırmacıların vurgusu (Akıncı, 1954; Gürsoy, 1981) şairin, toplumsal alanda kadına tanınması gereken haklara, dönemin kadın aleyhine değer yargılarını eleştirmesine, kadın dergilerine verdiği desteğe, devrinin kadınla ilgili sosyal meselelerine ilişkin eserlerinde dile getirdiği öneri, teklif ve düşünceleri nedeniyledir. Bununla birlikte kadınlara ilişkin fikirlerini eserlerinde açık bir şekilde dile getiren Abdülhak Hâmit aşk, sevgi, tutku gibi konulardaki düşüncelerinin sanatçı ruhunun bir gereği olduğunu belirtir. Recai-zâde Mahmut Ekrem ile olan yazışmalarının birinde, Ekrem'in ona iki kadını birden sevmeye ilişkin sorduğu soruya "Bizim gibilere mahsus olmak şartıyla. Biz güzelliği nerede görürsek severiz. Paris'i sevmek, İstanbul'u sevmemeğe delâlet etmeyeceği gibi, meselâ bir Fransız kızına muhabbet etmek de bir İslâm hanımına âşık bulunmak mâni değildir. Ne orijinal herifleriz biz!" (Gürsoy, 1981, s. X) diyecek kadar kadın konusunda feminist düşünce ya da bakışa muhalif "sanatçı ruh" gerekçesine dayanan ve kadın dergilerindeki yazılarına tezat bir erkek profili çizer.<sup>5</sup> Onun, feminist bir yazar olarak görülmesine neden olan düşüncenin, *yeni hayatın* öngördüğü kadın profilini toplumsal hayatta görmek istediği fikri üzerinden gerekçelendiren araştırmacılar, şairin çoğunlukla yabancı kadınlarla Türk-müslüman kadınları karşılaştırdığını, fiziki bakımları, doğal güzellikleri, alımlı oluşları, giyim şekilleri, adab-ı muaşerete uygun sosyal hayat içinde var oluşları üzerinden bu karşılaştırmaları yaptığını belirtirler (Gürsoy, 1981; Demircan, 2003). Bununla birlikte şairin bir "kadın dostu" olduğuna ve kadın lehine birçok düşüncüyü erken dönemde ifade eden ve bu nedenle dönemine göre öncü olduğu da belirtilmelidir.

Kadınla ilgili edebi malzemenin önemli kaynaklarından birisi de mitlerde bulunan, Simon de Beauvoir'in "kadın mitleri" (Beauvoir, 1993) dediği, kadın dolayımında, onunla ilişkili mitik hikâyelerin sağladığı malzemelerdir. Abdülhak Hâmit Tarhan da eserlerinden kadınla ilişkili mitleri kullanırken

"manalı bir sükut" içinde olan Osmanlı aydınının, felsefe, tarih ve siyaset müktesebatını yakından takip etmesine rağmen Yunan mitolojisine karşı kayıtsız kalması Yunan sanatının ve mitolojisinin putperest yapısına ve Osmanlı'nın dini hassasiyetlerine bağlanmıştır. (Süheyla Yüksel, *Türk Edebiyatında Yunan Antikitesi (1860-1908)*, İstanbul, Asitan Yayınları, 2010, 32-38).

<sup>4</sup> Klasik geleneğin kalıplaşmış istiare ve teşbitleri ilk defa perspektif dersleri ile sarsıntıya uğrar. III. Selim döneminde kurulan Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun ve II. Mahmut döneminde kurulan Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye'de verilen dersler, sanatta gerçekçilik, perspektif kaideleri, tabiatın olduğu gibi anlatılması, görülenin taklidi gibi yönlerle eşyaya bakışı değiştirir. Bu durum, kalıplaşmış benzetmelerden sıyrılmaya çalışan aydınlar için Osmanlı sanatının önemli bir özelliği olan irreelden uzaklaşmayı hızlandırır (Beşir Ayvazoğlu, *Geleneğin Direnişi*, İstanbul, Ötüken Neşriyat, 1997, s. 18).

<sup>5</sup> Makalenin kapsamını aşan Abdülhak Hâmit'in kadın ve kadın sorunlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin şu çalışmalara bakılabilir: Aynur Demircan, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Aydınlık Bir Yüz: Abdülhak Hâmit Tarhan*, Bilkent Üniversitesi ESB, yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, 2003, Ankara; Güzin Yamaner, *20. Yüzyıl Tiyatrosunda Kadın Bakış Açısının Yansımaları*, Ankara, KBY, 2001.

içinden geldiği klasik edebiyat reflekslerini gösterir. Şair hem klasik hem yeni edebiyat döneminde eserler vermiş bir isim olarak yenileşmenin tesirlerinin yoğunlaştığı Tanzimat öncesinde ve sonrasında yazdığı eserlerde Doğu mitolojilerden olduğu kadar Yunan ve Latin mitolojisinden de çağırıldığı birçok imge ve imajları metinlerinde kullanır. Bu konuda pek çok aydın tarafından eleştirilen Abdülhak Hâmit, bir yandan klasik şiir geleneği içinde var olan mitolojik imajları kullanmaya devam ederken bir yandan da Yunan ve Latin mitolojisinden gelen imgelerle kurgusal eserlerini zenginleştirir (Kaya, 2013). Böylece klasik edebiyatın kelime, hayal ve ilhamını yeni söyleyişlerle karşılarken, sıklıkla kullandığı Yunan ve Latin mitolojik imgelerine yeni ifade tarzları ekler (Akıncı, 1954, s. 251, 277). Bu ifade tarzlarını bazı araştırmacılar şairin alegorik anlatım yoluyla, gizlediği düşüncelerini anlatma biçimi şeklinde yorumlar (Bezirci, 2000, s. 119; Karaburgu, 2010, s.533). Yeniliklere açık Türk şiirinin mitolojik malzemeyi kullanma potansiyelini harekete geçiren, kendinden sonraki nesle ilham olan Abdülhak Hâmit, klasik edebiyat müktesabata içinde yetişen bir isim olarak Türk şiirinde mitolojik kaynaktan faydalanma konusunda belirgin bir merhalemdir (Yüksel, 2010, s. 171-172). Şair mitolojik malzemeyi kullanırken; Fars, Hint, Türk ve Mezopotamya mitolojilerine ait unsurları; Tanrılar panteonundan isimlerin hikâyeleri (Zeus, Hermes, Kronos, Devi, Vişnu, Baal, Hürmüz), Tanrı ve Tanrıçaların özellikleri (Demeter, Artemis, Hestia, Zühre, Semiramis, Şiva) mitolojik yer adları (Olympos, Kafdağı, Truva), mitolojik hayvan ve bitkiler (Simurg, semender, vak vak ağacı, kurt, at, kartal) gibi hikâyeleri gönderme ve benzetme unsurları şeklinde inşa ederken,<sup>6</sup> dönemin genel eğilimlerine koşut olarak Yunan mitolojisindeki adları Roma mitolojisinde geçtiği şekliyle kullanır (Kaya, 2013). Ahmet Hamdi Tanpınar, şairin, yeni girilen medeniyet sahasına ait hazır kalıpları tercih ederken eskiye ait kalıpları da eserlerine aldığını ve bu iki istiare dünyasının onun eserlerinde adeta muharebe ettiğini belirtir (Tanpınar, 1988, s. 277). Tanpınar'ın ifade ettiği husus, şairin eserlerine aldığı kadınla ilişkili mitlerde daha belirgin görülür. Onun şiirlerinde Doğu mitolojisine ait zühreler, periler, melekler, Batı mitolojisine ait venüslerle, ilâhelerle, hüsn ilâheleriyle yanyana kullanılır.

## 2. Ebedi kadın hayali: Hüsn<sup>7</sup> ilâhesi sevgili

Sevgilinin bir güzellik ilâhesi (hüsn ilâhesi) olarak tasvirine *Yabancı Dostlar* adlı eserde rastlarız. *Yabancı Dostlar* üç ciltten oluşan bir tiyatro oyunudur. 1924'te iki cilt, 1925'te ise üçüncü cildi *Servet-i Fünun Dergisi*'nde yayımlanan oyun, İngiliz bir genç kız ile yaşlı hercai bir Türk şair<sup>8</sup> arasında geçen, aşk, cinsiyet, ölüm gibi temalar üzerinden konuşmaları içerir. Kadın bu kurguda erkeğin gönül ilişkisinde hem bir aşk objesi hem de bir şehvet objesidir (Karaburgu, 2010, s.280). Şiirin konusu kısaca şöyledir: Bir kadına bağlanmak konusunda isteksiz, kadınlarla sadece gönül eğlendirmeyi seven Türk şair parkta gördüğü Lizi adlı bir İngiliz kıza evlenme teklif eder. Türk şairin amacı İngiliz genç kız ile gönül eğlendirmektir. Şair, genç kıza “Ben halbuki asla olamam sıdk ile âşık” (340) diyerek asıl meramını bildirir. Sarhoş olduğunu ilerleyen mısralardan anladığımız yaşlı şair, kızın ona sevgili olması

<sup>6</sup> Makalenin konusu olan sevgilinin mitolojik tasvir biçimleri dışında Yunan mitolojisinden mitik kadınları mısralarına çağırarak Abdülhak Hâmit, bu kullanımların çoğunda mitolojik imajları simgesel olarak bir şeyin benzetmesi şeklinde kullanır. Mesela Artemis'e atıfla: “Ey Junon! Venüs senden güzel!...” (İbn Musa, s. 169); Athena'ya atıfla: “Allah aşkına söyle! Sen muharebe ilâhesi, muhabbet perisi, ruhaniyet timsali misin?” (Tarık, s. 80); Demeter'e atıfla: “Âh!... Dünyada Ceres gibi hüznü, ruhaniyetli bir sada tasavvur olamaz” (Duhter-u Hindû, s. 118); Hestia'ya atıfla: “Vesta'nın mecmeresi gibi müebbeden yanacağım!” (İbn Musa, s. 182) gibi kullanımlar bulunur. Daha fazla örnek için bkz: Nilay Kaya, *Abdülhak Hâmit Tarhan'ın Eserlerinde Mitolojik Unsurlar*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas, 2013.

<sup>7</sup> Doğu mitolojilerinde güzellik Tanrıçasının söyleniş hüsn ilâhesi şeklindedir. Bununla Yunan mitolojisindeki Aphrodite ya da Fars mitolojisindeki Zühre anlaşılır. (Arthur Cotterell, *The Encyclopedia of Mythology*, Hermes House, London, 2006, s. 18-19).

<sup>8</sup> Cenap Şahabettin, bu oyunun Tarhan'ın en şahsi eseri olduğunu dolayısıyla eserin şairi yansıttığını belirtir. “...Yabancı Dostlar'da olduğu kadar şahsiyeti hiç birinde bariz değildir. Bu son nefesinde üstadın ruhunu ve dimağını bütün çıplaklıklarıyla, her yabancı örtüden âri, şeffaf bir belâgat billuru arasından takip edebiliriz” demektedir (Aktaran İnci Enginün, *Abdülhak Hâmit Tarhan Tiyatroları II Cünûn-ı Aşk/Yabancı Dostlar*, İstanbul, Dergah Yayınları, 1998, s. 10).

için türlü diller döker. Bazen geri çekilir “âşık değilim ben, ne de maşukâya muhtaç” (344) der bazen de aşağıdaki mısralara yansıdığı gibi genç kızın önünde perestiş eder:

“Karşımda, perestiş ederim Rabb-i inâsa:

Bir hüsn-i ilahî demedir *âlihe-i hüsn!*

Hem aşk-ı Hudâ *âlihe-i vâlihe-i hüsn*” (Enginün, 1998, s. 344).

Şair, bir yandan şiirde geçtiği haliyle *Rabb-i inâsa*<sup>9</sup> perestiş duyguları içinde olduğunu yansıtırken bir yandan da kendi *Rabb-i hassını* (istidad)<sup>10</sup>, kadınlarla gönül eğlendirme huy ve alışkanlığını şiirin fonetik yapısına uygun bir çağrışımla sağlar. Rabb-i inâs ses dizimi yönüyle şiirde geçmeyen Rabb-i hassı çağrıştırır. Şairin kadınlara yönelik istidadını tazim, tapım edimiyle belirtir. Kadınların Rabbinin bir hüsn ilâhı olduğunu ve ona perestiş etmenin kendisinin genel istidadı olduğunu ima etmesi şairin ruh haline de uygundur. Âşığın bu genel istidadı, bir ibadeti icra ediyormuşçasına aynı anlamlara gelen sözcüklerin ardarda tekrarıyla hem kendi eğilimini hem de yapılan ritüeli imkanı kılar. Aşkın ve güzelliğin yaratıcısı olan güzellik ilâhesi aynı zamanda ilahi aşkı ilham eden kaynak olarak da tasvir edilir.

İlahi aşkı yaratanın sevgili olduğunu onun huzurunda beyan eden âşık, sevgiliyi olduğu yerin üstünde kutsal alanda tasavvur eder. Ataerkil mitolojinin genel eğilimini çağrıştıran bu tasavvur biçimi, ulaşılamayacak kadını tür cisimsizleştirme, soyut alana hapsedme ve dışlama yöntemidir. Sevgiliye perestiş etmek eyleminin Tanrı tarafından affedilmesi gereken bir davranış olduğunun bilincinde olan âşık, kendisini bundan alıkoyamaz. Bunun gerekçesini de şair hisli ve hevalarına yenik düşmeye bağlar. Bu nedenle Rabb-i İnâs dışında bir yaratıcıdan affımı isterken, sevgili uğruna bütün iyi amellerini feda etmek istediğini belirtir. Âşık, kız karşısında hasenatımı dahi verecek denli taşkın bir aşk duygusu sergiler.

“Ben şair-i hissîm ve hevadar-ı benâtim;

Yarab! Beni affet; senin olsun hasenâtım!” (Enginün, 1998, 341).

Hasenatı tapınç içinde olduğu sevgiliye ya da Rabb-i inasa mı verdiği yoksa “Yarab!” ünlemesindeki, kendisine isyan ettiğini düşündüğü Tanrıya mı verdiği belirsiz kalır. Benzer bir mısraı yeniden tekrar eden şair genç kızın güzelliği karşısında ısrarlı, çelişkili duygu dünyasıyla kendisini perişan hisseder. Zira sevgilinin güzelliği onu kul köle olmaya kadar götürür ve yukarıdaki mısralarda görülen ne dediğini bilmeyen bir mecnuna döndürür. Âşık, konuşma aralarında aşk duygusundan anladığının aslında şehvet olduğunu dile getirir. “Şehvet mi dedim? Bence odur aşk-ı cibillî” (346) diyerek aşk duygusuyla oyalanmak istemediğini ve sevgiliye şehvet duygularıyla yaklaşmak istediğini belirtir. Kız, şairin sadece şehvet için kendisine yaklaştığını anlamış, onun hercai gönlünü çözmüştür.

*Sahra*'da yer alan “Mütesadif” adlı şiirde şair su kenarında “hazin hazin” ağlayan bir kıza rastlar. “Tecessüs” başlıklarına sahip şiir, şairinin kıyıda gördüğü kıza karşı içinde uyanan merakın dile getirildiği mısralardan oluşur. Aşağıya aldığımız “Tecessüs 4” başlıklı mitolojik gönderme içeren mısralardan önce şairin, ağlayan kıza karşı merakını çeşitli şekillerde dile getirdiğini görmekteyiz. Şiire

<sup>9</sup> Hâmit'in stilistik kelime tercihleri üzerine makalesinde Ahmet Caferoğlu, Hamid'in şiirlerinde “tanrı” kelimesinin layıkıyla yer bulmadığını, bunun yerine Allah-Rab- Hak- Mevlâ- Yezdân- Hudâ- Hallâk gibi sinonimleri kullanmayı tercih ettiğini ve bunu üslupta oluşturmak istediği süs nedeniyle kullandığını belirtir (Ahmet Caferoğlu, “Abdülhak Hâmid'in Stilistik Kelime Yaratıcılığı”, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 15 (10), 2012, s.5).

<sup>10</sup> Tasavvufta sabit ayn (arketip) kavramıyla ilişkilendirilen Rabb-i hass, kişiye Allah tarafından başlangıçta verilmiş olan fitrat, sabit yol, yaratılış mizacı, genel istidad, eğilim şeklinde bir anlamı karşılar (Süleyman Uludağ, “Rab” maddesi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C.34, İstanbul, TDV, 2007, s.374).

başlarken “Kim şu mahlûk-ı dil- firib” (73), “Acaba kim şu sîmîn- ber” (73), “Acaba kim şu gonca-i ter” (74), “Acaba kim şu âlih-i nâz” (74), “Acaba kim şu bi-hazer” (75) gibi ifadelerle kıyı kenarında yalnız dolaşan kıza tasvir eder. Gönül aldatan, gümüş beyazlığında gerdana sahip, benzersiz güzellikte, henüz açılmamış bir gonca, nazlı bir ilahe, yalnız başına dolaşmaktan çekinmeyen ilaheler kadar güzel olan kıza bir bakışta vurulmuştur. Kızın güzelliği başka bir nasibe gerek bırakmayacak denli yolunu açan şeydir. Eşi benzeri ancak gökyüzünde, yıldızlarda ayda bulunabilir. Âşık, kendisini ne kadar aciz ve zavallı görürse karşısındakini de o kadar yüceltir. Bu güzellik şairi ateşli bir bakışa maruz bırakır ve bir bakışta kıza aşık olmasına neden olur:

Acaba kim şu nazlı duhter;  
 Hüsnü varken ne devlet ister?  
 Misli yoktur anın sevâhilde;  
 Eş ararsa semâya baksın!  
 Ne görür sâhil-i mukabilde?  
 Yıldıza baksın aya baksın!  
 Cân yakar âteş-i nigâhı;  
 Bir bakışta ben oldum üftâde!  
 Acaba kim şu *hüsn ilâhi*,  
 Kimi bekler kenâr-ı deryada? (Enginün, 1979, s. 75-76).

Sevgili güzelliğinin tasvirinde kullanılan yüce ya da yücelik makamı (*ilâhe*); karşısında aciz kalınan büyüklük olarak kişide derin bir hayranlığı, tazimi, tapımı açığa çıkarır. Sevgilinin tasvir edilmesinde görülen yüceleştirme ya da sevgiliyi yüce bir yerde görme, tabiatta kavranamaz olanın insani duygularla yansıtılmasının bir tezahürüdür. Deniz kenarında tesadüf edilen güzelin hüsn ilahı olarak tasvir edilmesi bir bilinç olarak ulaşılmaz, erişilmez sevgilinin, deniz kenarı gibi somut mekanda bulunmasına rağmen yüce bir yere aitliğine vurgu yapar. Böylece âşık, sevgiliyi ulaşamayacağı bir yere konumlandırır. Bu yolla onu kadın olma halinden arındırır. Artık sevgili dişil tanrıça özelliklerine sahiptir fakat kadın değildir. Bu yönüyle ulaşılmaz yüce sevgili tasviri, gerçek ve erişilebilir olma ihtimalinden uzaklaşma, erişilemezliğin koşullarını inşa etme duygusunu içerir. Bu noktada şairin tasavvurunda biçimlenen sevgili tipinin Hall ve Nordby'nin belirttiği türden bir “ebedi kadın hayali” yarattığı söylenebilir. Analitik psikolojinin kurucusu Carl Gustave Jung'un ortaya koyduğu temel psikolojiyi inceledikleri eserlerinde Hall ve Nordby, Jung'dan yaptıkları alıntıda “Her erkek kendi içinde ebedî kadın hayalini taşır, belli bir kadının hayali değildir bu, kadın hayalinin ta kendisidir. Bu hayal aslında bilinçaltındadır.” (Hall ve Nordby, 2006, s.44) şeklinde açıklar. Erkeğin hayalinde varlık bulan sevgili imgesinin “ebedi kadın hayali” ile ilişkili olduğu, bunun kökeninde erkeğin içindeki dişil gücün, *animanın* kadın hayalini inşa ettiği vurgulanır.

Sevgilinin güzellik ilâhesi olması ve suyla ilişkili bir mekân tasarımı aynı zamanda Yunan güzellik tanrıçası Aphrodite göndermesini de içerir. Ana rahmine dönüşü simgeleyen su, mekânla bütünleşmiş anlam örüntülerinin bir unsuru haline gelir. Hüsn ilahı olarak tasvir etmenin Aphrodite'le ilişkisi, onu çevreleyen ay, su ve suyla ilişkili göndermeler (sevahil, sahil-i mukabil) üzerinden yüce dişil unsura bağlanabilir.<sup>11</sup> Bu sevgili geçmişin, tarih öncesi mitik bilginin, tanrıçalar çağının, suyun, kitonyen

<sup>11</sup> Şiirin mısralarındaki su ve onun etrafında dönen anlam örüntüleri Aphrodite'in bir istiridyeye içinde doğmuş olma hikayesiyle de uyumludur. İstiridyeye, su ve ay simgeçiliğinde kadının üreme yeteneğine gönderme içerir. “İstiridyenin içinde yetişen incinin jinekolojik ve embriyolojik simgeçiliği” dişilin güç ve sihir amblemleri olarak kabul edilir (Mircea Eliade, *İmgeler ve Simgeler*, çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İstanbul: Gece Kitapları, 1994, s. 143).

dünyanın sembolü olarak Apollonik aşk anlayışında karşılığını sadece hayalde bulan, ulaşılmaz, yüce kadındır. Bu durumda deniz kenarı, sevgilinin perişan ettiği âşık için bir arayış alanı, bulamamanın mateminin tutulduğu yas mekânı haline dönüşür. Şairin mısranın başında sorduğu “Acaba kim şu nazlı duhter?” sorusu böyle bir arayışı, bulma isteğini açık eder.

Şiir mısralarında, kıyı kenarında tesadüf ettiği kızın tek başına orada ne yaptığını merak eden şairin onun güzelliğine övgülerde bulunmasına karşılık ağlayışına, ellerini gökyüzüne kaldırıp dua edişine, “sanki terk-i hayâta âmâde” (74) haline ilişkin bir duygu iletimi görülmez. Yalnız dolaşan ve “bi-hazer” (çekinmesi olmayan, sakınmayan) (75) kıza karşı tecessüsü onun beden güzelliğine odaklanan eril bakışı açık eder. Kız, “dü dest-i ismetini” (günahsız iki elini)(75) gökyüzüne kaldırır ve ağlayarak ibadet ve dua eder. Âşık onun birisine karşı sevda içinde olduğunu düşünür. Bu merakla yeniden lisana döktüğü tasvirleri kızın somut güzelliği üzerinden yeniden inşa eder.

“Garam” şiirinde de benzer bir hayali kadın, *hüsn ilâhesi* imajıyla kurulmuştur. Eser 1877’de yazılır fakat basımı için 1923’ü beklemek gerekecektir. Gündüz Akıncı’nın, Abdülhak Hâmit’in en şahsi eserlerinden birisi olduğunu ifade ettiği eserde manzum bir aşk hikâyesinin kahramanı olan delikanlı şairin kendisi olabileceği gibi şiirde geçen sevgili, şairin Makber şiirini bitirmeden evvel ilgilendiği kızdır (Akıncı, 1954, s. 182). Şiirde Yedigâr adlı kadına aşık olan şair bir delikanlı vardır. Metinde şair delikanlı ancak efsanelerde görülebilecek bir güzellik ile karşılaşır. Efsanelerden kasıt Osmanlı aydınının söylediği şekliyle “esatir” olmalıdır. Zira bu güzelliğin görülebileceği efsane(ler) bir sonraki mısradaki Yunan pagan inanın kodlarını veren *âlihe-i edeb* ile karşılanır.<sup>12</sup> Bu güzel, bir tanrıça kadar kusursuzdur ve ona denk kimse yoktur. Aynı zamanda hem tanrıça hem de edep ilâhesi, hayâlî, iyi huyludur. Bu güzellik âşığın gönlünü çalarak yere yıkılmasına sebep olur.

“Âkıbet bir vak’a gördüm âh ben,  
Farkolunmaz şey o da efsaneden!...  
Vak’aya bir dil-rübadır sebeb,  
Hem *Huda* hem de *alihât-i edeb*  
Mislini halk etmemiş âsârda,  
Bir güneştir âlem-i didârda..” (Enginün, 2001, s. 99).

Yukarıda anılan iki şiirde görülen kutsal makamda kadın yaratımı, hayalî sevgiliye tapım, onu eşsiz nitelikleriyle tâzim “Garam” şiirinde tasvir edilen sevgiliyi de içine alır. Metnin bilinç dışında duran ulaşılmamanın istenmediği, bu nedenle erişilmez niteliklerle donatılan sevgili tipi ataerkil mitolojiden gelen kalıpları tekrar eder. Tekrarlar, kadına ilişkin ayırıcı, ikincilleştirici ve eril kalıplar içinde tavsif edici bilinci şiir mısraları yoluyla günümüze taşır.

### 3. Zühre’ler, Venüs’ler

Marija Gimbutas, ana soylu kültürlerinde toprakla ilişkili kurucu bir unsur olan tanrıçanın varlığından bahsederken Doğu mitolojilerinde *Zühre*, Sümerlerde *İnanna*, Akadlarda *İştâr*, Roma’da *Venüs* olarak anılan figürlerin anlam evrenlerinin ataerkil müdahalelerle değiştiğini, ana tanrıça kültüne bağlanarak her birinin güzellik tanrıçalarına indirgenildiğini ve zaman içinde klasik yorumlarla erotikleştirildiğini

<sup>12</sup> İnci Enginün, edep ilaheleri diye çevrilebilecek bu ifadenin Yunan mitolojisinde *mousalar* (müzler) olabileceğini belirtir (İnci Enginün, Abdülhak Hamit’in Eserlerinde Grek ve Lâtin Mitolojisiyle İlgili Unsurlar. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 14, 111-122, 1966., s. 113). Yunan mitolojisinde ilham perileri olan *mousalar*, aynı zamanda kader ve intikam tanrıçalarının da varisleridir. Bu yönüyle Enginün’ün görüşü müzlerin ahlaklı, hakkı hakkaniyeti gözetken varlıklar olmaları nedeniyle mümkün görünür.

belirtir (Gimbutas, 2001, s.228). Zühre, Doğu mitolojilerinde sabah yıldızının yol göstericiliğine atfla “Çoban Yıldızı”, “sabah yıldızı” olarak anılan gök inanışlarıyla ilişkili güzellik tanrıçasıdır. Zühre bir yandan iffet ve günahsızlık nedeniyle Artemis’e benzetilirken, bir yandan da parlaklık, gösteriş ve güzelliğiyle Aphrodite’i anımsatır. Nitekim “Al-Zuhara”, Venüs (Aphrodite) gezegenine verilen addır (Url-1). Bu kült Sami kökenli kavimlerin inanışları üzerinden Mısır ve Antik Yunanistan’a geçmiştir. Yakındoğu mitolojisinden İran Zerdüşt mitolojiye de geçen Zühre, (Nâhit/Anahita), günahsız ve iffetli anlamıyla Yunan mitolojisindeki Artemis (Anaitis)’e de benzetilir (Yıldırım, 2008, s. 539-540).<sup>13</sup> Venüs ise Yunan mitolojisinde Aphrodite olarak anılan güzellik tanrıçasının Roma mitolojisindeki karşılığıdır. Kronos’un kızı olarak deniz köpüklerinden doğmuştur (Cotterell, 2006, s. 18-19).

“Garam” şiirinde Zühreler’le Venüs’ler yan yanadır. Şair efsaneden ayırt edemediği güzeli, birden çok kadının bulunduğu bir işret meclisinde tasavvur eder. Bu mecliste tatlı dilli, gül renkli pembe tenli güzel kızlar, coşup eğlenmekte, gülüşmeler haykırmalarla zevk ve sefâ sürmekte, türlü şarkılarla sazlarla eğlenmektedir. Fakat bu kızların âşığa karşı ya da âşığa göre “âhenin dilleri” (âhen dil- katı yürekli, merhametsiz) vardır. Âşığın gözünde her biri birer Zühredir:

“Âhenin dillerle gülgün çehreler,  
Hoş-sadâ mehlerle hoş-gü Zühre’ler,  
Bûseler, âgûşlar, cûş u hurûş,  
Handelerle, na’ralarla ıyş u nûş,  
İşvelerle, cilvelerle nâzlar,  
Güftelerle, bestelerle, sâzlar” (Enginün, 2001, s. 110).

Sevgilinin sazlar, şarkılar eşliğinde tam bir sefahat içinde böyle zevkü safâ sürmesi, keyif ve eğlence içinde olması, işve ve naz etmesi âşıkı can evinden vurur. Sevgili, âşık karşısında güzelliğini merhametsizce sergileyen bir ilâhedir. Merhametsizlik, âşığın elde edemediği güzele iliştirdiği bir özellik olarak, sahip olamadığı kadını olumsuz niteliklerle anma bilincinin bir tezahürü olarak görülebilir. Böylece makalenin başında vurguladığımız melek ya da şeytan kadın nitelendirmelerinin eril bilinçte gerekçelendirilen nedenleri de açığa çıkar. Eril bilinç bir yandan kendisini gizleyen saklayan, elde edilmesi zor kadını melek konumuna çıkarırken, bir yandan da âşığın duygularına karşılık vermeyen, kaçan, elde edilmesi zorlaşan kadını şeytan özelliklerle (şiirde merhametsiz) tanımlar. Bu çelişkili kalıplar toplumsal normların da pekiştirdiği olumsuz kadın algısını yaratır.

Zühre’lerin âşık zalimce nâz ettiği mısralardan sonraki satırlarda âşık bu defa Yunan mitolojisinde güzellik tanrıçası olan Venüs’ü metne çağırır. Mısralarda, güzelliği nedeniyle günahattan uzak olmadığı düşünülen güzel yüzlü sevgilinin yine sırf güzelliği için *mutlaka masum* olduğunu söyleyen âşık, klâsik edebiyatın Zühre’siyle Venüs’ü yan yana getirir. Zühreler’in Venüsler’le bir arada kullanımıyla ilgili Enginün, Hâmid’in “her şeyi bir arada söyleme temayülü”nden bahseder (Enginün, 1966, s. 120). Onun bir yandan klâsik bir yandan yeni edebiyatın içinde durması, iki bakışı kültürel birikimiyle

<sup>13</sup> Zühre, yeryüzüne inen Harût ve Marût’u günaha sokacak kadar güzel bir kadın olarak anlatılara geçmiştir. Harut ve Marut ondan o kadar etkilenirler ki günaha girmekten çekinmezler. Zühre ise onlardan Allah’ın büyük adı ism-i Âzam’ı öğrenerek göğe yükselir. Sonunda bir yıldız dönüşür. Nimet Yıldırım, ataerkil mitolojinin müdahalesinin sezildiği mitteki Zühre’yi tanımlarken onun suyla, güzellikle ilişkili örüntülerine odaklanır. “suyu bol ve duru ırmakların, yeryüzünün bütün suları ve üretkenliklerinin kaynağı, annelerin memelerindeki sütlerin temizleyicisi, güc., parlaklık, duruluk ve arılık simgesi, uzun boylu, alabildiğine güzel, özgür, başında yıldızlarla donanmış altın tac., teninde altın elbiseler ve altından çok değerli gerdanlıklarla süslenmiş bir tanrıça” olarak tasvir eder. Halk söyleyişlerinde Zühre yıldızı adıyla yaygın olarak kullanılan bu tanrıça, Zerdüşt inanışında “Ahura Mazda’nın emriyle gökten yeryüzüne yağmur, kar ve dolu gönderir.” (Nimet Yıldırım, *Fars Mitolojisi Sözlüğü*, İstanbul, Kabcacı Yayınevi, 2008, s. 539-540).



mecezebilmesiyle ilişkilidir (Taşçıoğlu, y.y., s. 9). Mısralarda sevgili gökle ilişkili yüksekliktedir ve alçak olana (âşık) tenezzül etmez. Göge benzeyen gözleri hüznle dolu olan sevgili âşıkın bu düşük sözlerini kabul etmez. Venüz (Venüs) masumiyetten yoksun olsa da o öyle bir yüze sahiptir ki âşıkın nazarında mutlaka masumdur:

“Asmâna müntesib bir nâzile  
Hiç tenezzül gösterir mi sâfile?  
Hüzn ile memlû semaî gözleri,  
Davet etsin mi bu alçak sözleri?  
Olsa da mahrûme ismetten Venüz  
Mutlaka masumdur bir öyle yüz.” (Enginün, 2001, s. 119).

Doğudan ve Batıdan sevgili imajları seçilerek adeta duygunun kuvvetli derinliği mısralara yansıtılmak istenir. Bu, sevgilinin kapısının ısrarla çalınmasıdır. Sevgili mutlaka bir şekilde âşıkın sesini duyacaktır. Onun bütün çabası sevgiliye sesini duyurmasıdır. Klasik şiirin, Batılılaşmaya gelene kadar sevgiliyi tasvir ederken Zühreler'i Venüsler'le bir arada kullanma eğiliminde rahat bir refleks gösterdiğini söyleyen Gönül Alpay Tekin, bu kullanımların şairlerin içinden beslendikleri klasik şiirin esnek yapısıyla ilişkili olduğunu vurgular.<sup>14</sup> Yukarıda belirttiğimiz kadınla ilgili çelişkili durum bu mısralarda da söz konusudur. Güzellik bir yandan masumiyeti bir yandan da masumiyetin zedelenme gerekçesini ifade eder. Melek-şeytan zıtlığında kadının güzelliği masumiyetini pekiştiren bir unsur olarak onun melekliğini *mutlak masumiyetle* vurgularken aynı güzellik nedeniyle kadın, o güzelliği kirletecek, masumiyete hâlel getirecek unsurların kaçınılmazlığı nedeniyle mutlaka günahlı, *ismetten mahrum*'dür.

*Yabancı Dostlar*'a Zühre özelinde tekrar dönersek, âşığın ikna edemediği sevgiliye bu defa doğrudan mitolojik bir adla seslendiğini görmekteyiz. Sevgili bu defa âşığın gözünde bir “Zühre-i esmer” dir. Âşıkın sevgili ile karşılaşma iştiağı, onun bu alemden olmaması, yüceler makamına ait olması ve âşıkın kendisini ona layık görmemesi nedeniyle ertelenmek ister. Zira sevgili bütün kusursuzluğuyla bir ilâhedir ve âşık bütün kusurlarıyla ölümlü bir insandır. Şair bir başka alemde başka bir halde iken onunla karşılaşma isteği duyar. Zühre, herhangi bir yerde tesadüf edilip görülmek istenen bir güzel değildir. “Sarı sevda”(343) diyerek kara sevdanın İngiliz versiyonunu (kızın İngiliz olmasına atıfla) icad eden şair, önce zühre-i esmer'le bir gece ihya olduğunu söyler “Bir zühre-i esme ile bir leyleyi ihyâ/nâdirse de bazen olur elbette müyesser” (343) dediği halde sonraki mısradaki zühre-i esmerle karşılaşmayı ertelemek ister:

“Hayır, o Zühre-i esmer'le başka bir ma'şerde  
Tesadüf etmeliyim ben... başka bir halde” (Enginün, 1998, s. 391).

Yüce karşısında girilen “hayranlık ve korkuyla karışık saygı” sevgiliye ulaşmada bir isteksizlik oluşturur. Bu durumda, metnin bilinçdışında âşığın, dişile ulaşmaktan korktuğu fakat onun etrafında dolaşmanın hazzını arzu ettiğini okuyabiliriz. Onunla “başka bir halde” karşılaşmayı istemek bir yandan mevcut

<sup>14</sup> Zühre Fars mitolojisinden gelen ve sevgiliyi tasvirde kullanılan bir imaj olmasına rağmen klâsik edebiyatın temel sevgili tipi leyâdır (Gönül Alpay Tekin, *a.g.m.*, s. 183-185). Leylâ, geleneğin tasavvufi müktesebatıyla ilişkili olan sevgiliyi tasvirde bir manevi erginlenme modeli olarak görülür. “Mevla'ya yükselişin bir ön aşaması, olağandan olağanüstüne geçişin çetin imkanlarından biri, sınırdığı bir bağlantı potansiyeli, ebediyete yol veren edebi bir köprü” amacına matuf sevgili tasavvurlarında öne çıkan “Leylâ”dan maksat “ruhun “seyr-i sülûk'unun yardımcı, mecâzi aşktan İlâhi aşka geçişin vesilesi” olan sevgilidir. (Selda Savaş, *Modern Türk Şiirinin Leylâları*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya, 2008, s. 7.)

mekân ve şartların şair tarafından reddi bir yandan da tavsif edilen güzelin bir sevgiliye dönüşmüş olma hayalinin kurulmasıdır.

Zühre-i esmer aynı zamanda âşığı *zühreperest* yapan sevgilidir. *Yabancı Dostlar*'ın devam mısralarında şair güzel kadın anlayışını ona taparcasına tâzim etmek eylemiyle bütünleştirir. Bununla birlikte şair yine piyeste geçen bir mısra da "Allah'a olan aşk ile taât, o da başka" (344) ifadesi kullanır. Bu ifadeden âşkın perestisinin nedenin güzel kadını baştan çıkarma çabasıyla ilişkili bir eylem olduğu düşünülebilir. Zira piyes boyunca İngiliz kızı kendisine sevgili yapabilmek için türlü diller döken şair metinde belirtilen sarhoşluğun da etkisiyle sevgiliye tapma edimi içine girer:

"Ben zühreperestim: Taparım şems-i nisâya" (Enginün, 1998, s.341)

Zühre'nin varlığı "Yine Bir Hatıra" adlı şiirde de karşımıza çıkar. Ayaklarına kapamılan, kendisine secde edilen sevgili, âşıkı biçâre bırakır. Âşığın kadın güzelliği karşısındaki duruşu onu, tâzimi gerektirecek derecede yüksekte görmesi nedeniyledir. Güzelden anlamasına, güzeli sevmesine rağmen, yine de sevgili karşısında çaresizdir zira sevgili perestiş edilecek yüceliktir:

"Biçâre ne yapsın?

Anlarsa da her türlü güzelden.

Bir Zühreperest olmuş ezelden." (Enginün, 1982, s. 223).

Hem "anlarsa da her türlü güzelden" satırından hem "şems-i nisâ" ifadesinden âşığın tek bir güzeli kastetmediği, genel olarak kadın, güzel kadın, sevgili anlayışını belirttiği söylenebilir. Abdülhak Hâmit'in eserlerinde mitolojik unsurlar üzerine hazırladığı tezinde Kaya, şairin, şiirlerinde Batılı kızları tasvir ederken Doğudan mitik unsurlar kullandığını belirtir (Kaya, 2013, s. 111). Yukarıdaki şiir mısralarında ve piyes alıntılarında örneklerini gördüğümüz bu durumun temel nedenlerinden birisi yeni Türk edebiyatının yeni bir kültür havzasının mitolojik malzemesiyle karşılaşmasıdır. Bu mitolojik malzeme Cumhuriyet'in ilk çeyreğinde hem eserlerde hem çevirilerde hem de dergi özel sayılarında yoğun bir şekilde teveccüh görecektir.

Öte yandan sevgili özelinde kadının yüceltildiği metinler aleminde eril düşünce, kadın tasavvurunu Tanrıçalar, periler, hûriler, melekler gibi yücelik atfedilen tasvirlerle örmeye devam eder. Bu örüntülerin niteliğine baktığımızda kadına ilişkin, erkeğin kendi zihninde yapılandığı birtakım med-cezir duygularla karşılaşırız. Buna göre kadın; kendisinden dışılığı nedeniyle korkulan, yaklaşmasının istenmediği, etrafında dönülen, uzaklığının/yüceliğinin yörüngesinde kalmanın ona kavuşmaktan daha çok istendiği, tapımın sürekli tekrar edilen ritüellerinin doyurucu bir tatmin sağladığı bir izlek içinden tasvir edilir. Bu izlekler kadına atfedilen yücelik duygusunu yansıtan mısralarda kendisini açığa çıkarırken, metnin bilinç dışına taşan eril çelişkileri de görünür kılar. Abdülhak Hâmit'in şiir dünyasını, edebiyat sahasında duruşunu ve Türk şiirine getirdiği yenilikleri dikkate aldığımızda, onun sanatının gelgitli dünyası ve sürekli değişim içindeki arayışıyla (Yavuzer, 2020, s. 226) örtüştüğü söylenebilir.

#### 4. Hûri güzelliğinde sevgili

Sevgilinin ulaşılmazlığını tanımlayan sözcüklerden birisi de *hûridir*. Hûri, dini terminolojide cennetteki kadınların güzelliğini anlatan bir sıfattır. *H-v-r* sözcük kökünden "beyaz olmak, beyazlaşmak" anlamıyla ten beyazlığına vurgu yapmak için kullanılır. Hûri "beyaz tenli, gözünün beyazı saf, siyahı koyu ve yuvarlak, göz kapakları ince ve nazik" anlamına gelir (Topaloğlu 1998, s. 387). İri gözlü, ceylan gözlü

güzel de bu kelimenin etrafında gelişen sıfatlar olarak “gözdeki siyahlığın içinde küçük beyazlığın iyice gözükmesi” anlamıyla tasvir edilen şeyin ayırıcı özelliği olarak kullanılır (Ragıp el-İsfehâni, 2010, s. 315).

*Tarık Yahut Endülüş Fethi* adlı manzum piyeste Tarık'ın aşık olduğu kumandanın kızı Zehra karakteri masumiyet saf ve duru güzelliği sebebiyle ilâhelerle benzetilir. Tarık fetih için yola çıkacaktır. Vedalaşma anında sevgilisi Zehra'dan ayrılacağı için çok üzgündür. Bir yanda sefere çıkarak kutlu bir görevi yerine getirme isteği diğer yanda bu “sedîr-i muhabbet”(52) ten, bu “Kâbe-i envâr” (52) dan ayrılma duygusu ile sarsılmaktadır. Tarık aşkı ile vazifesi arasında gidip gelmektedir. “Harbe can atarak giderim” demesine rağmen Zehra'yı sefer için feda etmek istemez. Sonunda “Vezâif-i hamiyete her ümidim feda!” diyerek “İsterse ferdâ-yı kıyamet olsun” gitme kararı alır. Fakat aklındaki tek şey Zehra'dan nasıl ayrılacağıdır.

Bu *hurî*lerden mübarek, meleklerden masum, *ilâheler*den güzel Zehra, *ilâheler*, *melekler*, *hurîler* gibi yalnız sevilsin de alınmasın mı? Hep düşünülün de hiç görülmesin mi? Ben her ne istesem onun yanında buluyorum, çünkü onun yanında kendisinden başka hiç bir isteğim olmuyor. Ya ben şimdi onu da mı feda edeyim? O cennet bu dünya gibi fâni veyahut o dünya bir rüya gibi hayal mi olsun? (Enginün, 2002, s. 52).

Âşık için sevgili cennet gibi ölümsüz veyahut dünya gibi gerçektir. O her ne kadar yücelerdeki ilaheler gibi güzel, cennetteki melekler ve hûriler kadar eşsiz bir sevgili olsa da Tarık için vazife duygusu ağır basar ve kararını verir. Manzum şiirin bundan sonraki kısmında Zehra'nın babası Tarık'ın bu kararından memnun, bir zafer işareti olarak kızını ona vereceğini söyler. Böylece Tarık ilaheler kadar güzel olduğunu tasvir ettiği Zehra'dan sadece kısa bir süre ayrı kalır.

## 5. Âfet bir hüsn ilâhesi

Mitolojide “*femme fatale*” (yıkıcı dişi) olarak geçen güzelliği nedeniyle erkeğe âfet getiren kadın tipi, ele aldığımız metinlerde âşığın yanıp bittiği, küfre düştüğü, aklını başından alan sevgili için kullanılan bir imgedir. Kadına ilişkin olumsuz kalıpların kökeninde yatan bu anlayış ataerkil mitolojilerin anlam örüntüleriyle inşa edilmiş ve daha çok kadın güzelliğinin neden olduğu olumsuz durumlar olarak görülmüştür. Dursun Ali Tökel, klasik edebiyatta “âfet”, “âfet-i âb”, “mâlik-i derya”, “âfet-i derya” gibi kavramların Fars mitolojisindeki karşılığının Burhân-ı Kâtî'da geçtiği haliyle “vücudunun üst kısmı kız, belden aşağısı da balık şeklinde tasvir edilen denizkızı” olduğunu belirtir. Bu kızlar, “Naklîderler ki her gece ol deryadan katı vâfir ra'nâ mahbûbe zenân cıkıp sahil-i deryada vaki dağın dâmeninde ta be sabah mülâ'abe ederler. Ortalık ağardıkta yine deryaya girip nihan olurlar. Gerçi elsinede su kızları tabir olunur” (Tökel, 2016, s. 356) şeklinde belirtilen deniz kızlarıdır. Yunan mitolojisinde ise Homeros'un *Odyseia Destanı*'nda anlattığı Odysseus ve tayfasına “geçmişin şarkıları”nı söyleyerek onları adaya çeken sirenler, güzellikleri âfet getiren büyüdü deniz kızları olarak bilinir.<sup>15</sup> Sirenler ataerkil mitolojinin günümüze kadar getirdiği şekliyle, söyledikleri şarkılarla erkekleri baştan çıkararak, onların evlerine

<sup>15</sup> Yunan mitolojisinde nehir tanrısı Akhelous ile Mousa Melpemone'nin kanından doğmuş kızlar “seirene”, “sirene”, “sirenum scopuli” olarak anılır. Mousa kökenleri nedeniyle hipnotize edecek derecede güzel sesleriyle şarkı söylerler (Pierre Grimal, *Yunan ve Roma Mitolojisi Sözlüğü*, çev. S. Tamgüç, İstanbul, Sosyal Yayınları, 1997, s. 726). Homeros'un meşhur *Odyseia Destanı*'nda baş kahramanı yolundan alkoyan deniz perileri sirenlerdir. Yaşadıkları mekânlar denizlerin en tekinsiz dipleri, uçurum ve kayalıklarla çevrili yerlerdir. Bu deniz yaratıklarının, denizcileri yollarından alkoyarak onlara şarkılar söylemek suretiyle geri dönmelerini izin vermedikleri ve sonunda öldürdükleri yönündeki rivayetler Homeros'un *Odyseia Destanı*'ndan beri söylenegelmiştir. İngilizcede “siren” sözcüğü “canavar düdüğü” anlamıyla bugün de kullandığımız uyarı sesine dönüşmüştür (S. Whmeier (ed), *Oxford Dictionary*, U.K., Oxford University Press. 2004, s.1108).

gitmelerini engelleyen deniz kızlarıdır. Bu çerçevede sirenler eril düşünce kalıplarının oluşturduğu anlayış içinde kurgulanan metinlerde femme fatale olarak görülürler.<sup>16</sup>

Âfet, kadının güzelliği karşısında erkeğin aklının başından gitmesi, perişanlığa düşme, yıkılma, vurulma duygusu şeklinde metne yansır. *Yabancı Dostlar*'da şair, âşık olduğu kızdaki "İngiliz âfet" (342) diye bahseder. Şiirde sevgiliye, onun getirebileceği her türlü âfete razı olarak seslenilir. "Mâlik-i bahr" deniz melikeleri olarak yukarıda işaret edilen sirenleri ya da Doğu mitolojisindeki anlamlarıyla deniz perilerini çağırır. Âşığın gözünde sevgili, onu tıpkı deniz kızları gibi perişan etmek niyetindedir. Zira başından beri döktüğü türlü dillerle ikna olmamış, ona yüz vermemiş güzelliği ilâhelere eş bir kız vardır. Âşık ise onun her türlü olumsuzluğuna razıdır:

Razı olurum batmaya, olmam mı meğer ben?  
Siz, mâlike-i bahr ile oldukça beraber <sup>17</sup>  
Bir şule-i sevda gibi giryende ve muğber  
Sönmekse beraber! (Enginün, 1998, s. 336).

Âşık, sevgiliyle beraber her türlü *batmaya* razıdır. Yeter ki sevgili yanında olsun. Bir sevda ateşi olarak *sönmeyi* bile göze alan âşık, bütün bu batmaları, sönmeleri sevgilinin vazgeçemediği güzelliğiyle ilişkilendirir. Bu mısralarda Abdülhak Hâmit'in diğer eserlerinde de görülen ağır ve ağlamaklı bir duygusallık, karamsarlık, aşkı için kendisine eziyet etme ve o duygudan haz alma eğilimi âşık-sevgili ilişkisinde belirgin olarak görülür (Karaburgu, 2010, s. 335). Sevgili, kendisinde kaybolunacak, peşine düşülerek yol-iz kaybedilecek, yoldan çıkılacak bir deniz melikesidir ve onun güzelliği, bir erkeğin kendisini felakete sürüklemesine neden olacaktır.

Aynı şiirde denizlerin melikesine benzetilen sevgili âşığı olumlu-olumsuz duyguların esiri yapar ve nihayet onu küfre de sürükler. Klasik edebiyatın güzelinin Nedim'e söylediği "*Tahammül mülkünü yaktın, Hülagu Han mısın kafir!/aman dünyayı yaktın âteş-i suzan mısın kafir*" mısraındaki güzel Hâmit'in de satırlarına yansır. Güzel bu defa bir hüsn ilâhesidir ama onun güzelliği âşığı yine küfre sürükler. Âşık çaresizdir, duygularıyla kadın güzelliğinin adeta kölesi olmuştur. Bu nedenle kendisini küfre sürükleyen sevgiliye münacat eder. Sevgili âşığın kendisine yalvarmalarına artık karşılık vermeli merhamet etmelidir. Güzelliği nedeniyle gelen küfür, yine onun merhametiyle telafi edilmelidir:

"Sizden geliyor hep bana şükran ile küfran  
gaflet ile isyan ve muhabbet ile hicran!" (Enginün, 1998, 341).

...

"Ey âlihe-i hüsn!. Bu senden geliyor hep!  
Uşşak bu kafirliği senden biliyor hep;

<sup>16</sup> Ataerkil düşüncenin kadın aleyhine kurduğu mitleri ana soylu gelenekle buluşturma çabasındaki düşünürler edebiyatta mit yıkımı ve revizyonist mit yazımı ile mitleri yeniden inşa ederler. İnşa sürecinde kadınla ilişkili mitlerin revizyonu birlikte sirenlerin de ana soylu geleneğe bağlandığı görülür. Sirenlerin ana soylu gelenek içindeki imkanları görünür kılınmaya çalışılır. Mesela bu anlayış içinde sirenler, geleneğin şarkılarını söyleyen, ana soylu dünyaya çağırıcı, ataerkil hukuku çiğneyen, buldukları adanın rahimle ilişkili zengin çağrışımlar dünyasını anneden kopan erkeklere şarkılar yoluyla hatırlatmak isteyen ve bu uğurda kendilerini feda eden anlam örüntüleri içinde yorumlanırlar. Mitlerin ana soylu gelenekteki versiyonlarına ilişkin tartışma ve teklifler için bkz: G. Lloyd, *Erkek Akıl: Batı Felsefesinde Erkek ve Kadın*. Çev. M. Özcan. İstanbul. Ayrıntı Yayınları. 1996; Manuela Mascetti, *İçimizdeki Tanrıça: Kadınlığın Mitolojisi*. Çev. B. Çorakçı. İstanbul. Doğan Kitapçılık. 2000; Adriana Cavarero, *Platon'a Rağmen: Antik Felsefenin Feminist Bir Yeniden Yazımı*. Çev. Bilge Tannıseven. İstanbul. Otonom Yayınları. 2017.

<sup>17</sup> İlgili kaynakta şair "Bir âfet-i derya ile batmaksız beraber!" ifadesinin daha yerinde olduğuna dair dipnot düşmüştür (Enginün, a.g.e., 1998, s. 336).

Senden diliyorlar bu münacata tarahhum” (Enginün, 1998, s. 346).

Metinde sevgilinin, âşığı her türlü reddine karşın ısrarla aşkını haykıran şair, aynı ısrarla sevgiliyi iknaya çalışır. Âşık burada bir eril bilinç olarak kendisini baştan çıkararak, onu kendisine “uşşak” yapan, süründüren ve baştan çıkarıcılığını bir silah olarak kullanan kadın tipini yaratmayı sever. John Berger bu konuda tıpkı kadının nü tablolarının yaratılmasında alınan haz gibi erkeğin kendisini baştan çıkararak kadın imgesini yaratmasının da ona haz verdiğini söyler (Berger, 1995, s. 51-52). Bu durumda ilâheye benzeyen hayalî sevgili erkeğin bilincinde yarattığı onu baştan çıkararak kadın imgesine uygun bir zemindir. Baştan çıkarma suçu kadına yüklenirken erkeğin mazur görülebilir bir “uşşak”lığı söz konusudur. Şiirin sonunda “Sevdim ve beğendim ve bıkip sonra bıraktım!”(348) diyecek olan âşık, “Zira alıkoysam daha mücrim olacaktım/ hem kendimi hem onları bedbaht edecektim!” (348) itirafında bulunur. Bu itiraf, yaratılan imge karşısında erkek bilincinde oluşan aşk duygusunun yıkıcı, tahakküm edici tutumunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu durumu yıkıcı, âfet getirici ve küfre sürükleyici olarak görülen kadın güzelliğinin aksine; âşığın ikircikli, edilgen, kendi duygularını merkeze alan ve baştan çıkmasını kendisi dışında gerekçelerle açıklayan eril düşünceye bağlamak gerekecektir. Metinlere yansıyan kadın güzelliğinin merkez alındığı aşk anlayışının temelinde; sahip olunamayan güzelliğe karşı duyulan kuşku, kuşkunun getirdiği korku, tekinsizlik üreten bir olgunun olumsuzlanarak dışlanması ve periferde tutularak ataerkil sisteminin selametinin sağlanması yatar. Metinler sahip olunamayan güzelin, afet getirici dişi olarak işaretlenmesi izleğini sürdürür.

## 6. Sonuç

Osmanlı aydını, yenileşme devrinden önce Yunan antikitesiyle temaslarını bu kültürün mitolojisini bilinçli bir tercih olarak görmezden gelerek sürdürürken, Tanzimat sonrası yenileşme sürecine koşut Yunan mitolojik müktesebatı metinlerde daha görünür olmaya başlar. Mitolojik malzemenin edebî metinlerde görülen ilk örneklerinde çekimser, mesafeli, kullanılan kelime ve tasvirlerde toplumsal hassasiyeti gözetme ve İslam geleneği çerçevesinde tasarrufta bulunma gibi hassasiyetler gözlenir. İlerleyen süreçte mitik unsurlar daha müşahhas biçimlerde kullanılır. Kadımla ilişkili mitlerin metinlere yansması daha çok sevgili tasvirleri üzerinden gerçekleşir. Klâsik edebiyat geleneğinin de refleksi olan mitolojik imgelerle sevgilinin tasvir edilmesi bu dönemde hem divan edebiyatının imge ve imajlarıyla hem de yeni girilen kültürel hinterlanın mitolojik birikimiyle yapılır. Klâsik edebiyatın söyleyiş kalıplarının devam ettiği bu dönemde Türk şiiri bir yandan klâsik edebiyatın *zührelerini* bir yandan yeni kültürel sahanın *venüslerini* aynı metin içinde kullanım potansiyeli gösterir.

Eserlerinde mitolojiyi sıklıkla kullanan Abdülhak Hâmit Tarhan, *Yabancı Dostlar*, *Tarık Yahut Endülüs*, “Garam”, “Mütesadif”, “Yine Bir Hatıra”, gibi piyes ve şiirlerinde sevgiliyi tasvir ederken imge ve imajlarını mitolojiden seçer. Genel mitoloji içinde kullanılan *âlihe*, *hüsn ilâhesi* (güzellik tanrıçası), *âlihât-ı edeb*, *ilâhe-i hüsn* gibi ifadeler sevgilinin güzelliğinin yüceltilmesi, eşi ve benzerinin bulunmaması, sevgilinin kusursuz güzelliği gibi tasvirler için kullanılır. Bu söyleyişlerle kurgulanan yüce kadın (ilâhe/tanrıça), güzelliğinin erkeğin tasavvurunda oluşturduğu yüceltme ve kutsal alanın nesnesi haline getirilme ile yüzyüze gelir. Kadını güzelliği nedeniyle yüceltme olgusunu sorunsallaştıran mit eleştirisi, ataerkil mitolojiden gelen bu kalıbı, yücelterek insanî konumdan uzaklaştırma, kadınlık halinden soyutlama ve böylece dışlayarak görmezden gelme olarak görür. Metinlere yansıyan bu konumlamalarda ataerkil düşünce kalıplarının mitolojiden geldiği haliyle tekrar edilmiş olması *Zühre*, *Venüs* gibi mitik isimlerin varlığında da görülür. Bu kullanımlar mitolojik malzemenin doğrudan, sevgilinin güzelliğini daha müşahhas biçimde belirtmek üzere metinlere yerleşir. *Huri*, *melek* güzelliği de erişilmez ulaşılmaz sevgili ifadesi olarak metinlerde aynı işlev üzerinden eril bilinci görünür kılar.

Mitolojiden gelen bu unsurlar, melek kadın imgesinin, masum, saf, günahsız gibi anlam örüntüleriyle bütünleşerek ataerkil tasavvurun kadın imgesini görünür kılar. Metinlerde yer alan sevgiliyle ilişkili bir başka kullanım *zühreperest*'tir. Zühre'ye benzetilen sevgiliye güzelliği nedeniyle perestîş edilir ve melek konumuna çıkartılır. Melek kadın imgesinin karşısında yer alan şeytan kadın imgesi ise yine erkek bakışın merkezinden tasarlanan ataerkil mitolojinin modern metinlere taşıyıp getirdiği bir imgedir. Ataerkil mitolojide kadın güzelliği aşkı, şehveti, baştan çıkarıcılığı temsil eder. Buna göre olumsuz bir alan açan güzellik metinlerde, Doğu mitolojilerinde deniz melikeleri, Yunan mitolojisinde sirenler olarak anılan deniz kızlarıyla özdeş bir anlam örüntüsü içinde *malike-i bahr*, *afet-i derya* tamlamalarıyla kullanılır. Bu kullanım kadın güzelliğinin erkeğe afet getirmesi, tekinsiz güzellik gibi ataerkil olguların tekrar edilmesini sağlar. Ele aldığımız metinlerde erkeğe afet getirme onun *küfre düşmesi* şeklinde tezahür eder. Âşık, sevgilinin elde edilemeyen güzelliği karşısında onu olumsuz tasvirlerle -elde edememesi nedeniyle biraz da sitemle- suçlar. Sevgilinin suçu, âşığı küfre sokacak kadar güzel olmasıdır. Küfrünün sebebi sevgilinin güzelliğidir. Böylece ataerkil mitolojilerde güzelliği nedeniyle erkek saldırısına uğrayıp ataerkil düzen tarafından suçlu bulunan ve cezalandırılan kadın, modern metinlerde güzelliğinin erkeği sınırlarının dışına çıkarmasıyla suçlanır ve kötücül kadın nitelmesiyle aynı mitolojik kategoriye yeniden itilir.

Abdülhak Hâmit Tarhan'ın, geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet yılları içinde yazılmış ele aldığımız eserlerinde, ataerkil mitoloji kalıpları içinde metinlere yansıtan sevgili tasvirleri, sonraki yıllarda Türk edebiyatının mitolojik malzemeyi kullanma refleksine ilişkin ipuçları barındırır. Bu algı içinde bir damar oluşturan kadınla ilişkili mitlere bakış açısı da benzer şekilde edebî metinlerde varlığını sürdürecektir.

### Kaynakça

- Akıncı, G. (1954). *Abdülhak Hâmit Tarhan. Hayatı, Eserleri ve Sanatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Alpay Tekin, G. (2009). Divan Edebiyatında Bazı Motiflerin Mitolojik Kökeni. *Journal of Turkish Studies*, 33/2, 181-200.
- Ayvazoğlu, B. (1997). *Geleneğin Direnişi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bachofen, J. (2013). *Söylence, Din ve Anaerki*. Çev. Nilgün Şarman. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Beauvoir, S. (1993). *İkinci Cins I*. Çev. Bertan Onaran. 7.bsm., İstanbul: Payel Yayınevi.
- Berger, J (1995). *Görme Biçimleri* (6.b.). Çev. Yurdanur Salman. İstanbul: Metis.
- Bezirci, A. (2000). *Abdülhak Hâmit. Yaşamı, Çağı, Şairliği, Oyun Yazarlığı Seçmeler*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Caferoğlu A. (2012). Abdülhak Hâmid'in Stilistik Kelime Yaratıcılığı. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 15 /10, 1-12.
- Campbell, J. (2020). *Tanrıçalar ve Tanrıçanın Dönüşümleri*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Cotterell, A. (2006). *The Encyclopedia of Mythology*. London: Hermes House.
- Eliade, M. (1994). *İmgeler Simgeler*. Çev. Mehmet Ali Kılıçbay. Ankara: Gece Kitapları.
- Enginün, İ. (1966). Abdülhak Hamit'in Eserlerinde Grek ve Lâtin Mitolojisiyle İlgili Unsurlar. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 14, 111-122.
- Enginün, İ. (1979). *Abdülhak Hamit Tarhan Bütün Şiirleri I, (Sahra/Divaneliklerim/Bunlar O'dur)*. Haz. İnci Enginün. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Enginün, İ. (1982). *Abdülhak Hamit Tarhan Bütün Şiirleri III, (Hep Yahut Hiç)*. Haz. İnci Enginün. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Enginün, İ. (1992). *Mukayeseli Edebiyat*. İstanbul: Dergah Yayınları.

- Enginün, İ. (1998). *Abdülhak Hâmid Tarhan Tiyatroları 2 (Cünûn-ı Aşk/Yabancı Dostlar)*. Haz. İnci Enginün. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Enginün, İ. (2001). *Abdülhak Hamit Tarhan Bütün Şiirleri IV (Kahpe/ Garam)*. Haz. İnci Enginün. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Enginün, İ. (2002). *Abdülhak Hamit Tarhan Tiyatroları VII*. Haz. İnci Enginün. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Gimbutas, M. (2001). *The Living Goddesses*. United States of America: University of California Press.
- Grimal, P. (1997). *Yunan ve Roma Mitolojisi Sözlüğü*. Çev. S. Tamgüç. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Graves, R.(1966). *The White Goddess*. Y.y.: Rosetta Books.
- Göttner-Abendroht, H. (1995). *The Goddess and Her Heros*, USA: Massachusetts Anthony Publishing Company.
- Gürsoy, B. (1981). *Abdülhak Hamit Tarhan'ın Tiyatro Eserlerinde Kadın*. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- Karaburgu, O. (2010). *Abdülhak Hâmit Tarhan'ın Tiyatro Eserleri Üzerinde Bir Araştırma ve İnceleme*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Denizli.
- Kaya, N. (2013). *Abdülhak Hamit Tarhan'ın Eserlerinde Mitolojik Unsurlar*. Cumhuriyet üniversitesi SBE Yüksek Lisans Tezi. Sivas.
- Kramer, S. N. (1999). *Sümer Mitolojisi: İÖ Üçüncü Bin Yıldaki Tinsel ve Edebi Gelişim Üstüne Bir Çahşma*. Çev. Hamide Koyukan. İstanbul. Kabalcı Yayınevi.
- Neumann, E. (1955). *The Great Mother: Analysis of an Archetype*. Ralph Manheim. New Jersey: Princeton University Press.
- Hall, C. S.; Nordby, V. J. (2006). *Jung Psikolojisinin Ana Çizgileri*. Çev. Ender Gürol. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Rağıp El-İsfehanî (2010). *Müfredât: Kur'ân Kavramları Sözlüğü*. Müt. Abdülbaki Güneş, Mehmet Yolcu. İstanbul: Çıra Yayınları.
- Savaş, S. (2008). *Modern Türk Şiirinin Leylâları*. Sakarya Üniversitesi SBE. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Tanpınar, A. H. (1988). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Taşcıoğlu, Y. (y.y.). *Abdülhak Hamit Tarhan*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Topaloğlu, B. (1998). Hûri. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 18, s. 387-390). içinde İstanbul: TDV.
- Tökel, D. A. (2016). *Divan Şiirinde Şahıslar Mitolojisi*. İstanbul. FSMVÜ Yayınları.
- Uludağ, S. (2007). Rab. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 34, s. 373). içinde İstanbul: TDV.
- Whmeier, S. (ed). (2004). *Oxford Dictionary*. U.K.: Oxford University Press.
- Yavuzer, M. S. (2020). Eleştirmenlerin Gözüyle Abdülhak Hâmit Tarhan. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Nisan. 6/1, 223-238.
- Yıldırım, N. (2008). *Fars Mitolojisi Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yüksel, S. (2010). *Türk Edebiyatında Yunan Antikitesi (1860-1908)*. İstanbul: Asitan Yayınları.
- Url-1- Aphrodite-Zühre ilişkisi. Erişim adresi:  
<https://edebiyatvesanatakademisi.com/Icerik.aspx?a=/e/YORUMLAR/Edebiyat-Terimleri-Mazmunlar/Nâhid-Kimdir-Afrodit-Venus-Zuhre-Alakasi/Esa/76047A2D-E40D-4208-A04F-93CFC8233BA1>; Erişim: 14.11. 2022

### 035. Halil Hamid'in romanları üzerine bir inceleme

Erdem DÖNMEZ<sup>1</sup>

APA: Dönmez, E. (2023). Halil Hamid'in romanları üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 586-603. DOI: 10.29000/rumelide.1252811.

#### Öz

Hem Meşrutiyet hem de Cumhuriyet Dönemi yazarlarından olan Halil Hamid (Altay), özellikle kadın ve aile üzerine çalışmalarıyla tanınır. Meşrutiyet sonrasında kaleme aldığı çocuk hikâyeleri ve polisiyelerin yanı sıra popüler aşk romanları da yazan Halil Hamid'in ismine edebiyat tarihlerinde sık rastlanmaz. Uzun yıllar öğretmenlik yapan, tercüme ve telif eserlerinin yanı sıra gazete ve dergilerde de yazıları yayımlanan Halil Hamid, Meşrutiyet Dönemi'nin ihmal edilen yazarlarından. Bu çalışmada Halil Hamid'in *Anlaşılmayan Kadın* ve *Ölmeyen Aşk* adlı popüler aşk romanları ile *Küçük Polis Hafiyesi Serisi* kapsamında kaleme aldığı *Çahnmış Gerdanlık* ve *Çocuk Hırsız* adlı uzun hikâyeleri incelenmiştir. Meşrutiyet Devri'nde yaygınlık kazanan popüler aşk romanları ve polisiyelerin örnekleri olarak değerlendirilebilecek bu eserler henüz Latin harflerine aktarılmamıştır. Her ikisi de hatıra türünün imkânlarıyla kurgulanan aşk romanlarında romantik karakterlerin imkânsız aşkları anlatılır. Bu eserlerden *Anlaşılmayan Kadın*'da platonik bir âşkın iç dünyasındaki çalkantılar öne çıkarken *Ölmeyen Aşk*'ta öğrencisine âşık olan öğretmenin ızdırabı konu edinilir. Her iki romanda da âşıkların karşısına rakipleri çıkar ve romanlar geleneksel aşk hikâyelerine yaklaşır. *Anlaşılmayan Kadın*'ın başkişisi Tarık çözümü romantik hislerle kaçmakta bulurken *Ölmeyen Aşk*'ın başkişisi Macit romantiklikle gerçekçilik arasında sıkışıp kalır. Bu hâliyle *Ölmeyen Aşk*, romantizm-realizm çatışmasını işleyen özgün bir roman olarak değerlendirilebilir. Halil Hamid'in polisiye eserleri ise daha çok çocuklara yönelik bir içeriğe sahiptir. On üç yaşındaki Feridun'un hırsızları yakalamak için iz sürmesi ve polislere yardım etmesini anlatan bu eserlerde yazarın öğretmen kimliği ön plandadır.

**Anahtar Kelimeler:** Halil Hamid, Meşrutiyet Devri, popüler roman, polisiye, romantizm

#### A review on Halil Hamid's novels

#### Abstract

Halil Hamid (Altay), who is one of the writers of both the Constitutional and Republican Periods, is especially known for his works on women and the family. The name of Halil Hamid, who wrote popular romance novels as well as children's stories and crime stories that he wrote after the Constitutional Monarchy, is not often found in literary histories. Halil Hamid, who has been teaching for many years and whose articles have been published in newspapers and magazines in addition to his translation and copyright works, is one of the neglected writers of the Constitutional Period. In this study, Halil Hamid's popular novels *An Incomprehensible Woman* and *Undying Love* and his long stories called *Stolen Choker and Child Thief*, which he wrote as part of the *Small Police Detective Series*, were examined. These works, which can be considered as examples of popular romance novels and crime novels that gained prevalence in the Constitutional Era, have not yet been transferred to

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), erdem.donmez@bilecik.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3354-2351 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252811]



Latin letters. The impossible loves of romantic characters are described in romance novels, both of which are fictionalized with the possibilities of the genre of memorabilia. Among these works, *The Incomprehensible Woman* highlights the turmoil in the inner world of a platonic lover, while in *Undying Love*, the suffering of a teacher who falls in love with her student is taken as a subject. In both novels, lovers face rivals, and the novels approach traditional love stories. Tarik, the protagonist of the *Incomprehensible Woman*, finds the solution in running away with romantic feelings, while Macit, the protagonist of *Undying Love*, is trapped between romanticism and realism. In this form, *Undying Love* can be considered as an original novel that deals with the conflict of romanticism-realism. Halil Hamid's detective works, on the other hand, have more content aimed at children. In these stories, which tell about thirteen-year-old Feridun's tracking down thieves and helping the police, the author's teacher identity comes to the fore.

**Keywords:** Halil Hamid, Constitutional Period, popular novel, crime story, romanticism

## Giriş

Osmanlı'nın son yılları ve Cumhuriyet Dönemi yazarlarından olan Halil Hamit (Altay), özellikle Meşrutiyet sonrası kaleme aldığı popüler aşk romanları, polisiyeler ve çocuk hikâyelerinin yanı sıra kadın hakları ve aile hayatı üzerine çalışmalarıyla Türk edebiyatının ihmal edilen isimleri arasındadır. Darülfünun mezunu olan ve uzun yıllar öğretmenlik görevini ifa eden Halil Hamid, telif ve tercüme kitaplarının yanı sıra önemli sayıda gazete ve dergi yazılarıyla da Türk basın tarihine katkıda bulunmuştur. Özellikle Meşrutiyet Döneminde mesleğinin de etkisiyle ağırlıklı olarak çocuklara yönelik eserler kaleme alan Halil Hamid'in kadın hakları üzerine yazılarıyla çeşitli kaynaklarda ismi zikredilse de hayatı, ailesi, çevresi, edebî kişiliği ve kurmaca eserleriyle ilgili birkaçı dışında herhangi bir çalışma yapılmamıştır.<sup>2</sup>

Eserlerinin önemli bir kısmını Meşrutiyet Dönemi'nde kaleme alan Halil Hamid, 1892'de İstanbul'da Ferik Atıf Paşa (öl. 1926) ile Fahriye Hanım'ın (öl. 1942) oğlu, M. Rauf'un (1882-1918) kardeşi olarak dünyaya gelir. Beyhan Kanter'in yazarın torunu Feyha Duru Kısakürek'le yaptığı yüz yüze görüşmeden aktardığı üzere Sadrazam Halil Hamid Paşa'nın torunlarından olan ve adını büyük dedesinden alan Halil Hamid'in çocukluğu Rumelihisarı'nda bir yalıda geçer (Kanter, 2022: 125). Darülfünun'daki eğitim hayatından sonra öğretmenliğe başlayan Halil Hamid, bürokrat bir aileden gelmesinin yanı sıra edebî ve sosyal muhitlerin içerisinde bulunan bir ailenin çocuğudur. Nitekim annesi Fahriye Hanım şairdir; Rumelihisarı'nda komşuları olan şair Nigâr Hanım'ın toplantılarına katılır. Ağabeyi M. Rauf ise şiir ve tiyatro türlerinde eserler kaleme alarak Meşrutiyet sonrası basın-yayın hayatında isminden sıkça söz ettirir (Kanter, 2022a: 12). Ailesinin ve eğitiminin tesiriyle Meşrutiyet Dönemi edebiyatına çocuk hikâye ve polisiyeleri başta olmak üzere aşk içerikli popüler romanlarla katkı sağlayan Halil Hamid, ayrıca çeviriler de yapar. Bu dönemde yayımladığı *Kahramanların Hikâyeleri* (1333)'yle çocuklarda millî bilinç inşa etmeye çalışan yazar, Osmanlı'da en fazla okunan eserler arasında yer alan *Robinson Crusoe*'u da Türkçeye uyarlar (Kanter, 2022: 124). Meşrutiyet sonrasında çocuk edebiyatına yönelik yayınlarda önemli ölçüde bir artış gözlenir. Bu eserler çocukların millî-manevî gelişimine katkı sunmakla birlikte merak ve eğlence unsurlarını da ön plana çıkarır. Halil Hamid de 1913-1914 yıllarında yayımlanan *Çocuk Duygusu* dergisinde bilmece ve hikâyelerin yanı sıra eğitici ve öğretici yönü de olan çocuk oyunları yazar. Bu yazılarında öğretici nitelik ön plana çıkarken estetik ölçütleri de ihmal etmeyen

<sup>2</sup> Literatürde Halil Hamid'le ilgili yapılan iki çalışma da Prof. Dr. Beyhan Kanter'e aittir. Bu çalışmaların ilkinde Halil Hamid'in hayatı hakkında daha önce herhangi bir çalışmaya girmemiş bilgilere yer verildikten sonra yazarın Meşrutiyet Dönemi'nde çocuklar için kaleme aldığı eserler incelenmiştir. Kanter'in diğer çalışması da Halil Hamid'in Cumhuriyet'ten sonra Balıkesir'deki gazete ve dergilerde yayımlanan yazıları üzerine kapsamlı bir incelemedir.

yazarın çocuk kitapları, masal ile fabl arası didaktik hikâyeler, rüya üzerinden kurgulanan fantastik konular ve çocuk polisiyeleri olmak üzere üç kısımda tasnif edilebilir. Halil Hamid bu tür eserlerinde çocukların duyuş ve düşünüş biçimlerini dikkate alır. Merak duygusunu pekiştiren canlı ve sürükleyici bir anlatım tercih eder. Özellikle 1914-1918 yılları arasında yayımladığı ve Muallim Halil Hamid imzasını kullandığı çocuk hikâyelerinde hayvanların dünyası üzerinden küçük çocukları eğlendirirken pedagojik bir tutum da benimser (Kanter, 2022: 125-130). Yazarın 1333-1335 arasında kaleme aldığı ve bugün Atatürk Üniversitesi Seyfettin Özege kataloğundan ulaşılabilecek olan *Ayının Hikâyesi*, *Arslanın Eğlencesi*, *Tilkinin Tuzakları*, *Köpeklerle Kedinin Seyahati*, *Fare ile Kedi*, *Kazın Hikâyesi* adlı eserleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Ayrıca, Beyhan Kanter'in tasnifine göre *Kızıl Şeytan* ve *Şeytanın Arabası* fantastik kurguya, *Çalınmış Gerdanlık*, *Çocuk Hırsızı* ve *Kaybolmuş Adam*'sa çocuk polisiyelerine dâhil edilebilir.

Meşrutiyet Dönemi'nde basın hareketliliğine bağlı olarak kadınlara yönelik süreli yayınlarda artış görülmesi, Halil Hamid'in edebî ve sosyal faaliyetlerine de etki eder. Nitekim Halil Hamid, 26 Mart -16 Temmuz 1914 tarihleri arasında İstihlâk-ı Millî Kadınlar Cemiyeti'nin yayın organı olarak haftalık olarak yayımlanan *Sıyanet* dergisinin yazarları arasında yer alır. Derginin onuncu sayısından itibaren "Âlem-i Nisvân" üst başlığıyla farklı kültürlere mensup kadınların gündelik hayatları, kültürel etkinlikleri ve toplumsal konuları hakkında yazılar yayımlar. Ayrıca çocuklara yönelik eserlerin yanı sıra *İslamiyet'te Feminizm Yahut Âlem-i Nisvânda Müsavat-ı Tamme* (1910), *Dünkü Bugünkü Yarınki Kadın* (1918) ve *Yeni Aile Rehberi* (1919) gibi eserlerinde de kadın ve aile meselelerini işler (Kanter, 2022: 125). Özellikle kadınlarla erkekler arasında eşitliğin tesis edilmesi gerektiğini vurguladığı *Müsavat-ı Tamme*, Kanter'in Tezer Taşkıran'dan aktardığına göre "Türk kadınının geleceğini görmüş olmak, kadınları her alanda haklarını dilemeye davet etmek, o sıralarda hemen hemen kimsenin bahsetmediği siyâsî hakları da kadınların tabî bir hakkı saymak bakımından çok dikkate değer bir eserdir" (Taşkıran, 1973: 53).

Halil Hamid, Cumhuriyet sonrasında İstanbul dışında bulunduğu dönemde de aktif bir şekilde basın-yayın hayatı içerisinde yer almıştır. Özellikle uzun süre Balıkesir Lisesi'nde tarih ve coğrafya öğretmenliği yapan Halil Hamit Altay, yerel ve ulusal basında yazmayı sürdürür. Bu dönemde Balıkesir Halkevi'nin yayın organı olarak çıkan *Kaynak* (1933-1951) dergisinde, Balıkesir'de yayımlanan *Türk Dili* (1926-1968) gazetesinde, *Balıkesir Postası*'nda ve Balıkesir Lisesi öğrencilerinin çıkardığı *Alkım* (1934-1939) dergisinde tarih, edebiyat, eğitim, kadın hakları ve Türk kültürü ile ilgili yazılar kaleme alır (Kanter, 2022: 125). Altay, bu yazılarında bir taraftan genç Cumhuriyet'in ideallerine odaklanırken bir taraftan da Osmanlı'nın kültür tarihi, edebî muhitleri, sosyal yapısı hakkında tanıklıklarını paylaşır (Kanter, 2022a: 17).

Görülüyor ki Halil Hamid, eğitimci kimliğinin yanı sıra Meşrutiyet ve Cumhuriyet yıllarında gazete ve dergilerde yayımladığı yazılarıyla Türk basın tarihinin dikkat çeken isimleri arasındadır. Ayrıca çeşitli konularda kaleme aldığı kurmaca içerikli ve düşünce ağırlıklı eserleriyle de Türk edebiyatı ve düşünce dünyasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu çalışmada yazarın daha önce Latin harflerine aktarılmamış ve üzerinde herhangi bir çalışma yapılmamış olan *Anlaşılmayan Kadın* ve *Ölmeyen Aşk* adlı romanları, Meşrutiyet Devri popüler roman anlayışı çizgisinde değerlendirilecek, ayrıca romandan ziyade uzun hikâye şeklinde tanımlanabilecek polisiye içerikli kurmacalarının özellikleri ortaya konmaya çalışılacaktır.

## İkinci Meşrutiyet devri popüler romancılığına genel bakış

Estetik bir gaye güdülmeksizin kaleme alınan, başta ticari kaygı olmak üzere, sanat dışı sebeplerle yazılan, okurun fikrinden çok duygu ve heyecanını harekete geçirmeyi hedefleyen, kolay anlaşılıp rahat çözümlenen, her türden okura hitap eden, klişeleşmiş bir yapı etrafında şekillenen romanlara popüler roman denir (Sağlık, 2010: 120). “Yığın edebiyatı” şeklinde de tanımlanan popüler nitelikli romanlar, basmakalıp bir yapı üzerinde kurgulandıkları için çoğunlukla birbirlerine benzer. Okurun aşına olduğu bir dile sahip olan bu tür romanlarda abartılı nitelemeler öne çıkarken içerik aşk, cinayet, serüven gibi belli başlı konular etrafında sınırlanır. Okur merkezli değerlendirildikleri için daha çok eğlence kültürünün bir parçası olarak görülürler (Uygur, 2021: 90-92). Bunlara ilave olarak Şaban Sağlık popüler romanların özelliklerini kapaklara kışkırtıcı resimlerin çizilmesi, eserlerin ilginç adlar taşıması, kitaplaşmadan evvel gazetelerde tefrika edilmeleri, anlatım tekniği olarak mektup, günlük ve hatıra türlerinin kullanılması ve çoğunlukla seri olarak sunulmaları özelliklerini vurgular (2010: 123-124). Ticari kaygılarla kaleme alınan popüler romanlar, duyguları estetize etmek yerine abartılı biçimlerde sunarak okur üzerindeki etki gücünü artırmayı hedefler. Bu çerçevede mantıksal tutarlılığı ikinci plana atan popüler romanlarda esas olan sonuca giderken izlenen yol değil, sonucun kendisidir. Tüm bu özelliklere dayanarak denilebilir ki popüler romanlar piyasaya çıktıkları dönemde çokça tercih edilse de kısa zamanda çabucak unutulurlar.

Popüler romanların okurun tercih ve beğenilerini önceleme özelliği dikkate alındığında Türk edebiyatında roman türünün bu yönde doğup geliştiğini söylemek mümkündür. Özellikle gazete tefrikalarıyla tanınan ve yaygınlık kazanan Türk romanının ilk örnekleri, bilhassa Ahmed Midhat Efendi'nin sayısı yüzleri bulan romanları dikkate alındığında estetik gayelerden ziyade toplumsal ihtiyaçlara cevap verme işlevi yüklenirler. Orhan Okay'ın vurguladığı üzere “Bizim Tanzimat'ın ilk ürünlerinden başlayarak Servet-i Fünûn'a gelinceye kadar edebiyatımız, daha doğrusu romanımız çok defa popüler edebiyatın sınırları içinde kalır. Namık Kemal'in *İntibah*'ı bir açıdan bunların dışında tutulabilir. Kalanı, Şemsettin Sami, Ahmet Mithat Efendi, Mehmet Celal, Hüseyin Rahmi, Vecihi ve daha adı unutulmuş birçok yazarın romanları artık hep popüler edebiyat mahsulü sayılır. Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar kadın romancılarımızın çoğu da bu sınıf içindedir” (Okay, 2004: 25). Mehmet Kaplan'ın “Ara Nesil” şeklinde tanımladığı Tanzimat'tan Servet-i Fünûn estetiğine kadar geçen sürede Mehmed Celal, Mustafa Reşid, Mehmet Vecihi, Ahmed Rasim gibi romancıların eserlerinin sayıları ve nitelikleri dikkate alındığında halk için yazılan romanların türün gelişiminde ne ölçüde belirleyici olduğu da görülebilir.

Roman türü, İkinci Meşrutiyet'in ilanı sonrasında yaşanan yayın artışına paralel şekilde gelişimini sürdürür. Dönemin popülist sanatçıları Hüseyin Rahmi, Vassaf Kadri, Ali Sami, Süleyman Sudi, sokağın, evin, konağın havasını, rengini eserlerine sokarlar. Bu dönemde olaylar geniş alanlara taşınır ve eserlere mahallî bir renk gelir. Kişinin iç dünyasına yönelik incelemeler ve betimlemeler, tam belirgin olmasa da yer yer varlığını sezdiren psikolojik realizm, II. Meşrutiyet sonrası romanının karakteristiğini oluşturur. Bu dönemde yoğunlukla işlenen temel izlekler daha çok hürriyet, idealizm, çağdaşlaşma, feminizm, alafrangalık çevresinde yoğunlaşır (Gündüz, 2006: 102). İkinci Meşrutiyet sonrası Türk romanı örneklerinin daha çok popüler nitelikli ürünler olduğunu söylemek mümkündür. Önceki yüzyıldan gelen Doğu-Batı çatışması, sosyal, siyasal ve kültürel meseleler romanın konusu olmaya devam ederken popüler nitelikte aşk, polisiye, macera türünden içerikler romanlarda sıklıkla yer bulur. Osman Gündüz'ün belirttiğine göre duygu-mantık çatışması, dönemin romanlarında önemli bir yapı unsuru olarak işlenir. *Eylül*'ün kurgu yapısını hatırlatan bu tür romanlarda kişiler ahlaki değerlerle kendi iç dünyası arasında çatışma yaşarlar ve toplumsal normlara uyma endişesiyle kendi duygularını

baskılamaya çalışırlar. *Sevda Peşinde*, *Heyula*, *Raik'in Annesi*, *Handan*, *Son Eseri*, *Seviye Talip*, *Handan* bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu tür romanlarda kişiler duygu ile mantık arasında kalıp ikincisini seçerler. Sonuçta kendileri mutsuz olsa da ahlaki normları tercih ettiklerinden ideal konuma yükselirler (2013: 514). Halil Hamid'in de 1919'da yayımlanan *Anlaşılmayan Kadın* ve *Ölmeyen Aşk* adlı romanları,<sup>3</sup> Meşrutiyet sonrası popüler romanlarda sıklıkla karşılaşılan mantık-duygu karşıtlığı üzerinde kurgulanır. Her iki romanda da yaşça kendisine denk olmayan kişilerin yaşadıkları romantik aşk merkezdedir. Bu aşkın sebep olduğu ızdırıp, her iki romanın başkışisinin anlatıcılığıyla okura aktarılır.

### **Izdırıp veren platonik bir aşk hikâyesi: *Anlaşılmayan Kadın***

“Millî, hissî, resimli roman” alt başlığıyla 1335'te İstanbul'da Cemiyet Kütüphanesi'nde otuz sayfa olarak yayımlanan *Anlaşılmayan Kadın*, romandan ziyade uzun hikâye tanımlamasına uygundur. Tarık'ın Müzehher'e duyduğu platonik aşkın anlatıldığı romanın girişinde “Bir İki Söz” başlığı altında “Evelen gençliği karşısında ezilen, çıldıran biten Tarık'ın kanayan kalbinin iniltilerinin aksi olan bu hatırat bir sergüzeşt-i hunindir. *Anlaşılmayan Kadın*, öyle bir hüsündür ki çeker yaşatır ve öldürür. Burada; bir kadının bazı bilerek veya bilmeyerek hüsnüyle bir insanı zavallı esirler gibi süründürdüğü görülür.” (s. 2) ifadelerine yer verilir. Halil Hamid imzalı bu sunuşta hatırat vurgusu öne çıkar. Popüler romanlarda okurun dikkatini çekmek ve anlatılanların gerçeklik değerini yükseltmek amacıyla bu türün imkânları kullanılır. Birinci tekil anlatıcının aktardığı hatıra türü, anlatıcının mahrem dünyasını ortaya koyması bakımından da okuyucunun merakını cezbeder.

Roman, Tarık'tan Cezmi'ye 30 Nisan tarihinde Pınarlı'dan gönderilen mektupla başlar. Tarık bu mektupta gördüğü bir rüyayı Cezmi'ye anlatır. Buna göre kurgunun sondan başa tasarlandığını söylemek mümkündür; Tarık, Müzehher'e kavuşamayacağını anladığında romanın sonunda Pınarlı'ya gidecektir. Tarık son derece karamsar ve melankolik bir karakterdir. Bu durum romanın ilk cümlesinde görülür: “Hayatın ne karışık ne içinden çıkılmaz bir mezyeyle olduğunu şimdi anlıyorum kardeşim.” (s. 3) diyen Tarık'ın bu duygu durumunun gerekçesi henüz belli değildir. Mektup türünün romana kattığı bir değer de kozmik zamana dair bilgi içermesidir. Bahar mevsiminde gönderilen mektupta karakterin zamana uygun olarak coşkulu bir ruh hâlinde olması beklenirken Tarık hayata karamsar bakar. Söz konusu durum tasvirlerde de kendini gösterir: “Güneş bitiyordu. Gurubun tatlılığına doyamadım. O bulunmaz manzara beni aldı başka taraflara götürdü. Beni bir âlem-i diğerde yaşattı. Ben benliğimden maddi bir vücut olmaktan çıktım.” (s. 4) ifadesinde görüldüğü gibi tasvir anlatıcının izlenimlerini yansıtır. Bu durumda romanın başı itibarıyla Tarık'ın romantik duyarlılıklı bir karakter olduğu anlaşılır. Nitekim romantizmde yansıtılan değil algılanan doğa anlatılır. Başka bir deyişle romantikler gerçeği öznel olarak kavrarlar (Kantarcioglu, 2009: 108). Tarık rüyasında çayırlar ortasına uzanmış bir kız görür. Olduğu yerde hareketsiz kalır ve onun güzelliği karşısında erir (s. 5). Popüler romanlarda sıklıkla karşılaşılan ilk görüşte aşk temasına uygun olan bu karşılaşmadan sonra kim olduğunu bilmediği bu kıızı öper ve ona esaretini ilan eder. Tarık'ın duygu durumunun coşkunluğu tabiat izlenimlerine de yansır. İşittikleri kuş sesinin kendi saadetlerini ilan ettiğini söyleyen (s. 7) Tarık'ın mutluluğu uzun sürmez. Yıkanmak için suya giren kız, aniden Tarık'ı terk ettiğini söyler ve ondan uzaklaşır (s. 9). Önce aşkına karşılık alan ancak kısa zaman sonra nedensizce terk edilen Tarık'ın bu anlaşılmayan rüyası, romanın

<sup>3</sup> Erol Üyepazarcı, Halil Hamid'in eserlerinin listesini verirken *Sabır ve Sebat* adlı bir romandan da bahseder (2019: 589). Taranan kütüphanelerde böyle bir esere rastlanılmamış, yalnızca Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi kütüphanesinin dijital kataloğunda ilgili eserin ismi görülmüştür. Ancak bu eserin de Abdülhak Hâmid'in *Sabır u Sebat* adlı oyunu olduğu anlaşılmış ve eserin kataloğa yanlış yazar ismiyle girildiği tespit edilmiştir. Oyunun iç kapak kısmında yazar adının H. Hâmid şeklinde verilmesinin bu yanlışın neden olduğu düşünülmektedir. Çalışma sırasında kütüphanedeki bu bilgiyi teyit etmeme yardımcı olan öğrencim Hatice Tatgil'e teşekkür ederim.

adlandırmasına da açıklık getirir. Tarık'ın rüyası sona erdiğindeyse geri dönüş yapılarak bu rüyanın gerçek hayattaki karşılığı anlatılmaya başlanır.

Tarık, Müzehher'i küçük yaşlarından beri tanır ve ona özel bir ilgi duyar. Romanda Müzehher'in ilk tanıtıldığı kısımdaki anlatım popüler romanların abartılı tasvirlerine uygun düşer:

“O kadar tatlı bir yüzü vardı ki beni saatlerce günlerce düşündürdü. Kendisine pek yakışan beyaz renkli uzun şems-siperi ile yanından kardeşleri olduğu hâlde evimizin önünden bir melek bir peri bir şiir bir çiçek gibi süzülüp giderken beni de beraber götürüyor zannedirdim. Kendisine mahsus bir gurur vardı. O küçücük yaşında sanki bir genç kadın zannolunurdu fakat bu öyle çocukça o kadar yakışan bir büyüklük idi ki kendinin kıymetini çoğaltıyor, taşıyordu. O daha o zamandan ne kadar çok sevildiğini biliyordu. Kapımızın önünden geçerken gayet canlı pençe renkli süslenmiş olan yanaklarının biraz daha kızardığını hissedirdim” (s.10).

Tarık, Müzehher'i küçükken de yetişkinmiş gibi görür. Çocukluğundan itibaren Müzehher'in de kendisine ilgi duyduğunu düşünür ki bu durum romanın bütününde dikkat çekici yoğunlukta işlenecektir. Yani Tarık, Müzehher'in her türlü hareketini kendisince anlamlandırarak, onun da kendisine meylettğini ancak bunu söylemekten kaçındığını düşünecektir. Örneğin yeğeni Nermin çayıra çember çevirirken kitap okuyan Tarık, bir süre sonra Müzehher ve kardeşlerinin yanlarına doğru yaklaştığını fark eder. Çayıra gelen üç kardeş oynamaya, koşuşturmaya başlarken küçük Müzehher Tarık'ın karşısındaki ot yığınlarına inip çıkarak oynamaya devam eder. Tarık, Müzehher'in bunu bilinçli yaptığını, kendisine yakınlaşmaya çalıştığını düşünür. Tarık tıpkı tabiatı kendi gerçekliğine göre algıladığı gibi sevdiği kızın hareketlerini de kendi izlenimlerine göre anlamlandırır. Bu durum romantizmin hastalıklı ruh yapısına tekabül eder. Nitekim romantizmin “toplumun eskimiş, insan tecrübesinden ve gerçeklerinden koparak fosilleşmiş değerlerini reddeden, bu değerlerin yerine insanın kendi tecrübesinden kaynaklanan taze ve sadece kendisini oluşturan tecrübe içinde geçerli ve gerçek, dogmatik olmaktan uzak değerler yerleştiren bir akım” (Kantarcioglu, 2009: 96) olduğu dikkate alındığında, Tarık'ın Müzehher'e böyle bir duyarlılıkla yaklaştığı anlaşılır. Tarık, herhangi bir toplumsal norma bağlı kalmaksızın sadece kendi his ve tecrübelerinden hareketle kendisinden yaşça küçük bir çocuğun davranışlarına mana verir.<sup>4</sup> Burada denetleyici bir aklın varlığından da söz edilemez. Tarık, tamamen duygularının esaretindedir ve bu durum onu melankoliye sürükler. Melankoli, tüm romantik karakterlerin ortak duygusudur. “Devrin eserlerine hâkim olan hüznü ‘mal du siècle’ (asrın hastalığı) adı verilir. Bedbaht, nasıl mutlu olacağını bilmeyen, dertleri zevk edinen, acı çekmekten hoşlanan hasta bir duyuş tarzı gelişir. Bu duyuş tarzına tabiat da katılır” (Kefeli, 2014: 69). Hastalıklı bir hissetme biçimi olan melankoli, tüm acısına rağmen Tarık'a da keyif verir:

“Gecenin nurlu yıldızlı güzelliği derdime dertler katıyordu. Her hüsün, her incelik içerisinde hep onu o hâkime-i ruhumu, o anlaşılmayan kadını, mağrur periyi, Müzehher'i arıyordum. Fakat ruhumun en hassas tellerini ihtizaza getiren bütün o bedayı zavallı kalbimi sızlatırken ben hiç de şikâyet etmiyordum. Onun için, nazlı çiçek için her çektiğim azab beni tatlı ölümlere sevk ediyordu. Hep ölmek, hep onun için ölmek istiyordum. O güzel gecelerin geç vakitlerinde, tek tük gençlerin bana garip garip baktıkları vakitlerde, ben hemen düşüncelerle yorgun, baygın kalıyordum” (s. 16).

Romantizmin merkezindeki duygulanım kaynağı olan melankolinin kendini gösterme şekli yitklik duygusuyla gerçekleşir (Bulut, 2019: 111). Tarık da Müzehher'den ayrı kaldıkça ızdırap çeker ancak

<sup>4</sup> Tarık'ın gizli bir şekilde küçük Müzehher'in fotoğraflarını çekmesi de herhangi bir toplumsal norma itibar etmemesinin ve takıntılı ruh hâlinin göstergesidir. Nermin'in fotoğrafını çekme bahanesiyle arka kısımda Müzehher'i aynı kareye almaya çalışan Tarık için tek değer kendi hisleridir: “İşimizi bitirerek yerime oturduğum vakit en büyük kaleleri fetheden cihangirlerden daha ziyade bir sevinç hissediyordum. O yeni çıkan resimler; hiç olmazsa çırpınan, mütemediyen çırpınan bedbaht kalbime ufak bir kuvvet pek tesirsiz bir ilaç olacak idi” (s. 15).

bundan da hoşnut olur. Onun için esas olan Müzehher'e kavuşmak değil, ondan ayrı kaldıkça hissettiği acıları tatmaktır. O, bu duygunun kendisine doğuştan beri var olduğuna inanır:

“Ben istikbalimi daima karanlık görürdüm. İyi olmak, çok istediğim, yaşamak istediğim için onları bulamayacağım diye korkardım. Hususıyla aşta pek bedbin idim. Oyle inanmış idim ki ben pek bedbaht olarak doğmuş bir çocuktum” (s. 18).

*Anlaşılmayan Kadın*'da popüler roman kalıplarına uygun biçimde zaman atlamalarına rastlanır. Tarık kış mevsimini Şişli'de geçirir ve bu geçen süre tek cümleyle bildirilir. Asıl olayların anlatıldığı zaman, içeriğe de uygun biçimde bahar mevsimine denk gelir. Kış bitiminde Boğaziçi'ne tekrar döndüklerinde Tarık tesadüfen Müzehher'le karşılaşır. Müzehher büyümüş, çarşafa girmiştir. Dolayısıyla Tarık'ın ilgisi en azından meşru bir zemin kazanır. Her gün okula gidip gelen Müzehher'le karşılaşan Tarık, Müzehher'in davranışlarından anlam çıkarmaya devam eder. Onun her türlü hareketinden keyif verici bir azap duyan Tarık, Müzehher'in bilinçli olarak karşısına çıktığını düşünür:

“Sandalla yaptığım hemen her gezintide Müzehher'i evinde görüyordum. O benden uzaklaşmak istemiyor, o beni bir vahşi, bir yabancı gibi görmüyordu. (...) Müzehher âdet etmiş mektebe giderken hep vapurun yan tarafında oturuyordu. Ben de bu büyük fırsatı kaçırmak istemedim” (s. 20).

Dikkat edilirse romanda Müzehher'in hiçbir diyaloguna yer verilmez; olaylar sadece Tarık'ın nazariyesinden aktarılır. Hatıra defteri kurgusuna uygun olan bu anlatım, Tarık'ın melankolik ruh durumunu ve hastalıklı düşüncelerini yansıtmak açısından son derece elverişli kullanılmıştır. Tarık, Müzehher'in kendisinden kaçmadığını düşünse de romanda bu durumu ispatlayacak herhangi bir iz yoktur. Dolayısıyla tüm bu olan biteni romantik duyarlılık Tarık'ın düşleri olarak değerlendirmek mümkündür. Romantik özne, hayal gücünün sınırsızlığı ile düşsel alana çekilir ve romantikler düşü gerçek yaşama alternatif olarak şekillenen ikinci bir yaşam olarak görür. Böylelikle dilin ve imgelemin sınırları kaybolur. Zaman ve mekân mefhumu romantik öznenin istediği gibi şekillenir (Bulut, 2019: 112). Buna göre Tarık'ın Müzehher'le ilişkisinin tamamen düşsel zeminde gerçekleştiği söylenebilir.

Tarık, yine vapurda karşılaştığı Müzehher'in kardeşi Azize'yle konuştuğunu görür. Vapurdan indikten sonra onları takip eder ve nereye gittiklerini sorgular. Tarık Müzehher'in ilgisinden eminken onun bu hareketlerine anlam veremez; onu *Anlaşılmayan Kadın* olarak niteler. Hâlbuki Müzehher'in Tarık'la ilgili düşünce ve hislerine dair herhangi bir detay verilmez. Evlilik çağına gelmiş olan Müzehher, bir gün bir erkekle görüşür. Bu noktada Tarık'ın ızdırabı alevlenir. “O dakikalarda istedim ki yer yarılınsın da içeri gireyim. Büyük bir kıskançlık dalgası tek mil vücudumu sardı. Olduğum yerde elektriğe yakalanmış gibi, hazan yaprağı gibi titremeye başladım” (s. 22) diyen Tarık'ın klasik aşk kurgusuna benzer biçimde rakibi ortaya çıkar. “Artık her çalan saat gittikçe artan matemini ilan ediyordu. Her yeri karanlık buluyor, karşımdaki güneşi siyahlara bürünmüş görüyordum. Hayatın bir hiç olduğunu pek iyi anlamış idim” (s. 23) ifadelerinde de görüldüğü gibi rakibin ortaya çıkışı, Tarık'ın düşlerini alt üst eder. Zaman ve mekân onun bu matemine uygun biçimde şekillenir. Tarık, düşlediklerinin tam aksine bir gerçeklikle karşılaştığından, hayal dünyasından çıkarak ilan-ı aşk etmek düşüncesine kapılır. Ona bir mektup yazmaya karar verir ve gazetenin üzerine yazdığı notla Müzehher'e ulaşmak ister (s. 26). Birkaç defa denese de karşılık bulamaz. Artık Müzehher vapurda arka taraflarda seyahate başlar. Tarık kamarada seyahat eden Müzehher'in hapisaneye kapatıldığını düşünür; bunun müsebbibi olarak hizmetçi kadını görür ve onu zalim olarak niteler. Tarık, Müzehher'le ilgili gerçeği asla görmek istemez. Ona kavuşma imkânı bulamayınca yine romantik hislerle kaçmaya karar verir:

“Bir gün geldi ki, artık şehirlerin çirkef hayatından, yalancı hayatından uzaklaşmak ve bir köygeçizin saf havasını teneffüs etmek ihtiyacını hissettim. Hemen bir trene atlayarak Anadolu içerilerine doğru kaçmaya başladım. Vagonun penceresinde bakarken çarpınan, çarpınan kalbimle uğraşıyor; hasta ve

baygın kalıyordum. (...) Nihayet bir müddet sonra istediğim bir köy bularak sevimli çocuklarını başıma topladım. Yetim, tek, kimsesiz kalan zavallı kalbimi onlara verdim. Yavrucakları hem okuttum, hem de kaç defa onlara, çocuklara söylenebilecek gibi büsbütün uydurma fakat beni ismi Müzehher olan, bir anlaşılmayan kadının hikâyesini söyledim. Onlar beni merakla dinlerken ben de için için ağladım, ağladım. Artık mesut gibiyim yahut kendimi öyle bulmak istiyordum. Her gün geçiyor, her şey geçiyor; lakin o anlaşılmayan kadın gözümün önünden hiç silinmiyor. Onun aşkı öyle bir ateş imiş ki, düştüğü yeri ebediyen yakacak” (s. 30-31).

Romantikler, içinde buldukları dünyadan memnuniyetsizliklerini ifade etmek için kaçış temasını sıklıkla kullanırlar. Medenî dünyadan, şehir hayatından kaçarak tabiata sığınmak isteyen romantikler, içinde yaşadıkları dünyaya alternatif olarak ideal âlemler, ütöpik mekânlar yaratmak isterler. Yeni dünyalar arama ve hayalî dünyalar inşa ederek bu yeni ortamlara sığınma arzusu romantik eserlerin belirgin özellikleri arasındadır (Kefeli, 2014: 67). Müzehher’le kavuşamayacağı gerçeğiyle yüzleşen Tarık, kabahati şehir hayatının çirkeflüğünde bularak, romanın başındaki mektupta belirtildiği üzere, Pınarlı’ya kaçar. Burada tabiatın saflığıyla kendi duygularını özdeşleştiren romantik karakter, bir taraftan kendi hikâyesini çocuklara anlatırken diğer taraftan melankolik duygularını en azaplı şekliyle yaşar. Roman, Bâkî’nin; “Cihân efsanedir aldanma Bâkî/Gam ü şâdî hayâl ü hâba benzer”<sup>5</sup> beyitiyle sona erer. Buna göre âşık-maşuk-rakip üçgeninde gelişen klasik bir aşk kurgusunun romantik duyarlılıklarla romana dönüştürülmesinden söz edilebilir. Ancak söz konusu aşk, divan şiirinde bir değer olarak vücut bulurken bu türden bir romanda şizofrenik görünüme dönüşür.

*Anlaşılmayan Kadın*, tüm romantik içeriğine rağmen devrin sosyal görünümüne dair birtakım ayrıntıları da gündeme getirir. Popüler bir aşk romanı olan *Anlaşılmayan Kadın*’da Tarık, devrin popüler eserlerinden olan *Harap Mabetler*’i okur. *Harap Mabetler*, Halide Edip’in mensur şiir ve hikâyelerinden oluşur. Edebiyat-ı Cedidenin yayın organı olan *Tanin*’de yayımlanan ve bu dönemin üslup özelliklerini taşıyan eseri okuyan Tarık’ın melankolisinin kaynağı bu noktada açığa çıkar:

“Ben de bir müddet yavrucakları seyrettirdikten sonra yan cebinde taşıdığım “Harap Mabetler”i çıkararak okumaya koyuldum. Kitaplarımı, en iyi en vefakâr birer arkadaş bulduğum için çok sever ve onları hiç unutmazdım. Çok defa bütün insanların bütün hayvanların beni terk ettiklerini görmüştüm; fakat onlar beni hiç bırakmadılar. Bütün kederli ve sevinçli dakikalarım da benim en sadık birer arkadaşım olarak kaldılar” (s. 12).

Tarık, tüm romantikler gibi yalnızlığını kitaplarla giderir. Okuduğu kitaplarla gerçek dünyadan uzaklaşarak bu kitapların beslediği duyguları kendi hayatında tecrübe eder. Söz konusu kitabın adının anılması, devrin okuma ortamına dair bilgi de verir. Romanda ayrıca *Sabah*, *İkdam*, *İstiklal* ve *Zaman* gibi dönemin bazı gazetelerinin ismi de geçer (s. 18). Böylelikle Meşrutiyet sonrası yayın ortamına dair canlı bir kesit de okuyucuya aktarılır.

Romanda Tanzimat’tan itibaren kurmaca metinlerde aile ve kadın bağlamında sıklıkla işlenen evlilik yöntemine dair bir görüş de gündeme gelir. Müzehher’le evlenmeye karar veren Tarık, “Beni en ziyade böyle bir şeye sevk eden kuvvet; evlenmek için doğrudan doğruya pedere müracaat etmenin saçmalığı idi. Ben, ruh arkadaşımı tanıyarak tanışarak kendim bulmak istiyordum” (s. 26) ifadesinde görüldüğü gibi görücü usulü evliliğe karşıdır. Burada ilk defa mantığıyla hareket eden Tarık’ın yazarın sözcülüğünü üstlendiğinden söz edilebilir. Kadın çalışmalarıyla tanınan ve bu konuda pek çok yazı ve eser kaleme alan Halil Hamid, romanda Tarık aracılığıyla bu konudaki görüşlerini gündeme getirir. Ancak bu durum, her hareketinde romantik duyarlılıklı karakterin aklıyla bir değere ulaşması bakımından romana uyum sağlamaz.

<sup>5</sup> Ey Bâkî! Bir efsane olan bu dünya hayatına sakın aldanma, çünkü buradaki sıkıntı ve mutluluk, hayal ve uykuya benzer.

## Romantizm ve Realizm Arasında: *Ölmeyen Aşk*

*Ölmeyen Aşk, Anlaşılmayan Kadın*'la aynı tarihte (1335) yine "Millî, hissî, resimli roman" alt başlığıyla yayımlanır. Başlangıçta belirtilmese de sonunda hatıra defteri olduğu anlaşılan roman, 43 yaşındaki öğretmen Macit'in 16 yaşındaki öğrencisi Mesude'ye duyduğu aşkı anlatır. Hatıra içerikli kurgu, *Anlaşılmayan Kadın*'da olduğu gibi olayların birinci tekil anlatıcı aracılığıyla aktarılmasını sağlamakla beraber başkışının iç dünyasının aracısız biçimde okura ulaşmasını sağlar. Bu tür romanların özellikle romantik akımın etkisinde olduğu, kurgunun itiraf içeriği yüklendiği söylenebilir. "[İ]tiraf, egemenlerin, galiplerin ifade biçimi değil, yenilmişlerin, zayıfların ifade biçimidir. İtiraf bir tövbe değildir. İtiraf eden, dil aracılığıyla kendisini nesneleştirip ifşa ederken aynı zamanda inşa etmektedir. (...) Hiç şüphesiz modern edebiyatın, yalnızca itirafname, anı, otobiyografi gibi türlerinde değil; öznenin kendisini metinle bütünleştirdiği sürece diğer bütün türlerin içinde de itiraf mevcuttur" (Daşcıoğlu, 2014: 27). Hatıra defteri Macit'in kendisiyle yüzleşmesinin yanı sıra romanın sonunda bu hissini meşrulaştırmasını sağlar. Macit, Tarık'tan farklı olarak aşkını platonik şekilde yaşamaz. Her fırsatta bunu açık bir şekilde kendisine bildirirse de Mesude buna herhangi bir tepki göstermez. Dolayısıyla hatıra defteri, Macit'in yüce duygularını terk ederek fedakârlık göstermesinin bir kanıtı olarak sunulur. Bu noktada itirafın daha çok karakteri inşa eden bir içerik sunduğu söylenebilir.

Roman, kış mevsiminde, Boğazın Anadolu sahilinde bir yalıda geçer. Tasvir ağırlıklı anlatımda anlatıcının izlenimleri öne çıkar. Dış gerçeklikten ziyade anlatıcının gördükleri ve duyumsadıkları aktarılır:

"Mehtapta sakin deniz, parlak yıldızlarla süslenmiş mai sema etrafımızı bütün azametiyle saran dağlar ve sonra evimizin önünde biri birini kovalayarak uçuşan kuşçağızları önlerine eğilmiş ağır ağır dereye gelen inekler, tatlı tatlı bağrıışan kuzular ve hatta köpekler, çakallar bile beni eğlendiriyor, bena-yı hayalatıma inciler saçıyordu" (s. 3).

Burada özellikle şehirden uzak, tabiatla iç içe bir mekânın tercih edilişi dikkat çeker. Bu türden tercihler, romanın hemen başında anlatıcının romantik duyarlılıkta olduğuna işaret eder. Nitekim romantikler manzarayı tabiatın yardımcı unsuru olmaktan çıkarıp manzaranın kendisini bir değer olarak ortaya koyar. Bu aynı zamanda öznenin, karşı karşıya kaldığı sınırsız nesnelere dünyasından bir kısmını belirli bir bakış açısıyla sınırlandırması demektir (Daşcıoğlu, 2014: 64). Macit'in hatıra defterindeki tasvirler, dış gerçeklikten ziyade kendi ruh durumunun yansımasıdır. Bu da gerçeğin öznel bir tavırla paranteze alınması şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan romanın İstanbul'a uzak bir yalıda geçmesi, popüler aşk romanlarında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Şaban Sağlık, eski popüler Türk romanlarında Suadiye, Büyükkada, Çamlıca, Boğaz ve Erenköy adlarının sıklıkla geçtiğini, özellikle buralardaki köşk ve sarayların önemli yer tuttuğunu, bu yüzden yerli popüler romanlara "köşk edebiyatı" da dendiğini belirtir (2010: 163). *Ölmeyen Aşk*, yalı içerisinde ve çevresinde popüler aşk romanlarının geneline uyarak son derece hayattan kopuk bir gerçeklik çizerken yalı ve çevresinin dışında sosyal hayatı yansıtan bir içerik yüklenir. Bu sayede yalı içinde ve çevresinde yaşananların toplumsal gerçeklikten ayrıştırılması sağlanır.

Macit, Mesude ve evin hizmetçisi nine yalıda herkesten uzak bir hayat sürerler. Macit buradaki hayatlarını; "Dondurucu kışın insafli günlerinden çayıra çıkıyor ve ekseriya küçük tepeye de otururduk. O zaman o; koşar, güler, cıvıldaşır, şarkı söylerdi ve ben de onu seyrederek şiir yazarak resim yaparak kitap okuyarak eğlenirdim." (s. 4) sözleriyle özetler. Romandaki ilk gerilim Macit'in yaşadığı buhranla gerçekleşir. Çıktıkları bir gezinti esnasında Macit duygularına yenik düşerek Mesude'nin kolunu sıkır, ona başka türlü bakar, Mesude kendisini çocukça öptükten sonra Macit ona karşılık verir ve bu durum



Macit'in hastalanmasına neden olur. Çünkü baskılamaya çalıştığı duygularına engel olamamaktadır. Ateşler içerisinde yatan Macit uyandıktan sonra Mesude'den sayıkladığını öğrenir. Aklın denetimi ortadan kalktığında duygular coşkuyla ve denetimsizce açığa çıkmıştır. Macit, Mesude'yle ilgili tüm duygularını sayıklamaları esnasında açık etse de Mesude olumlu ya da olumsuz herhangi bir tepki vermez. Macit, meseleyi evlilik teklifine kadar ilerletir; ancak Mesude zaten baba kız gibi olduklarını ve aynı evde beraber yaşadıklarını söyler. Bunun üzerine Macit bir buhran daha geçirir ve uyandıktan sonra eski hayatlarını yaşamaya devam ederler. Görüldüğü gibi Macit Mesude'ye aşkını gizlemez. Tüm toplumsal normları görmezden gelerek onunla birlikte yaşamak ister. Ancak çocukluktan çıkmış olan Mesude, Macit'in teklifini ciddiye almaz.

Soğuk bir kış gününde karlar içerisinde bata çıka bir postacı gelir ve bir telgraf getirir. Telgraf, Macit'in öğrencisi Münir'dendir. Ertesi gün birkaç aylığına yanlarına geleceğini bildirir (s. 12). Bu telgraf, romandaki ikinci gerilim noktasını teşkil eder. Münir, Macit'in Mesude'yle mutlu bir şekilde geçen hayatına engelleyici olarak gelecektir. Çünkü Münir Mesude'nin dengidir; bu hâliyle Macit'in rakibi olacaktır. Burada mektubun/telgrafın kurmacanın gidişatını etkilediğinden söz edilebilir. Tanzimat'tan itibaren Türk romanında sıklıkla karşılaşılan beklenmedik mektuplar, olay akışına yön verir ve dramatik gerilimi artırmak adına romancının işini kolaylaştırır. Macit'e gelen telgrafın rengi bu kısımda belirtilmese de daha Macit'in geçirdiği bir kriz esnasında telgrafın kırmızı renkte olduğu belirtilecektir. Bu durumda telgraf sadece bir haber iletme aracı olmaktan çıkar, Macit'in hayatını alt üst eden bir sembol işlevi üstlenir.

Rakip söz konusu olduğunda Macit, kendisinin Mesude karşısındaki konumunu sorgulamaya başlar. Özellikle aralarındaki yaş farkını büyük bir engelleyici faktör olarak görür:

“Ben kırk üç yaşında bir muallim idim. Hâlbuki Mesude henüz on altısında bir talebem bulunuyordu. Onunla teşrik-i hayat etmek, onunla aile yapmak ne müşkül bir istek ne karanlık bir arzu idi. İhtimal ki benimle yaşamak, benim zevcem olmak isteyecekti; lakin ben onun babası yerinde olduğum hâlde onu kendime bağlamayı asla kabul edemezdim” (s. 12).

Burada Macit'in mantık ve duygu çatışması yaşadığı görülür. Mesude'nin dengi olmadığı farkındadır ancak duygularına engel olamaz; onun başkasıyla evleneceği fikrini kabullenemez. Macit'in bu tür çatışmalar yaşaması, henüz Münir gelmeden evvel gerçekleşir. Sadece telgrafın gelişi bile Macit'in dünyasını alt üst eder ve yoğun duygu patlamalarına neden olur. Macit'in içine düştüğü bu melankolik tavırlar tabiata bakışını da değiştirir. Örneğin daha öncesinde kış mevsimi olmasına rağmen tabiatı coşkuyla tasvir eden Macit, karamsar anında Mesude'nin elleriyle beslediği kuşu dahi pencereden kovacak kadar tabiatla arasına mesafe koyar; onun sevdiği her şeye zarar vermek ister (s. 13). Bu çerçevede Macit'in romantik dürtülerle duygularını uçlarda yaşadığı söylenebilir. Münir'in ziyareti gündeme geldikten sonra Macit kendi giyimine, görüntüsüne önem vermeye başlar. Mesude'nin kendisine “babacığım” şeklinde hitap etmesinden rahatsız olur. Macit, Münir'le Mesude arasında yaşanma ihtimali olan aşk ilişkisine baştan engel olmaya çalışır. Mesude'ye Münir'le kardeş gibi olduklarını ve birbirlerinden kaçmalarına gerek olmadığını dahi söyler (s. 16). Ancak erişkin bir genç kız olan Mesude, Münir'i karşılamaya giderken giyimine ve süsüne özen gösterir. Böylelikle üç kişi arasında vuku bulan aşk çatışması örtük biçimde başlamış olur. Münir'i kendisine rakip olarak görmeye başladıktan sonra Macit'in Mesude'ye karşı davranışları gittikçe ölçsüzleşir, sarkıntılığa kadar varır. Ancak Mesude tüm bunları baba-kız ilişkisine dayandırarak normal karşılar. Evin hizmetçisi nine ise bu hareketleri uzaktan izler ve Macit'in Mesude'ye beslediği duyguları anlar (s. 21). Macit'in Münir'in gelecek olmasından kaynaklanan duygu coşkunluğu hezeyanlara ulaşır. Kendisini büsbütün çaresiz hisseder:

“Artık bana karşı dehşetli bir hücum başlamıştı. Bütün pencereler, masalar, kapılar, karyolalar, iskemleler hep birden “zavallı adam” diye bağırıyorlardı. Hiçbir şey duymamak, hiçbir şey görmemek için kulaklarımı sıkı sıkı kapayarak gözleri mi yumdum ve olduğum yerde büzüldüm kaldım.

Hakikaten zavallı imişim. Bu defa haritaların, levhaların, aynaların hatta sevgili kitaplarımın üzerime atıldıklarını görür ve “Münir, Münir!” diye bağırıldıklarını işitir gibi oldum.” (s. 22).

Macit’in tüm bu hezeyanlarının sebebi, Münir’in gelişile romantik hayallerinden uzaklaşıp gerçekte yüzleşmek zorunda kalmasındandır. Boğaziçi’nde, herkesten uzak bir yalıda, hayaller içerisinde ve denetimsizce en uç duyguları özgürce yaşayan Macit, Mesude’ye yaşça denk olan Münir’in gelişile duygularını baskılamak, akıyla hareket etmek zorunda kalır. Bu çatışma, romantik duyarlılığın göstergesidir. Nitekim romantizmde aklın açık seçik gösterdikleri, duyguların bulanık dünyasına girer. Aklın netliği yerini duyguların değişkenliği ve belirsizliğine bırakır (Kefeli, 2014: 68). Macit, sürekli kendisiyle Münir’i kıyaslar ve Mesude’yle Münir’in aralarında doğacak ilişkinin son derece normal olduğuna dair kendisini ikna etmeye çabalar:

“Münir’in yaşını düşündüm. Kendi kendime “olsa olsa yirmi yirmi üç” diyordum. Bir de kendimi hatırladım. Kulağıma birisinin şöyle bağırıldığını zannettim: “Kırk!” İşte o vakit en büyük sükuta uğradım ve şöyle düşündüm:

- Elbet benden ziyade yaşamak onun hakkıdır. O; gençtir, bir arkadaşır; fakat ben ancak müşfik bir peder, muhterem bir muallim olabilirim” (s. 31).

Macit, Mesude ve Münir karşısındaki konumunu akıl ve sağduyuyla belirlemeye çabalasa da özellikle odasına çekildikten sonra duyguları baskın gelir. Bu durum Macit’in trajik bir çatışma içerisinde olduğunu gösterir; “[t]rajik, insanın içinde bulunduğu katı gerçeklikle mücadeleden doğar (Daşcıoğlu, 2014: 41). Macit, aralarında büyük yaş farkı olan Mesude’nin öğretmenidir ve bu durum katı gerçeğe tekabül eder. Diğer taraftan Mesude’ye büyük bir aşka bağlıdır. Mesude ve Münir’in yakınlaşmaları karşısında Macit’in gözleri sürekli yaşlıdır ve içindeki aşkın hâlâ ölmediğinin farkındadır. Bu durum büyük duygu patlamalarına neden olur:

“Ben odama çıktığım zaman pek küçük bir çocuk gibi karyolamın üstüne atılarak bütün kuvvetimle ağlamaya başladım. Ağladıkça ferahlıyor, ağladıkça iyileşiyordum” (s. 39).

Macit, Mesude’nin duvarda asılı duran resmine uzun uzun bakar, baktıkça onun güzelliğini iyice fark eder ve kendisine dargın baktığı yorumunu yapar. Burada da yine gerçeğin özne tarafından yönlendirilmesi söz konusudur. Ona göre bu dargınlığın sebebi Münir’in gelmesidir. Süreci başlatansa Münir’den gelen kırmızı renkli telgraftır. Romanda telgraftan ilk bahsedildiği sahnede rengi belirtilmezken Macit’in tek başına duygu hezeyanı yaşadığı anda kırmızı renk ayrıntısının verilmesi dikkat çekicidir. Uyarıcı bir renk olan kırmızı, Macit’te uyandırdığı tepkiyle özdeştir. Odadaki telgrafı fark eden Macit’in tepkileri gittikçe kontrol edilemez bir hâl alır:

“Gözlerim dönmüş ve yumrukları sıkılmış kollarım geriye uzanmış olduğu hâlde kâğıt parçasına doğru bir iki adım attım. Birden onu masanın üstünden kaptım. Bir hırsız, bir canı gibi kabahatli kimselere mahsus bir bakışla etrafımı süzdükten sonra acele o öldürücü telgrafı pek ufak parçalara kadar yırttıktan sonra ayağımın altına alarak birçok çiğnedim. Kâğıtlar ayağımın cınnet ve intikam dolu darbeleri altında dağılırken ben de kendimi en büyük arzusunun nail olan bir cihangir gibi bularak memnun oluyordum. Gaddar ve müstebit hükümdarlar yaptıkları zulümlerinden nasıl büyük bir haz duyuyorlarsa ben de yaptığım bu çılgınlıktan dolayı büyük bir sevinç hissediyordum” (s. 39-40).

Macit’in duygu durumu ile tabiata bakışı birbirini bütünler. Bu durum romandaki romantik etkiye işaret eder. Romantik karakter, “kendi duygularının yansıtacağı bir ayna olarak gördüğü” tabiatı unutarak duygusunu öne çıkarır. Bu yüzden estetik empati kolayca bozulur ve nesnede özneyi değil, nesnesini kaybetmiş özneyi öne çıkarır” (Daşcıoğlu, 2014: 70). Macit’in aşk acısı çektiği anlarda karşılaşılan tabiat

tasvirleri, gerçekçi bir manzara görüntüsünden uzaktır. Tabiatdaki her şey onun ızdırabını tanımlamak üzere hareket eder:

“Bütün tepeler, ağaçlar, sular, yıldızlar, hatta Mesude'nin pek sevgilisi olan ay bile benim hâlime pek acıyordu. Bir büyük ağacın gövdesine dayanarak deremize baktığım vakit hafif şırıltılarla akan suyun “vah zavallı” diye fısıldadığını işittim. Bir aralık uzaktan başlayan çakal sesleri de acı feryadlar hâlinde ortalığı kapladı. Her şey beni anlıyor, her şey bana acıyordu” (s. 48).

Romanda sağduyuyu temsil eden kişi ninedir. Macit'in bu duygu patlamasının peşi sıra odasına gelir ve onunla konuşur. Kendisini sükûnete davet eder (s. 41). Nine, Macit'in Mesude'ye aşkının farkındadır ve bu sevdanın zarar vereceğini belirterek onu uyarır; “Uslu bir adam gibi yaşamının yoluna bak” (s. 50) diyerek Macit'i akılcı davranmaya çağırır. Nine, Macit'in tek güven kaynağıdır. Kendisine tek değer verenin o olduğunu düşünür ve ninenin sözlerini bir çocuk gibi usluca dinler.

Macit, evde kimsenin olmadığı bir sırada Münir'in hatıra defterini ele geçirir ve okumaya başlar. Bu durum, romandaki üçüncü kırılma noktası olarak değerlendirilebilir. Popüler romanlarda sıklıkla karşılaşılan hatıra defterleriyle olay akışını yönlendirme tekniği, karakterin mahremine deşme ve gerçeği farklı açıdan görme işlevinde kullanılır. Ayrıca anlatıcının değişmesini ve olayların onun bakış açısından anlatılmasını sağlar. Macit, Mesude-Münir aşkının detaylarını bu sayfalarda okur. Okudukça kendi ızdırabı artar. Öyle ki kendisi de tüm bu yaşadığı acıyı bir deftere kaydetme ihtiyacı hisseder:

“Ben de bir hatırat yazmak ve ona şu ismi koymak istedim: “Ölmeyen Aşk.” Düşündükçe bu iki kelimeyi çok iyi buldum; çünkü herhangi bir aşk yaşayabilirdi; lakin benim aşkım ölmeyecek, sönmeyecek bir aşk idi. Evet; zira ben o kadar Mesude'yi seviyor, o kadar ona merbut bulunuyordum” (s. 52).

Macit'in bu düşüncesini hayata geçirdiği romanın sonunda anlaşılacaktır. Macit'in bu defteri tüm romantik coşkunuğa rağmen anlatılanların gerçeklik etkisini arttıracaktır. Ayrıca onun şiddetle azabını duyduğu toplumsal normlara aykırı aşkı, itiraf mekanizmasının işleviyle Macit'i aşkından vazgeçen bir kahraman konumuna yükseltecektir.

Romanda Münir'in hatıratının işlevi, Mesude'yle yaşadıklarının Macit'e ve okuyucuya aktarımından ibaret değildir. Roman içerisine eklenen ayrı bir kurmaca olarak değerlendirilebilir. Bir peri masalı şeklinde anlatılan bu hikâye alegorik bir anlatıma sahiptir. Hikâye, Macit'in hoşuna gitmeyecek şekilde Münir ve Mesude'nin kavuşmasıyla bitse de anlatının niteliği Macit'i etkiler:

“Bu güzel parça; Münir'in rüyası yahut hayalinde yaşattığı bir çiçekli gece idi. Ne olursa olsun benim çok hoşuma gitmişti. Hele netice ne parlak bitiyor. Hayatında az çok sarsıldığı anlaşılacak sahib-i hatırat perestişkârı olduğu ilahesine, güzel Mesude'sine kavuşuyor. Hem öyle bir kavuşma ki, bir aile teşkil ederek kurdukları bina-yı saadetlerini tevzi ediyorlar” (s. 61).

Burada romantik duyarlılıklı Macit'in okuduğu aşk hikâyelerinin tesirinde kaldığı anlaşılır. Dolayısıyla esas olan aşkın gerçekte karşılığı değil, Macit'te bıraktığı duygu durumudur. Onun Mesude'ye aşkının da böylesi romantik arzularından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim defteri okudukça Macit'in Mesude-Münir muaşakasına dair tepkisi de normalleşmeye başlar:

“Onlar o kadar birbirlerine yakın olmalıydılar ki bir defterin yapraklar bile onları böyle az çok yabancı isimlerle yekdiğerinden ayırmamalıydılar. Evet; zira onlar gençtirler ve buna pek layıktırlar” (s. 62).

Macit, Münir'in romantik hislerle yazdığı bölümde aralarındaki aşkı kabullenir hâle gelse de Boğaziçi tasvirlerini içeren ve gerçekçi bir dille yazılan kısımlarda yeniden buhranlar yaşamaya başladığı dikkat çeker: “Hemen acele defteri götürüp yerine koyarak odama döndüm. Deliler gibi vahşi parmaklarımla

saçlarımı bulmaya, yırtıcı hayvanlar gibi tırnaklarımla yüzümü ve göğsümü tırmalamaya başladım. Düşündükçe Münir nazarımda büyüdükçe büyüdü. Öyle bir hâle geldi ki karşımda bîaman bir düşman olarak dikildi kaldı. Artık eski hayatı hafızamdan silmiştim. Şimdi yegâne arzum genç rakibimle uğraşmak ve boğuşmak idi.” (s. 75-76) ifadelerinde görüldüğü gibi Macit'in bu aşka tepkisi yeniden uç noktalara ulaşır. Macit'in duygu durumunda görülen bu dalgalanma, romanın önemli ölçüde romantizm-realizm çatışması üzerine kurgulandığını gösterir.

Romanın son kısmında Macit gördüğü rüyanın da etkisiyle tabancasını alıp odasından çıkar. Burada Münir'in yalhya geldiği zaman vapurdan çıkanlara saldıran Deli Ahmet'i hatırlar.<sup>6</sup> Kendisini ona benzetir. Macit, Münir'i öldürmek istemektedir. Gerilim tırmanır. Münir'in odasına girdikten sonra içeride Mesude'nin resmini görüp onu seyrederken düşüncelere dalar. Bu sırada Münir uyanır ve Macit'in silahı tuttuğu elini yakalar. Gülümseyerek; “Ben zaten sizin bana karşı azıcık değişen hâlinize bakarak böyle şeyler bekliyordum. Ne ise zararı yok. Ben affettim. Siz de susunuz ve odanıza gidiniz” (s. 78-79) der. Macit yaptığından büyük pişmanlık ve utanç duyar. Münir'in kendisini affetmesinden dolayı ezilir ve kesin olarak Münir'le Mesude'nin birlikteliğine destek olmaya karar verir. Romanın sonunda tüm bu anlatılanların hatıra defterine kaydedildiği anlaşılır. Macit bu defteri Münir'le Mesude'nin düşünlerinde davetlilere okur ve misafirler Macit'in Mesude'yle Münir'in kavuşmaları için aşkını feda etmesini övgüyle karşılar. Burada tüm zaafalarına rağmen başkışının kahramanlaştırılması dikkat çeker. Macit, Münir'in hatıra defterindeki perinin son sözleri olan “Mesud olunuz çocuklar! Ben aile perisiyim. Senin ve Mesude'nin saadetinizi getiriyorum” ifadelerini hatırlar. Burada peri Macit olmuştur ve Münir'in romantik rüyası gerçeğe dönüşmüştür. Bu durum Macit'in yüreğini sızlatır ve roman bu şekilde sona erer.

Roman, tüm romantik kurgusuna karşın sosyal hayata dair göndermelerle realist bir anlatıma da sahne olur. Macit ile Mesude, Münir'i karşılamak üzere evden çıktıklarında dış dünyadaki sorunları konuşurlar. Mesude, yolda karşılaştıkları balıkçının para kazanmak için ne kadar çaba sarf ettiğinden söz eder; en büyük derdin yaşamak derdi olduğunu belirtir. Macit de bunu tasdik eder ve; “Evet yavrum, dedim, öyledir, fakat o derdi herkes aynı derecede yüklenmemiş. Hayat-ı beşer; çok garip bir sahnedir. Orada otomobillerle, şimendiferlerle, kanolarla, büyük kâşanelerde nispeten en az acı çekerek yaşayanlar olduğu gibi bütün saatini güneş görmeden toprak altında uğraşarak geçiren ameleler, ocak kurumalarını temizlemekle hayatlarını temin edebilen ocakçılar, yaz ve kış kızgın ocağın karşısında boğucu duman, pis kömür tozu, yakıcı ateş içinde bıkmadan durmadan çalışan ateşçiler de var. Birisi bir yemeğinde meyve yiyemediğinden şikâyet ederken diğer taraftan bu biçare balıkçı bir lokma ekmekle bir parça soğan alabilmek için bu insafsız dalgalarla boğazlaşmaya mecbur oluyor.” (s. 26) sözleriyle dış dünyadaki para kazanma mücadelelerini, dengesizlikleri, adaletsizlikleri değerlendirir. Yolda saç sakalına karışmış, koltuk değneklerine dayalı, yırtık elbiseli bir başka fakir adam karşılına çıkar. Mesude ona para vererek yardımda bulunur (s. 28). Bu çerçevede yalıdan sokağa çıkan karakterlerin dış dünyaya sosyal duyarlılıkla yaklaştıkları dikkat çeker. Roman adeta sokağa tutulan bir aynaya dönüşür. Karakterler yalıda romantik, dışarıda realist etki altındadır. Halil Hamid'in tüm romantik duyarlılıklara rağmen dönemin sosyal gerçekliklerini de görmezden gelmediği ve bunları son derece gerçekçi şekilde işlediği söylenebilir. Benzer bir örnek Macit'le sandalacı arasındaki diyalogda da görülür. Münir'in

<sup>6</sup> Romanda merak unsurunu pekiştirmek ve dramatik etkiyi artırmak adına farklı hikâyeler de görünürlük kazanır. Münir'i karşılamak üzere iskeleye gittiklerinde sokakta Deli Ahmet isimli bir katil ortaya çıkar, etrafına bilinçsizce saldırır. Macit'ler bu durumu yalhya döndüklerinde nineden öğrenirler ve dehşete kapılırlar (s. 34). Deli Ahmet dehşeti, romandaki durağan görümü ortadan kaldırır ve anlatımı hareketlendirir. Bu hikâye ayrıca Macit'in ruh durumuyla da ilişkilendirilerek romanda farklı işlev de yüklenir. Macit'in bu olay karşısındaki yorumu da romantik duyarlılıktadır: “Belki bu menfaatperest, riyakâr hain dessay insanlardan delinin bir intikamıdır.” (s. 37) diyen Macit, bir akıl hastasının etrafa saldırısına farklı bir anlam yükler. İnsanın değişen değerler dünyasına vurgu yapar.

vapuru yanaştığı esnada Macit sandalcıdan kendisini yalıya götürmesini ister. Kaçma çabasındadır. Sandalcı ise onun telaşlı hâlini önemsemeyerek “Öyle ama daha ben ağzıma bir lokma yiyecek koymadım. Biraz bekle ben şimdi çarşıdan bir parça ekmek alıp gelirim. Sonra gideriz” (s. 29) cevabını verir. Bu sahne, hayattan bir kesiti son derece gerçekçi şekilde aktarır. Sandalcının umursamazlığı ile Macit'in telaş arasındaki karşıtlık, bir nevi romantizm-realizm çatışmasını ifade eder.

Romanda gündeme gelen bir diğer sosyal mesele de kadın-erkek eşitliğiyle ilgilidir. “(...) bir melek olan siz kadınların da bizim gibi hayatın ezici, öldürücü darbeleri altında inlemeniz ne acıdır. Sizin hakkınız; yaşamaktır.” (s. 27) diyen Macit, kadın çalışmalarıyla tanınan yazarın sözcülüğünü üstlenir. Macit, kadını erkeğin önüne koyarak eşitsizliğin tarafını terse çevirmek isterken Mesude de bu kısımda bir kadın olarak söze katılır; Macit'in söylediklerine iştirak edemeyerek eşitlik vurgusu yapar: “Erkek; kadının bir kardeşi, bir arkadaşıdır. O da kadın gibi insan kümesinin bir kısmıdır. Binaenaleyh onun da kadın kadar mesud olmak hakkıdır. Bana siz biraz noksan söylediniz gibi geliyor. Ben de diyeceğim ki, ne olur bütün insanlar mesut olabilsen!..” (s. 27-28) ifadelerinde dikkat edileceği üzere eşitliğini savunan kadın karakterdir. Burada Halil Hamid'in erkek egemen bakıştan uzaklaşarak eşitlik vurgusunu kadın karaktere yaptırdığı görülür.

Münir'in hatıra defterinde anlattığı Göksu gezisi de devrin eğlence ortamını yansıtmaya bakımdan kıymet taşır. Burada Göksu'daki sandal sefası tüm incelikleriyle anlatılır. Bu kapsamda Kanlıca, Anadoluhisarı gibi Boğaz sefalalarının yapıldığı bölgenin tasviri öne çıkar. Özellikle Göksu kenarındaki un fabrikasından da bahsedilmesi, tasvirin daha gerçekçi bir görünüme kavuşmasını sağlar. Macit ve Münir'in tasvirlerindeki farklılık, her iki karakterin romantik ve realist duyarlılıklarına işaret eder ve aralarındaki karşıtlığı dolaylı olarak ortaya koyar. “Böylece sağ tarafımızdaki derin bir sessizlik içinde uyuyor gibi görünen Anadoluhisarı kulübünü ve sol tarafımızda da yan yana bağlanmış birkaç sandalı bırakarak birinci tahta köprüyü geçtik.” (s. 68) ve “İkinci tahta köprüyü de geçince dere manzarasını değiştirdi. Sağ tarafımızda taştan yayılmış bir un fabrikası gürültü ile işliyordu. Yorulmak bilmeyen işçilerden bazısının ocağa ateş attığı, bazısının da un çuvallarını taşıyarak rıhtımdaki dubalara yerleştirdiği görünüyordu. Biraz öteden fabrikasının yanından da bir çayır başlıyordu. Sol tarafımız ise oldukça yüksekçe olup derenin eski sessizliğini muhafaza ediyordu.” (s. 70) türünden tasvirler söz konusu gerçekçi yaklaşımı örnekler.

*Ölmeyen Aşk*, 43 yaşındaki öğretmen Macit'in 16 yaşındaki öğrencisi Mesude'ye beslediği imkânsız aşkın hikâyesini anlattığı kadar romantizm-realizm çatışmasını özgün biçimde işleyen bir roman olarak değerlendirilebilir. Popüler roman geleneğinin çeşitli unsurlarını kullanan bu romanın Meşrutiyet Dönemi'nde yayımlanıp da bugün ihmal edilen pek çok örnekten biri olduğu söylenebilir.

### **Küçük polis hafiyesi serisi**

Meşrutiyet Dönemi'nde yaşanan yayın artışına paralel olarak polisiye türde eserlerin telif ve tercümelerinde de büyük artış yaşanır. Merak duygusunu pekiştiren ve sürükleyicilik esasına dayanan bu tür romanlar ciddi bir okur kitlesi oluşturur. Bu dönemde özellikle türün ilk akla gelen isimleri Sherlock Holmes ve Arsène Lupin'in hemen hemen tüm serilerinin Türkçeye çevrilmesi, Meşrutiyet sonrasında türün gelişimini hızlandırır. Buna göre Türk yazarlar da polisiyenin telif örneklerini “on paralık hikâyeler” şeklinde yoğun bir şekilde okuyucuya buluşturur. Erol Üyepazarcı'ya göre Türk olan polisiye romanları 1908-1928 yılları arasında altın dönemini yaşar (Üyepazarcı, 2019: 227-228). Halil

Hamid'in *Çalınmış Gerdanlık* (1917), *Çocuk Hırsız* (1918) ve *Kaybolmuş Adam*<sup>7</sup> (1918) adlı kitaplarından oluşan *Küçük Polis Hafiyesi* serisi de dönemin polisiye eserleri arasında olmakla birlikte gerilim yüklü değildir. Eserlerin gerilim ve şiddet yüklü olmamaları, çocuklar için kaleme alınan polisiye eserlerin özelliğini yansıtmaktadır (Kanter, 2022: 136). Üyepazarıcı da bu dizinin hedeflediği okuyucu kitlesi bakımından tutarlı, basit kurgulu öykücüklerden oluştuğunu belirtirken (2008: 162) eserlerin çocuk polisiyesine dâhil edilmesi gerektiğini vurgular.

Serinin ilk kitabı olan *Çalınmış Gerdanlık*'ın başında Halil Hamid'in ismi mütercim olarak belirtilse de Beyhan Kanter'in tespitine göre kitap telifidir.<sup>8</sup> Romandan ziyade uzun hikâye olarak nitelenebilecek eser, bir gazete haberiyle bildirilen hırsızlık olayıyla başlar. Boğaziçi'nde Boyacıköyünden Remzi Bey'in hanesinde herkes evde otururken kıymetli bir gerdanlık çalınır ve hamallıkla geçinen Yanko ile Hasan şüpheli oldukları için tevkif edilir. Çünkü gerdanlığın kaybolduğunun fark edilmesinden bir hafta önce Yanko ile Hasan soğan çuvalları taşımak üzere eve gelmişler, gerdanlığın da bulunduğu tavan arasına yük taşımışlardır. Hırsızlık fark edildikten sonra gerdanlığın bulunduğu sandığın arkasında Hasan'ın mendili ve sandığın çivisinde Yanko'nun ceketinin bir parçası bulunmuş, bunun üzerine her ikisi de tutuklansa da gerdanlık hâlâ ortaya çıkarılamamıştır.

O günlerde ev sahibi Remzi Bey'in on üç yaşındaki Feridun isimli zeki oğlu, yaz tatili geçirmek üzere ailesinin yanındadır. Sherlock Holmes serisinin müptelası olan Feridun, bu kitapların tesiri altındadır. Olayın gerçekleşmesi üzerine kendisini Sherlock Holmes ilan eder ve gerdanlık gizemini çözmeye heveslenerek tahkikata başlar. İşe olayın yaşandığı tavan arasını araştırmakla başlayan Feridun, öncelikle eşikteki kan lekelerini fark eder. İçeri girdiğindeyse karşısına aniden uşak Nuri çıkar ve Feridun ilk olarak ondan şüphelenir. Artık kendini iyiden iyiye Sherlock Holmes olarak görmeye başlar.

Feridun gizlilikle sürdürdüğü soruşturmasına ev halkından devam eder. İçlerinde yakın zamanda eli kesilen olup olmadığını sorar. Neden böyle bir soru sorduğunu öğrenmek istediklerinde ise yakın zamanda sıcağın dolaylı burnunun kanadığını, sıcağın kendilerine dokunup dokunmadığını öğrenmek istediğini belirtir. Anne-babasının ve ablasının herhangi bir yerinin kanamadığını öğrendikten sonra Feridun, Nuri'nin elinde herhangi bir kesik olup olmadığını öğrenmek ister ve onun elini görebilmek için küçük bir oyun oynar. Önce ona yakınlaşmaya çalışır, arkasından ona bir yüzük hediye etmek istediğini ve bunu parmağına kendisinin takmak istediğini söyler. Nuri yüzüğü duyunca heveslenir ancak parmaklarını göstermekten çekinir. Feridun, Nuri'nin parmaklarındaki sargıları gördüğünde ondan şüphelenir. Beraber dışarı çıktıklarında Tenekeci Salamon'un Nuri'yi çağırması, Nuri'nin bu çağrıya kulak vermemeye çalışması Feridun'un şüphesini artırır. Tenekeci ile ilgili bilgi toplamaya başlar ve onun bir Yahudi olduğunu öğrenir. Ayrıca Nuri'nin Salamon'u övmesi de bir başka dikkat çeken durumdur.

Feridun eve döndüğünde annesine gerdanlığı Nuri'nin çalmış olabileceğini söylese de annesi buna tepki gösterir, Nuri'nin güvenilir olduğunu belirtir. Ancak Feridun'un şüphesi dinmez. Nuri'yi takip etmeye devam eder ve tenekeciye doğru yol aldığı görünce vakit kaybetmeden peşine düşer. Nuri, tenekecinin dükkanına girer, Feridun da yandaki berber dükkanına dalarak dükkan sahibine Nuri'yi kandırmaya

<sup>7</sup> Serinin üçüncü kitabı olan *Kaybolmuş Adam* herhangi bir kütüphanede bulunamamış, bu yüzden çalışmaya dâhil edilememiştir. Ancak ilk iki kitaptaki anlatım özellikleri birbirini tamamladığından, ulaşılamayan bu kitapta da benzer bir anlatım yolu tercih edildiği düşünülmektedir.

<sup>8</sup> "Serinin *Çalınmış Gerdanlık* başlıklı birinci kitabında, "mütercim: Halil Hamid" notu düşülmesine rağmen eserin kimden tercüme edildiği ya da uyarlama mı olduğu hakkında bir bilgi bulunmamaktadır. Öte yandan eserdeki şahıs isimleri, yer adları ve gündelik hayat pratikleri dönemin İstanbul'undan izler taşımaktadır. Tercümeden ziyade eserin esinlenme, uyarlama veya telif olabilme ihtimali daha kuvvetlidir. Zira serinin ikinci kitabı olan *Çocuk Hırsız*'nda Halil Hamid ismi olmakla birlikte mütercim notu bulunmamaktadır" (Kanter, 2022: 136-137).

çalıştığını, kendisini evde zanneden Nuri'yi şaşırtacağını söyler. Berberden yan dükkâna geçiş yapılabilecek bir yer olduğunu öğrenen Feridun bu gizli yere saklanarak Nuri ile Salamon'un konuşmalarını dinlemeye başlar. Aralarında gerdanlıkla ilgili konuştuklarını duyunca hemen polise telefon eder. Polis tenekeci dükkânına gelir. Kepenkleri inmiş görünce kapıyı açmalarını ister. Karşılık bulamayınca iki polis Feridun'la beraber berber dükkânına saklanır. İçeriden kimse çıkmayınca yan dükkâna geçerler ve yerde Nuri'nin cesedi ile karşılaşır. Kapı açılıp da diğer polisler dükkâna girdiklerinde gerdanlığı aramaya başlarlar ve dükkânın arkasında gömülmüş küpü fark ederler. Küpü açmaya çalıştıklarında ise içeriden ses gelir, Salamon'un küpün içinde olduğunu anlaşılır ve elinde gerdanlıkla yakalanır. Gerdanlık gizemini çözen ve polislerin takdirini toplayan Feridun, eve dönerken Yanko ile Hasan'ı işaret eden delillerin hırsızlar tarafından hedef yanılmak için koyulduğunu düşünür.

On üç yaşındaki Feridun'un dedektif rolünü üstlendiği bu uzun hikâyenin çocuk polisiyesi sınıfında değerlendirilmesi gerekir. Nitekim muamma bir çocuk dikkatiyle çözülmüş ve büyük bir sürprizle sonuçlanmamıştır. Özellikle anne ve babası tarafından üstünlükleri vurgulanan Feridun, okuduğu polisiye romanların etkisiyle evde yaşanan olayı çözümlenmeye çalışır. Polisin dikkat etmediği ayrıntıları gün yüzüne çıkararak gerçeğe ulaşır. Elbette burada çocuk olduğu için suçluları yakalama işini polis gerçekleştirir. Aslen eğitimci olan Halil Hamid, daha çok pedagojik endişelerle kurguladığı hikâyesinde suç çeşidini artırmadan, suç işleme şekillerini ayrıntılandırmadan daha çok dedektifliği üstlenen karakteri öne çıkarmaya çalışır. Neden-sonuç bağlantıları oldukça zayıf olan ve suç hikâyesinden beklenen inandırıcılığı sağlayamayan bu hikâye, çocukların eğlenceli vakit geçirmesini hedefler.

Serinin ikinci hikâyesi olan *Çocuk Hırsız*, Feridun'a Erenköyü'ndeki amcasından gelen mektupla başlar. Şevket Bey, Feridun'un en az iki haftalığına yanlarına gelmesini ve gerdanlık hırsızlarını nasıl yakaladığını anlatmasını ister. Feridun çok sevdiği polisiye romanlarından yanına alıp babası Remzi Bey'den izin alarak cuma günü yola koyulur. Vapura bindiğinde "Demir Pençe" adlı hikâyeyi eline alır. Bir taraftan da bu tür hikâyeleri okumanın kendisine zarar verip vermediğini sorgular:

"Acaba hırsızlar, polislerle türlü hikayeleri okumakla fena bir şey yapmış oluyor muyum? Fakat mektep zamanı evde, mektepte derslerimi bırakarak okuduğum yok. Eğer öyle yapsa idim derslerimden hep çok iyi numaralar alabilir mi idim. Zaten evde yaz tatilinden istifade ederek okuduğum zamanlarda ne annem ne de babam darılmıyorlar. Öyle ise derslerime mâni olmamak şartıyla eğlence için okuyacak olursam zararsızdır." (s. 10).

Burada Halil Hamid'in daha çok eğitimci kimliğinin ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Polisiye tarzındaki popüler romanların ne ölçüde okunduğunda zararsız olacağını Feridun aracılığıyla gündeme getiren yazarın bu eserini de yine pedagojik kaygılarla kaleme aldığı görülür.

Vapurda bulunan iki adam Feridun'un dikkatini çeker. Kıyafet ve konuşmalarından onların iyi kişiler olmadıklarını anlar. Ayrıca bu adamların kendisi hakkında bir şeyler konuştuklarını da fark eder. Trene geçtiğinde bu adamların hâlâ kendisini takip ettiğini onlara hissettirmeden anlar. İsimleri Tahir ile Hıdır olduğu bildirilen takipçiler Feridun'a yanaşırlar ve Tahir gazetede fotoğrafı göstererek bunun kendisi olup olmadığını sorar. Bu esnada Hıdır ise elini Feridun'un cebine sokarak hırsızlık yapmaya çalışır. Feridun bunu fark eder ve Hıdır'ın kolundan tutarak "Bunlar birer hırsız efendiler" (s. 16) diye bağırır ve etraftakilerin dikkatini çeker. Bu sırada Tahir ile Hıdır Feridun'un üstüne hücum eder ve onu bağlamaya çalışır. Diğer yolcular Feridun'u kurtarır ve Tahir'i bağlar. Bu arada Hıdır kaçır. Tahir polise teslim edilir ve Feridun bir kez daha bir hırsızın yakalanmasına yardımcı olur. Trendekiler yakalanan hırsızın gazeteden Feridun'a ne gösterdiğini merak ederler. Feridun kendisinin gerdanlık hırsızlarını yakaladığını söylediğinde etraftakiler buna inanmazlar ancak gazetede Feridun'un fotoğrafını

gördüklerinde ondan özrü dilerler. Hikâyede büyük ölçüde serinin birinci kitabına gönderme yapılarak Feridun'un kahramanlıkları vurgulanır.

Tren Erenköyü'ne geldiğinde Feridun amcasının evine doğru yürümeye başlar ve yine takip edildiğini anlar. Takip eden Hıdır'dır. Hıdır, Feridun'a "Az zamanda pek çok para kazanmak; mesela bir günde dört beş yüz lira kazanmak istemez misin?" (s. 22) şeklinde teklifte bulunur. Feridun şaşkıncı şekilde bu teklifi cazip bulur ve adam çocuğu kandırdığı için keyiflenir. Hâlbuki Feridun adamın niyetinin farklı olduğunu anlamış ve ona kanmış gibi davranmıştır. Burada polisiye romanlarda sıklıkla karşılaşılan okuyucuyu şaşırtma durumu söz konusudur. Her iki kitapta da sürekli üstün özellikleri vurgulanan Feridun'un hırsızın teklifine sıcak bakması beklenmeyen bir durumdur. Teklifi kabul eden Feridun Hıdır'la beraber bir eve gelir. Burada yasak işlere bulaşmış pek çok kişi vardır. Çocuk hırsız olduğu anlaşılan bu kişiler uzun uğraşlar sonucu Feridun'u yakalayıp bağlarlar. Bu sırada evi polisler basar. Evdekiler tutuklanır ve Feridun kurtulur. Düğümün çözüldüğü nokta da burasıdır. Aslında polisler Feridun'la trendeyken konuşmuşlar, kumpanyayı çökertmek için kendilerine yardım etmesi hususunda anlaşmışlardır. Hırsızlar yakalandıklarında birçok çocuğun da ortadan kaybolduğu anlaşılır. Feridun tahkikata giden polislerle katılarak Paşabahçe Sultaniye çayırında buldukları çingene çadırlarına gider. Burada çingenelere hiç benzemeyen çocuklar bulunduğunu fark eden Feridun, bu çocukların kumpanya tarafından kaçırıldığını anlar. Çocuklar ailelerine teslim edilir.

Görüldüğü gibi bu kitapta da anlatılanlar sağlam bir nedensellik çizgisinde değildir. Ayrıca gerçeklik bağlantısı zayıftır. Her iki hikâyede de esas olan Feridun adlı bir çocuk kahramanı vurgulamak ve çocuklara hem heyecanlı hem de öğüt veren bir hikâye üretmektir. Eser, roman tekniği bakımından son derece zayıftır.

## Sonuç

Hem Meşrutiyet hem de Cumhuriyet Dönemi yazarlarından olan Halil Hamid, 1918-1919 yıllarında beş roman kaleme almış, Cumhuriyet sonrasında ise kurmacadan ziyade düşünce yazıları ve hatıralar yazmıştır. Bir eğitimci olarak çocuk hikâyelerine ağırlık veren ve bu hikâyelerinde pedagojik değerleri ön plana çıkaran yazar, popüler aşk romanlarının dışında polisiye serisinde de aynı tavrı sürdürmüştür. Çalışmanın önemli bir kısmını teşkil eden *Anlaşılmayan Kadın* ve *Ölmeyen Aşk* adlı romanlarında ise romantik duyarlılık karakterlerin hikâyesini aktaran Halil Hamid, imkânsız aşkın peşinde sürüklenen Tarık ve Macit'in dünyasını hatıra türünün imkânlarından faydalanarak işlemiştir.

Her iki romanın başkişileri de kendilerine yaşça denk olmayan kızlara âşık olur. *Anlaşılmayan Kadın*'daki Tarık bu aşkı platonik düzeyde yaşarken *Ölmeyen Aşk*'ın başkişisi Macit, öğrencisi Mesude'ye aşkı bildirir ancak ondan herhangi bir tepki almaz. Her iki karakter de hatıra defterlerinde naklettikleri tasvirlerde tabiatı kendi izlenimleri çerçevesinde anlatır. Tabiat, romantizme bağlı olarak kişilerin dünyasına göre şekillenir. Tarık ve Macit, melankolik hâllerinden örtük olarak keyif alırlar. Macit, rakibi Münir'in hatıratını okurken karşılaştığı hikâyeyi beğenir ve bu hikâyenin Mesude'yle Münir'in kavuşmalarını temsil eden sonla bitmesinden hoşnut olur. Keza Tarık da Halide Edip'in *Harap Mabetler*'ini elinden düşürmez. Dolayısıyla her iki karakterin yine romantik duyarlılıkla okuduklarının tesiri altında kaldığı söylenebilir. Bu etkilenme hâli karakterlerde hastalıklı bir duyma ve düşünme durumuna yol açar. Özellikle Tarık, Müzehher'in her türlü davranışını kendisine yorarak son derece takıntılı bir karaktere dönüşür. Bir öğretmen olan Macit ise daha mutedildir; mantığı ve duyguları arasında bocalama yaşar. Romanın sonunda rakibini öldürmeye kalkışsa da bunu gerçekleştirmeden



yakalandığında büyük pişmanlık duyar ve aşkıdan vazgeçer görünerek ideal konuma yükselir. Tarık ise romantik hislerle şehirden kaçarak platonik aşkı Pınarlı'da yaşamayı sürdürür.

Görülüyor ki Halil Hamid, popüler aşk kurgusuna uygun biçimde aşırı uçlarda yaşayan, duygularının esiri olan kişileri merkeze almış, romanlara mekân olan yerleri ve zamanın akış şeklini popüler roman geleneğine uygun şekilde işlemiştir. Hatıra, mektup gibi türlerin anlatım imkânlarından faydalanması da bu bağlamda değerlendirilebilir. *Anlaşılmayan Kadın*, bu çerçeveye büyük ölçüde uyup kurgu bakımından ayrıcalıklı bir değer taşımasa da *Ölmeyen Aşk*'taki romantizm-realizm çatışması, romanı daha özgün bir konuma yükseltir. Romanda Macit romantizmi, Münir ise realizmi temsil eder ve her ikisinin tabiata ve olaylara bakışı bu temsiliyetin izlerini taşır. Romanda iki farklı edebî yönelimi yansıtan hatıra defterlerini kullanan yazar, her iki anlatım şeklinde de başarılı örnekler ortaya koyar. Birbirine ters istikamette iki anlayışı iki karakterin çatışması üzerinden işleyen *Ölmeyen Aşk*, Meşrutiyet Dönemi'nde ihmal edilen romanlar arasında değerlendirilebilir. Ayrıca her iki romanın da 'âşık-maşuk-rakip'ten oluşan klasik aşk üçgeni etrafında kurgulanması ve bu aşkın klasik edebiyattakine uygun olarak imkânsız bir yapı olarak sunulması, hatta *Anlaşılmayan Kadın*'ın Bâkî'den bir beyitle sonlanması, Türk romanının doğuşunda ve gelişiminde geleneğin etkisini düşünmek bakımından örnek teşkil etmektedir.

### Kaynakça

- Bulut, B. (2019). *Zirvenin ışıltısı*. Ankara: Berikan.
- Daşcıoğlu, Y. (2014). *Dalgah suda gölge ve suret 19. yüzyıl Türk edebiyatında bireyleşme üzerine*. İstanbul: Hat.
- Gündüz, O. (2006). II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türk romanında yeni açılımlar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 4, 8, s. 101-164.
- Gündüz, O. (2013). *İkinci Meşrutiyet romanı*. İstanbul: Dergâh.
- Halil Hamid (1333). *Küçük polis hafiyesi-çalınmış gerdanlık*. İstanbul: Cemiyet Kütüphanesi
- Halil Hamid (1334). *Küçük polis hafiyesi-çocuk hırsızı*. İstanbul: Cemiyet Kütüphanesi.
- Halil Hamid (1335). *Anlaşılmayan Kadın*. İstanbul: Cemiyet Kütüphanesi.
- Halil Hamid (1335). *Ölmeyen aşk*. İstanbul: Cemiyet Kütüphanesi.
- Kantarcıoğlu, S. (2009). *Edebiyat akımları*. İstanbul: Paradigma.
- Kanter, B. (2022). Meşrutiyet dönemi çocuk edebiyatı ve Halil Hamid'in çocuklara yönelik eserleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Cilt: 62, Sayı: 1, s. 121-141.
- Kanter, B. (2022a). Halil Hamit Altay ve Balıkesir kültür hayatına katkıları. *Geçmişten Günümüze Balıkesir'in Kültürel Mirası*, Ed. Mehmet Bayyığıt vd. s. 11-18. Konya: Palet.
- Kefeli, E. (2014). *Batı edebiyatında akımlar*. İstanbul: Dergâh.
- Okay, O. (2004). Popüler edebiyata dair. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, Sayı 57, Yıl 5, Kasım, s.24-26.
- Sağlık, Ş. (2010). *Popüler roman-estetik roman*. Ankara: Akçağ.
- Taşkıran, T. (1973). *Cumhuriyet'in 50. yılında Türk kadın hakları*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Uygur, N. (2021). *İnsan açısından edebiyat*. İstanbul: YKY.
- Üyepazarcı, E. (2008). *Korkmayınız Mister Sherlock Holmes! Türkiye'de polisiye romanın 125 yıllık öyküsü (1881- 2006)*. İstanbul: Oğlak.
- Üyepazarcı, E. (2019). *Unutulanlar, hiç bilinmeyenler ve bilinmek istemeyenler C.1*, İstanbul: Oğlak.

### 036. Çam sakızı ozan armağanı kırk türkü: Yaşar Miraç'ın Trabzonlu Delikanlı adlı şiir kitabı üzerine inceleme<sup>1</sup>

Gülşah ŞİŞMAN<sup>2</sup>

APA: Şişman, G. (2023). Çam sakızı ozan armağanı kırk türkü: Yaşar Miraç'ın Trabzonlu Delikanlı adlı şiir kitabı üzerine inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 604-623. DOI: 10.29000/rumelide.1252815.

#### Öz

1953 Trabzon doğumlu Yaşar Miraç, ilkokul, ortaokul ve liseyi Trabzon'da okuduktan sonra 1972 yılında hem çalışmak hem de yüksek öğrenim görmek amacıyla Almanya'ya gider. Orada bulunduğu on beş ay boyunca kaçak işçi olarak çalışır. Öğrenim olanağı bulamadığı için 1974'te Türkiye'ye dönen şair Ankara'da öğrenciliğe başlar. Miraç'ın ilk yapıtı olan ve 1979'da yayımlanan *Trabzonlu Delikanlı*'daki şiirlerin ilk yazılış tarihi 1971'dir. Şairin, "ışıklı bir su gibi akacak şiire doğru aramızın ilk adımları" şeklinde nitelediği bu şiirlerin en dikkat çekici yanı bölgenin folklorundan beslenmesi, folklor öğelerinin toplumcu bir yorumla söze dönüştürülmesidir. Trabzon'un Çan, Uzunsokak, Çömlekçi, Yomra, Moloz, Faroz, Yoroz gibi mekânlarının yataklık ettiği; balıkçılık başta olmak üzere çöpçülük, at arabacılığı, bekçilik, bakkal, kahvecilik, sokak satıcılığı, seyyar satıcılık, marangoz gibi meslek gruplarına yer verilen; insanların gündelik yaşamlarından, aşklarından, sevdalarından, ayrılık acılarından, yoksulluklarından, geçim mücadelelerinden kesitler sunulan ve çın kesil-, evetle-, levin levin dön-, dönel, kugar, zırgan, koytak, karayemiş, kıran, haçan, misir gibi yöreye özgü sözcükler ve deyişlerle bezenmiş şiirler bu yönüyle özgün bir yaşam ve kültür deneyine dayalıdır. Bu çalışmada Yaşar Miraç'ın *Trabzonlu Delikanlı* adlı şiir kitabında yer alan ve türkü-şiir formunda yazılmış kırk adet şiiri incelenecektir. Şiirlerde geçen mekânlar, kişiler ve olaylardan hareketle bölgenin yoğun ve özgün yaşam kültürü ortaya konacak; Trabzon yöresinin etkili olduğu dil ve üslup özellikleri tespit ve tahlil edilecek; şiirlerin izleksel arka planından hareketle kavram haritası çıkartılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Yaşar Miraç, Trabzon, Şiir, toplumcu gerçekçilik, dil ve üslup

### Forty poems as small gift from a poet: a review on Yaşar Miraç's poetry book named Trabzonlu Delikanlı

#### Abstract

Yaşar Miraç, born in 1953 in Trabzon, goes to Germany in 1972 to both work and pursue higher education, after studying primary, secondary and high school in Trabzon. He works as an illegal worker during his fifteen months there. Returning to Turkey in 1974 because he could not find the opportunity to study, the poet begins studentship in Ankara. The first writing date of the poems in *Trabzonlu Delikanlı*, which is Miraç's first work and published in 1979, is 1971. The most striking aspect of these poems, which the poet describes as "the first steps of my search for a poem that will flow like a luminous water", is that they are fed from the folklore of the region and that folklore elements are transformed into words with a socialist interpretation. Poems, which are based on an

<sup>1</sup> Bu makale, Trabzon Büyükşehir Belediyesi tarafından 20-22 Mayıs 2022 tarihlerinde Trabzon'da düzenlenen "Tarihi, Kültürü ve Sanatıyla Trabzon Sempozyumu I" başlıklı sempozyumda sunulan sözlü bildirden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Rize, Türkiye), gulsah.sisman@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3222-7774 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252815]

original life and culture experience, set in the venues of Trabzon such as Çan, Uzunsokak, Çömlekçi, Yomra, Moloz, Faroz, Yoroç; include occupational groups such as fishery, scavenge, horse-drawn carriage, wordership, grocery, coffee house owner, street trading, peddler, carpenter; present slices from people's daily lives, loves, separation pains, poverty, and struggles to make a living; have local words and expressions such as çın kesil-, evetle-, levin levin dön-, dönöl, kugar, zırgan, koytak, karayemiş, kıran, haçan and misir. In this paper, forty poems of Yaşar Miraç written in folk song-poem form in his poetry book named *Trabzonlu Delikanlı* will be examined. Based on the places, people and events mentioned in the poems, the intense and original life culture of the region will be revealed, and the language and style features of the Trabzon region will be determined.

**Keywords:** Yaşar Miraç, Trabzon, poem, social realism, language and style

### Giriş: Çam sakızı ozan armağanı kırk türküye dair

*“kırk dereden su taşısam  
yorulmam dostlar yorulmam  
türkü söyleye söyleye”*

Yaşar Miraç'ın ilk şiir kitabı olan ve 1979'da yayımlanan *Trabzonlu Delikanlı*<sup>3</sup>, 1980 Türk Dil Kurumu Şiir Ödülü'ne layık görülür. Şairin *Gül Ekmek ve Taliplerin Ağdı* adlı eserleriyle birlikte Sıkıyönetim Koordinasyon Kurulu'na yedi yıl yasaklı kalan kitapta türkü formunda 40 adet şiir yer almaktadır. Trabzon'un folklor öğelerinin baskın olduğu, yerel unsurlardan beslenen bu şiirleri Mehmet Doğan “Türkülerdeki duygulanım biçimine, algılama özgürlüğüne; kısacası Karadeniz insanının kendine özgü şiir diline yetkiyle sahip çıkış var, ona sımsıkı bir bağlılık var.” (1980: 21) ifadeleriyle değerlendirir. Nitekim Trabzon'un farklı mekânlarında geçen, çeşitli meslek gruplarından yansımalar bulunan, yöreye özgü sözcüklerin ve deyişlerin kullanıldığı şiirler, özgün bir yaşam ve kültür deneyiminin izlerini taşır. Sanatkârın, “... bir destan gibi yazdım. Sonra onları böldüm, her birini ayrı ayrı şiirler haline getirdim. Yerel unsurlardan beslendim, onlardan sözcükler kattım, tabii tadında bırakarak” (Sağır, 2016) tespitinde bulunduğu *Trabzonlu Delikanlı*'daki şiirlerin belli bir konu bütünlüğü etrafında şekillendiği görülür. Bu da yöre insanlarının yoksulluklarını, hayallerini, aşk ve sevdalarını içeren yaşamlarıdır.

“İlk Türkü”: Çakıl yahdan boynu bükük, acılar içinde, sessiz sedasız geçip giden bir delikanlı tasvir edilir.

“Gün Işır”: Sabahın erken saatlerinde ekmek kavgası içindeki balıkçıların, emekçilerin motor sesleri arasında kürek çekişleri ve denize açılmaları anlatılır.

“Akar Yakamoz”: Fındık, çay ve tütün yetiştirerek geçimini sağlayanların çalışıp çabalamaları; ırmaklar gibi ter akıtmalarına ve verdikleri emeklere rağmen yokluktan ve acıdan kıvrandıkları dile getirilir.

“Yaralı Türkü”: Acı içinde, yüreği yaralı bir yalı tasvir edilir.

“Deli Hasan Türküsü”: Delikanlıların, kızların ve yaşlıların; Deli Hasan'ın on beş yaşına yaklaşmakta olan oğluna yönelik sevdâ ve sömürü düzeni hakkında nasihatler içeren konuşmalarından oluşur.

<sup>3</sup> Çalışmada sayfa numarası ile belirtilen alıntılar, eserin Sanat Emeği Yayınları'ndan 1979'da çıkan ilk baskısına aittir.

“Erkenlikte Söylenen Bir Balıkçı Türküsü”: Sabahın erken saatlerinde, kayaların üstündeki martılar henüz uyanmışken denize açılan takalar tasvir edilir. Takaların üstündeki gölgelerin yıllardır hiç ara vermeden bu işi yaptıklarına dikkat çekilir.

“Günaydın”: Doğaya bir güzelleme şeklindeki şiirde mayıs ayıyla birlikte doğada kendini gösteren değişimler anlatılır, mayıs ayından bayram olarak söz edilir.

“Karşılama”: Uyanış, Ava Doğru, Av ve Acı başlıklı dört bölümden oluşan şiirde balıkçılık mesleğinin bir günlük rutini anlatılır. Balıkçılar, kayak ve sakallı uşak arasındaki karşılıklı söyleşmede emek, sömürü düzeni ve adaletsizlik üzerinde durulur.

“Kız Fadime Türküsü”: Sabahın erken saatlerinde kayığına atlayıp balığa çıkan ve ekmek kavgasına girişen balıkçıların sevdaya bakışları dile getirilir.

“Delikanlıya Türkü”: Bir delikanlıya erkenden günü karşılama çağrısı yapılır.

“Çan Yalının Civan Eli”: Trabzon’un Çan ve Uzun Sokak muhitlerine yönelik tespitler yapılır ve burada yaşanan sevdalıklar dile getirilir.

“Belediye Önlerinde”: Belediye önlerinde duran kırmızı çöp arabalarından ve çöpçülerden bahsedilen şiir, iki çöpçü ile bir delikanlı arasındaki konuşmayı içerir.

“Çömlekçi Türküsü”: Trabzon Limanı’nın yakınındaki bir mahalle olan Çömlekçi tasvir edilirken yokluk ve yoksulluk ana tem olarak verilir.

“Atarabacı Seyfi”: Üç kız, iki oğlan çocuklu at arabacı Seyfi’nin yaşam mücadelesi şiirin ana konusudur. Beylere yönelik “zengin”, “göbekli”, “tilki” benzetmeleriyle kurulu düzene yönelik eleştiri barındırır.

“Bekçi Kazım Türküsü”: Çömlekçi’li bekçi Kazım’ın gece yarısı işinin başında oluşu anlatılır. Eline bakan dokuz candan bahsedilerek geçim sıkıntısına dikkat çekilir.

“Çömlekçi’li Çıraqlara Türkü”: Çömlekçi’de araba tamirciliği yaparak geçimini sağlayan körpe delikanlılar ele alınır. “Kara düzen tezgahı”, “sömürü testeresi”, “kerte kerte can gidiyor” gibi ifadelerle bozuk düzene eleştiri getirilir.

“Hacı Yar Hacı”: Bakkal olan bir hacının dini vecibelerini yerine getirip otuz beş liradan aldığı elmaları beş yüzden satması ve tartısının az tartması dile getirilir. Dini kendisine siper edinen üçkağıtçılar, hilebazlar eleştirilir.

“Sırça Kahvede”: Cümbüşüyle sırça bir kahveye giren türkücü ve söylediği türkü ile içlenen ocakçı ve çıraktan bahsedilir. Nerden gelip nereye gittiği bilinmeyen türkücünün söylediği içli türkünün kahvedeki insanlarda bıraktığı etki anlatılır.

“Yalıdan Gidenler”: Sırtında sepeti ile salınarak yalıdan çıkan birinden ve arkasından yürüyen perçemli bir delikanlı ile köpekten bahsedilirken yol boyunca görülen manzaralara dikkat çekilir.

“Sevdasını Gizleyen”: Trabzon’un pazar yerine yakın bir yalı mahallesi olan Moloz’un iskelesine oturmuş üç dede ile deniz kızlarının, orada balık tutan bir delikanlı ile aşk ve sevda üstüne karşılıklı söyleşmelerini içerir.

“Faroz Türküsü”: Trabzon’un batı yönündeki balıkçı mahallesi olan Faroz’da balıkçılık yapanlar, buradaki balıkçı evlerinde bulunan güzel kızlar ele alınır. Şehrin batısındaki en büyük karaburnu Yoroz ile Faroz’un ışıklarının karşılıklı oynaşması söz konusudur.

“Delikanlıya İkinci Türkü”: Bir delikanlı ve onun sevdası anlatılır.

“Bizim Yalının Kızları”: Yalıdaki kızlar ile balıkçılık yapan erkeklerin sevdalık etmesi, birbirlerine kur yapmaları anlatılır. Aşklarının çakıldan eve, teneke dama ve yosun yatağa razı gelecek kadar büyük ve saf oluşu dikkat çeker.

“Kara Zeytin Dalında”: Kara zeytin dalı, oval incir dalı ve gül dalından hareketle sevdalı kızların durumu aktarılır.

“Alacakuş”: Serin dere içlerinin, kurnaz yalı evlerinin, basma etekli kızların, yalınayak çocukların ve sudaki mercan balıkların durumundan hareketle, duvaklar içindeki gelinlik bir kız sevdiğinin ölümüyle acılar içindeki alaca bir kuşa benzetilir.

“Geceyarılarında Ağlayan Çocuk”: Gecenin bir vakti ağlayan bir çocuk tasvir edilir. Onun ağlayışının mekâna yansması ve mekândan karşılık bulması söz konusudur.

“Fındıklar Arasından”: Fındıklıklar arasından geçerek çamaşır yıkamak için dereye inen kızların çamaşır yıkama seremonileri ve bu işle meşgulken yoksulluklarını düşünmeleri anlatılır.

“Karınca Çerçeye Türkü”: Kara karınca ile sembolize edilen bir sokak satıcısı hakkındadır. Onun kadınlara, genç kızlara, çocuklara sattıkları; mutlu ve zengin bir yaşayışın yoksulların da hakkı olduğunu düşünmesi; öğlen simitle çay yiyip gece kahvede yatması şeklinde hayatından kesitler sunulur. Diğer taraftan halkı soyup rahat bir yaşayış sürenler “solucan”a benzetilerek düzene yönelik eleştiri getirilir.

“Hırsız Yeğen Türküsü”: Amcasının kızına âşık bir gencin nispet olsun diye amcasının tavuklarını çalmasının anlatıldığı şiir, aşk ve sevda üzerinedir.

“Bizim Börekçi Dayı”: Seyyar tezgâhında börek satarak geçimini sağlayan bir satıcının yoksul hâline rağmen çocuklardan para almaması, ağır yük taşıyanlara büyük porsiyonlar vermesi, yeni köylü geline sattığı böreğe şeker koyması gibi duyarlılıklar ön plandadır.

“Evde Kalmış Kızın Türküsü”: Daha önce bir ayyaş, dört çocuklu bir adam ve açığöz bir memur tarafından istenen ancak hiçbirine varmayan, kızlığını sevdiğine saklamış 38 yaşında bir kadından bahsedilir. Sevdiği adamın başka bir kızla evlenecek olması, cinsel çağrışımlar da içeren şiirin dramatik boyutunu oluşturur.

“Kıranların Kızları”: Yamaçlardaki düzlük yerlerde yaşayan kadın ve erkeklerin gündelik hayatlarından kesitler sunulur. Çabalayıp uğraşmalarına rağmen yokluk ve acı ile boğuşan, yüzleri gülmeyen bu insanların bilinçli olmadıkça, seslerini gürül gürül duyurmadıkça bu şekilde yaşamaya devam edeceklerine dikkat çekilir.

“Emine Halaya Türkü”: Trabzon’da zenginleri alttan almayan, hepsine hak ettikleri şekilde muamele eden, caka satanlara haddini bildiren, üç düğmeli kara paltolu Emine Hala’dan hareketle insanın insanı sömürüsü üzerinde durulur. Kardeşlik içerisinde yaşamaya çağrı yapılır.

“Kemal Usta”: İskemlesi hasır, yastığı talaş, elleri nasır marangoz Kemal Usta’nın sıradan bir çalışma günü betimlenir.

“Bir Kız Kaçırma Türküsü”: Bir kızın kaçırılışı, kendisini kaçırın kişiyle rızası olmadan evlendirilişi ve yedi çocuğa karışması anlatılır.

“İsmail Aganın Türküsü”: 60 yaşını devirmiş İsmail Aga’nın 20 yaşında bir delikanlı iken balıkçılık yaparak yaşam mücadelesine girişmesi üzerinden insanlara kader diye öğretilenler sorgulanır. Daha güçlüünün, çalışıp çabalayarak elde ettiklerini elinden alması, erkek çocuklarının ya askere ya Almanya’ya işçi gitmek zorunda kalmaları, kızlarının da bu yoksul düzende mutlu olamadığı, kör düzenin ve dönen dolapların değişmeyeceği altmış yıllık didiniş öyküsü üzerinden aktarılır.

“Karasevdalı Bir Düğün Türküsü”: Yarım kalmış bir aşk hikâyesi mahiyetindeki şiir, sevdiği kadının başka biriyle evlenmesine tanıklık eden İsmail’in ağıtı şeklinde kaleme alınır. Beyaz badanalı odasında gözlerinde yaşlarla oturan İsmail’in o düğün gecesi ruhen öldüğü dile getirilir.

“Mardin’li Kara Eşro”: Şiir, Mardinli Kara Eşro’nun sevdalandığı kızı kendisine vermeyişlerini, kızı kaçırmasını, köyden köye geçerlerken pusuya düşürülüp jandarmaya yakalanmalarını ve öldürülmelerini konu edinir. İki âşğın ebedi bir yaşamda kavuştukları dile getirilir.

“Bir Fırat Türküsü”: Şiir, kendini Fırat’ın kulu gibi gören bir Anteplinin bakış açısından kaleme alınır. Çorak topraklarda aç kalıp sürünen, ağalardan ve jandarmadan türlü zulüm gören Antepli için Fırat’ın can yolu olduğuna vurgu yapılır.

“Kırkça”: Şiir öznesi, eserdeki şiir/ türkü sayısına gönderme yaparak kırk dereden su taşısaya yorulmayacağını, kırk ozandan saz dinlese usanmayacağını, kırk basamak göğe çıksa doğruyu unutmayacağını, kırk kat yerin dibine girse umudunu yitirmeyeceğini, kırk türlü ışığa boğulsa doymayacağını, kırk harami yolunu kesse on beşler yolundan dönmeyeceğini dile getirir. Kırk dökük kırk türküsünün sazlarla çalınmasını temenni eder.

### 1. Yaşamdan sanata uzanan ırmak: *Trabzonlu Delikanlı*’daki şiirlerin incelenmesi

*“kırk ozandan saz dinlesem  
usanmam yine usanmam  
ezgi belleye belleye”*

Yaşar Miraç’ın şiir mecrasının kaynağı hâlindeki *Trabzonlu Delikanlı*, onun ilerleyen yıllarda geliştirip ilerleteceği şiir anlayışı hakkında fikir vermektedir. Kitapta yer alan türkü formundaki kırk şiir belli özellikleri doğrultusunda değerlendirildiğinde dikkati çeken ilk husus mekân olarak Trabzon’un seçilmesidir. O bölgenin belli başlı yerleşkelerinin, semtlerinin ismen zikredildiği şiirlerde, yer adı geçmese bile coğrafi özellikler, meslek grupları gibi verilerden hareketle Trabzon ve yöresinin izlerini sürmek mümkündür. Şiirlerle ilgili ikinci husus, o bölgenin ve bölge insanının yerel sözcük ve deyişler ile sunulmasıdır. Nitekim Hatem Türk, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*’nde “Trabzon’u ve Karadeniz’i konu alan şairler arasında Yaşar Miraç’ı diğerlerinden ayıran temel özellik, o coğrafyayı İstanbul

Türkçesiyle değil, yöre halkının diliyle ve içten bir lirizmle anlatmış olmasıdır.” (2018) yorumunu yaparken sanatkarın bu özelliğine dikkat çeker. Basit şive taklitlerine kaçmadan, kendisinin de bir parçası olduğu yörenin oraya özgü kelime ve ifadelerle, yalın bir dille anlatıldığı şiirlerin izleksel kurgusunda ise emek, sömürü, yoksulluk ve sevdanın ön plana çıktığı görülür. Çalışıp çabaladıkları hâlde emeğinin karşılığını alamayan, yokluk içinde yaşamını sürdüren, sömürü tezgâhında geçim mücadelesi veren insan manzaralarından kesitlerin sunulduğu şiirlerde; bu atmosferin içinden bir umut ışığı gibi kendini belli eden, emeğin, mücadelenin, yoksulluğun, adaletsizliğin, haksız kazancın yanı başında sesini duyuran izlek ise aşk ve sevdadır.

### 1.1. Şiirlerin uzamsal iklimi: Trabzon yöresi

*“kırk basamak göğe çıksam  
unutmam doğrum unutmam  
yüküm azlaya azlaya”*

Eserde bulunan “Çan Yalının Civan Eli”, “Çömlekçi Türküsü”, “Çömlekçi’li Çıraqlara Türkü”, “Hacı Yar Hacı”, “Sevdasını Gizleyen” ve “Faroz Türküsü” adlı şiirlerde Trabzon’un muhtelif yerleşim yerleri isim olarak zikredilir. “Trabzon ve yöresinde yaşayan ilk halk ve bölgeye verilen ad” (s.49) olan Çan ve “Trabzon’un en işlek ana sokağı” (s.49) olan Uzunsokak muhitleriyle ilgili tespitlerin yapıldığı “Çan Yalının Civan Eli”nde Trabzon’un sevdalar ili olduğuna, sokaklarında sevdalıların salına salına yürüdüklerine değinilir. “uzunsokak cam sunaklar / ışıklar renkler cilveler / dolup taşmış binbir tür mal / sırça keseleri dürter” (s.49) dizeleriyle Uzunsokak’ın cam sunaklarında, ışıklar ve renkler içinde sergilenen çeşit çeşit malların insanları harcama yapmaya teşvik ettiği dile getirilir.

“Trabzon limanının yakınındaki bir mahalle” (s.53) olan Çömlekçi’nin hem fiziksel yapısının hem de yaşam standartlarının ele alındığı “Çömlekçi Türküsü”nde evlerin küçüklüğü, bıçakçılığın geçim kaynaklarından biri olduğu, sırt sırta vermiş kahvehanelerin, berberlerin ve otellerin fazlalığı söz konusudur. Soğan ekmeği yiyerek ve sevda çekerek kendi yağlarında kavranan insanların yoksulluk içinde yaşamalarına, yokluk ve acıyla yoğrulmalarına vurgu yapılır. Çömlekçi’de çıraklık yapan on dört, on beş yaşlarındaki çocukların durumlarının aktarıldığı “Çömlekçi’li Çıraqlara Türkü”de tematik düzlem ön plandadır. Nakarat şeklinde tekrar edilen “hey benim öksüz yüreğim” ve “oy benim öksüz yüreğim” (s.58-59) dizeleriyle şiir öznesinin kendi duyguları metne dâhil edilirken bozuk motorlar altında, lime lime hâldeki giysiler içinde, nasırlı elleriyle kara düzen tezgâhının mengenesine kısıp kalmış gencecik çocukların yüreklerinin acılar içinde çırpındığına ve hayat mücadelelerinin, dünyaya geldikleri andan itibaren başladığına dikkat çekilir: “çömlekçi denilen yerde / hey benim öksüz yüreğim / anadan doğdu doğal / zor yaşayanlar gidiyor / oy benim öksüz yüreğim / sömürü testeresinde / kerte kerte can gidiyor” (s.59).

“Trabzon’un doğusunda küçük bir ilçe” (s.61) olan Yomra’nın, elmaları ile yer bulduğu şiir, hacı bir bakkalın üçkağıtçılığı üzerine kurgulanır. Gün doğmadan kalkıp abdestini alan, kibleye yönelip namazını kılan, tespihini çekip erken saatte dükkânını açan hacının riyakârlığı ve hilekârlığı “yomra elmalarını / hacı yar hacı/ alır otuzbeşten / satar beşyüzden / başka kusuru yok / hacı yar hacı / eksik tartverir / bir de tartacı” (s.61) dizeleriyle dile getirilir.

Açık ettiği, dile getirdiği zaman sevdasının çalınacağından korkan bir delikanlı ile ona nasihat eden üç dede ile deniz kızlarının söyleşmesi şeklinde kaleme alınan “Sevdasını Gizleyen”de olay örgüsü “Trabzon’un pazaryerine yakın yalı mahallesi” (s.71) olan Moloz’da geçmektedir. İskelede balık tutan

delikanlıya, kendileri de bir zamanlar aynı yollardan geçen yaşlılar, yüreğini sevda kuyusunda gizlememesini, anlatıp aydın tutmasını, yalnızlığa ve karanlığa terk ettiği takdirde sevdasının yarım kalacağını söyleyerek bu yanlıştan dönmesini öğütlerler. “*öyleyse ben de sevdamı / çıkaracağım ışığa*” (s.71) diyen delikanlı, büyüklerinin sözünü dinleyeceğinin işaretini verir.

“Trabzon’un batı yönündeki balıkçı mahallesi” (s.74) Faroz ile “Trabzon’un batısındaki en büyük karaburnu” (s.74) Yoroç’un fiziksel özelliklerine yer verilen “Faroz Türküsü”nün teması aşk ve sevdadır. Balıkçılığın ön plana çıktığı bu iki yerleşim yerinden Faroz’un sokakları, bahçeleri ve denize sıfırlığı “*faroz sokakları ay / kedi kuyruğu yavrum / daracık mı daracık / erikler mandalinler / bahçeleri küçücük / ak çiçekleri canım / bıçkın esince yeller / suya yollar öpücük*” (s.74) dizeleriyle ifade edilir.

Trabzon şehri, isim olarak zikredilen bu yerler dışında, şairlerin geneline sinmiş bir atmosfer şeklindedir. Örneğin “Emine Halaya Türkü”nün şair öznesi Emine Hala, Trabzonludur: “*şu trabzan kentinin / ortasında ay / zengin mengin dinlemez / kırar da geçer*” (s.105). Trabzon’da bilhassa balıkçılık yaparak geçimini sağlayan insanlar “Gün Işır”, “Erkenlikte Söylenen Bir Balıkçı Türküsü”, “Karşılama”, “Kız Fadime Türküsü”, “Sevdasını Gizleyen”, “Faroz Türküsü”, “Bizim Yalının Kızları” ve “İsmail Aganın Türküsü” adlı şairlerin şahıs kadrosunu oluşturur. Deniz kıyısında bulunan ev anlamındaki yalılar, “Kırk Türkü”, “Yaralı Türkü”, Yalıdan Gidenler”, “Sevdasını Gizleyen”, “Bizim Yalının Kızları”, “Alacakuş”, “Kız Fadime Türküsü” şairlerinde mekân olarak yer alırken şehrin önemli bir parçası hâlindeki bu yapıya dikkat çekilir. “Akar Yakamoz”, “Bekçi Kazım Türküsü”, “Çömlekçi’li Çıraqlara Türkü”, “Fındıklar Arasından”, “Kıranların Kızları”, “Kemal Usta” adlı şairler ise fındık, çay, tütün yetiştiriciliği; araba tamirciliği; marangozluk gibi Trabzon insanının geçimini sağladığı balıkçılık dışındaki diğer meslekler hakkındadır. Coğrafi özellikleri, insan profili, geçim kaynakları bakımından Trabzon’un bir iklim, bir nehir hâlinde şairlerin tamamını kuşattığı görülür.

## 1.2. Şiirlerin dilsel dokusu: yerel sözcükler, deyişler, sapmalar

*“kırk harami yolum kesse  
dönmem onbeşler yolundan  
ölsem kanlaya kanlaya”*

*Trabzonlu Delikanlı*’daki şiirlerin dil hususiyetlerinden biri yöreye özgü sözcüklerin ve deyişlerin sıklıkla kullanılmasıdır. Bunların anlamı, şiirlerin sonunda yer alan dipnotlarda açıklanırken kitapta yerel ağız özellikleri ile ifade edilen ve anlamı verilmeyen sözcükler de vardır. Sanatkârın, kendine has şair duyarlılığıyla kimi sözcüklerde başvurduğu bilhassa yazımsal sapmalar ise, şiirlerin dil özellikleri arasında dikkat çeker.

Kitabın ilk şiiri olan “İlk Türkü”nün “*şurdan çakıl yalıdan / boz dumanlar içinde / bir delikanlı gider / çın kesilmiş erkende*” (s.7) dizelerinde “semsessiz olmuş, çıt çıkmayan” (s.8) anlamında **çın kesil-** fiili kullanılır. “1. Üzerinde çok meyve bulunan küçük dal; 2. Ağaç uru” (Derleme Sözlüğü [DS], 2009: 1178) anlamlarında Derleme Sözlüğü’nde ve “Doğru, gerçek” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011: 536) anlamında Güncel Türkçe Sözlük’te anlamı verilen çın kelimesinin kesil- fiili ile kullanımı sözlüklerde yer almamaktadır. Bu durum ya şairin söz konusu kelime öbeğine yeni bir anlam yüklediğini ya da halk ağzında yer alan ancak derleme sözlüğüne girmemiş bir kelimeyi kullandığını göstermektedir.

“Gün Işır” adlı şiirde “*gün ışır sis dağılır / kız ceylan yalımızda / davranır civan canlar / evetler erken erken*” (s.9) dizelerinde geçen **evetle-** fiilinin anlamı çekimi ile uygunluk içinde kitapta “acele eder”



(s.10) şeklinde verilir. Kelime, Derleme Sözlüğü'nde aynı anlamda, “evmek, evdirmek, eved etmek, evedi etmek, evedlemek, eveklemek, eveti etmek, evetilemek, evetlenmek, evişmek” (DS, 2009: 1811) türevleriyle yer alır. Aynı şiirdeki “*nasıl da becerikle / kimi çırpar küreği / kimi gür motorları / çalıştırıp döndürür / ak köpükler uçurtan / şen türkülü döneli*” (s.10) dizelerinde geçen ve anlamı dipnotta “pervane” (s.10) olarak belirtilen **dönel** kelimesi Derleme Sözlüğü'nde bulunmazken Güncel Türkçe Sözlük'te matematikte bir sıfat olarak “kendi eksenini çevresinde dönerek oluşmuş” (TDK, 2011: 712) anlamıyla yer alır. Burada gene şairin kelimeye yeni bir anlam yüklediği ya da halk ağzındaki bir kelimeyi kullandığı görülmektedir.

“Erkenlikte Söylenen Bir Balıkçı Türküsü”ndeki “*taka üstünde gölgeler / kugar sanılır uzaktan*” (s.24) ve “Kara Zeytin Dalında” şiirindeki “*oval incir dalında / ay gece incir olur / yeni gelinler onu / kugarlarla düşürür*” (s.79) dizelerinde geçen, “Yemiş toplarken kullanılan bir ucu çengel sırık” (s.26) anlamıyla dipnot düşülen **kugar** sözcüğü Derleme Sözlüğü'nde benzer şekilde “Ucu eğri sırık, çengel” (DS, 2009: 2993) anlamıyla ve “kukar, kukarı” türevleriyle yer alırken kelimenin Trabzon'un Vakfikebir ilçesi, Rize'nin Hemşin ve Güneyce ilçeleri ile Artvin şehrinden derlendiği bilgisi verilir.

“Günaydın” ve “Yalıdan Gidenler” adlı şiirlerde geçen **zırgan** kelimesinin anlamı kitapta “ısrırgan otu” (s.30) olarak belirtilir. Derleme Sözlüğü'nde de Güncel Türkçe Sözlük'te de yer almayan kelimenin, “*yaprağı gür meşe / gürgen tilkisi / yakar zırganlarda / erkenlik sisi*” (s.29) ve “*bir duman var orda / yoldan altına / ne de acı rengi / amanın aman / yeşil zırgandan*” (s.66) dizelerinde halk ağzındaki söyleyişinin kullanıldığı görülür.

“Karşılama” şiirinin Uyanış bölümündeki “*haydi davranın gelin / ey suyun tutkunları / şöyle yağlayıp dizelim / felekleri kızakları*” (s.33) mısralarında geçen **felek** kelimesinin anlamı “Bir çeşit kızak” (s.34) şeklinde verilir. Derleme Sözlüğü'nde, “felenk” türevi ile birlikte “kayığın kolayca yüzdürülmesi ya da karaya çekilmesi için üzerine donyağı sürülen ortası kertikli ağaçlar” (DS, 2009: 1841) anlamında yer alan kelimenin Balıkesir, Zonguldak, Sinop, Samsun, Ordu ve Giresun'un belirli ilçeleri ile Trabzon ve Rize çevresinden derlendiği bilgisi verilir.

“Delikanlıya Türkü” adlı şiirin “*haydi delikanlı gel / doğuyor yeni bir gün / koytak yerlere kızıl / kıvılcımlar al götür*” (s.47) dizelerindeki **koytak** kelimesinin anlamı dipnotta “Kuytu, karanlık yer” (s.47) olarak belirtilir. Derleme Sözlüğü'nde kelimenin İzmit, Sakarya, Mersin ve Nevşehir'den yapılan derlemelerdeki “Yel değmeyen yer, çukur” (DS, 2009: 2944) ile Antalya'dan yapılan derlemelerdeki “Yer altındaki boşluklar” (DS, 2009: 2944) anlamlarına yer verilir. Güncel Türkçe Sözlük'te yer almayan kelimenin şiirde Derleme Sözlüğü'ndekilere yakın bir anlamda kullanıldığı dikkat çeker. Buradan hareketle *koytak*'ın Trabzon civarında yeni bir anlam kazandığı çıkarımında bulunmak mümkündür.

“Geceyarılarında Ağlayan Çocuk”, “*karayemiş karası kör zifir gecelerde / kör zifir gecelerde*” (s.82) dizeleriyle başlar ve dipnotta **karayemişin** “Trabzon yöresinde salkımla yemişi olan bir tür taflana verilen ad” (s.83) şeklindeki açıklaması yer alır. Derleme Sözlüğü'nde İstanbul, Kastamonu, Trabzon ve Rize'den yapılan derlemelere istinaden “Kestane” (DS, 2009: 2656) anlamı yer alan sözcüğün tanımı Güncel Türkçe Sözlük'te şairin kullandığı anlamıyla “Taflan” (TDK, 2011: 1324) şeklindedir.

“Kıranların Kızları” adlı şiire ismini veren **kıran** kelimesinin anlamı dipnottaki bilgiye göre “Tepe üstü, yamaçlardaki düzleme yerler”dir (s.104). Derleme Sözlüğü'nde “kılan, kıra, kırağ, kırağı, kırah, kırak, kıramık, kırancık, kırata, kırav, kıravga, kıravka, kıreş, kırgı” türevleriyle yer alan sözcüğün anlamları “1. Çevre, kıyı, kenar, uç. 2. Dağ sırtı, tepe, yamaç, bayır. 3. Dağ tepesindeki ağaçsız, çıplak düzlük. 4. Dağın

sırtından geçen yol. 5. Dağ eteği. 6. Kırac toprak. 7. Sazlık. 8. İki tarla arasındaki sınır. 9. Ufuk. 10. Çevre, yakın yerler.” (DS, 2009: 2816-2817) şeklindedir. Yapılan derlemeler içerisinde Trabzon’a, kelimenin sadece ikinci anlamında rastlanır ki bu da şairin kullandığı anlamla örtüşür. Aynı şiirin “*tutuşturur etekleri / kıranların levin levin / dönen yelleri yelleri*” (s.102) dizelerinde geçen **levin levin dön-** fiilinin anlamı dipnotta “Dört dönmek” (s.104) olarak verilir. Ne Derleme Sözlüğü’nde ne Türkçe Sözlük’te yer alan ifadenin Trabzon yöresine ait bir kullanım olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Gene aynı şiirin “*haçan cilveliyse kızlar / yandan bağlar uşak da oy / oynar belleri belleri*” (s.102) dizelerindeki **haçan** kelimesinin, “Eğer ki, şayet” (s.104) anlamına geldiği bilgisi aktarılır. Derleme Sözlüğü’nde “haçağ, haçanda, haçen” türevleriyle yer alan ve “1. Ne vakit, ne zaman. 2. Mademki” (DS, 2009: 2248-2249) anlamlarına gelen edat, Trabzon’un ilçe ve köylerinde her iki anlamda da kullanılmaktadır.

Sanatkârın, anlamını dipnotta belirtmeden halk dilinden kimi kelimelere yer verdiği de görülür. “Karşılama” adlı şiirin “*hey can sular gelin sular / zıpka takalarda filikalarda / bıçak ağız kayıklarda / çata pata motorlarda / başlasın gürül türküler / açsın çiçekler ağlarda*” (s.35) dizelerinde geçen **zıpka** kelimesinin anlamı Türkçe Sözlük’te “Karadeniz kıyısı halkının giydiği dar paçalı potur.” (TDK, 2011: 2656) şeklindedir. Şiirde sıfat olarak kullanılan kelimenin karşılığı olan kıyafet ile taka ve filikalar arasında görünüş itibariyle benzerlik kurulduğu kuvvetle muhtemeldir. Aynı şiirin “*uşaklar uşaklar / yosun kuşaklar / sarsarın bele / dalın dümene / bu yolda açık / şansımız gene*” (s.37) dizelerindeki **sarsar-** fiilinin Türkçe Sözlük’te ve Derleme Sözlüğü’nde karşılığı yoktur. Ancak Derleme Sözlüğü’nde anlamca yakın olan, “Sımsıkı sarmak” (DS, 2009: 3550) anlamındaki “sarsarma ellemek” fiiline yer verilir. Kars yöresinde birleşik fiil hâlinde kullanılan ifadenin Trabzon yöresinde sarsar- şeklinde kullanılması olasıdır. “Kız Fadime Türküsü”nün “*o kugul memelerinde / nedir bu sıcaklık nedir / yalıda yel tutturunca / eteğin burna değmedir*” (s.45) dizelerinde yer alan **kugul** kelimesi, yedi farklı anlamı bulunan, şiirdeki kullanılışı gereği “Tombul, yuvarlak” (DS, 2009: 2993) anlamına gelen **kukul** kelimesinin halk ağzındaki söyleyişi olarak dikkat çeker. “Bizim Yalının Kızları” adlı şiirin “*bizim arka sokaktan da / iner kızlar yalya hey / yanyana diz çöker sonra / hamsi ayıklarlar hamsi / türkü söyleyip oy babam / sevden sayıklanurlar da / hişt hişt / vuyuy uy!*” (s.77) dizelerinde geçen **sevden** kelimesi Türkçe Sözlük’te de Derleme Sözlüğü’nde de yer almaz. Metnin bağlamından hareketle kelimenin, yöreye özgü bir kullanımla sevda anlamı taşıdığı görülür. “Geceyarılarında Ağlayan Çocuk” adlı şiirin “*zardeli tomurcuğu pembe yüreciğini / pembe yüreciğini / nasıl da çırpıyordu iç geçire geçire / iç geçire geçire*” (s.82) dizelerindeki **zardeli** kelimesinin Derleme Sözlüğü’nde “Kayısı, zerdali” (DS, 2009: 4834) anlamında Çorum, Ankara ve Gaziantep’ten derlendiği bilgisi yer alır. Sözcüğün Trabzon yöresinde de aynı anlamda kullanıldığı görülür. “Evde Kalmış Kızın Türküsü”nün “*ne evler donatmaya yeterdi / tapucu babasının yiygisi*” (s.97) mısralarındaki **yiygi** kelimesinin Türkçe Sözlük’te karşılığı bulunmaz. Derleme Sözlüğü’nde ise Muğla’dan yapılan derlemeye istinaden kelimenin “Hayvan yemi” (DS, 2009: 4825) anlamı yer alır. Ancak söz konusu karşılık şiirdeki bağlamla (varidat, para, mal varlığı vb.) uyuşmamaktadır. Bu durum şairin dile yeni bir katkı yaptığını göstermektedir. Yine aynı şiirin “*ey ışkını çiçek açmamış erik*” (s.97) dizesinde geçen **ışkın** kelimesi Türkçe Sözlük’e göre halk dilinde “1.Kayalık yerlerde ve dağlarda yetişen, yenilebilir bir tür ot. 2. Filiz.” (TDK, 2011: 1134) anlamlarına gelmektedir. Şairin kelimeyi ikinci anlamda kullandığı görülür. “Karasevdalı Bir Düğün Türküsü”nün “*kız duvak kız duvaklı kız / ak duvakları giyip de / yüreciğini gizleme vay / sevdayı yarım anlayan / sever görünüp aldayan / yüreciğini gizleme vay*” (s.124) dizelerindeki **alda-** fiilinin anlamı Derleme Sözlüğü’nde “Aldatmak, kandırmak.” (DS, 2009: 209) olarak verilir ve derleme yapılan yerler arasında Trabzon da yer alır.

Yerel söyleyişler, şairin dil evreninin bir diğer unsurudur. Mısır yerine **misir** (“Akar Yakamoz”, “Günaydın”, “Kıranların Kızları”, “Bir Kız Kaçırma Türküsü”), bir tane yerine **bi tane** (“Deli Hasan Türküsü”), su ile yerine **suyulan**, kukul yerine **kugul** (“Kız Fadime Türküsü”), nalın yerine **nalın**, abdest yerine **apdest** (“Hacı Yar Hacı”), büyüsün yerine **beysun** (“Geceyarılarında Ağlayan Çocuk”), amca yerine **emice** (“Hırsız Yeğen Türküsü”), mandalina yerine **mandalin** (“Faroz Türküsü”), ulu orta yerine **olorta** (“Çan Yalının Civan Eli”), Zigana yerine **zigan** (“Belediye Önlerinde”), ekmek ile yerine **ekmeklen**, çekmek ile yerine **çekmeklen** (“Çömlekçi Türküsü”), çekiç ile yerine **çekiçlen** (“Kemal Usta”), kucağında yerine **kucağında** (“Günaydın”), yalın ayak yerine **yalnayak** (“Karınca Çerçiye Türkü”, “Bir Fırat Türküsü”), hâlimiz yerine **halımız** (“Bir Fırat Türküsü”), koyar yerine **kor** (“Bizim Börekçi Dayı”), sütyen yerine **südyen**, ağlamayayım yerine **ağlamayım** (“Evde Kalmış Kızın Türküsü”), Trabzon yerine **trabzan** (“Emine Halaya Türkü”), yâri yerine **yarı**, yârini yerine **yarını**, yâriyle yerine **yarıyla**, tüfek yerine **tüfenk** (“Mardin’li Kara Eşro”) ifadeleri, yörenin ağız özelliklerini göstermesi bakımından dikkat çeker.

Dile yeni bir güç kazandırmak, göstergeleri ses ve anlam açısından daha etkili kılmak, okuyanın zihninde yeni değişik tasarımlar ve duygu değerleri oluşturmak (Aksan, 1995: 166) gibi amaçlarla kullanılan dilsel sapmalar, *Trabzonlu Delikanlı*’da bir hayli fazladır. **seyfi’nin**, **çaykara oteli’nden** (“Atarabacı Seyfi”), **çömlekçi’li** (“Bekçi Kazım Türküsü”), **fadime** (“Kız Fadime Türküsü”), **faroz’da**, **yoroz’da** (“Faroz Türküsü”), **trabzan**, **emine hala** (“Emine Halaya Türkü”), **kemal usta** (“Kemal Usta”), **almanya’ya**, **ismail aga** (“İsmail Aganın Türküsü”), **yomra**, **allahım**, **otuzbeş**, **beşyüz** (“Hacı Yar Hacı”), **çolak’ın**, **ismail** (“Kara Sevdalı Bir Dügün Türküsü”), **mardin’li kara eşro** (“Mardin’li Kara Eşro”), **fırat**, **dicle**, **antepliyim**, **fırat’ın**, **fıratlım** (“Bir Fırat Türküsü”) genel anlamda “yazı düzeninde olan değişiklikler”i (Özünlü, 1997: 132) içeren yazımsal sapma örnekleridir.

Ayrı yazılması gereken birleşik adların ya da tamlamaların bitişik yazılması, alışılmadık çekimlerle yeni sözcükler türetilmesi vb. şekillerde görülen sözcüksel sapmaların kitaptaki örnekleri ise şunlardır: **zümürütanka**, **kızfilika**, **morkadırga**, **nazlıtaka**, **mercanolta**, **karazıpka**, **gümüşhırka**, **eğrikama**, **yosunbahçe**, **narkemençe**, **karaduman**, **karanlıkçam**, **eytürküce** (“Erkenlikte Söylenen Bir Balıkçı Türküsü”), **yirmiiki** (“Günaydın”), **suyıldızcıkları** (“Karşılama/Av”), **sıkadım** (“Delikanlıya Türkü”), **günerken** (“Çan Yalının Civan Eli”), **onyedili** (“Faroz Türküsü”), **yanyana** (“Bizim Yalının Kızları”), **ayışık** (“Karınca Çerçiye Türkü”), **gülbenzi**, **otuzsekiz**, **cankızlıgım**, **içcekiş**, **gelintelleri** (“Evde Kalmış Kızın Türküsü”), **canerikler**, **gözerikler**, **cangözler** (“Kıranların Kızları”), **alçakgönül**, **alinyazı** (“İsmail Aganın Türküsü”), **türküledi** (“Mardin’li Kara Eşro”), **suboyları** (“Bir Fırat Türküsü”), **türküce** (“Kırkça”). Bunlara, yansıma şeklinde türetilmiş olan ve hem Türkçe Sözlük’te hem Derleme Sözlüğü’nde yer almayan **çaşıl çaşıl** ile **çata pata** kelimelerini de eklemek gerekir. Her ikisi de balıkların bir gününün anlatıldığı “Karşılama” adlı şiirde geçen kelimeler, gün doğumuyla denize açılma, ava doğru yol alma, avlanma süreçleri hakkında fikir vermektedir: “*haydi davranın gelin / ey suyun tutkunları / şöyle yağlayıp dizelim / felekleri kızakları / kaydırıp kavuşturalım / suya nazlı kabukları / çakıllar çaşıl çaşıl / titreşirken eğlenceyle / köpürtüp kalacaların / da sular oynarken cilveyle / (...) / hey can sular gelin sular / zıpka takalarda filikalarda / bıçak ağız kayıklarda / çata pata motorlarda / başlasın güvül türküler / açsın çiçekler ağlarda*” (s.33-35).

“Erkenlikte Söylenen Bir Balıkçı Türküsü”, “Günaydın” ve “Delikanlıya Türkü” adlı şiirlerin birinin isminde, diğer ikisinin “*yaprağı güv meşe / gürgen tilkisi / yakar zırganlarda / erkenlik sisi*” (s.29), “*delikanlı dediğin / şöyle sıkadım yürür / yüreği erkenliği / kata kata kendine*” (s.47) dizelerinde “erkenden, erkence” zarfları ile aynı anlamda isim olarak **erkenlik** kelimesinin kullanılması; “Hacı Yar

Hacı'nın "sayar bozukları / hacı yar hacı / (..) / radyoda türkü / veresi vere vere / okşayıp rakamları / hacı yar hacı / (..) / eksik tartıverir / bir de tartacı" (s.61) dizelerinde "bozukluk" yerine **bozuk**, "veresiye" yerine **veresi**, "tartı" yerine **tartaç** kelimelerinin kullanılması; "Karasevdalı Bir Düğün Türküsü"nde geçen "ay sıyrılırca buluttan / açılırken o ak duvak / ötelere ismail ah / bakar da camdan geceye / gayrısını düşünemez" (s.127) dizelerinde "sıyrılırcasına" yerine **sıyrılırca** denmesi; "Kırkça"da yer alan "kırk gün kırk gece düşünsem / durulmam yine durulmam / coşum eğlene eğlene" (s.139) dizelerindeki **coşum** kelimesinin, "coşma işi" (TDK, 2011: 471) anlamındaki ad hâlinde sıyrılarak coş- fiili ile benzer yapıda kullanılması; aynı şiirde geçen "kırk kanattan bir tüy alsam / karaltmam yazım karaltmam / yazıç damlaya damlaya" (s.139) mısralarında, mecazlı söyleyişle alın yazısını (yazısını) kötü bir duruma getirmek anlamında **karalt-** fiilinin kullanılması; aynı dizelerde Derleme Sözlüğü'nde ve Türkçe Sözlük'te bulunmayan **yazıç** kelimesine yer verilmesi yine sözcüksel sapma örnekleridir.

"Deli Hasan Türküsü"ndeki "çiftetelli dönerler / bizi soyduklarında / çatlyası içerler / yüksek gazinolarda" (s.18) dizelerinde "çatlayası" yerine **çatlyası**; "Delikanlıya İkinci Türkü"deki "bak işte seviverdiğin / tan duvakla doğan günle / gönlünün can penceresin / açıyor ipek mendille" (s.76) dizelerinde "penceresini" yerine **penceresin**; "Kemal Usta" adlı şiirin "kemal ustam nerde / güneşte esner / oturmuş bir güzel / şekerin keser" (s.108) dizelerinde "şekerini" yerine **şekerin**; İsmail Aganın Türküsü'ndeki "ona kader demişlerdir / alınyazı demişlerdir / alçakgönül ol da aga / sen çalış hakkın verilir" (s.116) dizelerinde "alınyazısı" yerine **alınyazı**, "alçakgönüllü" yerine **alçakgönül**; "Mardin'li Kara Eşro" şiirindeki "titrenir de kızarır su / eşroyla yarını ağlar" (s.132) dizelerinde "titre-" yerine **titren-**; kitabın son şiiri olan "Kırkça"nın "kırk kanattan bir tüy alsam / karaltmam yazım karaltmam / yazıç damlaya damlaya" (s.139) dizelerinde "yazımı" yerine **yazım**; "kırk basamak göğe çıksam / unutmam doğrum unutmama / yüküm azlaya azlaya" (s.139) dizelerinde "doğrumu" yerine **doğrum**; "kırk kat yer dibine düşsem / yitirmem umut yitirmem / canım sızlaya sızlaya" (s.139) dizelerinde "yerin dibine" yerine **yer dibine**, "umudumu" yerine **umut**; "kırk yoksulla yola çıksam / yine de yoksul darılmam / gönlün almaya almaya" (s.140) dizelerinde "gönlünü" yerine **gönlün**; "kırk harami yolum kesse / dönmem onbeşler yolundan / ölsem kanlaya kanlaya" (s.140) dizelerinde "yolumu" yerine **yolum** kelimelerinin kullanılması kelimenin herhangi bir sesindeki değişime, eksiltiye ya da fazlalığa işaret eden sesbilimsel sapma örnekleridir. Bunlara "Yalıdan Gidenler" şiirinde geçen **köpecik** ile "Bizim Yalının Kızları"ndaki **biribirlerine** kelimelerini de eklemek gerekir.

"Karasevdalı Bir Düğün Türküsü" adlı şiirin "odalar genç ışıklarla / yanar da geç zaman yanar / erkekler erik bahçede / şişe rakı masalarda" (s.126) dizelerinde geçen erkeklerin erik bahçesinde, rakı şişelerinin ise masalarda bulunuşunu betimleyen **erkekler erik bahçede / şişe rakı masalarda** ifadeleri ve "Karşılama" adlı şiirde geçen "hey can sular gelin sular / zıpka takalarda filikalarda / bıçak ağız kayıklarda / çata pata motorlarda / başlasın gürül türküler / açsın çiçekler ağlarda" (s.35) dizelerinin tamamı, suların geline, kayığın ağzının bıçağa, gürül gürül ifadesiyle türkülerin suya/ırmağa/şelale vb.ye, ağların ağaca benzetilmesi bakımlarından kitapta yer alan anlamsal sapma örnekleridir.

Yaşar Miraç'ın, hem dilbilgisi kurallarına aykırı kullanımları hem de standart kültür dilinden ayrı olan ve daha özeldede kalan kullanımları içeren dilsel sapmaları (Çetin, 2009: 263) yazımsal, sesbilimsel, sözcüksel ve anlamsal boyutlarıyla geniş bir çerçevede ve sıklıkla kullandığı dikkat çeker. Bazen Türkçe Sözlük'te ve Derleme Sözlüğü'nde yer almayan bazen de sözlüklerdeki anlamlarından farklı anlamda kelimeler kullanması; yerel ağız özelliklerine yer vermesi; dilsel sapma yoluyla yeni kelimeler türetmesi, alışılmış sözdiziminin dışına çıkması ya da standart yazı diline aykırı kullanımlara başvurusu gibi

hususlar sanatkârın daha derinlikli bir anlam arayışının yansımasıdır. Bu durum onun, Türkçenin zengin anlatım ve söyleyiş dünyasından yararlanma çabası olarak da kayda değer önem taşımaktadır.

### 1.3. Şiirlerin kavram haritası: izleksel kurgu

“kırk türkümle kırık dökük  
çalınsam dostlar çalınsam  
sazlar banlaya banlaya”

İdeolojik olarak, Marks ile Engels'in temelini attıkları; ekonomik ve toplumsal ilişkilerden hareketle “kapitalizmin ardındaki temelde yatan sınıf mücadelelerini görünür kılarak üretici kaynakların sahibi olan burjuva sınıfının ve çalışmak zorunda olan proletarya sınıfının mücadelesini tarihsel materyalist bir bakışla” (Eren, 2019: 107) ele alan, maddeci dünya görüşü üzerinde temellenen Marksist düşünceye dayanan toplumcu gerçekçilik, çeşitli yazar ve teorisyenlerin görüşleri çerçevesinde kendine özgü bir sanat anlayışı ve estetik teorisi üretir. Hem sanatın sosyalist devrime hizmet etmesi ve ideolojik bir araç hâline getirilmesi gerektiği düşüncesinin etkisiyle, hem de 1934'te gerçekleştirilen Birinci Sovyet Yazarlar Birliği Kongresi'nde toplumcu gerçekçiliğin Sovyet Rusya'nın resmî sanat görüşü olmasıyla sanata ve sanatçıya ideolojik açıdan çeşitli görevler yüklenir. Diğer milletlerin sanat ve edebiyat anlayışlarına tesir eden bu durum, Cumhuriyet sonrası Türk edebiyatı üzerinde de etkilerini hissettirir. Bunun en önemli sebebi, Marksist düşüncenin toplumcu ve halkçı söylemiyle erken dönem Cumhuriyet ideolojisinin Osmanlı toplum yapısının karşıtı olarak kurgulanan sınıfsız toplum arzusuna yönelik söylemlerinin yakınlığıdır (Kacıroğlu, 2016: 28-32).

Ekseninde insan, toplum ve üretim ilişkileri bulunan; bireyle toplumsal düzen ve yapı arasındaki çatışmayı yansıtmak yerine ortadan kaldıracak, bireylerin gelişmesine olanak sağlayacak, onları ruhsal ve fiziksel çöküşten kurtaracak bir düzeni yansıtmayı amaçlayan toplumcu gerçekçilik, tam da bu anlayıştan hareketle kendi kişisel çıkarını toplumsal çıkarlarla bütünleştirmiş bir tip yaratır: *olumlu kahraman*. “Bu tipten beklenen şunlardır: Politik erdemini mükemmel bir temsilcisi olarak okurda saygı uyandıracak, okurun gıpta ederek benzemeye çalışacağı bir örnek olacak ve sosyalist devrimin başırlabileceğini gösterecektir. Bu bir anlamda devrimci romantizmdir ve toplumculukla çatışmadığı ön görülür. Yalnız bu noktada iki önemli sorun ortaya çıkmıştır: Birincisi olumlu kahramanların tipik olmaktan yoksun ve gerçekçiliğe aykırı doğası, diğeri ise toplumcu olmayan bir yazarın toplumdaki eşitsizlikleri, adaletsizlikleri, sömürüyü görmezden geldiklerine dair inanıştır.” (Tural, 2019: 161). Böylece işçi sınıfı ile burjuvazi arasında süren toplumsal çatışmaya ve bu çatışmanın birey üzerindeki etkilerine eğilen; toplum yapısındaki aksayan taraflara dikkat çeken; sömürü, gelir dağılımında eşitsizlik, sosyal adaletsizlik gibi konuları ele alıp işleyen edebî metinlere eleştirel gerçekçilik anlayışı ile yaklaşıması, sözü edilen iki soruna çözüm getirilmesine olanak tanır. Burjuvazi, haksız olarak proletaryanın sömürülmesine dayandırdığı kendi sermayesini ve hayat şartlarını sürekli olarak ilerletirken buna karşılık, işçi sınıfının durumunun kötüleşmesine (Tekin, 2002: 177) gösterdikleri tepki ile kapitalist toplumun çelişkilerini eserlerinde temelde burjuva-proletarya çatışmasına yaslanan ve ezen-ezilen, sömüren-sömürülen, patron/işveren-işçi, ağa-ırgat, zengin-fakir karşıtlığı ekseninde eleştirel bir bakış açısıyla yansıtan sanatkârlar dikkat çeker.

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı içerisinde, bu sanatkârlardan biri olan Yaşar Miraç'ın eleştirel gerçekçi çizgisi, *Trabzonlu Delikanlı*'daki şiirlerin tematik arka planı hakkında fikir vermektedir. Şiir öznelerinin büyük çoğunluğu yıllarca süren çalışıp çabalamaya rağmen elinde avucunda bir birikimi olmayan, verilen emek ve akıtılan alın teri karşılığında yokluğa ve yoksulluğa gömülmüş insanlardan

teşekkül eder. Zenginlerin daha çok varsıllaşıp yoksulların gittikçe fakirleştiği sömürü düzeni ve bu düzene yönelik eleştiri, şiiirlerin odak noktasıdır. Bununla bağlantı içerisinde, bilinçli olmaya çağrı yapıldığı dikkat çeker. Yozlaşma, sosyal adaletsizlik, emek, alın teri, yoksulluk, hayat mücadelesi, geçim derdi gibi temalar etrafında toplanan bu şiiirler şunlardır: “Gün Işır”, “Akar Yakamoz”, “Deli Hasan Türküsü”, “Karşılama”, “Kız Fadime Türküsü”, “Erkenlikte Söylenen Bir Balıkçı Türküsü”, “Çömlekçi Türküsü”, “Atarabacı Seyfi”, “Bekçi Kazım Türküsü”, “Çömlekçi’li Çıraqlara Türkü”, “Hacı Yar Hacı”, “Fındıklar Arasından”, “Karınca Çerçipe Türkü”, “Bizim Börekçi Dayı”, “Kıranların Kızları”, “Emine Halaya Türkü”, “Kemal Usta”, “İsmail Ağanın Türküsü”. Kitapta, bu temlerin yanı başındaki aşk ve sevdanın türküleri de geniş yer tutar. “Deli Hasan Türküsü”, “Delikanlıya İkinci Türkü”, “Bizim Yalının Kızları”, “Kara Zeytin Dalında”, Alacakuş”, “Hırsız Yeğen Türküsü”, “Mardin’li Kara Eşro”, “Çan Yalının Civan Eli”, “Sevdasını Gizleyen” bu grupta değerlendirilmeye müsaittir. Yoksulluk ile sevdanın çoğunlukla iç içe geçtiği, birlikte var olduğu bu şiiirlerde kimi zaman vuslat kimi zaman hasret, kavuşamama söz konusudur.

“Akar Yakamoz”, fındık, çay, tütün, mısır yetiştiriciliği ile geçimini sağlayan tarım işçilerinin yoksulluğuna dairdir. Şiiirin “*akar yakamoz ter akar / fındıktan çaydan tütünden / süt misirin püskülünden / karayemişin dalından / tarlayı eker biçerken / toplar budarken dalları / yaprak kırarken dizerken / ter nasıl da ışık akar*” (s.11) şeklindeki giriş bendi, terin ışığa benzetilmesinden hareketle emek içinde akıtılan alın terinin aydınlığına vurgu yapar. Ürünün ekilip biçilmesi, bakımı ve hasat edilmesi süreçlerinde gereken iş gücünü sağlayan işçilerin ortaya koydukları emeğin kutsallığına işaret edilir. Devamındaki “*söyleşin emek canları / oy yoksul canlar söyleşin / harmanda tütün damında / dere ırmak akan terin / ne kahr karşılığında / tarlasında süt misirin / ne kalır çay sepetinde / dalında bakır fındığın / ne kalır çorba tasında / yoksul canlar sofrasında / kırk gözeden akan terin / emeğin karşılığında*” (s.12) dizeleri ise vücudun her bir gözeneginden ırmaklar gibi akıtılan terin karşılığının alınmamasına dikkat çeker. Bu denli didinip uğraşmaya rağmen çorba tasında karın doyurmaya yetecek kadar bile yiyecek yoktur, şiiir öznesi bu çarkın içinde yokluktan ve acıdan kıvrınmaktadır. Harmandaki tütünün, tarladaki mısırın, bahçedeki çayın, daldaki fındığın üreticisi olma ancak sahibi olamama durumu ile emeğe yabancılaşmaya vurgu yapılır.

Balıkçılık mesleğinin bir günlük rutininin anlatıldığı “Karşılama” adlı şiiirin Acı başlıklı bölümünde geçen “*verdiğimiz emek güldür / aldığımızı zulümdür / acı başlar işte bundan / bu haksız alışverişten (..) bu acıları yaratan / emeği kurutan çarktır / bu kara çark kırılmadan / acılar bitmeyecektir*” (s.41-42) dizeleri, emeğin kutsallığına dikkat çeker. Şiiir öznesinin verilen emeği gül, karşılığında alınan ise zulüm olarak nitelendirmesi ve bunu haksız bir alışveriş olarak tanımlaması, emek ile değer arasındaki eşitsizliğin ve emek gücünün sömürülmesinin ifadesidir. “Meta, makine ve paranın kutsandığı, emeğin itibarsızlaştığı sistem”in (Armağan, 2019: 1) çarka benzetilmesi ve emeği yok eden, kurutan bir unsur olarak görülmesi; işçi sınıfının temel açmazlarından birine gönderme yapar. Mülkiyet araçlarını elinde bulunduran zümre, çarkın sahibidir; çarkın dönmesini sağlayanlar, yani dişlileri ise üretici sınıftır. Ortaya koyduğu emek neticesinde var olan bu sınıfın emeğinin kurutulması ifadesi ile sistemin aleyhlerine işlediği, düzenin bozukluğu dile getirilir. Şiiirde dikkati çeken bir husus da derinlikli işlenmiş olmamakla birlikte bilinçli olmaya çağrı yapılmasıdır. “*kum ışıklı alı pullu / dalgacıklar düğününde / acı başlar acı birden / yürek dalınca derince / acı başlar acı birden / emek bilince erince*” (s.41) dizeleri, verilen emeğin ve dökülen alın terinin karşılığının, bilinçli hâle gelmedikçe alınamayacağını sezdirir. Aynı izlek, “Kıranların Kızları”nda da işlenir. Yamaçlardaki düzlük yerlerde yaşayan kadın ve erkeklerin gündelik hayatlarından kesitler sunulan şiiirde, yokluk ve acıdan başka bir şey bilmeyen kadınların durumu “*kıranların kızları ah / yoklukların kızlarıdır / kanar içleri içleri / damlarda tütün dizerken / tarlalarda bel bellerken / acı terleri terleri / odunda misir kırmada / bahçelerde yaz evlerde / inler*

*canları canları / çalışırlar didinirler / gül tutmaz menekşe tutmaz / canım elleri elleri / çabalarlar uğraşurlar / gene yokluk gene acı / gülmez yüzleri yüzleri / ah kıranların kızları / ağlarlar da acı acı / çıkmaz sesleri sesleri*" (s.103-104) dizeleriyle aktarılır. Çabalayıp uğraşmalarına rağmen yokluk ve acı ile boğuşan, yüzleri gülmeyen bu insanların bilinçli olmadıkça, seslerini gürül gürül duyurmadıkça bu şekilde yaşamaya devam edeceklerine ise "*bilinç türkü olmadıkça / gürül gürül çınmadıkça / doğmaz günleri günleri / doğmaz kurtuluş günleri*" (s.104) dizeleriyle dikkat çekilir. Toplumcu gerçekçi edebiyat eserlerinde kapitalist sistem içinde sömürülen ve gittikçe yoksullaşan bireylerin bilinçlenme aşamaları detaylı şekilde yer bulur. "Sosyolojik anlamda sınıfsal karakter kazanabilmenin zorunlu kıldığı bilinçlenme; sorgulama, fark etme, yüzleşme, tavır alma ve duruş sergileme basamaklarından oluşur." (Eliuz ve Armağan, 2020: 471) Söz konusu şiirlerde bilinçlenmenin sorgulama aşamasının ötesine geçilmemekle birlikte içinde bulunulan zorlu koşullardan kurtuluşun bilinçli olmakla sağlanabileceğine yönelik inanç, farkındalık sağlama noktasında dikkate değerdir.

"Çömlekçi'li Çıraklara Türkü"de on dört, on beş yaşlarında, muhtemelen ailelerine maddi destek sağlamak amacıyla araba tamirciliği yapan Çömlekçi'li çırakların hayatlarından kısa bir kesit sunulur. Doğdu doğal geçim sıkıntısı çektiklerine, yaşamlarını zar zor idame ettirdiklerine değinilen çırakların durumu, "*kara düzen tezgâhının / kısılmış mengenesine / her gün yeniden yeniden / ağda balık kafeste kuş / çırpınır da yürekleri / çarpar acının teline*" (s.59) dizeleriyle gözler önüne serilir. Ağdaki balığa ya da kafesteki kuşa benzetilerek çaresizliklerine vurgu yapılan çırakların olumsuz şartlar içinde buldukları, kara düzen tezgâhının mengenesine kısılip kalmış olmalarından anlaşılır. Üzerinde çalışılacak, işlenecek nesneyi çeneleri arasında sıkıştırarak kıvıldamaz duruma getiren bir araç olan mengineye sıkışıp kalan, kıvıldayamaz hâle gelen; onarma, işleme ya da düzeltme işlemlerinin uygulanacağı ürün değil, çırakların kendisidir. Şiirin son bendini oluşturan "*çömlekçi denilen yerde / hey benim öksüz yüreğim / anadan doğdu doğal / zor yaşayanlar gidiyor / oy benim öksüz yüreğim / sömürü testeresinde / kerte kerte can gidiyor*" (s.59) dizelerinde yine kapitalist sistemin sömürüye dayanan ve insanların kıymına yol açan düzenine dikkat çekilir. Bir önceki şiirde çark imgesinden hareketle ortaya konan bozuk düzenin görünümü, bu sefer testere imgesi üzerinden aktarılır. Zenginlerin zenginliğine aldırış etmeyen, değer vermeyen, kendisine üstten bakanların haddini bildiren Trabzonlu bir kadın portresinin çizildiği "Emine Halaya Türkü" adlı şiirin "*insan insanı neden / neden sömürür / aklını yorar yorar da / öylece yürür / emine hala emine / emine hala / yaşanmaz mı sömürsüz / kardeş kardeş ha*" (s.106) dizelerinde de sömürü düzeninin anlamsızlığına ve kardeşçe, birlik beraberlik içinde yaşamaya vurgu yapılır.

İki erkek üç kız çocuk sahibi Seyfi'nin geçim sıkıntısını ele alan "Atarabacı Seyfi", zengin-yoksul karşıtlığını yansıtması açısından dikkat çeker. Önce at arabacı Seyfi'nin yaşadığı evin fiziksel koşulları verilir, "*atarabacı seyfi'nin / kırık kiremit damında / iki naylon parçası var / çöktü çökecek damında / biri sarımsı bir ibrik / anlaşılan dibi delik / biri mavimsi bir leğen / yarımca durur yarımca*" (s.54) dizeleri ile yaşam standartları gözler önüne serilir. Ardından her gün yorgun argın eve gelişi ve ailesiyle kurduğu sağlıklı ilişki "*söve söve gelir akşam / çeker arabacı / tahta kapı dibine / alır atı içeri / nazlı gelin yüzün asar / çocuklar iştir azar / ne olacak yarın pazar / zıkkımlana iki lokma / çekip de gide kahveye*" (s.55) dizeleri ile aktarılır. Eşinin surat asması, çocuklarına kızması, iki lokma yemek yiyip kahveye gitmek isteği emeğin karşılığının alınamamasının ve yoksulluk bilincinin dışavurumudur. Şiirin son bölümünü oluşturan "*arka sokakta gece / tahta kapı dibinden / atsız iri tekerler / ince tekerler / kalkmış da gidiyor / kalkmış gidiyor / arabacı seyfi düşünde nasıl / koşmuş arabaya zengin beyleri / göbekli beyleri tilki beyleri / yokuşlardan yukarıya / sürüp duruyor*" (s.55) dizeleri ise Seyfi'nin, at arabacılığından daha yüksek bir kazanç kapısı olarak gördüğü taksi şoförlüğüne geçiş

hayalini yansıtır. Arabasına almayı hayal ettiği “zengin”, “göbekli” ve “tilki” beyler ifadeleri ise kurulu düzendeki üst sınıf ile alt sınıf ayırımına dikkat çeker.

Bir sokak satıcısının hayatından kesitler sunan “Karınca Çerçiye Türkü”de kara gözlerinden dolayı kara karınca şeklinde nitelenen satıcının etrafını saran çıplak ayaklı, sümüklü çocukların renkli sergide satılanları gördükçe duydukları sevincin geçiciliği, sonrasında onları yokluğun ve acının beklediği gerçeği, satıcının bakış açısından aktarılır. “*karınca işte o zaman / halkı soyup da durmadan / bir rahat yaşayıp giden / solucanlara söverdi / mutlu zengin yaşayışı / yoksul halkın hakkı derdi*” (s.88) dizeleriyle emek sarf etmeden, çaba göstermeden halkın sırtından geçinenler solucana benzetilerek eleştirilir. Aynı izleğin benzer şekilde işlendiği, geçimini bekçilik yaparak sağlayan sekiz çocuklu Kazım’ın anlatıldığı “Bekçi Kazım Türküsü”, geçim mücadelesini yansıtmaya bakımdan dikkat çeker. “*cırlak gülüşmeler gelir / oyma saçak konaklardan / kız oğlan sesleri çınlar / sürgit eğlencelerden / saat birlerde üçlerde / çömlekçi’li bekçi kazım / önce kalaylayıverir / sonra der ki neme lazım*” (s.56-57) dizeleri, sosyal adaletsizliği ve sonucundaki yoksulluğu açığa çıkartır. Bir tarafta, gece yarılarna kadar eline bakan dokuz canı doyurmak için mücadele eden bekçi Kazım, diğer tarafta konak yaşantısı içinde sabahlara kadar eğlenen insanlar söz konusudur. Sefalet içinde yaşam süren, evde ekmek bekleyen dokuz kişiyi düşünen şiir öznesinin karşısında herhangi bir geçim derdi olmaksızın eğlence ve lüks içinde gününü gün edenler yer alır. “Maddi güç/ para, bireysel kimlikleri ve değerleri hükmü altına almış yok etmektedir.” (Eliuz, 2009: 109) Aradaki dengesizlik, ekmek uğruna verilen mücadele ile sefahat içinde sürdürülen yaşamlar karşıtlığında izleksel dizgeye aktarılır.

Kapitalist sistemin unsurlarından olan, “sermayesini işyeri/ istihdam yönünde kullanarak gelir elde etmeyip yüksek faizle borçlandırma yoluyla kazancını arttıran (Armağan, 2019: 138) tefecilerin yerildiği “Deli Hasan Türküsü”nde Deli Hasan, oğluna “*oğlum daha yenisin / sevdayı öğrenirsin / önce tefecileri / iyi bellemelisin / biz tutarız onlar yer / balığın iyisini / terimizle şişirtir / bu beyler kesesini / çiftetelli dönerler / bizi soyduklarında / çathyası içerler / yüksek gazinolarda*” (s.18) sözleriyle nasihat ederken başkasının emeğinden istifade ederek kendi cebini dolduranların varlığına dikkat çeker ve bu gibi insanlara karşı uyanık olmak gerektiği uyarısında bulunur. Başkalarının sırtından geçinen yozlaşmış karakterler, “Hacı Yar Hacı” şiirinin de konusudur. “*gün doğmadan kalkar / hacı yar hacı / cila nalin takar / sancır ayağı / çeşmeye salınır / alır apdesti / yönelir kibleye / kılar namazı / sürer gülyeğini / sıvar sakalı / çeker teşbihi de / hacı yar hacı*” (s.60) dizeleriyle dini vecibelerini aksatmadan yerine getirdiğine değinilen bir bakkalın dolandırıcılık yapmaktan, insanların hakkına girmekten çekinmeyişi ise şu dizelerle aktarılır: “*açar dükkanını / sabahın körü / çöker gıcırtır iskemleleri / varır çekmeceye / titrek elleri / sayar bozukları / hacı yar hacı / radyoda türkü / mecdi liraları / güler hınzır hınzır / bakar deftere / radyoda türkü / veresi vere vere / okşayıp rakamları / hacı yar hacı / su saman altından / nasıl akmalı / sonra açıp kolları / hacı yar hacı / ben garip kulunum / allahım acı / yomra elmalarını / hacı yar hacı / alır otuzbeşten / satar beşyüzden / başka kusuru yok / hacı yar hacı / eksik tartıverir / bir de tartacı / altın tartacı / gümüştartacı*” (s.60-61). İslam’ın şartlarından hacılık görevini yerine getiren bakkalın garip bir kul olarak kollarını açıp Allah’a dua edişi ile aldığı malı üzerine neredeyse on beş misli fiyat koyarak satması ve tartıda hile yapması arasındaki çelişkiye dikkat çekerken dini kendisine siper edinmesi eleştirilir.

İsmail Ağa’nın yirmili yaşlarından altmışını devirdiği zamana kadarki hayatından kesitler sunan “İsmail Aganın Türküsü”nde, kendisine kader diye öğretilen yoksulluğu bir yazgı gibi çocuklarına aktardığı görülür. Balıkçılık yaparak geçimini sağlayan ve yirmilik coşkunu yüreği sayesinde önündeki bütün engelleri aşan İsmail Ağa, delikanlı iken yoksulluğu alınyazısı olarak kabul eder: “*ona kader demişlerdir / alınyazı demişlerdir / alçakgönül ol da aga / sen çalış hakkın verilir / bu dünyada kimin hakkı /*



*kimde kalır demişlerdir / yanlış agram yanlış yanlış / bu yoksulluk bu acılar / ak alınca yazılmamış”* (s.116) Şiirde bu durumun bir yanılsama olduğuna, gerçeği yansıtmadığına, yoksulluğun ve acıların kimsenin kaderi olmadığına vurgu yapılır. Şiir öznesine göre insanların içinde bulunduğu fakirlik sömürü düzeninin bir sonucudur. Birey, çalışıp çabalamasına rağmen emeğinin karşılığını alamamakta; çünkü kapitalist sistemin, bir anlamda çarkın başındakiler (patronlar, ağalar, sermayedarlar, efendiler) çalışanın emeğinin üstüne konmaktadır. Devamındaki *“oy yanlışdır agram yanlış / çalışana vermezler de / kendi alır kendi alır / koluna gücün verir de / ak alını terletir de / ham demiri filizleten / sudan bahk gülümseten / kara toprağı işleten / kendi alır kendi alır / ama gelir elin oğlu / kapar da elinden alır / çalar da elinden alır / yarı açlık bir pay geri / atverirler önüne”* (s.116) dizelerinde fabrika, tarım, denizcilik gibi farklı alanlarda alın teri akıtarak kol gücü ile çalışan işçilerin emeklerinin hakkını alamamaları, aç kalmayacak kadar bile gelir elde edememeleri, bütün o çabanın sonucundan kendilerinin değil güçlü olanların istifade etmeleri eleştirilir.

Sömürü tezgâhında yaşanan adaletsizlikler, gelir dağılımındaki dengesizlikler, yoksulluğa eşlik eden acılar gibi toplumsal düzende görülgülenen konu ve temlerin yanı sıra evrensel değer hâlindeki aşk ve sevdanın da şiirlerin izleksel arka planında yer aldığı görülür. “Kız Fadime Türküsü”nde delikanlılar *“kaydırır da kayıkları / sonra atlayıp gideriz / biz deli su çapkınları / erkenden giden güneşe / ekmek kaygısından canım / suylan gireriz güreşe”* (s.44) dizelerinin yansıttığı gibi bir taraftan ekmeğini kazanmaya çalışırken diğer taraftan sevdalık etmektedirler. Erken kalkan yol alır, atasözünden hareketle sabahın er vaktinde balığa çıkmanın kazancı artıracak gibi, sevda bahsinde aceleci olmanın da kazançlı olduğuna değinilir: *“hey kocasu ışıkları / ıslıl ıslıl yanar söner / biz erkenden davranırız / erken gider erken döner / biz erkenden davranırız / erken gider erken sever”* (s.44). Devamındaki *“o kugul memelerinde / nedir bu sıcaklık nedir / yalıda yel tutturunca / eteğin burna değmedir”* (s.45) dizeleri ise aşk bahsinde cinselliğin ön plana çıktığını gösterir.

Bir erkek, üç dede ve deniz kızları arasında sevgi hakkında geçen karşılıklı konuşmalar şeklinde kurgulanan “Sevdasını Gizleyen”, sevginin açık edilip edilmemesi üzerinedir. Delikanlı, dillendirdiği takdirde sevdasının çalınacağını düşünür. Ona göre aşkın devamlılığı için o duyguyu gizli tutmak gereklidir. Belli bir yaşa gelmiş, görmüş geçirmiş, hayat tecrübesine sahip dedeler ise gizli kalan sevdanın aynı zamanda yarım kalacağını düşünürler ve delikanlıya yanlıştan dönüp sevdasını açık etmesini öğütlerler. Söz konusu dizelerde sevdanın, alın teri ve emek gibi ışıkla, aydınlıkla eş tutulması dikkat çeker:

(uşak)

ben sevdanı aydınlığa  
çıkarcınca çalmazlar mı

(deniz kızları)

bak ne der uşak dedeler!

(üç dede)

bırakırsan yalnızlığa  
sevdayı yarım kalmaz mı

(deniz kızları)

doğru der uşak dedeler!

(uşak)

öyleyse ben de sevdanı  
çıkarcacağım ışığa

(deniz kızları)

oy karasevdalı uşak!

(üç dede)

anlat aydın tut sevdanı  
düşme kara yanlışığa

(deniz kızları)

oy kızılık dalı uşak! (s.71)

“Delikanlıya İkinci Türkü”nün “*delikanlı sevdalı hey / sevdalık mı kaldı sende / acıya banmış yüreğin / sevdalı düşler yerine / hey delikanlı körelme / kesme umudunu kesme / acı çırpan yürekte de / döner tomurcuk çiçeğe / (...) / delikanlı deli gönül / sevdana acınla değil / acıya banmış da olsa / yürektir sunacağın gül*” (s.75-76) dizelerinde acı ile seveda iç içe geçer. Sevdalı düşler kurmak yerine acıyla yoğrulmuş yüreğini dinleyen delikanlıya, her tomurcuğun en nihayetinde çiçeğe dönüşeceği hatırlatılır ve umut kesmemesi gerektiği tembihlenir.

“Bizim Yalının Kızları”, arka sokaktan yalıya inen kızların aşk, seveda ve evlilik hakkındaki düşünceleri üzerinedir. Yalıda gizli gizli bakışıp delikanlıların yüreklerine dokunan kızların evlilikten beklentisi “*çakıllar evimiz olsun / teneke damımız olsun / yosun yatakta yatarız / ağlar yorganımız olsun*” (s.78) dizeleriyle ortaya konur. İki âşık gönlün birleşmesinin, bütün zorlukların ve yoksulluğun üstesinden geleceğine olan inancın ifadesi şeklindeki dizelere, “*çakıldan da ev olur mu / tenekeden dam olur mu / yosun yatakta yatmaya / dayanacak can olur mu*” (s.78) sözleriyle karşılık verilir. Hayallerin insanı bir yere kadar mutlu edeceğinin, gerçeklerin eninde sonunda ağır basacağını yansıması şeklindeki dizelerde, bir yandan da daha iyi koşullarda ve şartlarda yaşamının bütün insanların hakkı olduğu anlayışına dikkat çekilir. Toplumcu gerçekçiliğe dayalı şiirlerde öne çıkan ve “birlikte yaşamaya, ortaklığa ve paylaşımına doğru giden” (Öksüz Güneş, 2021: 1358) aşklara benzer şekilde, bu şiirde de aşkın öznesi hâlindeki kadının yoldaş, hayat arkadaşı, yaşam ortağı olarak görülmesi anlayışının etkileri gözlenir.

Evlenmelerine izin verilmediği için birlikte kaçan, kaçarlarken pusuya düşürülüp jandarmaya yakalanan ve öldürülen iki sevgilinin hikâyesini anlatan “Mardinli Kara Eşro”da toplumsal düzene yönelik tespitler bulunur. Şiir öznesinin baba ocağından göç etmesinin sebebi ağalar ve beylerdir: “*çamur dereden su içti / şu mardin’li kara eşro / ağalar beyler yüzünden / baba ocağından göçtü / dönülmez yolları seçti / şu mardin’li kara eşro*” (s.130). Geçimini sürdürebilmek için tarım işçiliği yaptığı anlaşılan Kara Eşro’nun sevdiği kızla evlenememesinin sebebi ise fakirliğidir: “*sarı toprağın bağına / mor kazmayı salladı da / bir kız gördü sevdalandı / gitti geldi istedi de / yoksul diye vermediler / gece gündüz ağladı da / yoksul diye vermediler / türküledi saz çaldı da*” (s.131). Birbirini seven iki insanın birlikteliğinin önündeki engelin yoksulluk olması, sosyal mekanizmada erkeği ve kadını belli kalıplara sokan anlayışa

dikkat çeker. İki kişi arasındaki aşkın evlenmeleri için yeterli görülmeyip paranın öncelenmesi, duygu ile ilişkili bir durumun maddeye dönüştürülmesidir ki bu da materyalist anlayışın tezahürüdür.

Benzer bir izleğin işlendiği “Evde Kalmış Kızın Türküsü”, 38 yaşına geldiği için sevdiği adamla evlendirilmeyen bir kadının başından geçenlerle ilgilidir. Kadının, sevdiğinin damat olduğu günkü duyguları üzerinden ilerleyen şiir, kadının yakarışları ile bir dış sesin ona cevabı şeklinde kurgulanır: “ağlama gül benzi yanağı pembe / ağlama mor çiğdem yahşi karanfil / o ne derin iççekiş o ne inleyiş / ey gözleri gümüş yüreği lale / ben ağlamayım da kimler ağlasın / sevdiğim gidiyor güvey olmaya” (s.95). O yaşına kadar evlenmemesinin sebebi daha önce bir ayyaş, dört çocuklu bir adam ve açığız bir memur tarafından istenmesi ancak hiçbirine varmamasıdır. Şiir öznesinin içinde bulunduğu bu durum, toplumda kadınların konumu hakkında fikir verir: “ilk isteyen sarı kaytan bıyıklı / ayyaşım diyordu fotoğrafından / (..) / sonra bir bakkal bile istedi / ama dört bakacak çocuğu olan / (..) / bir cingöz memur istedi en son / küçücük eveçime göz koyan” (s.98). 38 yaşına kadar evlenmemesi, toplumun ona reva gördüğü hayatı tercih etmeyip karşı koymasından kaynaklanır. Ancak bu karşı koyuş, dik duruş, yaşı ilerlediği için sevdiği adama layık görülmemesi ile neticelenir: “ah şunu herkesler bilsin / otuzsekiz yaşımdır bana kıyan / (..) / ah güzel değilsin demezlerdi de / çirkin değilsin derlerdi yalan” (s.97). Burada yine toplum yapısının kadının ve erkeğin birlikteliği, evliliği hakkındaki genel yargıları ve bu yargıların onları mutsuzluğa sürükleyişi ön plana çıkar.

“Bir Kız Kaçırma Türküsü”, kadınların aşk bahsindeki pasif ve ikincil konumlarına göndermede bulunur. “üç basamaklı merdivenden / kıza kaçırdılar gece / dalıp incecik belinden / (..) / geçti dere den gölgesi / ağlaya ağlaya uşak / boğuldu genzinde sesi / (..) / ay dikildi başlarına / hiç aman vermedi uşak / kızın kor göz yaşlarına / (..) / yanak titretti bıyığı / kız karşı durdu da uşak / sonra kısıldı çığlığı / (..) / boynu bükülü geldiler / sessizce ardarda uşak / bir küçük eve girdiler / (..) / unutuldu gitti sonra / ana eli öptü uşak / karıştı yedi çocuğa” (s.109-111) dizelerinde bir kızın âşığı tarafından kaçırılması ve göz yaşlarına, itirazlarına aldırış edilmeden onun karısı olması dile getirilir. “Şairin bu çerçevede ele aldığı kadın erkeğin kendisine yönelik geleneksel bakışını ortaya koyar. Kadın, sevmediği bir erkek tarafından zorla kaçırılmış ve onunla evlenmeye mecbur edilmiştir. Burada erkeğin, kadının hislerini ve geleceğini önemsemeyen kadına, kendi elleriyle biçtiği kaderi yaşatması söz konusudur.” (Ertuş, 2020: 49) Şiirin sonunda yer alan “ah kıza kıza / yazıklar kıza / ah kıza kıza / gül duvaksızı” (s.111) dizeleri, kadının yarım kalmış hayallerinin ifadesidir. Telli duvaklı gelin olmak yerine zorla evlendirilip boynu bükük şekilde el öpmeye götürülen ve yedi çocuğa karışan kadının dramı, toplumsal düzende erkeğin istek ve arzularının nesnesi olarak konumlandırılışını gözler önüne serer.

## Sonuç

“kırktan sonra sürer nice  
yeter ki ozan türküce  
yaman söyleye söyleye”

Yaşar Miraç'ın ilk yapıtı olan ve 1979'da yayımlanan *Trabzonlu Delikanlı*'daki şiirler 1971'de yazılmaya başlanır. Şairin, “ışıklı bir su gibi akacak şiire doğru aramızın ilk adımları” şeklinde nitelediği bu şiirlerin en dikkat çekici yanı bölgenin folklorundan beslenmesi, folklor öğelerinin toplumcu bir yorumla söze dönüştürülmesidir. Trabzon'un Çan, Uzunsokak, Çömlekçi, Yomra, Moloz, Faroz, Yoroç gibi mekânlarının yataklık ettiği; balıkçılık başta olmak üzere çöpçülük, at arabacılığı, bekçilik, bakkal, kahvecilik, sokak satıcılığı, seyyar satıcılık, marangoz gibi meslek gruplarına yer verilen; insanların gündelik yaşamlarından, aşklarından, sevdalarından, ayrılık acılarından, yoksulluklarından, geçim

mücadelelerinden kesitler sunulan ve evetle-, dönel, kugar, koytak, karayemiş, kıran, haçan, misir gibi yöreye özgü sözcükler ve deyişlerle bezenmiş şiirler bu yönüyle özgün bir yaşam ve kültür deneyine dayalıdır. Yazdıklarına türkü diyerek folklorik malzemeyi öncelediğini gösteren sanatkar, şiirlerinde toplumcu gerçekçiliğin bir özelliği olarak halk deyişlerini kullanır, halk ağzından kelimelere yer verir; özetle halkın dili ile söylemeyi tercih eder.

Türkçe Sözlük'te ve Derleme Sözlüğü'nde yer almayan çın kesil-, zırgan, levin levin dön-, sarsar-, sevdin; Derleme Sözlüğü'nde farklı anlamda kullanılan yiygi; Türkçe Sözlük'te ve Derleme Sözlüğü'nde bulunmayıp sapma yoluyla türetilen yazıç, çaşıl çaşıl, çata pata, erkenlik kelimeleri aracılığıyla sanatkarın dil haritasına katkı yaptığı görülür. Sözlüklerde bulunmayan ya da sözlüklerdeki anlamlarından farklı anlamda kelimeler kullanması; yerel ağız özelliklerine yer vermesi; dilsel sapma yoluyla yeni kelimeler türetmesi, alışılmış sözdiziminin dışına çıkması, standart yazı diline aykırı kullanımlara başvurması gibi hususlar sanatkarın daha derinlikli bir anlam arayışının yansımasıdır. Bu durum onun, Türkçenin zengin anlatım ve söyleyiş dünyasından yararlanma, dilin ifade olanaklarını ve açıklıklarını genişletme, yeni anlam katmanlarına kapı aralayabilme çabası olarak da kayda değer önem taşır.

Yaşamdan alınmış konuların şiir dili ile söylendiği, şiire dönüştüğü eserde çalışıp çabaladıkları hâlde emeğinin karşılığını alamayan, yokluk içinde yaşamını sürdüren, sömürü tezgâhında geçim mücadelesi veren insan manzaralarından kesitler sunulur. Halktan insanların, işçilerin, yoksulların dünyasına ve onların zor koşullardaki yaşamlarına ayna tutulur. Haksızlık, adaletsizlik, yoksulluk, eşitsizlik temlerinin karşısında emek, mücadele, alın teri yüceltilir. Kurulu düzenin eleştirilip iyiye, doğruya olan özlemin dile getirildiği şiirlerde; bu atmosferin içinde, insanların yaşantısına dâhil olan görünüşleriyle beliren izlek ise aşk ve sevdadır. Kimi zaman yaşam mücadelesinin parçası, kimi zaman toplumsal düzenin kurbanı olarak ele alınan kadınların bu anlamda şiirlerin şahıs kadrosu içinde geniş yer tuttuğu görülür.

### Kaynakça

- Aksan, D. (1995). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Armağan, B. (2019). *Türk Romanında İşçiler*. Basılmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çetin, N. (2009). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Doğan, M. H. (1980). Şiir-Türkü-Folklor İlişkileri Üzerine Düşünceler. *Milliyet Sanat Dergisi*, 2, 20-21.
- Eliuz, Ü. (2009). *Orhan Kemal ve Romancılığı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eliuz, Ü. ve Armağan, B. (2020). Türk İşçi Romanlarında Öğretici/Rol Modeller ve Bilinçlenme Sürecine Katkıları. 5th International Scientific Research E-Congress Bildiriler Kitabı, 471-476.
- Eren, G. (2019). Marksist Sanat Anlayışı. *GSED*, 42, 107-117.
- Ertuş, A. (2020). Toplumcu Gerçekçi Türk Şiirinde Geleneksel Algıda Kadın. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:30, Sayı:2, 43-60.
- Kacıroğlu, M. (2016). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında (1923-1940) Toplumcu-Gerçekçi Edebiyat Tartışmaları. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/2, 27-71.
- Miraç, Y. (1979). *Trabzonlu Delikanlı*. İstanbul: Sanat Emeği Yayınları.
- Öksüz Güneş, E. (2021). Kemal Özer'in Şiirlerinde Aşkın Görünüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10/4, 1345-1360.
- Özünlü, Ü. (1997). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. Ankara: Doruk Yayınları.

- Sağır, A. (2016). Söyleşi: O Lacivert Ülkeye Kaçan Şair. Erişim Linki: <https://www.birgun.net/haber/o-lacivert-ulkeye-kacan-sair-112055> (e.t. 20.04.2022).
- Tekin, Y. (2002). Türkiye'de İlk Sosyalist Hareket "İştirak Çevresi"nin Sosyalizm Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57, 4, 171-184.
- Tural, S. (2019). Toplumcu Edebiyat Bağlamında Eleştirel Gerçekçiliğin Türk Edebiyatına Uygulan(ama)ması. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 15, 160-166.
- TDK. (2009). *Türkiye Halk Ağzından Derleme Sözlüğü C.I-VI*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk, H. (2018). Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü Yaşar Miraç Maddesi. Erişim Linki: <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/yasar-mirac> (e.t. 24.04.2022).

### 037. Yaşar Nabi Nayır'ın *Varlık* dergisindeki edebiyat meseleleri üzerine yazıları (1933-1946)<sup>1</sup>

Duygu ALTIN TELLİÖĞLÜ<sup>2</sup>

Nihayet ARSLAN<sup>3</sup>

APA: Altın Telliöğlü, D. & Arslan, N. (2023). Yaşar Nabi Nayır'ın *Varlık* dergisindeki edebiyat meseleleri üzerine yazıları (1933-1946). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 624-649. DOI: 10.29000/rumelide.1252814.

#### Öz

Türkiye'de 1930'lu yıllar kültür, sanat ve edebiyatın cumhuriyet değerleri etrafında yeniden şekil aldığı önemli bir dönemdir. Cumhuriyet iktidarının "muasır medeniyet" olarak gösterdiği Batı medeniyetine ulaşma hedefi, bu dönemde yürütülen politikalarının çerçevesini belirler. Özellikle Cumhuriyet Halk Fırkasının 1931 yılında gerçekleştirdiği kurultayda partinin kültür alanında örgütlenmesine karar verilir. Bu kararın neticesinde, Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1931), Türk Dili Tetkik Cemiyeti (1932), Halkevleri (1932) faaliyetlerine başlar. Bu kurumların yanı sıra, kültür inşasında gazete ve dergilerin söz konusu dönemde önemli roller üstlendiği söylenebilir. 1930'dan sonra yayınlanmaya başlayan başlıca fikir ve sanat dergilerinin başında *Kadro* (1932), *Ülkü* (1933), *Yeni Adam* (1934), *Kültür Haftası* (1936), *Yücel* (1935), *Ağaç* (1936), *Kalem* (1938-1939) ve *İnsan* (1939) gelmektedir. Bu süreli yayınlar arasında 15 Temmuz 1933'te Ankara'da ilk kez çıkan *Varlık* dergisi ise söz konusu dönemden günümüze kadar yayınlanmaya devam eden en uzun soluklu süreli yayındır. *Varlık* dergisi dendiğinde ise akla gelen ilk isim Yaşar Nabi Nayır'dır. 1928'de edebiyat dünyasına genç bir şair olarak Yedi Meşale hareketi içinde başlayan Yaşar Nabi, topluluğun kısa sürede dağılmasından sonra asıl verimliliğini *Varlık*'ın yayın hayatına başlamasıyla elde eder. Denilebilir ki Yaşar Nabi, *Varlık*'taki yazılarıyla 1930'lu yıllarda cumhuriyet kültürünün inşasında önemli rol üstlenen aydınların arasında yer alır. Bu çalışmanın amacı Yaşar Nabi'nin 1933-1946 arasında *Varlık* dergisinde kaleme aldığı yazıları tespit etmek ve bu yazılardan edebiyatla ilgili olanları dönemin kültürel gelişmeleriyle paralel değerlendirmektir.

**Anahtar kelimeler:** Cumhuriyet kültürü, edebiyat, Varlık, Yaşar Nabi Nayır

#### Literary articles published by Yaşar Nabi Nayır in *Varlık* journal (1933-1946)

#### Abstract

As part of the reform of culture, art, and literature according to republican values, the 1930s marked a crucial decade in Turkey. The framework of policies implemented during this decade was determined by the government's goal of achieving the level of civilization of Western Societies, known as "Contemporary Civilization". It was thus decided at a congress of Cumhuriyet Halk Fırkası in 1931 that the party would focus on culture as its primary area of organization. As a result of this decision,

<sup>1</sup> Bu çalışma, Duygu Altın Telliöğlü'nün Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Nihayet Arslan'ın danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Tek Parti Döneminde Türk Edebiyatının Biçimlenmesinde Aydınların Rolü" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak kaleme alınmıştır

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), daltin8642@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-1142-8921 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252814]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Türk Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), nihayet.arslan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2459-2891

Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (1931), Türk Dili Tetkik Cemiyeti (1932), and Halkevleri (1932) started their activities. In addition to these institutions, it is also possible to say that newspapers and journals published in this period played an important role in the reconstruction of culture. The most important examples of these journals published after 1930 are *Kadro* (1932), *Ülkü* (1933), *Yeni Adam* (1934), *Kültür Haftası* (1936), *Yücel* (1935), *Ağaç* (1936), *Kalem* (1938-1939) *İnsan* (1939). Among these periodical publications, *Varlık*, first published on July 15 1933 in Ankara, has continued to be published from that period to the present, and Yaşar Nabi Nayır is the first name associated with the journal itself. He started his journey in literature as a young poet in 1928. He was a member of the Yedi Meşale movement; however, the group broke up in a short time, and it was after this that *Varlık* started to be published. Yaşar Nabi Nayır achieved his greater productivity in *Varlık*, and he was one of the most influential intellectuals in the 1930s when it came to the construction of republican culture. Therefore, this work aims to identify the articles by Yaşar Nabi between 1933-1946 and analyze the literary works in parallel with the cultural developments of this specific period.

**Keywords:** Culture, literature, *Varlık*, Yaşar Nabi Nayır

## 1.Giriş

Anadolu'da Kurtuluş Savaşı'nın örgütlenmesi ve savaşın zaferle sonuçlanmasının ardından 1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile ulus devlet inşası başlamış olur. Bağımsızlık savaşını zafere ulaştıran Atatürk etrafında toplanmış kadro, kendilerini yeni kurulan devletin yönetici sınıfı olarak atfetmişler; 11 Eylül 1923 Cumhuriyet Halk Fırkasının kurulmasıyla devlet yönetiminde söz sahibi olmuşlardır. 1923- 1950 arası dönemde çoklu partili sisteme geçiş için bazı girişimler olsa da Cumhuriyet Halk Fırkasının siyasi iktidarı elinde tuttuğu bu devre yönetsel olarak tek parti dönemidir. Bu dönemde iktidar partinin tekelinde kalmış ve parti egemen konumda kaldığı süre boyunca kültürü derinden etkilemiştir. Bu bağlamda tek parti dönemi sadece siyasal rejim değişikliğini değil; iktidarın toplumsal dönüşümü yönettiği yeni bir hayat tarzı ve millî kimliğin inşa edildiği kültürel bir süreci de içermektedir.

Cumhuriyet yönetimi, rejimi ve partinin iktidarını sağlamlaştırmasıyla kültürel alandaki politikalara ağırlık verme imkânını 1930'dan sonra elde etmiştir. 1930'lu yıllarda Cumhuriyet iktidarının benimsediği değerlerin halk tabanına yayılması amacıyla kültür politikaları kurumsal bir yapıya bürünmeye başlamıştır. Bu dönemde açılan kültür kurumlarının başında Halkevleri, Türk Dili Tetkik Cemiyeti, Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, Köy Enstitüleri gelmektedir. Devlet eliyle faaliyete geçirilen bu kültürel kurumların yanı sıra, Cumhuriyet kültürünün kitlelere taşınmasında dergilerin söz konusu dönemde önemli yere sahip olduğu görülür. Dönemin aydın, yazar ve sanatçıların süreli yayınlarda kültür, sanat ve edebiyat hakkında dile getirdikleri görüşlerle kültürün inşasına, toplumun yeni rejim ve parti değerleri etrafında yeniden şekillenmesine önemli katkıları olmuştur.

*Varlık* dergisi 1933'te Cumhuriyet'in onuncu yılında yayın hayatına başlar. Derginin çıkış amacı dönemin zihniyetine uygun şekilde Cumhuriyet kültür, sanat ve edebiyat ortamının gelişmesine katkıda bulunmak olarak belirlenmiştir. Derginin ilk sayısından itibaren hemen her sayıda Yaşar Nabi'nin bir yazısı yer alır. 126. sayıda derginin müdürü olarak gösterilen Yaşar Nabi, *Varlık*'ta siyaset, eğitim, kültür, sanat, edebiyat gibi farklı konularda görüşlerini açıklamıştır. Edebiyat üzerine kaleme aldığı yazıları ise otuzlu ve kırklı yılların kültürel ortamına ışık tutmaktadır. Bu yazıları incelemeye geçmeden önce 1930'lu yılların basın ormanından söz etmek yerinde olacaktır.

## 2.1930'lu yıllarda basın ortamı

Dönemin basın ortamı şartlarını 1931'de çıkarılan Matbuat Kanunu'nu belirlemiştir. Bu kanun maddelerinden biri, “vatan, millî mücadele, cumhuriyet ve devrim düşmanlığı yüzünden hüküm giymiş olanlar veya millî mücadelede işgal altında düşman emellerine hizmet edici yayın yapmış olan kişiler gazete çıkartamaz” olarak belirlenmiştir. Ayrıca gazete ve dergide çalışan bütün muhabir, yazar, fotoğrafçı, ressam ve idare memurlarının adlarının hükümete bildirilmesi ' zorunlu kılınmıştır (Topuz, 1973: 141). Yasanın özellikle 50. maddesi basına ciddi kısıtlamalar getirmiştir. Bu maddeye göre ise, “memleketin umûmî siyâsetine dokunacak neşriyattan dolayı, İcrâ Vekilleri Heyeti kararı ile gazete ve mecmualar, muvakkaten tatil olunabilir. Bu sûretle kapatılan bir gazetenin mesûlleri, tâtil müddetince, başka bir isimle gazete çıkaramazlar”. Böylece saltanat, hilafet ve komünist yanlısı yayınlar bu maddeyle baskı altına alınmayı amaçlanmış; ayrıca parti, toplum ve ülke yararına uygun görmediği yayınları kapatma yetkisine sahip olmuştur (Pektaş, 2010, s. 60).

Atatürk'ün 1930'da basınla ilgili şu yorumu yazarların kalemleriyle dikkatli olmaları gerektiğine dair bir uyarı tonu taşımaktadır:

Memlekette kalem hürriyetinin de; demokrat bir idareye lâîk vakarla kullanılmakta daha dikkatli bulunacağını ümit ederim. Hürriyet suistimalinin tevhit ettiği birçok felâketleri çekmiş olan bu memlekette, bu dikkate bilhassa lüzum olduğu kanaatindeyim (alıntılayan Parla, 1991, s. 160).

1938'e gelindiğinde ise Matbuat Kanunu'nun genişletilmesi sonucu iktidar, basın üzerinde daha çok yaptırma sahip olmuştur. Örneğin gazete ve dergi yayınlamak isteyenlere belli kurallar getirilmiş; yayını çıkaracak kişilerin o yerin en yüksek makamı vali ya da kaymakamdan izin alması, yerin nüfusuna göre belli bir maddi miktarı teminat olarak göstermesi gibi uygulamalar başlatılmıştır (Koçak, 2009, s. 35).

1933'te İç İşleri Bakanlığına bağlı oluşturulan Matbuat Umum Müdürlüğü ise 1940'ta çıkarılan bir kanunla başbakanlığa bağlanmıştır. Bunun nedeni II. Dünya Savaşı ortamında basının denetim altında tutulmasının daha önemli hâle gelmesidir. Ayrıca bu dönemde dış haberlerle ilgili konularda kısıtlamalar getirilmiş, Basın Yayın Genel Müdürlüğü gazetelere gönderdiği bildirimlerle neyin yazılıp neyin yazılmayacağını denetim altında tutmaya çalışmıştır (Pektaş, 2010, s. 52). İlginçtir ki dönemde basında yaşanan tüm bu kısıtlayıcı gelişmelere rağmen fikir ve sanat dergilerinde hareketlilik söz konusudur. Süreli yayınlarda sayısal olarak yaşanan bu artıştan şair Behçet Kemal Çağlar'ın *Ülkü* dergisinde kaleme aldığı bir yazısında söz edilmiştir. Buna göre sadece 1935- 1936 yılları arasında 130 yeni dergi çıkmaya başlarken dönemde bütün mecmuların sayısının ise 330'a ulaşmıştır (Çağlar, 1936, s. 289).

1930'dan sonra yayınlanmaya başlayan başlıca fikir ve sanat dergilerinin başında ise inkılabın “fikriyat sistemini” ortaya koyacağı iddiasıyla yayınlanan *Kadro* (1932), Halkevlerinin yayın organı olan *Ülkü* (1933), “gençlik ve bilgi cöngü” *Yücel* (1935) yer almaktadır. İşte *Varlık* böyle bir basın ortamı ve süreli yayınlar arasında yayın hayatına başlamıştır.

## 3. *Varlık* ne için çıkıyor?

15 Temmuz 1933'te on beş günde bir yayınlanmak üzere *Varlık* dergisi Ankara'da çıkmıştır. İlk sayının son sayfasında imtiyaz sahibi ve umumi neşriyat müdürünün Sabri Esat (Siyavuşgil) olduğu görülmektedir. Derginin jeneriği “ON BEŞ GÜNDE BİR ÇIKAR SANAT VE FİKİR MECMUASI” olarak



belirlenmiştir. İlk sayıda Yaşar Nabi, Abdülhak Şinasi Hisar, Sabri Esat, Vasfi Mahir Kocatürk, Ahmet Hamdi Tanpınar, Ahmet Kutsi Tecer gibi Türk edebiyatının önde gelen isimleri yer almıştır.

*Varlık* yayınlanmaya başladığından itibaren Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bir yayın çizgisi sürdürmüştür. Bu bağlamda *Varlık*' ta sadece sanat ve edebiyat alanlarında değil, özellikle otuzlu ve kırklı yıllarda ekonomi, siyaset, eğitim gibi Cumhuriyet iktidarının kalkınmayı hedeflediği alanlarda da yazılara yer verilmiştir. İlk sayıda yer alan “Varlık Ne İçin Çıkıyor?” yazısında derginin temel misyonu açıkça belirtilmiştir.

Memlekette bir tek hakikî san'at mecmuası yok. İnkılâbın her sahada yokluktan varlıklar yaratma işine girişmiş olduğu bir devirde acısı hissedilen bu boşluğu doldurmak, duyulan bir ihtiyaca cevap vermek gayesiyedir ki VARLIK çıkıyor. VARLIK, cumhuriyeti en büyüğümüzden emanet alan bir Türk gençliğinin, yaratıcı bir İnkılâp Neslinin sanat sahasında da var olduğunu göstermek ve onun için çalışmak istiyor. [...] VARLIK bir de iddiası vardır. Mecmuamız Türk edebiyatının bugün en olgun ve erişkin devresinde olduğunu neşredeceği eserlerle ispat edecektir.

Bu yazıdan anlaşılacağı üzere *Varlık* Cumhuriyet ilkeleri ışığında ortaya çıkacak “inkılap nesli”nin sanat ayağını oluşturmak ve Türk edebiyatını olgun bir seviyeye taşımak iddiasındadır. Bu görüş 1930'lu yılların siyasetten kültüre hemen her alanda iktidarın yürüttüğü kalkınma tutumuyla paraleldir. Onuncu Yıl Marşı'nda söz edildiği gibi “on yılda on beş milyon genç yaratma” misyonu derginin “inkılap neslini”nin sanat sahasındaki varlığını kanıtlama olarak belirlenmiştir.

Yazının devamında dergide yer alacak metinlerinle ilgili belli şartlar istenir. Buna göre, “faydasız, kötü, zait ve hasta yazıların” yayınlanmayacağına altı çizilir. Böylece derginin Matbuat Kanunu çerçevesinde yayın yapacağı açıklanmış olur. Daha önce söz edildiği gibi bu kanun iktidar tarafından söz konusu dönemin basın ortamını denetlemek amacıyla çıkarılmıştır. Dolayısıyla dergide kanunun yasakladığı “saltanat, hilafet ve komünist yanlısı” yazıların yer almayacağı baştan belirtilmiş olur.

Bir diğer husus ise dergideki yazıların öz Türkçe yazılması gerekliliğidir. Bu şart ise Harf Devrimi'nden sonra 1930'ların başında gündeme gelen Arapça ve Farsça kelimelerin yerine öz Türkçe kelimelerin kullanılmasını şart koşan dilde özleştirme girişimini yansıtmaktadır. İktidar ve aydınlar tarafından dönemin yayın ve iletişim organları aracılığıyla dilde özleştirme seferberliğinin toplumdaki her bir bireyi ilgilendirdiği, çünkü bu çalışmanın bir ulusal görev olduğu gibi bir algı yaratılarak konu millî mesele haline getirilmiştir. Bu dönemde Halkevlerinin yayın organı olan *Ülkü* dergisi dil meselesini halka açarak konuyu seferberliğe taşıyan yayın organı olur. Mart 1933'te çıkan derginin ikinci sayısında, *Dil Seferberliği Hâmi Reis Gazi Hazretlerinin İrşatlarıyla Türk Dili Tetkik Cemiyetinin Attığı Büyük Adım* başlıklı yazı yer alır. Bu yazıda, Türk Dil Cemiyetinin Çankaya'da Atatürk'ün önderliğinde toplandığını, dilde özleştirme adına, yazarken kullanılan Arapça ve Farsça kelimelere karşılık bulmak için halkı desteğe çağırmaya karar verildiğini açıklar. Böylece dil seferberliği resmen başlatılmış olur.

Son olarak “Varlık Ne İçin Çıkıyor?” yazısında telif yazıları ve Batı edebiyatından eserlere genişçe yer verileceği ve özellikle çevirilerin sadece Fransa ile sınırlı kalınmayacağından söz edilir. Bu açıklama dönemin tercüme meselesini yansıtmaktadır. Cumhuriyetin ilanından sonra kısa süre sonra Batılılaşma hedefi çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Telif ve Tercüme Heyeti (1924) çeviriler hazırlamakla görevlendirilmiştir. Kurul, 1926'ya kadar Millî Talim ve Terbiye Dairesinin kuruluşuna kadar devam etmiş olsa da çeviri konusunda beklenen hız ve gelişmeler Cumhuriyet'in ilk on yılında gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla aydın ve edebiyatçılar arasında söz konusu dönemde en çok tartışılan meselelerin başında tercüme gelmektedir. Batı medeniyet dairesi içinde yer alabilmek için aydınların ortak görüşü iktidarın bir tercüme politikası ortaya koyması yönündedir. Dönemin süreli yayınlarında

tercüme meselesinin önemini sıkça vurgulayan yazılara rastlanır. Yazıların ortak noktası, tercümenin medeni milletlerin kültür hayatında oynadığı rolün altını çizerek tercüme faaliyetlerinin “gelişigüzel” olmaktan çıkarılıp kültür politikalarına dâhil edilmesi, böylece nitelikli tercüme eserlerin artması, millî bir kütüphanenin oluşturulması gibi görüşlere dayanmaktadır. Fakat bu mesele Cumhuriyet’in ilk on beş yılında kesin bir çözüme kavuşmaz. 1940’ta gerçekleşen I. Neşriyat Kongresinin ardından Tercüme Bürosu kurulur ve çeviri meselesi ancak bu tarihten sonra sistemli bir kültür politikası olarak ele alınmaya başlanır.

*Varlık* ise tercüme konusuna dönemde en çok önem veren yayınların başında yer alır. Nitekim “Varlık Ne İçin Çıkıyor?” yazısında belirtildiği gibi çeviri eserlere genişçe yer ayrılan dergide, sadece Fransız edebiyatından değil; Amerikan, Rus, Alman, İngiliz, İtalyan ve İspanyol edebiyatının yanı sıra, Macar ve Yeni Zelanda edebiyatlarından da çevirilere yer verilmiştir. Hasan Bülent Kahraman *Varlık* dergisinin önemini vurgularken dergide başından beri yürütülen bu sentezci tutuma dikkat çeker. Kahraman’a göre Cumhuriyet kültürü yerliliği de yabancılığı da içselleştirme hedefindedir. Bu nedenle 1930’lu yıllarda dergiler hangi amaçla çıkarsa çıksın hepsinin ortak noktasının bu sentezci arayış olduğunu söyler ve *Varlık* için şu yorumda bulunur:

*Varlık* dergisinin önemi de galiba ilkin burada başlıyor. Varlık yerliliği ve yabancılığı aynı potada eritme çabasının sembolü olmak istemektedir. Ne var ki bu galiba kendisi için küçük bir hedefdir. Hiç değilse daha büyük hedefin bir aracı, daha doğrusu ideolojisidir: Varlık yeni kültürün kurucu unsurlarından birisi olmayı seçmiştir. Bunu benim “içkin sentez” dediğim yöntemle yapacaktır. Yani, ağırlığı bir yana koymayarak, yerlilik ve yabancılığı birbiri içinde eritmiş yapıları sergilemeye çalışacaktır (Kahraman, 2010, s. 16).

*Varlık* dergisi yayınlanmaya başladığından itibaren sadece tercüme eserlerle değil, eski- yeni nesil arasında bir sentez arayışı içinde de olmuştur. Bu anlayışla edebî anlayışları Cumhuriyet’ten önce ve sonra oluşmuş yazar ve şairler derginin sayfalarında yer almıştır. Bu yazarlar arasında Halit Ziya (Uşaklıgil), Yakup Kadri (Karaosmanoğlu), Abdülhak Şinasi (Hisar) gibi “eski kuşak”tan Türk edebiyatının önde gelen isimlerin yanı sıra, 1930’lu yılların hikâyeciliğinde öne çıkan Sabahattin Ali, Sait Faik (Abasıyanık) görülür. Ayrıca 1940’ta şiire köklü bir değişiklik getiren Garip akımının önsözü *Varlık* dergisinde yayınlanır.

Yaşar Nabi’nin ilk sayıda yer alan “Gençlik ve İnkâr” yazısı iki nesil arasın bir sentez olması gerekliliğini ele alarak derginin nasıl bir politika yürüteceğini de işaret etmektedir.

Nesil kavgası her devirde vardı, fakat bilhassa harpten sonra büsbütün alevlendi, önce yalnız karşıdan kinle gösterilen dişler ısırcı ve parçalayıcı olmaya başladı. Yaşlılık gençliğe boykot yaptı, gençlik elinde baltalarla geniş gövdeli üstat ağaçlarının kök saldığı şöhret ormanına saldırdı. Manzara bir yaşamak ve ölmek şeklini aldı. Dünün edebî nesli bütün kavgaların ve geçimsizliklerin gençlerin sırtına yükleyerek ve onların inkârcılığından, nankörlüğünden şikâyet ederek üzerlerine mesuliyet payı almak istemediler. [...] Lâkin sulh ve sükün yıllarının teskin edici ve unutturucu kuvveti yavaş yavaş hissedilmeye başlıyor. Şimdi her iki nesilde hata ettiklerini ve nihayet aynı ruhu taşıdıklarını, aralarındaki uçurumun aşılamayacak kadar derin olmadığını anlayarak birbirlerine yaklaşıma ve bu uçurumu el ele vererek doldurmaya çalışıyorlar. Artık yapıcılık ve yaratıcılık devresine girmek isteyen Türk sanatı, temenni olunur ki, anarşi yıllarının fena tesirlerinden kurtularak ve maziye unutarak, manasız nesil ihtilâflarıyla kıymetli zamanlarını zıyan etmesin (Nabi, 1933, s. 1).

Gerçekten *Varlık* dergisi bu sentezci tutumuyla yayınlanmaya başladığı günden bu yana kültürün, sanatın ve edebiyatın gelişimine katkıda bulunan en uzun soluklu süreli yayın olabilmıştır. Fırat Karagülle *Varlık*’ın söz konusu dönemde çıkan *Kadro*, *Ülkü*, *Yücel* gibi dergilerin arasından sıyrılıp bu kadar uzun soluklu olmasının nedenini derginin genç yazar ve sanatçıları çatısı altında toplamasına bağlar:

*Varlık*'ın çağdaşı pek çok dergiden farklı olarak uzun soluklu olmasını sadece hâkim resmi anlayış çerçevesinde yayın yapması ve böyle bir fikrî yapıya sahip olmasıyla açıklayamayız. Böyle olsaydı *Yücel*, *Ülkü*, *Kadro* vb. dergilerin de devamlı olması gerekirdi. Hiç kuşkusuz onu sürekli ve kalıcı yapan asıl unsurlardan biri belki de en önemlisi sanatsal değeridir. Firkî açıdan Atatürkçü kimliği, sanatsal açıdan yeniyet ve gençlere verdiği önemle dikkat çeken *Varlık*, Cumhuriyet devri Türk edebiyatının Orhan Veli, Sait Faik, Sabahattin Ali, Melih Cevdet, Oktay Rifat, Cahit Külebi, Sabahattin Ali, Melih Cevdet, Oktay Rifat, Cahit Külebi, Behçet Necatigil, Orhan Kemal, Necati Cumalı, Mahmut Makal, Nazlı Eray, Hasan Bülent Kahraman gibi birçok ünlü şahsiyete sayfalarında yer ayırmış ve onların geniş kitlelerce tanınmasında büyük rol oynamıştır. Türk şiirinde yeni bir akım başlatan "Garip" hareketi ilk olarak onun sayfalarında vücut bulmuştur. Dergi yeni ürünlere sıklıkla yer verirken, aynı zamanda eleştiri deneme yazılarıyla onun biçimlenmesine de katkıda bulunur. Bu, derginin genç Cumhuriyet edebiyatını oluşturma ve geliştirme misyonuyla da örtüşen bir harekettir (Karagülle, 2006, s. 614).

*Varlık* dergisi önemli kılan hususlardan biri de Cumhuriyet edebiyatının fikrîsel oluşumuna olan katkısıdır. 1930'lu yıllar Türkiye'de kültürün yeni rejim ve inkılaplar çerçevesinde yeniden inşa edildiği dönemdir. Dolayısıyla kültürün bir parçası olan edebiyatın da yeni değerler etrafında nasıl ve ne şekilde olması gerektiğine dair meseleler gündemdedir. Bu bağlamda gazete ve dergiler edebî meselelerin tartışıldığı mecralar olarak karşımıza çıkar. *Varlık* dergisinde de Yaşar Nabi Nayır edebî meselelerine dair dikkate değer yazılar kaleme almıştır.

#### 4. Yaşar Nabi'nin *Varlık* dergisindeki edebiyat meseleleri üzerine yazıları

Yaşar Nabi Nayır, edebiyat dünyasına 1928'de ortaya çıkan Yedi Meş'ale hareketi içinde girmiştir. Bu akımın içinde yer alan yedi genç şair (Cevdet Kudret Solok, Yaşar Nabi Nayır, Muammer Lütfi Bahşi, Vasfi Mahir Kocatürk, Kenan Hulusi Koray, Sabri Esat Siyavuşgil ve Ziya Osman Saba) millî edebiyatın izinde gelişen şiirin basmakalıp duygusalılığına ve yüzeyde kalan memleket gerçekçiliğine karşı çıkmışlardır. Bu genç şairlerin iddiasıyla, "düünün mızımız soluk hislerine ve son zamanların renksiz ve dar Ayşe, Fatma terennümün"den sıyrılmak ve şiire ihtiyacı olan "canlılık, samimiyet, daima yenilik" getirmektir. Fakat topluluk kısa süre sonra dağılmış, Yusuf Ziya Ortaç'ın bu akıma destek amaçlı çıkardığı *Meş'ale* dergisi ise ancak sekiz sayı yayınlanabilmiştir.

Yedi Meş'ale serüveninden beş yıl sonra 1933'te Cumhuriyet'in onuncu yıl kutlamaları için Yaşar Nabi, *İnkılap Çocukları*, *Beş Devir* adlı tiyatro oyunlarını kaleme aldığı dönemde *Varlık* dergisi de yayın hayatına başlar. Derginin ilk sayısı 15 Temmuz 1933'te çıkar. Cumhuriyet'in onuncu yılında Ankara'da çıkmaya başlayan derginin son sayfasında İmtiyaz Sahibi ve Umumi Neşriyat Müdürü Sabri Esat (Siyavuşgil) olarak verilirken Ekim 1938'te çıkan 126. sayıda İmtiyaz Sahibi Sabri Esat derginin müdürünün ise Yaşar Nabi (Nayır) olduğu aktarılmıştır. Aslında dergi Nahit Sırrı (Örik) ve Sabri Esat'ın ortaklığıyla çıkar, fakat bu ortaklık çözüldükten sonra Yaşar Nabi Nayır derginin sorumluluğunu üstlenmiş ve *Varlık* onun adıyla özdeşleşir. Dergi yayınlanmaya başladıktan sonra hemen her sayıda Yaşar Nabi'nin yazısına yer verildiği görülür. Sadece kültür, sanat alanında değil, Yaşar Nabi *Varlık*'ta siyasetten yayıncılığa farklı meseleleri ele alan yazılar da kaleme almıştır. Dolayısıyla onun yazıları erken Cumhuriyet döneminin tartışılan meseleleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Emre Kongar Yaşar Nabi'nin Türkiye sorunları karşısındaki tutumuna şu yorumuyla değinir:

Hiç kuşkusuz, sanat ve edebiyat sorunları denli, belki onlardan daha önemli sorunlardır toplumsal-siyasal sorunlarımız. Yaşar Nabi Nayır'ın Türk edebiyatındaki yerini ve işlevini tartışırken, bu konudaki görüşleri büyük önem taşır. Çünkü onu yalnız, bir yazar ya da şair olarak değerlendirmiyoruz. Bir dergi bir yayınevi yöneticisi olarak, ülkemizin ve çağımızın sorunları karşısındaki tutumu da çok önemlidir (Kongar, 2010, s. 27).

Yaşar Nabi'nin edebî meselelere dair görüşleri *Varlık* dergisinden takip edilebilir. Yazarın bu meselelere dair yazıları ağırlıklı 1930'lu yılların ikinci yarısından itibaren çoğalmıştır. Bu tarihten önce, dönemin ruhuna da uygun olarak, yazarın daha çok siyasi içerikli yazılar kaleme aldığı görülür. Cumhuriyet'in onuncu, on birinci, on ikinci yıllarında rejimi ve inkılapları destansı bir üslupla öven yazılarının yanı sıra; dil, nüfus meselesi, Balkan ve Türklük, parti kurultayı, eğitim, millî birlik gibi farklı içerikte yazıları vardır. 1935'ten sonra ise kültür, sanat ve edebiyat üzerine daha çok eğilmeye başlar. Söz konusu dönemde gündemde olan edebî meseleler hakkında fikirlerini *Varlık*'ta açıklar. Özellikle üzerinde en çok durduğu meselelerin şiir ve eleştirinin durumu, tercüme meselesi, halka kitap okuma alışkanlığı kazandırmanın yönleri ve yayıncılık olduğu söylenebilir. 1937'de *Varlık*'ta edebî meseleler üzerine kaleme aldığı yazılarının bir toplamı olarak değerlendirilebilecek *Edebiyatımızın Bugünkü Meseleleri* kitabı basılır.

#### 4.1. Şiir meselesi hakkında

1930'lu yıllarda şiir edebî ortamın başlıca tartışılan meselesidir. Dönemde yeni edebiyatın inşası etrafında gelişen görüş ve tartışmalar özellikle 1930-1940 yılları arasında şiirdeki gelişmeler ışığında takip edilebilir. On yıl gibi kısa bir sürede, şiirde belli başlı yenilikçi, köklü hareketlerin gerçekleşmesinin yanı sıra, aydın ve edebiyatçıların da üzerinde en çok tartıştıkları konu şiir üzerinden biçim, söyleyiş, vezin ve anlam olmuştur. Ahmet Oktay'a göre, "en köklü sanat dalı olduğu için Cumhuriyet Dönemi'nde ilk arayışlar ve tartışmalar şiir alanında görülmüştür. (Oktay, 1993, 1993, s. 91). İnci Enginün ise Cumhuriyet Dönemi'ni kronolojik olarak ayırırken "1923- 1938 (1940) dönemini yeni Türk devletinin kurulması, eskinin tasfiyesi "olarak değerlendirmiştir.-(Enginün, 2001, s. 598). Şiirde yaşanan bu gelişmelerin temelinde 1930'lu yıllarda her alanda teşvik edilen inkılapçı söylem, gelenekten kopuş ve hızla yeni olanı inşa etmeye yönelik tutumu görmek mümkündür. Bu bağlamda Cumhuriyet iktidarının ağırlıklı olarak "milliyetçi, halkçı, inkılapçı" ilkeleri ekseninde geliştirdiği kültürel söylemin edebiyatta yansımalarının en fazla şiir alanında görülebileceği söylenebilir.

Cumhuriyet'in ilk on beş yılında memleketçi edebiyat ve hece vezni şiirde hâkim poetik anlayışı oluştursa da dönemde şiir hızlı ve köklü değişimler geçirir. 1928'de Yaşar Nabi'nin de içinde yer aldığı Cumhuriyet'in ilk toplu şiir hareketi olan Yedi Meşale, Türk şiirini bu "renksiz ve dar Ayşe Fatma" anlayışından kurtarmak için ortaya çıktıklarını iddia ederler. Fakat hareket beklenen hamleyi yapamaz ve kısa sürede de dağılır. 1930'lu yıllarda şiire bir başka önemli açılım getiren şair ise Nâzım Hikmet'tir. Serbest nazım olarak adlandırılan şiir anlayışı, hece ve aruza alternatif olarak ilk kez Nâzım Hikmet tarafından Türk şiirinde kullanılmaya başlanır. Ayrıca Nâzım Hikmet'in 1929'da *Resimli Ay* dergisinde başlattığı Putları Yıkıyoruz kampanyasıyla şiir anlayışları Cumhuriyet'ten önce oluşmuş şairlerle eserlerini Cumhuriyet'ten sonra veren nesil arasında dönemde ara ara gündeme taşınacak olan "eski-yeni" davasını ateşlenir. 1930'lu yılların sonu 1940'lı yılların başında Türk şiirinde önemli bir gelişme, değişim daha yaşanır. 1938'de Hilmi Ziya Ülken'in çıkardığı *İnsan* dergisinde Orhan Veli'nin "Yazık oldu Süleyman Efendiye "dizesiyle meşhur olan "Kitabe-i Sengi Mezar" şiiri yayınlanır. 1937'den itibaren *Varlık*'ta Orhan Veli, Oktay Rifat ve Melih Cevdet'in vezinsiz, kafiyesiz, günlük dile dayalı, kısa şiirleri yer almaya başlar. Kısa dize, az sözcükle yazılan, ölçü ve uyak düzeni bulunmayan bu şiirler Türk şiirinde önemli bir kırılma yaratacak Garip akımının ilk örnekleridir. Ayrıca bu dönemde herhangi bir akımın içinde yer almayan şiirde estetik kaygı ön planda tutan öz şiir anlayışı bir diğer koldan sürmektedir. Başta Yahya Kemal olmak üzere Ahmet Hamdi Tanpınar, Ahmet Muhip Dırnas, Cahit Sıtkı Tarancı bu şiir anlayışını benimseyen şairler arasında yer almışlardır. Dönemde şiirde gelişen bir başka söylem ise şiirin "dava, parti, inkılap değerleri " gibi kavramlar çerçevesinde şekillenmesi ve bu değerleri halka aktarmada aracı olmasıdır.. Şiirin "davanın hizmetinde" olması gerektiğini savunanların

başında Behçet Kemal Çağlar gelir. *Yücel* başta olmak üzere şairin fikir- sanat dergilerinde sıkça şiirleri yayımlanır. Yusuf Ziya Ortaç, Yaşar Nabi Nayır, Ömer Bedrettin Uşaklıgil, Vasfi Mahir Kocatürk gibi şairler de dönemde partiyi, Atatürk'ü öven şiirler yazmışlardır.

Tüm bu gelişmeler söz konusu dönemde şiirin en çok tartışılan tür haline gelmesine neden olur. Özellikle "eski ve yeni nesil" olarak ayrılan şairler arasında şiir âdeta bir iktidar mücadelesi alanına dönüşür. Cumhuriyet öncesinde belli bir kabul görmüş ve memleketçi şiir anlayışıyla hece veznini sürdüren şairler, şiirde yaşanan bu değişimleri buhran olarak değerlendirmiş ve şiirin bir çıkmaza girdiğini hatta öldüğünü iddia etmişlerdir. Diğer taraftan şiirde yeni biçim, söyleyiş ve estetik arayışı içinde olan şairlere göre ise bu "eski nesil" edebiyattan artık tasfiye edilmelidir.

1940'ta Halit Fahri Ozansoy'un oğlu Gavsî Ozansoy'un *İstiklâl* gazetesindeki "Tafiye Lazım" yazısı "eski-yeni nesil" tartışmasını yeniden alevlendirir. Bu yazıda Gavsî Ozansoy edebiyatta ilerlemenin olabilmesi için eskilerin yerini yenilere bırakması gerektiğini iddia eder. Sait Faik ve Abidin Dino'dan bu görüşlere destek gelir. Tasfiyesi istenen yazar ve şairler arasında Yahya Kemal, Reşat Nuri, Mahmut Yesari, Mithat Cemal, Peyami Safa, Aka Gündüz, Halit Fahri, Burhan Cahit, Faruk Nafiz, Orhan Seyfi, Yusuf Ziya, İbrahim Alâettin, Şükûfe Nihal, Behçet Kemal, Esat Mahmut Karakurt yer alır.

Şiirde yaşanan bu gelişmelerle paralel 1937'de Yaşar Nabi de *Ulus* gazetesinde dönemde çok ses getirecek olan ve şiirin hangi yönde ilerlediğini yoklayan "Şiir Ölüyor mu?" anketini düzenler. Ankete katılan şairler arasında Ahmet Kutsi Tecer, Ziya Osman Saba, Behçet Kemal Çağlar, Ömer Bedrettin Uşaklı, Cahit Sıtkı Tarancı bulunmaktadır. Bu isimlere ek olarak 1940'ların başında şiire büyük bir açılım getirecek olan Orhan Veli- Melih Cevdet - Oktay Rifat'ın da bu ankette yer alması dikkat çeker. Üç şairin cevabı ortak olarak verilir ve onların şiir hakkındaki bu görüşleri daha sonra Garip olarak yayımlayacakları kitabın önsözünün de temelini oluşturur.

Mehmet Can Doğan'a göre "Şiir Ölüyor mu?" sorusuyla açılan anket aslında dönemdeki şiir buhranına ilişkin önemli bir uyarandır. Doğan'ın yorumu bu anketin düzenlenme amacının şiirde kanonlaşan "millî romantizm"le kanona bağlanmayı reddeden yenilikçi şiir anlayışından hangisinin baskınlaşacağını ölçmektir. Cevaplardan çıkarılacak ortak görüş ise "şiirin ölmeği" ve kanonla yenilikçi anlayışın sentezinin mümkün olduğudur (Doğan, 2019, s. 7-11).

Yaşar Nabi, anketin düzenlendiği dönemde *Varlık* dergisinde hem anketi hem de şiirin içinde bulunduğu durumu ele alan "Şiir Buhranı" yazısını yazar. Yazar, şiirin sadece Türkiye'de değil dünyada bir buhran içinde olduğunu kabul eder. Ayrıca şiire karşı okur ilgisinin de azaldığına dikkat çeker. Genç şairlerin birleştiği "şiirin ölmeyeceği" görüşüne katılsa da şiirin geleceği hakkında endişeleri olduğunu ekler.

Memleketimizde şahit olduğumuz zahirî şiir rağbeti bizi aldatmamalıdır. Manzume satırlarile karalanmış broşürlerin bolluğu hakikî bir şiir alâkasını ifade etmekten çok uzaktır. Bizde müşahede edilen sadece bir şiir özentisidir. Bu özenti hakikî şiiri karisiz bırakmaya mâni olamıyor. [...] Hakikî şiir alâkasını, şiirle dolu bir filmi, piyes ve kitabı yarıda bırakacak binleri düşünerek mütalaa ediniz. Nkibin olmak için kendinizde pek az kabiliyet hissedeceksiniz. Şiir devrimizde münevver adam için ihtiyaç olmaktan çıkmıştır veya çıkma yolundadır (Nabi, 1937, s. 545).

Diğer taraftan anketin düzenlendiği dönemde (1937) *Varlık* dergisinde daha sonra Garip akımı olarak adlandırılacak şiirlerin ilk örnekleri yer almaya başlasa da Hakan Sazyek'in tespitiyle 1938-1941 arasında dergide bu şiirlere bir daha rastlanmaz. Yaşar Nabi Nayır'ın 1938'de "Gençleri Teşvik Etmeli mi? "başlıklı yazısında yeni nesil şairlerin desteklenmesi adına "hiçbir istidadı henüz gençtir diye

istiskal etmemek, fakat gösterişlere, sahte yıldızlara aldanmamak, medihleri ve teşvikleri ölçülü sarfetmek"yorumuna dikkat çeken Sazyek, yazarın yeni şairlere karşı bu temkinli ifadelerinin Garipçilerin dergiden o dönemde ayrılmalarına dair bir ipucu niteliği taşıdığı iddiasındadır (Sazyek, 2006, s. 21-47). Söz konusu yazıda Yaşar Nabi, Fransız yazar Julian Benda'nın "Sanat bahsinde gençleri teşvik etmek faydalı mı yoksa zararlı mı?" görüşlerine yer verir. Bu noktada Benda'nın da işaret ettiği gibi ne gençleri en küçük meziyetleri için göklere çıkarmak ne de tamamen gençlerden yüz çevirmemek gerektiğini savunur. Dolayısıyla Yaşar Nabi'nin bu görüşlerinden otuzlu yıllarda şiirde yaşanan değişimleri koşulsuz savunmadığı ve şiirde yenilikçi tutumu koşulsuz olarak benimsemediği çıkarılabilir.

Benda'nın dediği gibi, "Bu çocuğun ne dediğini pek anlamıyorum, amma, yeni bir şeyler söylüyor, ve zamanlarının zevkine aykırı bir yoldan gidenler içinde ne dâhiler çıkmıştır..., diye her garabeti alkışlamak kalkmak hata olur. Çünkü, bir yenilik getirmek iddiasında olanlar arasında büyük üstatlar çıkmışsa, pek çok da sahte istidatlar yer almışlar ve hiçbir iz bırakmadan sönüp gitmişlerdir. Gençlikle alâkalanmak, gençliğin arzuları, meyilleri, düşünceleri üzerine geniş bir müsamaha ve sevgiyle eğilmek, hiç bir istidadı, henüz gençtir diye istiskal etmemek, evet, fakat gösterişlere, sahte yıldızlara aldanmamak, metihleri ve teşvikleri çok ölçülü sarf etmek şartıyla. Her önümüze çıkanda bir müstakbel dehâ görmek ne kadar hatalı bir zihniyet olursa, içlerinde pek büyük bir ekseriyetinin hiçbir işe yaramaz olacağı düşüncesiyle bütün gençlere karşı alâkasız kalmak da o kadar yanlış bir hareket olur (Nabi, 1938, s. 609).

1940'ta yazdığı "Eski Yeni Davası" yazısında nesiller arasındaki tartışmayı ve edebiyatta yaşanan değişimleri yeniden ele alır. Yaşar Nabi göre, edebiyattaki bu zihniyet ve nesiller arasındaki çatışmalar hep yaşanacaktır. Kendisinin ise iki cepheden birine dâhil olup bir yorum yapmayacağını, tam tersi objektif olarak konuyu değerlendirmek istediğini açıklayarak yazının büyük kısmında Tanzimat edebiyatındaki yaşanan değişimleri ve tartışmaları örnek gösterir. Son olarak görüşlerini her yeniliğin edebiyatta kabul göremeyeceği şeklinde bağlar.

İstikbalin hâkim telâkkisi olacak yeniliklerin de daima meçhul bir edebiyatçılar zümresi arasından çıkmış ve hemen daima ilk zamanlarda yadırganmış olduğunu hatırlamak bizi yeni ve genç cereyanlara karşı, bizden evvel de işlenmiş olan haksızlıklara düşmemek endişesiyle, müsamahakâr ve bilhassa dikkatli davranmaya sevk etmelidir. Hele zamanımızın sanat eserlerini ve fikirlerini devamlı bir surette takip etmeyi ihmal etmiş bir kimsenin edebî cereyanlar karşısında bitaraf kalarak hüküm vermekten çekinmesi çok daha doğru bir hareket olur. Fakat dediğimiz gibi, her genci, bazı kaideleri parçaladı ve telâkkileri bir kalemde reddetti diye müstakbel bir deha sıfatıyla alkışlamamız için de bir sebep yoktur (Nabi, 1940, s. 545-548).

"Yeni Şiir Davası" yazısında benzer görüşler ileri sürer. Bu yazıda Garip şairlerinden açıkça bahsetmese de şiiri halka indirmenin yenilik için yeterli olmadığını dile getirir.

Yahya Kemal'in şiirini yazmak için elbette ki büyük bir dil, sanat bilgisine, ayrı bir ihtisasa ihtiyaç vardır. Öyle bir ihtisasa ki, ancak uğruna bir ömür harcanarak elde edilebilir. Ama o şiiri herkes anlar, biraz okumuşluğu ve anlayışı olan herkes ondan zevk duyar. Bu zevki duymak için ayrı bir ihtisasa ihtiyaç lüzum yoktur. Halbuki genç sanatçıların, bir nazariyeyi kapılarak, sırf halka şair arasındaki engeli ortadan kaldırmak maksadıyla ortaya koydukları şiirleri ancak dar bir zümre beğendi, bütün o söyleniş rahatlığına ve kolaylığına rağmen bu şiirler okuyucu kitlesi tarafından ne anlaşıldı ne de sevildi. Çünkü halka şair arasındaki engeli kaldırmak arzusu, bu nazariye yok mu; işte o birbirine kavuşturmak istenenlerin arasında bir duvar gibi yükseldi (Nabi, 1945, s. 667-669).

“Şiirde Eski Yeni Meselesi” yazısında Yaşar Nabi meseleyi bir diyalog şeklinde ele alır. Karşılıklı konuşma olarak yazılmış bu yazıda şiirle ilgili görüşleri aynıdır: Türk şiiri köklü bir değişim içindedir, fakat bu değişimin kıymetini zaman gösterecektir. Yaşar Nabi, şiirde yaşanan değişimi bazılarının iddia ettiği gibi “birkaç tüysüz gencin şöhret olmak için ortaya attıkları oyundan ibaret” görmez. Bu yazıda ilk kez Garipçileri işaret ederek onların şiirde yapmak istediklerini yorumlamaya çalışır.

Yedi Meşalecilerin hamlesinde “yeni”nin birtakım unsurları yok değildi. Sonra Cahit Sıtkı ile Ahmet Muhip, durmadan yeni vezinler yeni söyleyiş şekilleri deneyerek eski kalıp içinde rahat edemediklerini, bir yeni araştırması içinde olduklarını gösterdiler. Fakat asıl hamle, bana kahırsa, “Garip”çilerin 1937’de yaptıkları keskin çıkışla başladı. Büyük değişiklikler ancak böyle tepki şeklindeki aşırı hareketlerle hız alır, sonra da coşkun sel yatağını bulur, yaptığı tahribatın izleri yavaş yavaş kaybolur. Bizim genç şairlerimizin vaziyeti de aynı oldu. Süratli bir çıkıştan sonra hızlarını yavaşlattılar, hatta pek ileri gittiklerini fark ederek geri döndüler, ve makul bir yeniliğin içinde gerçek sanatı bulmaya yerleştirmeye çalıştılar. Bugün hâlâ o sarsıntı, araştırma devresi tamamlanmış değildir. Çünkü yeni şiirde henüz bir kararlaşma, durulma, bir muhafazakârlık devresi görülüyor. (Nabi, 1946, s. 4-5).

Tüm bu görüşlerden anlaşılacağı üzere Yaşar Nabi, şiirde yenilikçi tutumdan yanadır. Zaten kendisi de bir dönem içinde yer aldığı Yedi Meş’ale topluluğuyla şiire yeni bir yaklaşım getirmek istemiştir. Yaşar Nabi’nin bu görüşleriyle uyumlu olarak *Varlık* dergisinde şiirde yeni biçimler deneyen şairlere yer verilmiştir. Yine de Yaşar Nabi’nin sıkça vurguladığı görüş, şiirde yeniliği sırf yenilik olduğu için desteklemenin doğru olmadığı gibi yeniliği sırf yeni diye yermenin de geçerli olmadığıdır.

#### 4.2. Tercüme meselesi hakkında

Yaşar Nabi’nin *Varlık*’ta üzerinde en çok tartıştığı edebî meselelerin başında tercüme konusu gelmektedir. *Varlık*’ın ilk sayısında “garbin şaheserlerini ve edebî hareketlerini okuyuculara tanıtılacağı ve sadece Fransız edebiyatından değil, bütün Garp dillerinden çevirilere yer verileceği açıklanmıştır. Nitekim bu açıklamaya uyulmuş, *Varlık* ilk yayınlamaya başladığı günden beri çeviriye titizlikle önem veren süreli yayınlar arasında yer almıştır. Derginin çeviri konusunda Fransa’nın dışına çıkma amacını 1930’lu yıllardan itibaren başarılı şekilde yerine getirdiği görülür. Dönemde Yunan, Rus, Alman ve İngiliz edebiyatlarından sayıca fazla eserler çevrildiği gibi; Polonya, Brezilya, Portekiz, Macar, İsveç edebiyatlarına dair çevirilerin 1930- 1940 arasında dergide yer aldığı görülür. Bu bağlamda *Varlık* çeşitli dillerden şiir, tiyatro, hikâye, makale çevirileriyle “tercüme meselesi”ne önemli katkıları olmuş dönemin önde gelen süreli yayınıdır (Özay, 2018).

Her ne kadar Cumhuriyet’in ilanından hemen sonra, Batı medeniyeti seviyesine yükselme politikalarına bağlı olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı “Telif ve Tercüme Heyeti ”(1924) çeviriler hazırlamakla görevlendirilse de çeviri konusunda beklenen hız ve gelişmeler Cumhuriyet’in ilk on beş yılında gerçekleşmemiştir (Günyol, 1983, s.324-331). Batı medeniyet dairesi içinde yer almayı kendine hedef edinmiş Cumhuriyet iktidarının kültür politikalarında temel rol üstlenecek tercüme faaliyetini bu kadar geç bir dönemde sistemleştirebilmiş olması ise ilginçtir. Oysaki 1930’lu yıllardan itibaren kültür ve sanatın toplumun inşasında kazandığı önemle tercümenin medeni milletlerin kültür hayatında oynadığı rol aydın ve edebiyatçılar tarafından dile getirilmiş; dönemde tercümenin “gelişigüzel ” olmaktan çıkarılıp kültür politikalarına dâhil edilmesi, böylece nitelikli tercüme eserlerin artması, millî bir kütüphanenin oluşturulması gerekliliği aydınların ve sanatçıların ortak söylemini oluşturmuştur.

1939 yılında kültür, eğitim, yayıncılık meselelerinin tartışılması, konular hakkında çözümler üretilmesi adına “Birinci Türk Neşriyat Kongresi” toplanır. Kongre, tercüme meselesinde iktidarın önemli adımlar atmasına, tercüme edilecek eserler ve çalışma hakkında planlı bir sisteme geçilmesini sağlar. Çeviri

konusunda kongrede alınan kararlar ve Türkçeye aktarılacak eserlerin listesi kongre raporunda sunulduktan kısa süre sonra oluşturulan Tercüme Heyeti ilk toplantısını 28 Şubat 1940 tarihinde gerçekleştirir. Heyet, ilk olarak kongrenin raporlarını inceleyerek çeviride uyulacak esasları belirlemiş, raporda kurulması teklif edilen Tercüme Bürosunun kuruluşuna karar verilmiştir. (Kayaoğlu, 1998, s. 284- 295).

Yaşar Nabi 1939'da *Varlık*'ta Neşriyat Kongresini değerlendirdiği bir yazı ele alır. Kongreyi kültür hayatı için eşi benzeri görülmemiş derecede önemli bir hadise olarak görür. Cumhuriyet'in on beş yılı içinde her alanda büyük başarılar kaydedildiğini, fakat kültür alanında beklenen hızlı gelişmelerin metot ve programsızlık yüzünden gerçekleşemediğini iddia eder. İşte bu kongre Yaşar Nabi'ye göre bu eksikliği giderecektir.

Harf inkılabının ve anlayışlı bir maarif siyasetinin on sene içinde başardığı eserlerin büyüklüğünü neşriyat sergisi bize gösterdi. Bu eserlerin neşriyat hususunda programsız ve insicamsız geçmiş bir devrenin mahsulü olduğunu da düşünürsek, programlı metodlu ve azimli bir (yalnız maarif değil aynı zamanda) kültür siyaseti sayesinde önümüzdeki yılları içinde alacağımız neticelerin dünküyle kıyaslanamayacak kadar heybetli olacağına inanmak salahiyyetini kendimizde buluruz. Kongre bir ilk adımdır, bir temeldir (Nabi, 1939, s. 1).

Yaşar Nabi tercüme meselesi ve bu meselenin çözümlerini *Varlık*'ta sıkça dile getiren yazılar kaleme almıştır. Batı klasiklerinin Türkçeye aktırılmasının yanı sıra, tercüme meselesinin maddi boyutu, tercümede dil, yöntem konusunda görüşlerini açıklayarak konuyu farklı yönlerden değerlendirebilmiştir.

“Romancılığımız ve Tercüme” yazısında Türk romanının yeterli seviyede olmadığını, genç yazarların “hacimsiz ve zahmetsiz eserler”e yöneldiklerini söyler. Bunun nedenini ise tercüme eksikliğine bağlar. Oysaki kuvvetli romanlar yazılabilmesi için şartların değişmesi gerekmektedir. Böylece okuyucunun roman zevki yükselecek ve okur iyi eseri kötüsünden ayırabilecektir. Ayrıca Yaşar Nabi'nin bu yazıda iyi bir tercümenin çevirmene verilecek ücrete de bağlı olduğunu dile getirmesi dikkat çeker.

Bugün kuvvetli bir tercüme hamlesi, okuyucunun roman zevkini yükseltecek ve ona iyiyi kötüden tefrik idrakini verecek surette inkişaf etmektedir. Ancak bu sahada da, asıl büyük Garp şöhretlerinin ihmal edilmekte olduğunu itirafa mecburuz. Edebî zevkimizin acil bir ihtiyaç karşısında bulunuyoruz. En büyük roman üstatlarının eserlerinden mürekkep bir koleksiyon vücuda getirmek: Balzac, Stendhal, Flaubert, Tolstoy, Dostoyevski, Gogol, Dickens gibi romanın belli başlı klasiklerini, bütün eserler ile bir araya toplayacak bir koleksiyon. Böyle hayırlı bir işi üzerine alacak bir tabii, biz, şimdiden alkışlamaya hazırız. Şüphesiz ki, bu ayarda muharrirlerin tercümesi çok güç ve itina isteyen bir iştir. Esasen mütercimleri onların civarından kaçırın da bu güçlük değil midir? Tercüme esere, ne'î gözetilmeden, verilen mahdut ücretlerle bu şaheserler tercüme edilemez. Mütercimleri iyi seçmek ve onları tatmin edecek ücretler vermek lâzımdır. Aksi takdirde, tercüme koleksiyonlarımız bir parça bohça manzarası göstermeye mahkûm kalacaktır (Nabi, 1938, s. 17-18).

Yaşar Nabi tercüme hakkında kaleme aldığı yazılarında iyi bir tercümenin nasıl olması gerektiğine dair belli başlı görüşler öne sürmüştür. Bunlardan biri tercümanın yetkisidir. Ona göre başarılı bir tercüme için iki dile hâkim olmak yeterli değildir. Önemli olan tercüme edilen edebî eserin estetiğini, üslubunu koruyabilmektir. Bu nedenle meselenin bir ayağı da tercümanların seçiminde özenli olunması gerekliliğidir.

Tercüme edilmek için her iki dile kuvvetli vukuf şarttır. Fakat bu vukuf iyi bir tercümenin yapılması için kâfi değildir. Bizzat kendi yazılarında iyi ve sanatkârane bir üslûp temin edemeyen bir mütercimin bir dile vukufu ne olursa olsun, edebî tercümede tam bir muvaffakiyete erişemeyeceğini iddia edebilirim. Tercüme tenkitlerinde bilhassa bu noktaya dikkat edilmesi tavsiye olunmaya değer. İki metni karşılaştırarak aradaki mana hatalarını işaret etmek, mütercimleri dikkate sevk etmek için faydalı bir usuldür. Fakat bunun yanında tam manasıyla iki metni karşılaştırarak bir cümle



aslındaki güzellikten ne kadar kaybedebileceğini de misallerle göstermeye ehemmiyet verimli ve tercümede asla sadakat yanında, asıldaki güzelliği de sadakatın şart olduğu keyfiyeti üzerinde ısrarla durmalıdır (Nabi, 1939, s. 16-17).

Neşriyat Kongresinden sonra hızlanan tercüme faaliyetlerinin aydınlar arasında bir endişeyi de ortaya çıkardığı Yaşar Nabi'nin "Tercüme Hakkında" yazısında dile getirmesi ilginçtir. Her ne kadar tercüme faaliyetinin sistemleştirilmesi, belli bir programa bağlanması Cumhuriyet kültürünün "muasır medeniyetler" seviyesine ulaşması için zorunlu olarak kabul edilse de tercümelemlerin millî kültür dokusunu değiştireceği yönünde bir endişe söz konusudur.

Aslında Cumhuriyet iktidarı Batılılaşma konusunda en net biçimde girişimlerde bulunmuş yönetimdir (Belge, 1983: 1299). Bunun için Cumhuriyet'in ilanından sonra inkılaplar hızla hayata geçirilir ve 1928'de gerçekleşen Harf Devrimi Batılılaşmada atılan en önemli adımlardan biri olur. Yine de tüm bu girişimler söz konusu dönemde Batıyı olduğu gibi kabul etme anlamına gelmemektedir. Ziya Gökalp'in Cumhuriyet öncesi belirlediği "hars ve medeniyet" ayrımı 1930'lu yıllarda etkisini sürdürmeye devam eder. Dolayısıyla kültüre millî bir temel sağlamak da Cumhuriyet yönetiminin ana amaçları arasındadır. Bu nedenle iktidar ve aydınlar Batı kültürüne karşı ihtiyatlı söylemler geliştirmeye devam etmektedirler. Bu tutumun 1939'dan sonra, özellikle Hasan Âli Yücel'in Maarif Bakanı olmasıyla ve tercüme faaliyetlerinin başlamasıyla değiştiği söylenebilir. Neşriyat Kongresi ve Tercüme Bürosunun kurulmasının ardından Türk Rönesansı'nı ortaya çıkaracağına inanılan "hümanist" dönemin başladığı aydınlar tarafından dile getirilmeye başlanır. Türkiye'nin kültür politikaları üzerinde duran Orhan Koçak da otuzlu yıllarda kültür yaşamına egemen olan Ziya Gökalp'in "hars ve medeniyet formülasyonu"nun kırklı yıllarda Batı karşısında "kaynaştırıcı sentez" anlayışına doğru değiştiğine işaret eder (Koçak, 2002, s. 371-417).

Yaşar Nabi, yazısında tercüme faaliyetlerinin kültürün millî dokusunu bozacağını düşünenlere cevap verir. Tercüme faaliyetlerinin medeni milletlerin kültür hayatında önemli rolü göz ardı edilemez. Hatta tercüme, "millî kültüre yeni bir ufuk kazandırdığı gibi millî dilin inkişafında da büyük hizmetlerde bulunur". Dolayısıyla Neşriyat Kongresi sonrası başlatılan tercüme faaliyeti "millî rönesansı" ortaya çıkarması mümkündür (Nabi, 1940, s. 229-231).

1945'te "Klasiklerin Tercümesinde Yeni Bir Başarı" yazısında Yaşar Nabi tercüme faaliyetlerinde gelinen noktadan söz eder. Millî Eğitim Bakanlığı 130 eseri daha Türkçeye kazandırmıştır. Yaşar Nabi'ye göre bu başarı Türk kültür ve sanat hayatının gelişmesinde çok önemli gelişmeleri sağlayacaktır. Tercüme çalışmaları sayesinde Türk edebiyatından dünya klasikleri arasında girecek eserlerin çıkacağını savunur.

Bundan birkaç yıl öncesine kadar, yabancı dil bilmeyen bir Türk okuyucu, dünya edebiyatının belli başlı şaheserlerini bile okumak imkânından mahrumdu. Millî Eğitim Bakanlığı, Tercüme Bürosunu kurmak ve dünya klâsiklerinin sistemli ve planlı bir şekilde tercümesi ve neşri işine girişmekle kültür hayatımız en büyük, en gecikmiş ihtiyaçlarından birini karşılamış oldu. Beş yıllık bir çalışmada sonunda 350 ciltten mürekkep seçme bir tercüme kütüphanesi bugün elimizin altındadır. [...] Bu tercüme çalışmalarının memleketimiz in umumî fikir ve zevk seviyesinde meydana getireceği gelişmeyi pek yakında elle tutarcasına göreceğimize eminim. Hatta, bu tesirin şimdiden hissedilmekte olduğu bile söylenebilir. Okuyucularımız artık iyi eseri kötü eserden ayırt etme kabiliyetini günden güne kazanmaktadır. Gene bu tercümelemler sayesinde dilimiz de, gerek kelime hazinesi, gerekse söz dizimi bakımından şüphe götürmez bir şekilde zenginleşmektedir. [...] Daima özendiğimiz dünya çağında edebî şöhretlerimizin ancak en küçük yaşta Dünya şaheserleriyle temasa gelmiş ve onlarla yoğrulmuş bir nesilden çıkabileceğini düşünür ve bu imkânın bizde gerçekleşebilmesi için ne çok zamana ihtiyaç olduğunu esefle müşahede ederdik. Şimdi bu hızlı çalışmalar kültürümüzün her sahasındaki kuvvetli gelişmelere muvazi olarak bu hayali bize çok yaklaştırmış bulunmaktadır. Şimdi nasıl bir Rönesans yoğuruluşu içinde olduğumuzu bu yılları çok geri bıraktığımız zamanlar çok daha iyi kavrayacağız (Nabi, 1945, s. 296- 297).

Görüldüğü gibi Yaşar Nabi, tercüme meselesinin üzerinde titizlikle durmuş, Cumhuriyet kültür, sanat ve edebiyatının inşasında tercümenin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle söz konusu dönemde tercüme faaliyetinin devlet tarafından bir politika olarak benimsenmesi gerektiğini savunanlar arasında yer almıştır. Onun bu görüşleri *Varlık* dergisinde tercümeyle verilen önemi de belirlemiş olup bu anlamda dergide dikkate değer şekilde farklı dillerden çevirilere yer verilmiştir.

#### 4.3. Türk edebiyatının geneli, eleştirisi ve okuma kültürü hakkında

1930'lu yıllarda sanatçının devlet tarafından himaye edilmesi meselesi gündeme taşınır. Himaye meselesinin dönemde ele alınışı hem sanatçıların devlet karşısındaki konumunu hem de partinin edebiyata yüklediği ideolojik yaklaşımı gösterdiği için önemlidir. Böylece bu tartışmaların ve görüşlerin sonucunda, 1942'de "Cumhuriyet Halk Partisi Sanat Mükâfatı" hayata geçirilmiş; böylece iktidar, yarışma aracılığıyla hem ülkedeki sanat/edebiyat ortamının gelişmesine hem de inkılap eserlerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmak istemiştir.

Yaşar Nabi, konuyla ilgili görüşlerini 1933'te *Varlık*'ta "Sanatın Himayesi" yazısında açıklar ve bu konuyu desteklediğini dile getirir. Yazara göre, kültür seviyesi yüksek memleketlerde bile devletin sanatı desteklemesi meselesi tartışmasız kabul görmektedir. Dolayısıyla yeni kurulmuş bir Türkiye'de kültür seviyesini arttırmak için sanatın himayesi zorunludur da. Fakat Yaşar Nabi "çok doğru, çok yerinde, çok ehemmiyetli" olarak gördüğü sanatın iktidar tarafından desteklenmesi konusunun uygulanmasında bazı şüpheleri vardır. Sanat mı yoksa sanatçı mı himaye edilmelidir? Yaşar Nabi, sanatçıların devlet memurları gibi maaşa bağlanmasına karşı çıkar zira böyle bir şeyin sanatın kalitesini düşüreceğini savunur. Önemli olan sanatın himaye edilmesidir. Bunun için belli başlı girişimler önerir.

Bugün birçok sanatkar eserlerini basmak, tablolarını ve heykellerini yapmak ve teksir etmek, notalarını plâklara aldirmek, piyeslerini oynatmak vasıtalarından mahrumdurlar. Devlet himayesi, her şeyden önce bugün yüzü görmeden ölmeye mahkûm eserleri uyudukları san'atkârın dimağından hakikat sahasına çıkarmak imkânını temin etmelidir. Bu hedefe varmak için de geniş teşkilâtli devlet tabii müesseselerine, devlet tiyatrolarına, devlet atölyelerine, stüdyolarına ihtiyaç vardır. San'atın her nevi için ayrı ve zengin mükâfatlar himaye işinin en belli başlı şiarı olmalıdır. Bu mükâfatlar yalnız senenin en muvaffak eserini vücuda getirmiş olan san'atkârı memnun ve teşvik etmekle kalmaz, halkta da takdir edilmiş bir eseri görmeye, almaya ve okumaya karşı alâka uyandırır ve sanat hayatının memlekette daha canlı hareketlerle çıkmasına sebebiyet verir (Nabi, 1933, s. 1).

Cumhuriyet öncesinde estetik zevkleri oluşmuş yazar ve şairlerle Cumhuriyet'ten sonra eserler üretmeye başlayan "yeni nesil" edebiyatçıları arasında çatışmalar "eski ve yeni nesil" tartışmalarını gündeme taşımıştır. Ahmet Oktay Cumhuriyet sonrası yazın yaşamının büyük ölçüde bu bunalımı yansıttığını söyler. Bunun nedenini ise Servet-i Fünûn ve İkinci Meşrutiyet yazarları ve şairlerinin Cumhuriyet döneminde ortaya çıkan toplumsal ve kültürel dönüşümü sanatsal yolla ifade edememelerine bağlar. Bu bağlamda Oktay'a göre, Cumhuriyet edebiyatının oluşumu yeni izlekler, biçim arayışları ve edebî sorunlar çerçevesinde farklı kollara ayrılmıştır (Oktay, 1993, s. 91).

Yaşar Nabi de *Varlık*'ta edebiyat ortamında yaşanan bu karmaşayı 1936'da kaleme aldığı "Edebiyat Âlemimizin Manzarası" yazısında değerlendirir. Yazar, inkılaplar ve mucize olarak nitelendirdiği gelişmelere rağmen edebiyat çevresinde bir "ahlak buhranı" olduğunu iddia eder. Bu durum ise okur çevresinin oluşmasını olumsuz şekilde etkilemektedir. Dolayısıyla bu ortamı düzene sokacak bir edebiyatçıları birliğine ihtiyaç olduğunu dile getirir.

Hakikatten, bugün, okumayan ve bu itibarla bütün edebiyata karşı bir cephe almış olan kari kütüphanelerinin granit istihkâmlarını fethetmek için edebiyatçıları organize şekilde ve elbirliğiyle hareket etmeleri kendi menfaatlerinin icabı iken, bunun tam aksi bir manzarayla karşılaşyoruz.

Millete yeni bir ruh, yeni bir maneviyat ve yüksek duygular aşlamak vazifesiyle mükellef olan edebiyatçılarımız arasında bir ahlak buharının- bilmem bu devamlı ve müzenin illete artık buhran diyebilir miyiz?- hüküm sürdürdüğünü inkâr etmeye kim cesaret edebilir. Karın nasıl bir kılıkla çıktığımızı bir düşünün. Her gün birbirimizi yerin dibine batırmak ve her yükselme istidadı gösterinin görünen ve görünmeyen bütün kusurlarını saymakla vakit geçiriyoruz. Bu mütalaa ve hiciv kaosu içinde kari âdeta kimi okuyacağımı şaşırılmış vaziyettedir. [...] Edebiyatçıların teşkilatlanması hayati bir zaruret halinde kendini hissettirmektedir (Nabi, 1936, s. 1).

Türk Ocaklarının kapatılmasının ardından 1932'de halkı yeni rejim doğrultusunda örgütlemek, eğitmek ve halkın entelektüel seviyesini yükseltmek amacıyla on dört ilde Halkevleri açılır. Halkevlerinin dokuz şubesinden biri Dil Tarih ve Edebiyat Şubesidir. Bu şube Türk edebiyatını hem dünya edebiyatıyla eşit seviyeye getirebilmek hem de millî dokusunu korumak gibi amaçlarla oluşturulmuştur. Bunların dışında edebî konferanslar vermek, inkılap edebiyatından örnekleri bu konferanslarda sunmak; şiir geceleri düzenlemek, millî şairleri tanıtmak, büyük Türk şair ve yazarları için geceler ve edebiyat yarışmaları düzenlemek edebiyat şubesinin faaliyetleri olarak gösterilmiştir (Toksoy, 2007, s. 236-239).

“Edebiyatımızın Bugünkü Meseleleri” yazısında Yaşar Nabi, Ankara Halkevinde edebiyatçıların edebî meseleleri tartışmak üzere bir araya geldiklerinden söz eder ve yapılan bu daveti takdir ettiğini açıklar. Halkevlerinin o dönemde başlattığı “Konuşun ve Konuşturun” girişime atıfta bulunarak bu girişimin gereksiz münakaşaları önleyeceğini, fikir paylaşımının bir disiplin altında gerçekleşmesini sağlayacağını düşünmektedir. Yazara göre, edebiyatın tartışılması gereken meseleleri söz konusudur. Bunların başında ise halkın okumaya karşı ilgisizliği geldiğini iddia eder. Fakat toplantıda ana meselesi olarak “inkılap devrinde Türk edebiyatının alması lazım gelen veçhe” tartışılmıştır. Yaşar Nabi, bu kadar geniş bir çerçeve içinde konulan bu meselenin dağılacağı uyarınsan bulunur.

Edebiyatçılarımızın kendi aralarında ve edebiyatçıyla okur kütlesi arasındaki münasebetlerin gevşek, uyusuk, edebî hayatın çok cansız bulunduğunu müşahede etmek yeni bir şey söylemek olmaz. Yığında okuma alâkasını uyandırmak için güzel eserlerin vücut bulması kâfi midir? Bu bile bir meseledir. Her şeyden önce bir edebî hareketin uyanıklığın vücut bulması ve sesini halka duyurması gerekir. Edebiyatımızın bugün en mühim meselesi, bence, meselelere sahip olduğunu halka duyurmak ve bunların halli gayretlerine, eğlence gazete bilmeceleri gibi, halkı iştirak ettirebilmektir. Bizzat edebiyatın kendinden önce, edebiyat meseleleri üzerindeki geniş bir literatürün kitlenin merak ve tecessüsünü gıcıklayacağı hatır gelmez mi? İşte, bütün bu mülâhazalardır ki Halkevimizin beş on edebiyatçıyı bir araya toplayarak edebî meseleler üzerinde bir fikir sporuna davet etmesini ve böyle bir hareket ve canlılığın uyanması için lüzumlu tedbirler ve adımlarından biri olarak görüyor ve takdir ediyorum (Nabi, 1937, s. 225).

Halkevleri edebî meseleleri halletmek adına Yaşar Nabi'ye göre yeterli bir kurum değildir. “Bir Edebiyatçılar Birliğine İhtiyaç Vardır” yazısında bunu açıkça dile getirir. Yazara göre, Halkevleri kuruluş amacı halka hizmet etmek olup herhangi bir uzmanlık alanı üzerinde kişileri bir araya getirmek gibi bir amaca hizmet etmemektedir. Dolayısıyla edebiyatçıların söz konusu dönemde meseleleri pratik sahada ele alacakları bir birliğe ihtiyaç duyduklarını iddia eder ve birliğin hangi konularda çalışabileceği üzerine uzun bir liste sunar.

Edebiyatçılar birliği, edebiyatın nazarı sahadan ziyade, pratik sahaya giren meselelerini tetkik ve takip etmek hususunda faydalı olur. Böyle bir birlik, fertlerin tek tek takip edemedikleri telif haklarının korunmasını temin etmek, edebiyatçıları arasında tesanüt kurmak, edebiyatçıların ihtiyaç ve dertlerini devlete anlayacak vasıta olmak, edebî tedrisat hakkında edebiyatçıların temenni ve dileklerini tespit etmek ve bunların tahakkuku için çalışmak, edebiyatçıları arasında yurt içi ve dışı toplu seyahatler tertip etmek ve bu hususta lazım gelen kolaylıkların temini için çalışmak, edebî mükâfatlar tesis edecek şahıs veya teşekküllere bu hususta istişare yardımıda bulunmak, kitapçılarla edebiyatçıları arasında tavassut, tabii ve tevzi işlerinin düzelmesi için gerekli teşebbüslerde bulunmak, muhtaç edebiyatçı arkadaşlara gerekli yardımın yapılması için teşebbüslerde bulunmak, kuvvetli bir edebî istidat gösteren gençlerin himayesine tavassut etmek, icap ederse neşriyat kooperatifleri kurmak, dışarıdan veya içeriden bugünkü edebiyatımızı alâkadar eden suallere ve malûmat

taleplerine merci vazifesi görmek, edebî konferanslar, müsamereler, kurslar, temsiller tertip etmek, yurt içine gezici konferansçılar göndermek (Nabi, 1937, s. 289).

1930'lu yılların edebî meselelerinden biri de eleştiridir. Aydın ve edebiyatçılar dönemde donanımlı bir eleştirmenin ve bilimsel, nesnel bir eleştiri pratiğinin yokluğunun edebiyatın gelişmesini engellediği gibi, okur kitlesi ve kitaplara olan ilginin ortaya çıkmamasına neden olduğunu savunmuşlardır. Özellikle eleştirinin eş dost ilişkisi etrafında şekillenmesi, eleştiri yazılarında görüşlerin belli bir teorik alt yapı yerine kişisel, taraflı ve tutarsız görüşleri içermesi en çok karşı çıkılan sorunlardır. Bu bağlamda dönemde eleştiri etrafında yazılanlarda eleştirmenin görevlerinin neler olduğu, nitelikli bir eleştirinin nasıl olması gerektiğine dair görüşler yer almıştır. Eleştirmenin bir eserle ilgili kişisel beğenilerini ortaya koymak yerine, eserlerin belli nesnel ölçütlerin yanı sıra, sosyoloji, psikoloji ve estetik değerlerle ele alınması gerekliliği dönemde ağırlıklı olarak dile getirilmiştir.

Yaşar Nabi eleştiri meselesi üzerinde tercüme meselesi kadar durmamış olsa da *Varlık*'ta “Bizde Tenkit” yazısında konuyu ele alır. Bu yazıda teoriden yoksun, yüzeysel bir okumayla ve çoğunlukla imla hataları üzerinde durulan eser değerlendirmelerinden yakındır. Gazete ve dergilerde yer alan onlarca eleştiri yazısını bu anlamda yeterli görmez. Örnek olarak Necip Fazıl'ın Namık Kemal'in hayatı ve eserleri hakkında yazdığı eseri göstererek bu eserle ilgili sütunlarca yazılsa da bir tane bile eleştiri yazısının yer almamasını dile getirir. Eleştirinin övme ve yerme arasında bir yerde durmasına karşı çıkarken eleştirmenliğin de bir “akıl hocalığı” olmadığını altını çizer.

Tenkit etmek için bir eseri her şeyden önce, pek iyi hazmetmiş olmak lâzım değil midir? Siz o yazıda basit okuyucu görüşünün erişemeyeceği hususiyetleri bulacak, sanatkârın, eserini vücuda getirirken gütmüş olduğu maksadı sezmeye çalışacak, benzeri eserlerle ve bütün bir sanat mazisiyle kıyaslamalar yaparak değeri hakkında bir fikir edinmeye ve vermeye çalışacaksınız. Halbuki biz aceleciyiz, canımız sıkılır. Bir eseri birkaç defa okuyup hazmetmek şöyle dursun, hatta bir defa bile, başından sonuna kadar okumak kahramanlığını gösteremeyiz. Buna rağmen, birtakım sebeplerle birtakım eserler hakkında fikirler ileri sürmekten de kendimizi alamayız. Bu takdirde yapılacak iş basittir. İlk önce karar vermek lâzımdır. Eser övülecek mi yoksa yerilecek mi? Övülecekse pek kolay. Hattâ sayfaları karıştırma zahmetine bile hacet yok. Serlevhasına varsa önsözüne bir göz attıktan sonra güzel, büyük, eşsiz gibi hatırıma gelecek sıfatları bir takım hiç mana ifade etmeyen cümleler arasında sıraladınız mı, oldu bitti: İşte size mükemmel bir tenkit. [...] Bir de bizde tenkit olmadıysanız şikâyet ediyorsunuz. Nasıl yok? Her gazetede, her mecmuada yüzlerce rastlamıyor muyuz? Öyle ama, ne yazık ki bu tenkit bolluğu, bizi tenkitsizlikten kurtaramıyor (Nabi, 1941, s. 361-362).

Diğer taraftan Yaşar Nabi dönemin önde gelen eleştirmeni Nurullah Ataç ile eleştiri üzerine bir tartışmaya girer. Aslında Yaşar Nabi *Ulus* gazetesinde, Nurullah Ataç ise *Haber* gazetesinde tartışmayı sürdürmüş olsalar da daha sonra *Varlık*'ta bu yazılara topluca yer verilir. Tartışma Yaşar Nabi'nin *Ulus*'ta yer alan “Münekkidsizlik” yazısıyla başlar. Yazara göre sanat hayatının en büyük eksiklerinden biri eleştirmensizliktir. Eleştirinin ise bir dostluk ve menfaat işine olarak görülmesinden dolayı sanat hayatındaki kıvılcıklara karşı bir ilgisizlik söz konusudur. Oysaki roman ve hikâyede gelişmeler yaşanmaktadır. Tam bu noktada sözü Nurullah Ataç'a getirip onun da romandaki bu gelişmelerden bahsetmediğini “göz gezdirmesi kolay” olan şiirlere yöneldiğini sözlerine ekler. Yaşar Nabi, “sözünü dinletecek, otorite olacak” bir eleştirmenin gerekli olduğunu savunur.

Nurullah Ataç onun bu düşüncelerine karşı çıkar. Yaşar Nabi'nin “sanat hayatımızda münekkit yok” görüşüne, “olmaması daha hayırlı” görüşüyle karşılık verir. Bunun nedenini ise okurun eleştiriye olan ilgisizliğini gösterir zira gazetelerde spor ve sinema yazılarının daha çok ilgi görmektedir. Dolayısıyla Yaşar Nabi'nin savunduğu gibi eleştirmenin Türk kültür ve sanat hayatında sosyal bir vazifesi yoktur. Ayrıca Nurullah Ataç “otorite bir eleştirmenin” yarardan çok zararı dokunacağını şu görüşleriyle açıklar:

Bizde münekkinin bulunmaması daha hayırlıdır dedim. Kariler tarafından sözü dinlenen bir münekkit bulunduğunu farzedelim. O, sanat seven samimî bir adamsa, yani beğendiğim beğenmediğini açıkça söylüyorsa sanata iyiliğinden ziyade kötülüğü dokunur. Bir eserin rağbet görmesine yardım ederse beş tanesinin satılmamasına sebep olur. Münekkid ancak hummalı bir edebiyat hayatı yaşayan muhitlerde zararsız, belki de faydalı unsur olabilir. (Ataç, 1938, s. 593).

Yaşar Nabi, Nurullah Ataç'ın bahsettiği eleştiriye olan ilgisizliğe, eleştiri işinin “yorucu ve nankör bir iş” olduğuna katıldığını söyler. Türk kültür hayatında “hakikî bir sanat” eleştirmeninin yetişmesi için maddî olduğu kadar manevî tepkilerle de mücadele etmesi gerektiğini savunur. Yine de Ataç'ın sözü geçen eleştirmenin sanat ve edebiyat hayatına yarardan çok zararının dokunacağı görüşlerine katılmaz. Tam tersi böyle bir eleştirmen iyi eserlerin satılmasına, kötülerinin elenmesine sağlayacaktır.

Bugün edebî hayatımız o kadar ölçüden ve hükümden mahrumdur ki, hattâ edebiyatın kapısından içeri sokulamayacak olan birçok eserler edebî birer şaheser diye takdim ediliyor ve pek çok kimseler bunan inanıyor. Böylelikle edebî hayatımızı bir sürü bâtil itikadlar sarıyor. Münekkinin yapacağı iş, edebiyat tarlasını tufeyli nebatlardan ayıklamaktır. Eğer hakikî kıymeti olan bir esere dört kötü eserin kari'lerini kazandırabiliyorsa o, vazifesini en geniş ölçüde yapmış sayılmak lâzım gelmez mi? (Nabi, 1938, s. 593).

Nurullah Ataç bu görüşe karşı çıkar ve Yaşar Nabi'nin bahsettiği şekilde “sözü geçen eleştirmenin” kötü bir eseri halka şaheser diye takdim edebileceğini savunur. Fransız edebiyatından örnekler verir. Ona göre, Yaşar Nabi'nin iddia ettiği gibi bir değil, birden fazla sözü geçen eleştirmenin varlığı ancak sağlıklı bir eleştiri ortamını oluşturabilir. Tek bir otoriter eleştirmenin varlığının “tüylerini ürperttiğini” söyler.

Yaşar Nabi'nin *Varlık*'ta şiir, tercüme ve eleştiri meselelerinin yanı sıra yayıncılık, okuma kültürünü ele aldığı yazıları yer alır. Özellikle Türk edebiyatını yükseltecek, geliştirecek hususların başında halkta okuma zevki oluşturmak, kitaplara olan ilginin artması olduğunu sıkça dile getirir. “Kitap davası” olarak değerlendirdiği bu konuyu devlet tarafından ele alınması gereken millî bir mesele olarak görür. Bir Türk Rönesansı başlayacaksa bunun ne radyo ne de sinema gibi sanat dallarıyla değil, ancak kitaplar aracılığıyla olacağını savunur (Nabi, 1937: 308-309). Dolayısıyla Yaşar Nabi halkta okuma kültürünün artmasını çok önemser ve kitapların basımının nasıl artırılacağı, okuma anlayışının yerleşmesi için neler yapılabileceğine dair önerilerde bulunduğu yazılar kaleme alır. Okuma kültürünün yayılmasında ise başta okur- yazar zümrenin bu konuyu önemsemesi gerektiğini savunur. Ayrıca edebiyat ve kitap sayfalarının gazetelerde daha fazla yer bulması, kaliteli eleştiri yazılarının ortaya konması kitlelerin okumaya alakasını uyandıracaktır.

“Okumak ve Okutmak” yazısında edebiyata olan ilginin artmasını detaylı biçimde değerlendirir. Eleştiri türünün gelişmesi, gazete ve dergiler, Halkevlerinin düzenlediği edebî faaliyetler ve Maarif Bakanlığının yayınları yazının kısımlarını oluşturur.

Yazının ilk bölümünde Yaşar Nabi, eleştiri ve eleştirmen yokluğunun edebiyata olan ilgiyi doğrudan etkilediğine yer verir. Halkı kaliteli eserlere yönlendirecek, edebiyatta canlılık getirecek hususların başında iyi bir eleştirmenin varlığı gelmektedir.

Bizde tenkit ve münekkit yokluğu, edebiyata karşı umumi alâkanın azlığıyla münasebetli bir keyfiyet addedilebilir. Edebî mahsulleri bu derece az ve bir şaheserin intişarı büyük bir hadise olan bir memlekette münekkit yetişmemiş olması tabii görülmelidir. Ancak münekkit yokluğunun edebî uyuşukluğun devamı üzerinde müessir olduğu da unutulmamalıdır. Büyük bir münekkit, tek başına, birçok ediplerden fazla, memleketinde edebî bir canlılık uyandırmasına âmil olabilir (Nabi, 1937, s. 353).

Yazının devamında gazetelerin kitaplara olan ilginin yayılmasındaki önemini ele alır. Yaşar Nabi'ye göre gazeteler "kitap propagandası vazifesini" üstlenmelidirler. Batı'da olduğu gibi gazetelerde kitap tanıtımlarına, eleştirilerine daimî bir sayfa ya da sütun ayrılmalıdır. Edebî içeriklere halkın alakasızlığını savunan yayıncılara ise bu içeriğe en fazla yer veren *İstanbul* gazetesinin en yüksek tiraja sahip olduğunun altını çizer. Gazetelerin kitap propagandasında yapacakları bir girişim olarak kitap ilanı yayınlamaları önerisinde bulunur.

Gazetelerimizin hemen hepsinin tecrübe etmiş oldukları edebiyat sayfaları, okurlar tarafından büyük bir alâka ile karşılandığı halde, he ne sebeptense pek devamsız oldu. Halbuki kıymetli ve çalışkan bir edebî idaresine verilecek böyle bir haftalık sayfa, başlı başına bir edebî mecmua kadar memlekete faydalı hizmette bulunabilir. Her gün yeni çıkmış bir kitap ya da mecmuadan bahis için bir sütun ayırmak suretiyle, okurların memleket neşriyatının tam ve muntazam bir şekilde takip etmelerine imkân verilmiş olur. Hayatın tecelli ettiği büyük sahalarda meşgul olan gazetenin, kendisine en yakın faaliyet sahası olan kitaba karşı alâkasında daha cömert daha cömert davranması icap etmez mi? (Nabi, 1937, s. 354).

Matbuat Umum Müdürlüğünün yeni harflerle bastırıp satışa çıkardığı halk hikâyeleri ve masallarının ise okuma kültürünün katkısına bulunmayacağını, aksine halk arasında rağbet gören, satışı yüksek bu kitapların halkı batıl inançlara yönlendirme tehlikesi bulunduğunu iddia eder.

Halk okumuyor diyoruz. Verdiğimiz hüküm elit zümre tarafından beğenilen satış miktarı ekseriye bini aşmaması keyfiyetine dayanmaktadır. Fakat bu keyfiyete mütevazî olarak, öteden beri müşahede ettiğimiz bir hakikat vardır ki o da, asırdan asıra intikal etmiş eski halk masallarının Arap harfler ile olduğu gibi yeni harflerle on binlerce ve yüzbinlerce basılıp halkın ve köylünün arasına dağıldığı ve hiç şüphesiz onlarca misli insan tarafından okunduğu ve dinlendiğidir. Bu kitapların milletçe temin edilen faydanın ne olduğu suali haklı olarak hatıra gelir. Tirajların en meşhur ediplerimizin rüyalarına girecek derecede yüksek olan bu kitapları tetkik edersek şunu müşahede ederiz ki, umumiyetle bu gibi neşriyatın edebî bir kıymet bulunmak şöyle dursun, doğru dürüst bir ifade bile mevcut değildir. Hatta bunların ekserisi bugün okumuş kimselerin bile güç anlayacağı kadar arapça ve acemce kelimelerle doludur. Bu eserlerin terbiye kıymetleri yoktur, çünkü cinli perili, büyü, efsunlu muhayyel vak'alarla doludurlar, hatta bazılarının inkılabın mücadelesi ettiği fikirler ve batıl kanaatler için mükemmel birer telkin vasıtası olduğu da muhakkaktır (Nabi, 1937, s. 355).

Yaşar Nabi'nin okuma kültürünün artırmak, kitap satışlarını çoğaltmak için önerdiği görüşlerden biri de kitap basım ve alımının devlet himayesinde olmasıdır. Bu yolla hem yazarlar kazanç sağlayacak hem de edebiyatta canlılık ve halkta okuma isteği artacaktır. Basılacak kitapların seçimini tarafsız bir jürinin yapabileceği önerisinde bulunurken devletin kitap basımına yapacağı bu yardımın bir "sadaka" gibi görülmemesi gerektiğini de vurgular. Fakat bu işin başarıya ulaşması için sistemli şekilde yürütülmesi gerektiğinin altını çizer.

Devlet neşriyatla meşgul olmak üzere, yarı resmî bankalar ve inhisarlar tarzında hususî mahiyette bir otonom müessese vücuda getirilmeli ve ona matbaalar satış mağazaları vesaire kurmak, kitapların iyi bir surette basılması ve satılması için gereken bütün tedbirleri almak salâhiyeti verilmelidir. Böyle bir müessese, memleket için basılmasında birinci derecede fayda görülen edebî ve ilmî eserleri, ehemmiyet sırasıyla bir liste halinde tanzim ederek, metodik bir çalışma ile kısa zamanda yurda çok kıymetli bir kütüphane hediye edebilir (Nabi, 1937, s. 321-322).

1930'lu yılların edebî meselelerine dair denemelerinin yanı sıra Yaşar Nabi, *Varlık*'ta edebiyatı genel olarak değerlendirdiği yazılar kaleme almıştır. Bu yazılardan biri Cumhuriyetin on beşinci yılında Türk edebiyatının durumunu ele aldığı yazısıdır. Dönemde Cumhuriyet'in onuncu yılı ve on beşinci yılında süreli yayınlarda özel sayılar hazırlanmış olup ekonomi, siyaset, sanat, edebiyat gibi alanlarda neler yapıldığına dair halkı bilinçlendirmek için yazılar yayınlanmıştır. Aslında bu yazılarla amaçlanan iktidarın kısa zamanda her alanda inşa ettiği başarıların bir propagandasını yapmaktır. Bu nedenle bu

yazılarda Osmanlı Dönemi ile Cumhuriyet karşılaştırılarak yeni rejimin ve inkılapların sağladığı gelişmeler, faydalar övülmüştür.

Yaşar Nabi de aynı düşünceden çıkarak Osmanlı edebiyatıyla Cumhuriyet sonrasındaki edebiyatı karşılaştırır. Türk edebiyatının Batılı zihniyete Cumhuriyet sonrası kavuştuğunu ve böylece “Aşyalı edebiyattan Avrupai bir edebiyata geçişin” tamamlandığını, Cumhuriyet’ten önce şöhret olan Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Halit Ziya Uşaklıgil gibi yazarların “hakikî imkânlarını” Cumhuriyet’ten sonra kazandıklarını, en güzel eserlerini yeni rejimden sonra yazdıklarını iddia eder. Ayrıca dil özdeşleşmesi yine Cumhuriyet devrinde başarıya ulaşmış olduğu, Batılılaşmanın esaslı şartı olarak gördüğü “milliyetçiliğin” Türk inkılabıyla edebiyatımızda tam yerini bulduğu görüşleri arasında yer alır. Şiir artık aruzdan kurtulmuş, hece vezni ilkelliğini kaybetmiş ve genç şairler arasında yeni bir canlılık kazanmıştır. Türk roman ve hikâyeciliği ise Batı taklidinden tamamen kurtulmuştur (Nabi, 1938, s. 115).

1930’lu yıllar Türkiye’de yeni bir devletin inşası, kalkınma ve hız dönemidir. Dolayısıyla inkılapların da hayata geçirilmesiyle hemen her alanda (siyaset, ekonomi, kültür, sanat vb.) vakit kaybedilmeden Batı medeniyet seviyesine ulaşma amacıyla gelişmeler beklenmektedir. Eskiye geride bırakma, yeniyi olanca hızla hayata geçirme iktidar ve aydınların söylemlerinin merkezinde yer alır. Yaşar Nabi’nin “Durmuş Edebiyatçılar” yazısında söz konusu dönemin inkılapçı ruhu sezilir. Bu yazıda edebiyatta yenilikten ve yeni nesilden yana olduğu görüşlerinde anlaşılır.

Yaşar Nabi’ye göre aktüaliteyi takip etmeyen, çağdaşlarının gerisinde kalan sanatçılar ve edebiyatçılar vardır. Bu kişilere “durmuş edebiyatçılar” der ve onları da kendi içinde ikiye ayırır. Bir kısmı köşesine çekilmiş ve çağdaş edebiyatla da ilgisini kesmiş olarak tanımlar. Bu tutumda bir sorun görmez. Asıl edebiyatın önünde engel olanlar “dinç ve gürbüz atletlere benzettiği çağdaş edebiyatçıların koştığı yolun kenarında yıllara beklemiş olan” edebiyatçılardır. İşte bu kişilerin edebî meseleler üzerine fikirlerini paylaşmalarını gülünç bulur (Nabi, 1937, s. 513).

Denilebilir ki Yaşar Nabi ele aldığı edebî meselelere karşı sadece eleştirel yaklaşmamış, bu konular hakkında çözüm önerileri de sunmuştur. Özellikle edebiyat alanında Halkevlerinin dışında bir edebiyatçılar birliğinin kurulmasını dile getirmesi söz konusu dönemde dikkate değer bir yaklaşımdır zira onun bu tutumu edebiyatı sadece iktidarın değerlerini halka aktarmak için bir araç olarak görmediğini, edebiyatın özerkliğine önem verdiği olarak değerlendirilebilir.

## Sonuç

Türkiye’de 1930’lu yıllar Cumhuriyet kültür, sanat ve edebiyatının inşa edildiği dönemdir. Türk Dili Tetkik Cemiyeti, Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, Halkevleri gibi kurumların yanı sıra gazete ve dergilerin bu inşada rolü söz konusudur. 1933’te çıkmaya başlayan *Varlık* dergisi de bu oluşumda önemli yere sahip süreli yayınlar arasındadır. 1928’de Yedi Meşale akımı içinde edebiyat dünyasına giren Yaşar Nabi Nayır, *Varlık*’la özdeşleşmiş bir isimdir. Dolayısıyla Yaşar Nabi’nin asıl verimliliğini *Varlık* dergisiyle kazandığı söylenebilir. Derginin hemen her sayısında yazan Yaşar Nabi’nin siyaset, ekonomi, eğitim, kültür, sanat ve edebiyat gibi farklı disiplinlerde görüşlerini açıkladığı görülür.

Türkiye’de otuzlu yıllar Cumhuriyet ve inkılaplar çerçevesinde yeni devletin her alanda yeniden inşa edildiği dönemdir. Özellikle bu tarihten itibaren kültür politikaları hızlandırılmış, inkılapların halk tabanına yayılması için kültürel kurumlar hayata geçirilmiştir. Edebiyat kültürünün bir parçası olarak söz konusu dönemde tartışılan alanların başında yer almaktadır. Cumhuriyet edebiyatının nasıl ve ne yönde

şekilleneceğine dair aydın ve edebiyatçıların görüşlerine süreli yayınlarda sıkça rastlanır. Yaşar Nabi'nin de *Varlık*'ta yazdığı yazılar onun söz konusu dönemde ortaya çıkan edebî meselelere kayıtsız kalmadığını göstermektedir. Dergi sahibi, yayın yönetmeni olarak edebiyatta eksik gördüğü konulara bir aydın sorumluluğuyla yaklaşmış olup değerlendirdiği meselelere çözüm önerileri üretmeye çalışmıştır. Dolayısıyla Yaşar Nabi, Cumhuriyet edebiyatının fikrî inşasına katkıda bulunan aydınların başında yer almaktadır.

Onun üzerinde durduğu meselelerin başında şiirin ve eleştirinin durumu, tercüme, halkta okuma kültürünün arttırılması ve yayıncılık gelmektedir. Kültürel gelişmelerle paralel okunabilecek bu meselelerde Yaşar Nabi'nin görüşlerini yeni rejim ve inkılaplar belirlemiş olsa da söylemlerinde edebiyatın özerkliğini göz ardı etmeyen bir tutum olduğu görülür. Onun bu bakış açısı *Varlık*'ın yayın çizgisini de belirlemiş ve derginin söz konusu dönemde "inkılap edebiyatını" ön plana çıkaran *Kadro*, *Yücel* ve *Ülkü* dergilerinden farklı bir yayın anlayışına sahip olmasını sağlamıştır.

### **Yaşar Nabi'nin 1933-1946 yılları arası *Varlık*'taki yazılarının indeksi**

#### **Cilt 1**

- "Gençlik ve İnkâr", 15 Temmuz 1933, Sy. 1, s. 2  
"Menfi Adam", 15 Ağustos 1933, Sy. 3, s.1  
"Şuursuz Heyecan", 15 Ekim 1933, Sy.7, s.1  
"Bu On Yıl", 29 Ekim 1933, Sy. 8, s. 5  
"İnkılâp ve Vazife", 15. Kasım 1933, Sy. 9 , s. 1  
"Sanatın Himayesi Meselesi", 15 Aralık 1933, Sy. 11, s. 1  
"Falih Rıkiyla Mulakat", 15 Ocak 1934, Sy.13, s. 6.  
"Yeşil Tehlikeye Karşı Gençlik", 1 Şubat 1934, Sy.14, s.1.  
"İstanbul Şehir Tiyatrosuna Dair", 1 Nisan 1934, Sy.18, s. 5.  
"Yakup Kadri ve Ankara", 1 Mayıs 1934, S.y 20, s. 9.  
"Tiyatromuz İslah ve Kontrola Muhtaçtır", 15 Mayıs 1934, Sy. 21, s.1  
"Balkanlardaki Türkler", 1 Haziran 1934, Sy. 22, s. 1  
"Millet İşlerinde Şahsî Menfaatler", 1 Temmuz 1934, Sy. 24, 1

#### **Cilt 2**

- "On Beş Günde", 15 Temmuz 1934, Sy. 25, s. 18  
"Şöhret Tufeylileri", 1 Ağustos 1934, Sy. 26, s. 17  
"Millî Birlik", 15 Ağustos 1934, Sy. 27, s. 33  
"Gençlik ve İnkılâp", 15 Eylül 1934, Sy. 29. s. 65  
"Dil özleşmesi için", 1 Ekim 1934, Sy. 30, s. 81  
"Şair Arayıcıları", 15 Ekim 1934, Sy. 31, s. 94  
"Onbirinci Yılımız", 1 Kasım 1934, Sy.32, s.113  
"Kurulan Büyük Türkiye", 1 Aralık 1934, Sy. 34, s.145  
"Dil özleşmesi için düşünceler", 15 Aralık 1934, Sy.35, s.162  
"Yeni Yıla Girerken", 1 Ocak 1935, Sy.36, s.177  
"Mutsuz Kardeşlerimizin Kafa Açlığı", 15 Ocak 1935, Sy.37, s.195



“Devlet Tiyatro mu, Tiyatro Akademisi mi?”, 1 Mart 1935, Sy. 40, s. 241

“Tuhafa Giden Şeyler”, 15 Mart 1935, Sy. 41, s. 260

“Kitap Sevgisi”, 1 Nisan 1935, Sy. 42, s. 273

“Klasikler Katliamı”, 1 Mayıs 1935, Sy. 44, 305

“Parti Büyük Kurultayı”, 9 Mayıs 1935, Sy.45, s. 321

“Basın Kurultayı”, 1 Haziran 1935 Sy. 46, 337

“Yerinde Olmayan Kaygı”, 15 Haziran 1935, Sy. 47, s. 353

### Cilt 3

“Kültürü Koruma Arsulusal Yazarlar Kongresi”, 15 Temmuz 1935, Sy. 49, s. 1

“Adam için İş Değil, İş İçin Adam”, 1 Ağustos 1935, Sy.50. s. 1

“İnan ve Şüphe Adamları”, 15 Ağustos 1935, Sy. 51, s. 1

“Endüstrinin Uyandırdığı Misti”, 15 Eylül 1935, Sy. 53, s. 1

“Tehlikeli Bir Zihniyet”, 1 Ekim 1935, Sy. 54, s. 1

“Talebe ve Üniforma”, 15 1935, Sy. 55 s.1

“Cumhuriyetimiz On İki Yaşında”, 1 Kasım 1935, Sy. 56, s. 1

“Nüfusumuz”, 15 Kasım 1935, Sy.57 s. 1

“Dil Özleşmesi İçin”, 1 Aralık 1935, Sy.58, s. 1

“Balkanlar ve Türklük”, 15 Aralık 1935, Sy. 59; 1 Ocak 1936 Sy. 60; 15 Ocak 1936 Sy. 61; 1 Şubat 1936 Sy. 62; 15 Şubat 1936 Sy. 63, 1 Mart 1936 Sy. 64, 15 Mart 1936 Sy. 65, 1 Nisan 1936 Sy. 66, s. 4-6

“On Beş Günde (Nesil Değil Kültür Davası)”, 15 Nisan 1936, Sy. 67, s. 18

“Göç Yeniden Başlarken”, 1 Mayıs 1936, Sy. 68, s.1

“İnanlı Gençlik”, 1 Haziran 1936, Sy. 70, s.1

“Sait Faik'in İlk Eseri Karşısında”, Sy. 71, 15 Haziran 1936, s. 10-11

“Köylüyü Okutmak İçin”, 1 Temmuz 1936, Sy. 72, s. 369

### Cilt 4

“İki Türklü Alâka”, 1 Ağustos 1936, Sy. 74, s.17

“Hakikî Kahramanlık”, 15 Ağustos 1936, Sy. 75, s. 33

“Sanat ve İdeoloji”, 1Eylül 1936, Sy. 76, s .49

“Türk Kadını Çalışmalıdır,” 15 Eylül 1936, Sy. 77, 65

“Edebiyat Âlemimizin Manzarası”, 1 Kasım 1936, Sy. 78, s 81

“Balkan Türkleri ve Göç”, 15 Ekim 1936, Sy. 79, s. 97

“Bir İktisatçı ve Türkiye”, 1 Kasım 1936, Sy. 80, s. 113- 144

“Önder Konuştu”, 15 Kasım 1936, Sy. 81, s. 129

“Anlamadığımız bir Zihniyet”, 1 Aralık 1936, Sy. 82, s. 145

“Sanatta İhtisaslaşma Cereyanı”, 15 Aralık 1936, Sy. 83, s. 161

“Tiyatromuz Kurulurken”, 1 Ocak 1937, Sy. 84, s. 177

“Kitapçılığımız ve Devlet Himayesi”, 15 Ocak 1937, Sy. 85, s. 193

“Bugünkü Edebiyatımız”, 1 Şubat 1937, Sy. 86. s. 209

“Edebiyatımızın Bugünkü Meseleleri”, 15 Şubat 1937, Sy. 87, s. 225

“Edebiyat Fakültemiz ve Edebiyatımız”, 15 Mart 1937, Sy. 89, s. 257

“Romanyalı Gagauzlar ve Türk Kültürü”, 1 Nisan 1937, Sy. 90, s. 274

“Bir Edebiyatçı Birliğine ihtiyaç Var”, 15 Nisan 1937, Sy. 91, s. 289

“Kitap Buhranı ve Memkeletimiz”, 1 Mayıs 1937, Sy. 92, 308-309

“Kitabın Korunması ve Yayılması”, 15 Mayıs 1937, Sy. 93, 321

Başlıksız Yazı, 1 Haziran 1937, Sy. 94, s. 337

“Okumak ve Okutma”, 15 Haziran 1937, Sy. 95, s. 354

“Sanâtkara Hürmet”, 1 Temmuz 1937, Sy. 96, s. 369

### **Cilt 5**

“Hakikî Münekkide Dair”, 15 Temmuz 1937, Sy. 97, 386- 387

“Yurt ve Turizm”, 15 Eylül 1937, Sy.101, s. 459

“Durmuş Edebiyatçılar”, 15 Kasım 1937, Sy.105, s. 513.

“Şiir Buhranı”, 15 Aralık 1937, Sy.107, s. 545

“Memleketimiz hakkında dostça bir eser”, 1 Ocak 1938, Sy.108, 561

“Edebiyatımızın Bugünkü Manzarası”, 15 Ocak 1938, Sy.109, s. 577

“Tercüme Meselesi Telif Hakkında”, 1 Şubat 1938, Sy.110, s. 593

“Gençleri Teşvik Etmeli mi?”, 15 Şubat 1938, Sy.111, s. 609.

“Bir kitap ve bir idrake dair”, 15 Mart 1938, Sy.113, s. 642

“Balkanlarda sevgi ve kardeşlik tezahürleri”, 15 mayıs 1938, Sy. 117, s. 705

### **Cilt 6**

“Romancılığımız ve Tercüme”, 1 Ağustos 1938, Sy. 122, s. 17

“Milliyet Şuuru”, 15 Ağustos 1938, Sy. 123, s. 33

“Kıymetli Bir Eser “Çocuklar”, 15 Ağustos 1938, Sy. 123, s. 38

“Nesiller Arasında Anlaşmazlık”, 1 Eylül 1938, Sy. 124, s. 50

“Ahlâk ve Fazilet”, 15 Eylül 1938, Sy. 125, s. 65

On Beş Günde Turizm ve Türkiye, 15 Eylül 1938, Sy. 125, s. 70

“Enerji Terbiyesi”, 1 Ekim 1938, Sy. 126, s. 81

“Türk kültürü ve Türkçe”, 15 Ekim 1938, Sy. 127, s. 97

“Akıncılar Köyü Münasebetiyle”, 15 Ekim 1938, Sy. 127, s. 104

“On Beş Yılımız”, 1 Kasım 1938, Sy. 128, s. 113.

“Cumhuriyetin on beş yılında edebiyatımız”, 1 Kasım 1938, Sy. 129, s. 115

“Büyük Yasımız”, 15 Kasım 1938, Sy. 129, s. 129

“Büyük ve Küçük Şeyler”, 15 Kasım 1938, Sy. 129, s. 136

### **Cilt 7**

“Türk İnkılabının Devamlılık Karakteri”, 15 Ocak 1939, Sy. 133, s. 17

“Dilimiz Meselelerin En Aktüelidir”, 15 Şubat 1939, Sy. 135, s. 11-15

“Halkevleri ve Münevverlerimiz”, 1 Mart 1939, Sy. 136, s. 22- 23

“Said Faik'in Yeni Eseri”, 1 Mayıs 1939, Sy. 140, s. 16-17

“Birinci Neşriyat Kongresi”, 15 Mayıs 1939, Sy. 141, s. 1

“Tercüme Meselesi”, 1 Haziran 1939, Sy. 142, s. 16-17

“Dilimizin İnkişaf Vechelerine Dair”, 15 Haziran 1939, Sy.143, s. 13-14

“Devlet Sanayii ve Hususî Teşebbüs”, 1 Temmuz 1939, Sy. 144, s. 15-16

### **Cilt 8**

“Tabiatın İmarı”, 15 Temmuz 1939, Sy. 145, s. 10-13

“Maarif Davamız”, 1 Ağustos 1939, Sy. 146, s. 39- 40

“Türk Köylüsünü Giydirmek”, 15 Ağustos 1939, Sy. 147, s. 67- 68

“Radyo ve Propoganda”, 1 Eylül 1939, Sy. 148, s. 106

### **Cilt 9**

“İnsanlık ve Harp, 15 Eylül 1940”, Sy. 149, s. 129

“İki Türü Kahramanlık”, 1 Ekim 1940, Sy. 150, s. 161- 163

“Nedir Bu Hava?”, 1 Kasım 1940, Sy. 152, s. 218

“Birinci Resim ve Heykel Sergisi”, 15 Kasım 1940, Sy. 153, s. 244- 245

“Maarif Meselesi”, 1 Aralık, 1940, Sy. 154, s. 260- 261

“Radyomuz Dair Düşünceleræ”, 15 Aralık 1940, Sy. 155, s. 291- 293

“Köy Enstitüleri”, 1 Aralık 1940, Sy.156, s. 311- 312

### **Cilt 10**

“Gerçek Türk Tiyatrosuna Doğru”, 1 Şubat 1940, Sy. 158, s. 353

“Memleketimiz Hakkında Güzel Bir Eser”, 1 Mart 1940, Sy. 160, s. 415

“Hümanizma ve Millî Ruh”, 15 Nisan 1940, Sy. 163, s. 473

“İnsani Edebiyat,” 1 Mayıs 1940, Sy. 164, s. 497

“Büyük Buhran”, 15 Mayıs 1940, Sy. 165, s. 521

“Eski Yeni Davası”, 1 Haziran 1940, Sy. 166, s. 545

“Millî Heyecanları Ayakta Tutmak”, 15 Haziran 1940, Sy.167, s. 569- 570

“Gençlerle Konuşmalar”, 1 Temmuz 1940, Sy. 168, s. 593- 594

### **CİLT 11**

“Edebî Terbiye”, 15 Temmuz 1940, Sy. 169, s. 1- 2

“Yaşadığımız Günler,” 1 Ağustos 1940, Sy. 170, s. 25- 26

“Edebiyat ve Kültür”, 1 Eylül 1940, Sy.172, s. 73- 74

“Teşkilâtçı Zihniyetin Kıymeti”, 15 Eylül 1940, Sy. 173, s. 97

“Harbertesinin Sanatı Ne Olabilir”, 1 Ekim 1940, Sy. 174, s. 121-122

“Gençlik Meselesi”, 15 Ekim 1940, Sy.175, s. 145-146

“Büyük Türkiye İdeali”, 15 Ekim 1940, Sy. 175, s. 158-159

“Seçme Rus Hikâyeleri”, 1 Kasım 1940, Sy.176, s. 183-184

“Tercüme Dair”, 1 Aralık 1940, Sy. 178, s. 229-231

“Propoganda Silahı”, 15 Aralık 1940, Sy.179, s. 241

- “Tercüme Dair II”, 15 Aralık 1940, Sy.179, s. 248-250  
“Dil Yanlıları”, 1 Ocak 1941, Sy.180, s. 276  
“İnönü Ansiklopedisi”, 15 Ocak 1941, Sy. 181, s. 294  
“On Beş Günde”, 15 Ocak 1941, Sy. 181, s. 304-305  
“GeneTürkçede Kelime Üretimi Meselesi”, Sy. 182, s. 323-326  
“Büyük Bir Türk Dileci”, 1 Şubat 1941, Sy. 181, s. 337-339  
“On Beş Günde”, 15 Şubat 1941, Sy. 181, s. 357-360  
“Bizde Tenkit”, 1 Mart 1941, Sy. 184, s. 361-362  
“Yabancı Kelimeler Meselesi”, 1 Mart 1941, Sy. 184, s. 383-384  
“Özdil Alâkasını Yeniden Uyandırmalıyız”, 15 Mart 1941, Sy. 185, s. 385-386  
“On Beş Günde”, 15 Mart 1941, Sy. 185, s. 404  
“Akıntıya Kürek Çekenler”, 1 Nisan 1941, Sy. 186, s. 416-417  
“Yabancılarla Temasın Sentaks Üzerine Tesirleri”, 15 Nisan 1941, Sy. 187, s. 444-445  
“Falcılıklar”, 1 Mayıs 1941, Sy. 188, s. 457- 458  
“On Beş Günde Bir”, 1 Mayıs 1941, Sy. 188, s. 478-479  
“Dil Bilgisi”, 15 Mayıs, Sy. 189, s. 481-482  
“On Beş Günde”, Sy. 189, s. 502-504  
“Millî Birliğimiz ve Türk Basını”, Sy. 190, s.505-506  
“On Beş Günde (Radyomuzda Yenilik)”, Sy. 190, s. 527-528  
“İmlâmız Tesbit Edilirken”, 1 Haziran 1941, Sy. 191, s. 529-530  
“On Beş Günde, (Bir Sanat Hadisesi)” 1 Haziran 1941, Sy 191, s. 550-551  
“Huzur ve Sukûn Türkiyesi”, 15 Haziran 1941, Sy. 192, s. 553- 554  
“On Beş Günde (Tercüme Mecmuası ve Bir Tenkit Dolayısıyla)”, 15 Haziran 1941, Sy. 192, s. 573-574

## **Cilt 12**

- “Fikir Haysiyeti”, 1 Ağustos 1941, Sy. 194, s. 25  
“On Beş Günde (Bir Dokun Bin Ah Dinle)”, 1 Ağustos 1941, Sy.194, s. 44-48  
“Ciddi Yazılara Rağbetsizlik”, 15 Ağustos 1941, Sy.195, s. 49  
“On Beş Günde (Mübalâğa Merakı)”, 15 Ağustos 1941, Sy. 195, s. 70-73  
“Dilimiz İçin”, 1 Ekim 1941, Sy. 198, s.121  
“Sanat Hayatımız İçin Uğurlu Bir Teşebbüs”, 15 Ekim 1941, Sy. 199, s. 145  
“Mesut Bir Yıl Daha”, 1 Kasım 1941, Sy. 200, s. 169  
“Atatürk”, 15 Kasım 1941, Sy. 201, s. ?  
“Yeni Bir Açık Yılına Girerken”, 1 Ocak 1942, Sy. 204, s. 265  
“Dilimiz Uğrındaki Çalışmalar,” 1 Şubat 1942, S.206 s. 323- 324  
“Divanü Lügat-it Türk Tercümesine Dair I”, 15 Mart 1942, Sy. 209, s.394-396  
“Divanü Lügat-it Türk Tercümesine Dair II”, 1 Nisan 1942, Sy. 210, s. 418-420  
“Divanü Lügat-it Türk Tercümesine Dair III”, 15 Nisan 1942, Sy. 211, s. 447-448  
“Ahlâk Savaşı”, 1 Haziran 1942, Sy. 214, s. 505

“Hoşgörücülük”, 15 Haziran, Sy. 215, s.529-530

### **Cilt13**

“Dilimiz Üzerine Düşünceler,” 15 Temmuz 1942, Sy. 217, s. 9-12

“Lügat Sahasındaki Eksiklerimiz”, 1 Ağustos 1942, Sy. 218, s. 21-22

“Yabancı Kelimeler ve Türk Fonetigi”, 15 Eylül 1942, Sy. 221, s. 101-104

“İnsanlığın Talihi”, 1 Ekim 1942, Sy. 223, s. 141-142

“Karamazof Kardeşler”, 15 Ocak 1943, Sy. 229, s. 261-266

“Değişen Dile Ayak Uydurmalıyız”, 15 Şubat 1943, Sy. 231, s. 301

“İki Yanlış Yol”, 1 Mart 1943, Sy. 232, s. 321

### **Cilt14**

“Edebiyatçı Bir Ressam”, 15 Temmuz 1943, Sy. 241, s. 12-13

“Bedri Rahminin Sanatı”, 1 Kasım, Sy. 248, s. 153- 155

“Sebil ve Güvercinler”, 1-15 Ocak 1944, Sy. 252, s. 220- 223

“Alfred De Musset”, 1-15 Şubat 1944, Sy. 253, s. 247- 251

“Kaygı Çağı”, 1- 15 Haziran 1944, Sy. 262, s. 354- 355

“Tercüme Çalışmalar ve Dilimiz”, Sy. 268, s. 439- 440

“İki Resim Sergisi”, 1-15 Eylül, Sy. 268, s. 453- 454

“Türkçemizin Eksikleri Meselesi”, 1-15 Ekim, Sy. 269, s. 470- 472

“Tercüme İşi Tecrübe İşidir”, 1-15 Aralık 1944, Sy. 274, s. 526- 527

“Çamlıca'daki Eniştemiz Dolayısıyla”, 1-15 Aralık 1944, Sy. 274- 275, s. 537- 539

“Kültür mü Önce Medeniyet mi?”, 1-15 Ocak 1945, Sy. 276- 277, s. 555-556

“Bir Temel Atılırken”, 1- 15 Şubat 1945, Sy. 278- 279, s. 583

“Bize Lazım Olan Tiyatro”, 1- 15 Mart 1945, Sy. 280-281, s. 611-613

“Büyük Ölü İçin”, 1-16 Nisan 1945, Sy. 282, s. 641- 642

“Yeni Şiir Davası”, 1-15 Mayıs 1945, Sy. 284-285, s. 667-669

“Bir Hastalığımız”, 1- 15 Haziran 1945, Sy. 286-287, s. 695

### **Cilt 15**

“Tercümenin Bir Cephesi”, 1-15 Temmuz 1945, Sy. 288-289, s. 2- 3

“Topkapı Sarayının Verdiğı Ders”, 1-15 Ağustos 1945, Sy. 290-291, s. 30- 31

“Büyük Gün”, 1- 15 Eylül 1945, Sy. 292-293, s. 57- 58

“Liselerimizde Edebiyat Dersleri”, 1- 15 Ekim 1945, Sy. 294-295, s. 85- 86

### **Cilt 16**

“Klasiklerin Tercümesinde Yeni Bir Başarı”, 1-15 Kasım, Sy. 296-297, s. 113-114

“İdeoloji Salgını”, 1-15 Aralık, Sy. 298-299, s. 141-143

“Musikimize Dair”, 1-15 Ocak 1946, Sy. 300-301, s. 169-171

“Batı Kültüründen Korkmalı mıyız? Kâzım Namî Duru'ya Mektup”, 1-15 Şubat 1946, Sy. 302-303, s. 198-199

“İki Şair İki Kader”, 1-15 Mart 1946, Sy. 304-305, s. 233- 234

“Gerçek Tiyatro”, 1-15 Nisan 1946, Sy. 306-307, s. 254- 255

“Yazarın Mesuliyeti”, 1-15 Mayıs 1946, Sy. 308-309, s. 281- 283

“Babil Kulesi”, 1-15 Haziran 1946, Sy. 310-311, s. 309- 311

“Dil Bahsinde Ölçü”, Temmuz 1946, Sy. 312, s. 5

“Şiirde Yeni Eski Meselesi”, Temmuz 1946, Sy. 313, s. 4- 5

“İnsalığın Büyük Dersi”, Ağustos 1946, Sy. 314, s. 2

“İki Türlü Tiyatro”, Ekim 1946, Sy. 315, s. 6

“Bu Cumhuriyeti Korumaya Güz”, Kasım 1946, Sy. 316, s. 8

“Tiyatromuzun Baş Dersi”, Aralık 1946, Sy. 317, s. 5.

### Kaynakça

Belge, M. (1983). *Kültür. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. (Cilt 5, s. 1288-1304) içinde İstanbul: İletişim Yayınları.

Çağlar, B. K. (1936). *Yeter Bu Mecmua Dampingi, Arkadaşlar Birleşelim!*. *Ülkü*. 7/40, 289.

Doğan, M. C. (2019). *Şiir Ölüyor mu?* Ankara. Çolpan Kitap.

Enginün, İ. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Günyol, V. (1983). *Türkiye’de Çeviri. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. (Cilt 2, 324-331) içinde İstanbul: İletişim Yayınları.

Kahraman, H. B. (2010). *Bir Nehir Serüveni: Dergicilik, Varlık, Dün-Bugün. Filiz Nayır & Deniz Tekin & Enver Ercan (Der.) Yaşar Nabi Nayır ve Varlık Dergisi* içinde (10-20). Ankara: T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.

Karagülle, F. (2006). *Varlık Dergisi. Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi*. 4/8, 609- 628.

Kayaoglu, T. (1998). *Türkiye’de Tercüme Müesseseleri*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Koçak, C. (2009) *Geçmişiniz İtinayla Temizlenir*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Koçak, O. (2002). *1920’lerden 1970’lere Kültür Politikaları. Ahmet İnel (Der.), Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce (Kemalizm)* içinde (371-417). İstanbul: İletişim Yayınları.

Kongar, E. (2010). *Yaşar Nabi’nin Türk Edebiyatındaki Yeri: Varlık Dergisi ve Varlık Yayınları. Filiz Nayır & Deniz Tekin & Enver Ercan (Der.) Yaşar Nabi Nayır ve Varlık Dergisi* içinde (10-20). Ankara: T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.

Oktay, A. (1993). *Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı (1923-1950)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Özay, Ç. (2018). *Kültür ve Sanat Hayatımıza Katkısı Bakımından Varlık Dergisi Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Parla, T. (1991). *Türkiye’de Siyasal Kültürün Kaynakları, Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri*, (Cilt 2) İstanbul: İletişim Yayınları.

Pektaş, Ş. (2010). *Millî Şef Döneminde (1938-1950) Cumhuriyet Gazetesi*. İstanbul: Fırat Yayınları.

Sazyek, H. (2006). *1923-1950 Arası Türk Şiiri. Türk Edebiyat Tarihi* (Cilt 4, s. 21-47) içinde. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Toksoy, N. (2007). *Bir Kültürel Kalkınma Modeli Olarak Halkevleri*. Ankara: Orion Yayınevi.

Topuz, H. (1973). *100 Soruda Türk Basın Tarihi*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Nabi, Y. (1936). *Edebiyat Âlemimizin Manzarası*. *Varlık*. 4 /78, 81

\_\_\_\_\_. (1937). *Edebiyatımızın Bugünkü Meseleleri*. *Varlık*. 4 /87, 225

\_\_\_\_\_. (1937). *Bir Edebiyatçılar Birliğine İhtiyaç Vardır*. *Varlık*. 4/ 91, 288

- \_\_\_\_\_. (1937). Şiir Buhranı. *Varlık*. 5/107, 545
- \_\_\_\_\_. (1937). Okumak ve Okutmak. *Varlık*. 4/95, 353 -355
- \_\_\_\_\_. (1937). Kitabın Korunması ve Yayılması. *Varlık*. 4/93, 322-323
- \_\_\_\_\_. (1937). Kitap Buhranı ve Memleketimiz. *Varlık*. 4/ 92, 308-309
- \_\_\_\_\_. (1937). Durmuş Edebiyatçılar. *Varlık*. 5/ 105, 513
- \_\_\_\_\_. (1938). Cumhuriyetin on beş yılında edebiyatımız. *Varlık*. 5/129, 115
- \_\_\_\_\_. (1938). Gençleri Teşvik Etmeli mi?. *Varlık*. 5/11, 609
- \_\_\_\_\_. (1938). Tercüme Meselesi Telif Hakkında. 5/ 110, 593
- \_\_\_\_\_. (1938). Romancılığımız ve Tercüme. *Varlık*. 6/ 122, 17-18
- \_\_\_\_\_. (1939). Birinci Neşriyat Kongresi. *Varlık*. 6 /141), 1
- \_\_\_\_\_. (1939). Tercüme Meselesi. *Varlık*. 6 /142, 16-17
- \_\_\_\_\_. (1940). Eski Yeni Davası. *Varlık*. 10/166, 545
- \_\_\_\_\_. (1939). Tercüme Dair. *Varlık*. 11/178, 229-231
- \_\_\_\_\_. (1941). Bizde Tenkit. *Varlık*. 11/184, 361- 362
- \_\_\_\_\_. (1945). Yeni Şiir Davası. *Varlık*. 14/ 284-285, 667-669
- \_\_\_\_\_. (1946). Klasiklerin Tercümesinde Yeni Bir Başarı. *Varlık* 16 /296-297, 113- 144
- \_\_\_\_\_. (1946). Şiirde Yeni, Eski Meselesi. *Varlık*. C/S 16/ 313, 4-5

### 038. *Kırmızı Saçlı Kadın* romanı üzerine bir tahlil denemesi

Ramazan ŞENER<sup>1</sup>

APA: Şener, R. (2023). *Kırmızı Saçlı Kadın* romanı üzerine bir tahlil denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 650-662. DOI: 10.29000/rumelide.1253829.

#### Öz

Postmodernizm; yapısalcılık, postyapısalcılık, yapısökücülük gibi akımların da teorilerini içeren bir anlayıştır. Postmodernizmin ortaya çıkmasında İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında tüm dünyada yaşanan olumsuzluklar, savaşın getirmiş olduğu yıkımlar ve kayıplar etkili olmuştur. Modernizmin akılcı, işlevsel yapısından sıkılan insanlar farklı arayışlar içine girmiş, bu durum da postmodernizmin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Postmodernizm; ilk dönemlerinde felsefe, mimari, edebiyat ve güzel sanatlarda etkili olmuş, zamanla modernizmin etkili olduğu her yerde postmodernizmden söz edilmeye başlanmıştır. Orhan Pamuk, postmodern tarzda romanlar kaleme alan Nobel ödüllü Türk yazardır. Bu çalışmada yazarın postmodern yaklaşımla 2016 yılında yayımlanan *Kırmızı Saçlı Kadın* isimli romanının içerik ve yapı yönünden tahlil denemesine yer verilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Orhan Pamuk, Postmodernizm, *Kırmızı Saçlı Kadın*, metinlerarasılık

#### An analysis essay on the novel *The Red-Haired Woman*

#### Abstract

Postmodernism; It is an understanding that includes the theories of movements such as structuralism, poststructuralism, and deconstructionism. The negativities experienced all over the world before and after the Second World War, the destruction and losses caused by the war were effective in the emergence of postmodernism. People who were bored with the rational and functional structure of modernism, went into different searches, and this situation paved the way for the formation of postmodernism. Postmodernism; It was influential in philosophy, architecture, literature and fine arts in its early periods, and in time, postmodernism began to be mentioned wherever modernism was effective. Orhan Pamuk is a Nobel Prize-winning Turkish writer who writes postmodern novels. In this study, the analysis of the author's novel named *Kırmızı Saçlı Kadın*, published in 2016 with a postmodern approach, will be included in terms of structure.

**Keywords:** Orhan Pamuk, Postmodernism, Red Haired Woman, intertextuality

#### Giriş

Modern edebiyatta okuyucu, sadece yazarın anlattıklarını anlaması istenen kişi konumundayken postmodern edebiyatta yazar; okuyucu ile metin arasından çekilip metindeki boşlukları okuyucunun doldurmasını istemektedir. Böylece okuyucu, aktif konuma gelirken edebi metin, her yeni okumada

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Kocaeli, Türkiye), rsener168@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4840-8593 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253829]



farklı boyut kazanmakta ve yeniden oluşturulan bir metin konumuna geçmektedir. Her okur, metin ile ilgili farklı bir ilişki kurarak farklı anlam bağlarına zemin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

Postmodernizm akımında mimesis (taklit) kavramı gerçek olandan daha güçlüdür. Gerçekte var olmayan şeyler, var olandan daha güçlü bir biçimde anlatılmıştır. Postmodern yapıtlar, birbirini taklit eden yapıtlar üzerine bina edilmektedir.

Her postmodern anlatı, anlatının anlatısıdır, bir anlatılar anlatısıdır, bir örnek romandır. Her anlatı bu modelin aksiyomlarına göre, birbirinin içinde vardır, öyleyse tek bir anlatı vardır: Düşünölmüş ve düşünölebilecek bütün anlatıları, anlatılanları ve anlatanları, anlatılmış olanları ve anlatılmamış görünenleri, anlatma isteğini ve isteksizliğini, yeter, içinde toplayan ve o sarmal deniz kabuğunun dünyanın bütün seslerini bize geri vermesi gibi bir anda her şeyi anlatan bir anlatı. (Koçak, 1991, s. 72).

Postmodern romana bakıldığında gerçeğin de bir kurmacadan ibaret olduğu ifade edilmiştir. Postmodern metnin kendini kendi temeli üzerinde inşa etmesi “Üstkurmaca” tabiri ile açıklanmıştır. Üstkurmaca; yazarın kurguladığı metnin bir parçası olmasıdır. Yani yazar, bir yandan kurguladığı dünyayı aktarıırken bir yandan da “nasıl yazdığını” anlatmaktadır.

Bununla birlikte postmodern romanlarda kullanılan bir diğere yöntem de “Metinlerarasılık” yöntemi olmuştur. Bir edebi metnin kendinden önce yazılmış metinlere bir biçimde gönderme yapmasının adı olan yöntem, öteki metni alaya alma (parodi) ya da metni taklit etme (pastiş) yoluyla da hayat bulabilmektedir.

Dış dünyayı yansıtmak istemeyen bu edebiyatın yazarının, eski metinlerin dünyasından yola çıkarak kendine oyunsu bir yeni yaşam alanı yaratmak için başvurduğu tekniklerin başında parodi ve pastiş gelir. Anlamın sorunsallaştırıldığı bu çağın edebiyat sanatçısı, bir anlamın taşıyıcısı olan özgün dünyalar yaratmak yerine, önceki metinlere el atar, onlarla parodi/pastiş düzleminde oynar. (Ecevit, 2004, s.75).

Orhan Pamuk; yalnız Türk Edebiyatı'nın değil dünya edebiyatının da önemli yazarları arasında yer almaktadır. *Cevdet Bey ve Oğulları* (1982) adlı romanı ile okur karşısına çıkmıştır. Bir ailenin macerasını anlatan roman, yetenekli bir sanatçıyı müjdelemiş ve bundan sonraki her romanı okuyucu tarafından beklenmiştir. (Enginün,2013,s.424). Orhan Pamuk'un hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında hakkında yapılan çalışmalarla Türk edebiyatının en çok konuşulan yazarları arasında olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle Nobel Edebiyat Ödülü'nü almasından sonraki süreçte araştırmacıların artan ilgisi aradan uzun zaman geçmiş olmasına rağmen azalmadı. Pamuk'un yayımladığı her yeni roman edebiyat kamuoyunda ilgiyle karşılanırken akademik çalışmalar da Pamuk romancılığını yeni sorular etrafında ele almaya devam etmektedir. Pamuk'un yayımladığı her roman hakkında sadece Türkçe yazılmış onlarca makale varken eserlerini çeşitli bakış açılarıyla inceleyen yüzden fazla lisansüstü çalışma bulunmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmaların haricinde Türkiye dışında da Pamuk romancılığına ilişkin pek çok müstakil çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple Orhan Pamuk üzerine bir çalışma yapmanın en zor kısmının yazar hakkındaki geniş literatürle baş etmek ve bu literatüre yeni bir katkı sunmak olduğunu söylemek mümkündür. (Melikoğlu,2022,s.20).

Arayış, Orhan Pamuk'un eserlerinin belirleyicisi olan temel izleklerden biridir. Bunun nedenlerinden biri hiç kuşkusuz, yazarın çizdiği roman kişilerinin içe dönük kişiler oluşlarıyla dikkat çekmeleridir. Bu roman kişileri tutunamayan; yaşadığı zamana, topluma, insanlara karşı aidiyetini kaybetmiş, kendi olma yolunda sancılar çeken kişiler olarak varlık göstermektedirler. (Burhanoğlu,2022,s.31).

Yazar, modern ve postmodern anlatım tekniklerini geleneksel ve yerel değerlerle sentezleyen bir tarzı benimsemiştir. *Kırmızı Saçlı Kadın*; postmodern öğeleri içinde barındıran yazarın önemli yapıtları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada bu romanın teknik açıdan bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada öncelikle Orhan Pamuk'un 2016 yılında yayınlanan *Kırmızı Saçlı Kadın* romanı okunup yapısal açıdan tahlil edilmiştir. Bunun yanında çalışmaya yardımcı olacak kitap, makale ve tezler taranmış, ilgili kısımlar metin gövdesine dâhil edilerek ilgili metin; bir kompozisyon haline getirilmiştir.

## I. *Kırmızı Saçlı Kadın* romanının tahlili

### 1.1. Olay örgüsü

Anlatmaya bağlı edebî metinlerin yapı unsurları birbirleriyle sıkı ilişki içerisinde. Olay Örgüsü, tema, zaman, mekân, şahıs kadrosu, dil ve üslup bu yapının öğelerini oluşturmaktadır.

Ünlü İngiliz edebiyat teorisyeni Forster; *Roman Sanatı* isimli eserinde roman türünü “*olayların zaman sırasına göre düzenlenerek anlatılması*”, olay örgüsünü ise “*olayların anlatımı*” biçiminde ifade etmektedir. “*Kral öldü, arkasından kraliçe de öldü.*” ve “*Kral öldü, sonra üzüntüsünden kraliçe de öldü.*” ifadelerinden hareketle kavramları açıklayan Forster; “öykü” ifadesiyle tanımladığı ilk yargının okura bir heves hissi haricinde bir şey katmadığını ifade etmektedir. Diğer yargıda ise fiillerin gerçekleşmesinden ziyade “yargı-gereğe” irtibatının net bir şekilde mevcudiyetini belirterek bu durumun roman okurlarından keskin sezgi ve hafıza gücü talep ettiğini vurgulamaktadır. (Forster, 2014,s.128-129).

Pamuk, iki hikâyeyi birleştirdiği eserinde bir kuyucu çırağının başarılı bir hayat sürme çabasında kaderin rolünü işler. Cem, öğrenimini devam ettirebilmek için hiç alışık olmadığı fiziksel güç gerektiren bir işte çalışmaya dahi razıdır. Bir kasabada başlayan kuyucu çırağı onu baba şefkatinden fazlasını gördüğü Mahmut Usta ile karşılaştıracak, kendi babasıyla çatışma noktaları daha da belirginleşecektir. Sadakatin vurgulandığı eserde baba yerine konan bir ustayı zor durumda bırakıp gitmek babaya duyulan öfkenin dışı vurumu olarak yansır. Tıp diline “Oidipal Sendrom” olarak geçen erkek çocuklarının annelerini babalarından kıskanıp onlara öfke duymaları eserde kuyucu ve çırağı ilişkisinde babadan öğ alma şeklinde vücut bulur. Üç bölümden oluşan eser anlatımın tekrar anlatımı olarak babasını yanlışlıkla öldüren bir oğlun modern bir kuyu olarak nitelenen hapisneden çıkabilmek için yazdığı, başına gelenleri anlattığı bir metindir. Postmodern özelliklere sahip eserde anlatıcının okuyucuyla konuştuğu bölümler, olaya gerçekliğin katıldığı bölümlerdir. Jeolojiden mimarlığa, resimden heykele kadar birçok alan eserin zengin bir içeriğe kavuşmasını sağlamıştır. Bütün bu bilim dalları arasında özellikle 1980 darbesinin ardından yaşanan siyasi gerilim ve inşaat alanındaki ilerlemeler eleştirel bir dille ifade edilmiştir. (Bolattekin,2020,s.525).

Romanda ilk olay halkası, Cem'in hayat hikâyesinden bahsetmesiyle başlamakta, Mahmut Usta'yı kuyunun dibinde yaralı vaziyette bırakıp eşyalarını toplayarak İstanbul'a dönmesiyle sona ermektedir. Ailesi ve yaşadığı çevre ile ilgili bilgiler veren Cem, lise çağlarında bir öğrencidir. Yaz tatilinde babasının Beşiktaş'ta bulunan “Hayat Eczanesi” isimli eczacı dükkânında ona zaman zaman yardım eden bir gençtir. Babasının sık sık ortaldan kaybolması ise aile bağlarını zayıflatan bir erken olarak romanda yer almaktadır. Bir seferinde yine siyasi sebeplerden ötürü ortaldan kaybolan baba, bir daha geri dönmemiş; Cem, annesiyle beraber hayatına devam etmek zorunda kalmıştır. Annesiyle birlikte

teyzelerinin Gebze'deki evine taşınan ailenin yükünü Cem, sırtlanmak durumunda kalmıştır. Öğrenimine devam edebilmesi için çalışması, para biriktirmesi gerekmektedir. Bunun için kuyucu ustası Mahmut Usta ile birlikte Büyükçekmece ile Silivri arasında yer alan bir Trakya kasabası olan Öngören'e kuyu kazma işine gitmiştir.

Bu bölümde 1980'li yılların yaygın bir mesleği olan kuyuculuk ile ilgili bilgiler verilmiş, yapılacak yatırımlar için temel ihtiyaç olan suyun bulunabilmesi adına toprağın derinlemesine kazılması işlemiyle ilgili yöntemler okurla paylaşılmıştır. Kahramanın işinden arta kalan zamanında Öngören'e gitmesi, Kırmızı Saçlı Kadın'ı görme noktasında aşırı iştiaqlı oluşu, bu bölümde dikkati çeken diğer noktalaradır.

Kırmızı Saçlı Kadın ve arkadaşları, aynı kasabada seyyar olarak kurulan bir çadır tiyatrosunda *İbretlik Efsaneler Tiyatrosu* başlığı altında mitler ve efsaneleri konu edinen oyunlar oynamaktadırlar. Öte yandan Mahmut Usta da Cem'e dini muhteva taşıyan hikâye ve kıssalar anlatmaktadır. Cem, bu dönemde sürekli Kırmızı Saçlı Kadın'ı düşünmekte ve onu hayal etmektedir. Onun eşi olan Turgay ile tanıştıktan sonra bir akşam gösterilerini izleme imkânını yakalamıştır. Bir müddet sonra onunla beraber olan Cem, bir anlamda arzusuna kavuşmanın bahtiyarlığı içinde olduğu günlerin birinde kuyu için toprağı kazmaya devam ederken çakırığın düzenini elinden kaçırmış ve kova; düzeneği ile birlikte aşağı doğru hızla düşmeye başlamıştır. Kuyunun derinliklerinde olan Mahmut Usta'dan herhangi bir ses gelmeyince Cem; panik ve telaş içinde yakında olan kasabaya koşturmuş, şaşkın bir tavırla tekrar kuyunun bulunduğu araziye geri gelerek eşyalarını toplayıp İstanbul trenine binerek İstanbul'a, oradan da Gebze'ye annesinin yanına gelmiştir.

İkinci olay halkası ise, Cem'in Gebze'ye gelişi ile beraber akabinde geleceğe doğru gelişen olayların kendisinin ağzından anlatılmasıyla başlamaktadır. Kırmızı Saçlı Kadın'dan oğlu olan Enver'in onunla yüzleşmesi, Öngören'de otuz yıl öncesinde Mahmut Usta ile beraber kazmış oldukları kuyuya oğlu ile boğuşmaları neticesinde Cem'in düşmesi ile sona ermektedir. Bu bölümde Cem, dershaneye gitmiş, sınavları kazanmış ve neticesinde İstanbul Teknik Üniversitesi Jeoloji Mühendisliği bölümüne 1987 yılında kaydını yaptırmıştır. Bu yıllarda kendisi ile ailesi tarafından tanıştırılan eniştesinin bir akrabası olan Gördesli Ayşe isminde -kendisinin tabiriyle- muhafazakar bir kızla arkadaşlık etmiştir. Zaman içinde birbirleriyle kaynaşan ikili; üniversite bittikten sonra evlenmişler, fakat çocuk sahibi olamamışlardır. Bu durumun onları birbirlerine daha da kenetlediği, romanda anlatıcı- kahraman tarafından ifade edilmektedir. Bu bölümde Cem'in hayatında maddi anlamda önemli değişikliklerin olduğu gözlemlenmektedir. Sık sık yurt dışı gezilerine çıkan çift, çocuksuzluğun dermanını da buralarda aramaktadırlar. Avrupa'nın çeşitli kentlerinde her biri alanlarında uzman önemli doktorlara gitmişler, fakat tedaviye olumlu cevap alamamışlardır. Bu durum, onlarda başlarda bir hayal kırıklığı oluştursa da birbirlerine daha da bağlanarak hayata sınımsız sarılmalarına katkıda bulunmuştur.

Bu bölümde dikkat çeken diğer bir unsur da yaşananlarla efsaneler arasında bağlantı kurulma çabasıdır. Kırmızı Saçlı Kadın'ın ilk kısmında oğul olarak görülen Cem, ikinci kısmında baba rolüyle okurun karşısına çıkar. Romanda bu defa baba-oğul ilişkisi, Cem ile oğlu Enver arasında ele alınır. Evliliğinden bir çocuğu olmayan Cem, oğul gibi simgesel bir değer yüklediği şirketine Sührab ismini vermiştir. Sührab'ı bir oğul gibi de büyütüştür. Yıllar sonra, Kırmızı Saçlı Kadın ile gençlik yıllarında yaşadığı ilk aşk ve cinsellik deneyiminden bir oğul olduğunu öğrenir. Cem, varlığından dahi haberi olmasa da oğlunu babasız bırakmasıyla babası gibi hareket etmiştir. Bu açıdan içten içe suçluluk duyar. (Şimşek,2020,s.87) Cem; gerek Kral Oidipus, gerekse Rüstem ile Sührab hikâyesini anlatarak bu hadiselerin insanların kaderi üzerindeki etkisini sorgulamaya çalışmaktadır. Tarihin tekerrürden ibaret olması tezinin ferdi hayatlar için de geçerli olup olmadığı meselesi, bu romanda masaya yatırılan önemli

bir husus olmuştur. Atina'ya ve Tahran'a geziler yapan Cem; arkadaşı Murat vasıtasıyla hikâyelerin geçtiği mekânları incelemiş ve hikâyelerle kalıntıların, resimlerin bulunduğu alanlara giderek bu konudaki ilgisini göstermiştir.

Tüm bunların yanında hızla büyüyen inşaat şirketlerinin adını yine ibretlik efsanelerden birinin kahramanı olan *Sührab* koymuşlardır. *Sührab*; İstanbul'un gelişmeye açık bölgelerinden arsalar alıp oralara devasa inşaatlar yaparak sürekli büyüyen bir şirkettir. Cem'in yıllar önce bir yaz kuyu kazma işinde çalıştığı Öngören de bu bölgelerden biridir. Cem'in Kırmızı Saçlı Kadın'dan oğlu olan Enver; bir gün kendisine mektup göndermiş, kendisini tanıtarak şirketin kasabadaki faaliyetlerinin halkı rahatsız ettiğini iletmiştir. Cem o dönemlerde bu mektubu ciddiye almasa da daha sonra tanışacağı Sırrı Siyahoğlu'ndan Öngören ve oğlu ile ilgili bütün gerçeklerin ipuçlarını öğrenecektir.

Öngören kasabasına karısına haber vermeden şirketle birlikte giden Cem, orada Kırmızı Saçlı Kadın ile görüşüp oğlu ile ilgili gerçekleri öğrenmiştir. Oğlu Enver, Serhat takma ismiyle Kırmızı Saçlı Kadın tarafından görevlendirilmiştir. Cem Bey'i, kendisinin otuz yıl önce Mahmut Usta ile kuyu kazdıkları yere götürmüştür. Kendi kimliğini açıkladıktan sonra başlayan boğuşmada Cem'in gözünden vurularak öldüğü bir sonraki kısımda Kırmızı Saçlı Kadın'ın itiraflarından anlaşılmaktadır.

Romanın son olay halkası ise, Kırmızı Saçlı Kadın olan Gülcihan'ın ağzından bir anlamda itiraflar özelliği taşımaktadır. Kırmızı Saçlı Kadın; bu bölümde siyasi yasakların yoğun olduğu bir dönemde Anadolu ve Trakya kasabalarında belirli bir ekiple seyyar oyunlar oynadıklarını, bu oyunlarda dönemin konjonktüründen ötürü siyasi konulara yer vermediklerini, bunun yerine tarihsel, ibretlik efsaneler anlatarak özellikle genç kesim başta olmak üzere halkı eğlendirmenin yanı sıra bilinçlendirmeyi amaçladıklarını ifade etmiştir.

Konuşmasının devamında Cem ile Öngören'de nasıl tanıştıklarını, onunla nasıl beraber olduğunu anlatan Gülcihan; ilk zamanlarda oğlu Enver'in; kocası Turgay'dan olduğunu zannetse de çocuğunun büyüüp gelişmesi ile birlikte çocuğun ondan olmadığına inanmaya başlamıştır. Çocuğunu büyüten Gülcihan, zamanı geldiğinde ona babasının Cem olduğunu söylemiş, bu durum da Enver'i doğal olarak ruhsal yönden etkilemiştir.

Olayların son halkasının esas can alıcı noktası ise, bu romanın Kırmızı Saçlı Kadın tarafından oğlu Enver'e yazdırılmasıdır. Gülcihan, oğlu Enver'e hapisane ziyaretleri esnasında yazma işlemi için gerekli bilgi ve dokümanları vermiş, oğlundan yaşadığı bu olayları babası Cem'in ağzından yazmasını istemiştir. Enver de böylelikle annesinin verdiği bilgiler üzerine babası Cem'in ağzından olayları anlatmaya başlamıştır. Yazar, bütün bunları romanın son kısmında kitaba adını veren Kırmızı Saçlı Kadın'ın ağzından okurlarla paylaşmıştır.

## 1.2. Tema

Tema (İzlek); romanın üzerine temellendiği konunun yazarın duygu ve düşüncesinde öznel bir yargı halinde ortaya konan sentezi olup, romanın nihaî hedefi ve romancının asıl amacıdır.(Çetin,2003, s.150).

Romanda yüzyıllar önce yazılmış olan efsaneler ile güncel meseleler bir araya getirilmiştir. Batı ve Doğu kültürlerinin en başta gelen tragedyalarını aynı eserde birleştiren Pamuk, tarihin tekrar eden yanına dikkat çeker ve bazı efsanelerin tekrar yaşanabileceği mesajını verir. (Bolattekin,2020,s.524). Aşk, kıskançlık, baba-oğul ilişkileri tarihsel olaylar üzerinden anlatılmış, yazar; okurları otuz yıl öncesinin

İstanbul'una da götürmüştür. Ayrıca roman, o dönemin tiyatro anlayışı ve mimari yapılaşması hakkında da önemli ölçüde fikirler vermektedir.

Romanda Bizans gerçeği ve ayrıntısına da yer verilmiştir. Yazar, Bizans dönemi Konstantinopolis'ine de duyarlılık göstermektedir. Bunun yanında sadece Bizans değil, İstanbul'un Osmanlı geçmişine de değinilmektedir.

Yazar, ayrıca diğer romanlarından farklı olarak ilk kez 12 Eylül darbesini, darbenin yol açtığı ve yaşayanların bugün bile etkisinden kurtulamadığı travmaları incelikle işlemiştir. Cem'in babasının devrimci faaliyetlerinden ötürü siyasi suçlular listesinde yer alması, eski arkadaşlarıyla gizlice buluşmaları, Cem, eczaneye yemek getirdiğinde konuşmalarına ara verip sükûnete bürünmeleri, romanın ilk bölümünde vurgulanan unsurlar olarak dikkat çekmektedir.

Hayat Eczanesi'nin çok müşterisi yoktu. Babam nöbetçi olduğu gecelerde o zamanlar moda olan taşınabilir küçük televizyona bakarak vakit öldürürdü. Bazan da babamı, ziyarete gelen arkadaşlarıyla alçak sesle konuşurken görürdüm. Siyasi arkadaşları, beni görünce konuşmayı bırakır, benim, tıpkı babam gibi yakışıklı ve sevimli olduğumu söyler, sorular sorarlardı: Kaçınıcı sınıfa gidiyordum, okulu seviyor muydum, ileride ne olacaktım? (Pamuk, 2016,s.9).

Kırmızı Saçlı Kadın ve tiyatro ekibinin diğer üyeleri de siyasi düşüncelerinden ötürü darbenin mağdurları arasında yer almıştır. Türkiye'yi dolaşarak mesleklerini icra etmekte, bunun yanında da vermek istedikleri mesajları tiyatro yoluyla gerçekleştirmektedirler. Oluşan siyasi ortam, onların tiyatrodaki farklı konulara yönelmelerine neden olmuştur.

1980'deki askeri darbeyi sonra bizim halk tiyatrosu da tutum değiştirdi. Başımız derde girmesin diye solculuğu biraz sulandırdık. Halk çadıra gelsin diye kısa monologlarım için Mesnevi'den, eski tasavvufi hikâyeler ve masallardan, Hüsrev ile Şirin'den, Kerem ile Aslı'dan da duygusal sahneler ve konuşmalar aldım. Ama en büyük başarıyı, Yeşilçam'a melodramlar yazan eski bir senarist arkadaşım 'Her zaman sevilir ve tutar' diyerek önerdiği Rüstem ile Sührab'ın hikâyesinden uyarladığım gözü yaşlı kadının monologu ile elde ettik. (2016, s. 178).

Yazar, daha geniş bir perspektif getirerek, Batı kültürünü çok iyi özümsemiş ve biliyor olmasının katkısı ile yalnız Anadolu değil Anadolu'yu da içeren daha büyük bir âlemi, doğuyu, mistisizmini ve kültürünü de romanda okurla buluşturmuştur. Bir sentez şeklinde bu kavramlara değinmiştir.

"Üç gün önce Hazreti Allah bana İran'a git, Tebriz Şahı'nın sarayına gir ve oğlunuzun, sizin şehzadenizin canını al" diye emretmişti demiş Azrail. Bu yüzden dün oğlunuzu İstanbul'da burada görünce hem hayret ettim hem de çok sevindim. Oğlunuz da benim kendisine tuhaf baktığımı görmüştü. (2016, s. 43).

Pek çok kitap okudum o yaz; çocuk romanları, Jules Verne'den Arzın Merkezine Seyahat, Edgar Allan Poe'dan seçme hikâyeler, şiir kitapları, Osmanlı cengâverlerinin maceralarını anlatan tarihi romanlar ve bir de rüya üzerine bir derleme. (2016, s. 11).

Romanda 1980'li yıllarda İstanbul ve Türkiye genelinde kapitalizmin, burjuva sınıfının gelişmesi, plansız kentleşmenin yaygınlaşmaya başlaması, değinilen diğer unsurlar olarak dikkati çekmektedir.

Hayri Bey, elektriği, suyu olmayan bu araziye çok ucuza almıştı. Burada su bulursak, bize çok para verecekti. Su çıkınca siyasetçi tanıdıkları buraya elektrik hattı çektireceklerdi. Sonra da Hayri Bey'in bir seferinde planlarını bize getirip gösterdiği kumaş boyama atölyeleri, yıkama odaları, depoları, şık idare binası ve hatta yemekhanesi de olan tam bir fabrika kuracaktı buraya. (2016,s.17).

Bunun yanında ansiklopedik bilgilere de yer verilmiştir. Bu durum, yazarın titiz araştırmacılığı ve romanlarında okurlarını çok yönlü bilgilendirme isteği ile ilgili bir durum olarak nitelendirilebilir.

En yüksek dağların zirvelerindeki yarıklarda, çatlak ve oyuklarda bulunan deniz kabuklarının balık kafalarının ve midyelerin sırrını 11. yüzyılda Çinli Shen Kuo adlı bilgenin çözdüğünü anlatırdım sevgilime. Sophokles'ten yüz elli yıl sonra Theophrastus Taşlar Hakkında diye bir kitap yazmış, mineraller üzerine dediklerine binlerce yıl inanılmıştı. (2016,s.99).

İbretlik hikâyeler bazında Türkiye'de yaşanan cinayetler masaya yatırılmış, metinler ile toplumsal olaylar arasında ilgi kurulmaya çalışılmıştır. (Geliniyle yatan baba ve babayı öldüren oğul, cinnet anında annesiyle ilişkiye giren oğul vb...)

Efsaneler üzerinden doğu-batı sentezi yapılmıştır. Bunun yanında Kral Oidipus ve Sührab'tan hareketle siyasi sürgün kavramı dile getirilmiştir. Cem; kendi babasının siyasi tercihleri sebebiyle gördüğü işkencelerle efsanelerde anlatılanlar arasında benzerlik görmektedir.

2000'li yılların başlarında Türkiye'de oluşmaya başlayan siyasi kutuplaşma da romanda değinilen unsurlardan biridir.

Dışarıda İstanbul'un üzerinde karlı, yağmurlu bir gece olur, yaşadığımız eski binanın su olukları hüznüyle uğuldar, karanlık sokaktan titrek mavi lambası yanıp sönen, telaşlı bir polis arabası geçerdi. Bunlar Türkiye'de Avrupa Birliği taraftarlarıyla, milliyetçi ve İslamcıların çatıştığı yıllardı. Taraflar birbirlerine karşı Türk bayrağını bir savaş aracı olarak kullanıyor, İstanbul'un pek çok köşesinde, askeri garnizonlarda, şehrin yüksek noktalarında koskocaman Türk bayrakları dalgalanıyordu. (2016, s.113.).

### 1.3. Zaman

Anlatmaya bağlı metinlerdeki en önemli yapı unsurlarından biri de zamandır. Geleneksel metinlere bakıldığında zamanın hızlı bir şekilde ilerlediğine şahit olunur. Zaman, burada olayların çarpıcı gerçekliğini vurgulama noktasında hatırlatıcı işlevi görmektedir. Mehmet Tekin; bu duruma şöyle değinir:

Geleneksel anlatılarda zaman, olayların “sahiliğini” sağlamak için arada bir hatırlatılan soyut bir değerdir. Zamanda ayrıntıya -aslâ- gidilmez, zaman “blok olarak” hissettirilir ve yine zaman, çok hızlı bir seyir arz eder. (Tekin, 2012: 124).

Postmodernistler “yaşanan ana”, “şimdiye” önem vermektedirler. Onlar için kronolojik zamanın bir önemi yoktur. Zaman rastgele, gelişigüzel, bağlantısız olabilir. *Kırmızı Saçlı Kadın* romanı ise, yazar tarafından kaleme alındığı an itibarı ile 2015 yılının bütününe kapsamaktadır. Bu durum romanın bitiş kısmında *Kırmızı Saçlı Kadın*'ın itirafları bölümünde “Ocak-Aralık 2015” biçiminde ifade edilmiştir. Metin dışı zaman olarak düşünüldüğünde Enver'in annesinin teklifiyle babası olan anlatıcı Cem Bey'in ağzından romanı yazması, bir yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu zaman dilimi, romanın yazılma zamanı olarak kabul edilmektedir.

Metin içindeki zaman ele alındığında ise, nesnel zaman olarak yaklaşık otuz yıl öncesine gidilerek 1980'li yılların son dilimlerine dönüldüğü görülmektedir. 1986 yılının yaz mevsiminde Cem'in İstanbul yakınlarındaki Öngören kasabasında kuyucu ustası Mahmut Usta ile çalışma süresi yaklaşık bir aylık bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu hadiseyi takip eden zaman diliminde anlatıcının bir yıl sonra, 1987 yazında İstanbul Teknik Üniversitesi Jeoloji Bölümü'nü kazanması, bu süre zarfında eniştesinin bir akrabası olan kendisinin müstakbel eşi Ayşe ile tanışmasını takip eden süreçten bugünlere geliş hikâyesi içinde meydana gelen yaklaşık otuz yıllık olaylar silsilesinde kronolojik sıra takip edilmiştir. Bu aşamada art zamanlıktan bahsedilebilir.

Yazar, romanda zamana eklemelerde bulunarak kahramanlarına dinî ve tarihî hikâyeler, kıssalar, efsaneler anlatırarak bu bağlamda zamanı çok daha gerilere götürmektedir. Hz. İbrahim ve Kurban Bayramı kıssası, Yusuf ile Züleyha kıssası, Kral Oidipus ile birlikte Rüstem ile Sührab'ın hikâyesi vasıtasıyla okur kozmik olarak milattan öncelere yolculuk etmektedir.

#### 1.4. Mekân

Mekân, anlatma esasına bağı eserlerde yaşanan olayların sergilendiğı yerdir. Zira olaylar ancak bir mekân üzerinde cereyan ederler. Olayların gerçekteştiğı mekân, vakanın seyrinde önemli bir yere sahiptir ve bu yönüyle mekân romanın asli unsurlarındandır. Şahıs kadrosunu oluşturan insan veya varlıkların itibarı bir dünyada yaşadıkları olaylar zincirinin hikâyesi olan romanda, muhayyel veya gerçekte bir mekâna ihtiyaç duyulacağı açıktır. Bu nedenle mekân, anlatma esasına bağı eserlerde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar (Çetişli, 2009: 77).

Postmodernizmi modernizmden ayıran en önemli unsurlardan biri de mekândır. Modern romanlarda mekân, okuyucuya olabildiğince anlatılmaktadır. Postmodernizmde ise mekân belirsiz olmakla birlikte mekân ile ilgili detaya girilmeden birtakım özellikler verilmektedir. Kalan detayları ise, okuyucunun zihninden tamamlaması beklenmektedir.

Romanın esas mekânı Silivri Cezaevi'dir. Burası, romanda bir "kapalı mekân" olma özelliğı göstermektedir. Çünkü, "Kırmızı Saçlı Kadın" Gülcihan'ın isteğıyle Enver; romanı bir yıllık bir süre zarfında burada kaleme almıştır. Silivri Cezaevi'nin Kırmızı Saçlı Kadın'ın ağzından okura takdimi de romanın bir bölümünde yer almaktadır.

Aynı günlerde Silivri Cezaevi'ne gidişlerimde Ayşe Hanım'dan dinlediklerimin bir kısmını oğluma anlatmaya başladım. Uzak olmasına rağmen Bakırköy'den üç otobüs değıştirerek cezaevinin kapısına vardığım zaman, oğlumun Mahmut Usta ile babasının kuyu kazdığı yerden beş kilometre uzaklıkta, yalnız Türkiye'nin değıl, gardiyan ve yöneticilerinin sıklıkla gururla tekrarladıkları gibi "Avrupa'nın en büyük cezaevinin" içinde hapis olmasının anlamını sorardım kendi kendime. Sonra arama aletleri, kırmızı saçlarına laf sokuşturan gardiyanların becerikli elleri, bekleme odaları, açılan kapılar, kapanan kapılar, açılan kilitler, kapanan kilitler, odalar ve koridorlar arasında o kadar yer değıştirdim ki, sanki nerede ve hangi zamanda olduğumu unutturdum. (2016, s.192).

Romanda geçen geniş mekânlar olarak İstanbul, İstanbul özelinde Beşiktaş, Cem'in annesinin taşınmış olduğu Gebze, Cem'in 1986 yazında kuyucu çırağı olarak çalışmış olduğu Öngören kasabası, Cem'in seyahatleri vasıtasıyla değınilen Atina, Tahran, Moskova, ilk etapta göze çarpmaktadır.

Dar mekânlar açısından değılendirildiğinde ise, ön plana çıkanlar; Cem ve annesinin Beşiktaş'taki evleri, daha sonrasında taşınmış oldukları eniştesinin Gebze'deki evi, Öngören'deki düzlükte Mahmut Usta ile kaldıkları çadır, Kırmızı Saçlı Kadın ile beraber oldukları ev, Öngören İstasyon Binası, Rumeli Kahvehanesi, Güneş Sineması, Lokantalar Sokağı, Kurtuluş Lokantası, Cem ile Ayşe'nin Dolapdere'deki evleri, Nişantaşı'nda kurmuş oldukları "Sührab" isimli inşaat şirketleri, Gümüşsuyu'nda yeni taşınmış oldukları ev, Topkapı Sarayı Abdülmecit Köşkü, Cem'in babasının Sarıyer sırtlarında yeni eşiyile birlikte kaldıkları ev, Paris-Louvre, New York-Metropolitan, Moskova-Tretyakov müzeleri.

Yazar, ayrıca efsanelerin geçtiğı mekânlara yaptığı ziyaretlerinde o mekânların tasvirlerine de yer vermiştir. Örnek olarak, Kral Oidipus'un babasını öldürdüğü şehir olan bugünkü Yunanistan topraklarında yer alan Thebai gösterilebilir.

İki gün Murat ve emlakçısı ile Atina'da satışa çıkarılan binaları gezdik. Bir öğleden sonra taksi tutup arkadaşımı bir saat uzaklıktaki Thebai şehrine götürdüm. Burada da terk edilmiş demiryolu hatları, sarmaşıklar ve örümceklerle kaplanmış eski vagonlar, boş fabrikalar, hangarlar gördük. Kral Oidipus'un yaşadığı şehir de, tıpkı Ingres ve Gustave Moreau'nun resimlerinde olduğu gibi, dimdik bir tepenin üzerindeydi. (2016, s.148).

Bunun dışında Rüstem ile Sührab hikâyesinin geçtiği Tahran civarı da romanda tıpkı Thebai gibi fantastik mekânlar olarak yer almaktadır.

Dış mekânlar açısından ele alınan bir diğer önemli husus da İstanbul özelinde otuz senelik bir zaman dilimi içerisinde tahminlerin çok ötesinde bir büyümedir. Bu büyüme, göçlerin de etkisiyle önce çarpık kentleşme, daha sonraysa toplu konut biçiminde kendisini göstermektedir. Romanda bu durum en çok Öngören kasabasının üzerinden anlatılmaktadır. Cem, otuz yıl önce Mahmut Usta ile kuyu kazdığı düzlüğe otuz yıl sonra tekrar geldiğinde çevreyi tanıyamamıştır. Her taraf binalar ve fabrikalarla kaplanmıştır.

### 1.5. Şahıs kadrosu

Anlatma esasına bağlı edebi türlerde olayları meydana getiren veya olaylara müdahil olan insan ve insan özellikleri yüklenen varlıklar, vakaya dâhil olarak şahıs kadrosunu oluşturur. Anlatılarda konu şahıs kadrosu etrafında şekillenir. Kişi anlatmaya bağlı edebi türlerde her zaman önemli bir unsurdur. Anlatmaya bağlı edebi türlerde şahıs çok önemlidir, çünkü şahıslar olmadan vaka meydana gelmez. Kişi, romanı meydana getiren temel unsurlardan biridir. Romanın diğer temel unsurları da, birebir kişi unsuruyla irtibatlıdır, ona bağlıdır. Onları oluşturan ve meydana getiren unsur, kişilerdir. Bu yüzden kişi, romanda her zaman önemli bir öğe olmuştur (Aydemir, 2013: 140).

Postmodern romanların en önemli özelliklerinden biri de romanlarda birden fazla anlatıcı olmasıdır. Modern romandan farklı olarak postmodern romanda anlatıcı etkindir, olayları istediği yönde ilerletebilmektedir. Bu romanda da iki tane anlatıcının ağzından hadiselerin nakledilmesi söz konusudur. Cem ve Kırmızı Saçlı Kadın. Gülcihan; son kısımda romanın yazılış amacı, yöntemi, romandaki hadiselerin kaynakları hakkında kendi ağzından okuru bilgilendirmiştir.

Romanı kaleme alan kişi Enver olmasına rağmen romanın anlatıcı kişisi Cem'dir. Enver; Silivri Cezaevi'nde kalmaktadır. Annesi olan Kırmızı Saçlı Kadın'ın kendisine verdiği bilgiler neticesinde bu romanı yazmaya karar vermiştir. Babası olan Cem'in ağzından olayları okuyucuyla buluşturmuştur. Yine Cem'in ağzından kendisi ile ilgili bilgiler romanda mevcuttur.

Oğlum Enver çok başarılı bir muhasebeci değildi belki, ama Öngören'de güvenini kazandığı esnafın muhasebe defterlerini tutuyor, vergilerini ödemesine yardım ediyordu. Oğlum, bazılarının göre anasına çok bağlı olduğu, başkalarına göre asabi ve huysuz olduğu için şimdiye kadar evlenmemişti. Annesinin tiyatro sevdasına inanan bir genç arkadaş topluluğu ile görüşüyor ve Necati Bey'in bana getirdiği, Hilal, Pınar gibi ılımlı muhafazakar edebiyat dergilerinde şiirler yayımlıyordu. Evde, Ayşe'ye göstermeden bu şiirleri okurken, acaba babam sağ olsaydı, dinci dergilere şiirler yazan torunu hakkında ne düşünürdü, diye sordum kendime. (2016, s. 148-149).

Enver, romanda bir tip özelliği göstermektedir. Sedat takma ismiyle yıllar sonra babasının karşısına çıkmış ve bir anlamda ondan hesap sormuştur.

Romanın başkahramanı Cem; öğrencilik yıllarında babası Akın Bey'in ailesini terk etmesinden sonra annesiyle birlikte ikamet ettikleri Beşiktaş'tan ayrılıp Gebze'ye taşınmıştır. O dönemde eğitim masraflarını çıkarmak için Büyükçekmece-Silivri arasında bir kasaba olan Öngören'de kuyu kazma



işinde çalışmıştır. O kasabada gösteri yapan tiyatro ekibinin orta yaşlı bir üyesi olan Gülcihan ile önce göz teması ile başlayan ilişkisi, bir gece birlikte olmalarıyla ileri boyutlara varmıştır. Yıllar sonra Kırmızı Saçlı Kadın'dan bir oğlu olduğunu öğrenecektir. Öngören'de çalıştığı seneyi müteakiben İTÜ Jeoloji Mühendisliği bölümünü kazanmış, üniversite yıllarında tanıştığı eniştesinin akrabası Ayşe isminde bir kızla üniversiteyi bitirdikten sonra evlenmiştir. Daha sonra ticarete atılan Cem; Sührab isimli bir inşaat şirketi kurmuş, İstanbul'un gelişmekte olan bölgelerinden arsalar alarak oralara yaptığı yatırımlarla yıllar içerisinde Türkiye'nin saygın iş insanlarından biri olmuştur. Öngören kasabasını hiçbir zaman unutamayan Cem; romanın sonunda yıllar öncesinde Mahmut Usta'sı ile kazdığı kuyuya kendi oğlu Enver ile boğuşması neticesinde vurularak düşmüş ve hayatını kaybetmiştir. Cem, romanın en önemli karakteridir.

Kırmızı Saçlı Kadın (Gülcihan); Cem'in âşık olduğu karakterdir. Saçları doğal kırmızı değildir. Kendi ifadesiyle boyanmış kırmızıdır. Romanın son bölümünde itiraf niteliğinde açıklamalar yapmıştır. Bütün bir roman metnini oğlu Enver'e kendisinin yazdığını ifade etmiştir. Cem'in babası Akın Bey ile siyasi birlikteliğinin yanında aşk birlikteliği de yaşamıştır. Siyasi kanadın üst düzey yöneticilerinden biri olan Turhan'ın kendisine duyduğu gönül yakınlığı münasebetiyle Akın'dan ayrılmak durumunda kalmış ve Turhan ile istemeyerek de olsa evlenmiştir. Turhan'ın ölümünden sonra bu defa da Turhan'ın kardeşi Turgay ile evlenmek durumunda kalışı, içine düştüğü trajediyi yansıması bakımından önem taşımaktadır. 1980 darbesinden sonra Türkiye'yi dolaşarak siyasi içerikli mesajlardan uzak, güldürü öğelerinin ağır bastığı, tarihteki ibretlik efsanelerden oluşan tiyatrolarıyla halkı eğlendirmeyi amaçlayan bir ekibin içinde yer almaktadır. Bu turnelerden biri olan Öngören'de tanıştığı kendinden on altı yaş küçük olan Cem isminde bir genç ile yaşadığı ilişki neticesinde Enver isminde bir oğlu olmuştur. Oğluna, gerçek babasının kim olduğunu yıllar sonra söylemiş, Cem Bey'in Öngören'e gelmesi neticesinde kendisiyle görüşme imkânı bulmuştur. Bütün bu özellikler göz önüne alındığında romana adını veren Kırmızı Saçlı Kadın (Gülcihan), romanın en önemli kahramanlarından biridir ve bir karakter özelliği göstermektedir.

Mahmut Usta; sondaj yönteminin olmadığı yıllarda geleneksel usulle kuyu kazan ustalardan biridir. Cem'in kendisine hayranlık duyduğu kişidir. İlk bölümde olayların merkezinde yer alan önemli karakterlerden biridir. Öngören'de "suyu bulan adam" olarak anılmaktadır. Bu sayede hızla gelişen kasabada yatırımların öncüsü olduğundan saygıyla anılmaktadır. Cem ile kasabada kaldığı gecelerde Cem'e anlatmış olduğu dini menkıbeler karşısında Cem de kendisine efsanelerden bahsetmektedir. Cem'in ifadelerine göre Sarıyer sirtlarında ikamet etmektedir. Kuyuculuk mesleğini babadan yadigâr bir meslek olarak görmektedir. İlk kısımdan sonra romanda aktif olarak yer almadığından tip özelliği göstermektedir.

Cem'in babası Akın Bey, 1980 öncesi devrimci örgüt faaliyetlerinde ön sıralarda yer almış bir kişidir. Darbeden sonraki ortam, onun esas mesleği olan eczacılığa dönmesini zorunlu kılmıştır. Beşiktaş'ta evlerinin yakınlarında bulunan "Hayat Eczanesi" ismini verdiği bir eczane işletmektedir. Buraya arada bir siyasi arkadaşları gelmekte ve onlarla siyasi sohbetler yapmaktadır. Eşi ile bağları zayıf olan Akın Bey, bir gün evini ve dükkânını terk etmiş, kendisinden uzunca bir süre haber alınmamıştır. Cem, yıllar sonra izine ulaşacak, Sarıyer'in Karadeniz'e bakan bölümlerine yakın bir yerde yeni eşiyile hayat sürdürdüklerine şahit olacaktır. Romanda tip özelliği göstermektedir.

Cem'in eşi Ayşe; Cem ile üniversite yıllarında tanışmıştır.

Ayşe açık kumraldı ama Kırmızı Saçlı Kadın'a biraz benziyordu. Özellikle dolgun üstdudağının kıvrımı ve ince çenesi. İlk günden ona âşık olacağımı, onun da bana kayıtsız kalmayacağını sezdim.

Cumartesi öğleden sonra birlikte sinemaya, Çehov ya da Shakespeare oynayan Şehir Tiyatrolarına ve otobüsle Emirgan'a çay içmeye giderdik. Makul ve güzelce bir kızla bazı arkadaşlarımın dediği gibi "çıkma", arkadaşlık etmek tatlı bir duyguydu ve hayat bana o kadar güzel geliyordu ki, Mahmut Usta'yı ve kuyuyu unuttuğuma inandım. (2016, s. 97).

Daha sonraki süreçte onunla evlenmiş, uzun yıllar çocukları olmamıştır. Tıp ile ilgili bütün yolları deneyen çift, hiçbirinden bir sonuç alamayınca birbirine sıkı sıkıya bağlanmıştır. Ayşe, Cem'in kurduğu Sührab isimli şirketin başına geçmiş, şirketin büyümesine önemli katkılar sağlamıştır. Cem'in bir anlamda sırdaşı olan Ayşe, romanın sonunda Cem'i Kırmızı Saçlı Kadın ve Enver hususunda uyarsa da Cem'in ölümünü engellemeye muvaffak olamamıştır. Romanda arka planda yer alan Ayşe de bir tip özelliği göstermektedir.

Cem'in annesi; kocasının kendisini terk etmesinden sonra Beşiktaş'taki evinden kardeşinin Gebze'deki evine taşınmak zorunda kalmış, maddi sıkıntılar içerisinde oğlunu okutmuş bir tip olarak romanda sınırlı bir şekilde yer almaktadır.

Romanda dar bir çerçevede yer alan veya isimleri geçen başlıca kişiler: Cem'in iş arkadaşı Malatyalı Murat, Kırmızı Saçlı Kadın ve tiyatro ekibinin kalmış olduğu evin sahibi Sırrı Siyahoğlu, Sührab'ın avukatı Necati Bey, Kırmızı Saçlı Kadın'ın ilk eşi Turhan, ikinci eşi Turgay, kuyucu ustası Ali, Mahmut Usta'nın üvey oğlu Salih, Mahmut Usta'nın patronu Hayri Bey, Hayri Bey'in eşi ve çocuğu, Akın Bey'in yeni eşi, Topkapı Sarayı Müdiresi Fikriye Hanım.

Bunların dışında anlatılan efsanelerin kahramanlarının adları yeri gelmişken zikredilebilir. Kral Oidipus, öldürdüğü babası ve annesi İokaste, Rüstem, Rüstem'in eşi Tehmine, oğulları Sührab.

## 1.6. Dil ve üslup

Dilin insanlar arasındaki iletişimi sağlayan doğal bir yapı olduğu düşünüldüğünde özellikle anlatıma dayalı edebî eserlerde dilin kullanımı dikkat çekicidir. Bu noktada Mehmet Tekin, romanın bir dil sanatı olduğunu savunarak dilden en fazla yararlanan türün roman olduğunu vurgular. (Akt:Uslu,2013,s.90, Tekin,s.165).

Üslup ise yazardan yazara kullanım farklılığı gösteren, yazarın kendine has imzası olarak eserlerde karşımıza çıkar. Philip Stevick'e göre üslup incelemeleri, yazarın idiolektini nasıl kullandığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. (Akt:Uslu,2013,s.90, Stevick,2017,s.195).

Romanda olaylar, birinci kişinin ağzından anlatılmıştır. İki tane anlatıcı söz konusudur. Cem ve Gülcihan. Romanı Silivri Cezaevi'nde yazan Enver; babası olan Cem'in ağzından olayları aktarmaktadır. Romanın son bölümünde Kırmızı Saçlı Kadın'ın ağzından olayların gelişimi, romanı yazması için oğluna telkinleri ifade edilmiştir.

Klasik romanlarda olduğu gibi birtakım doğa betimlemelerine yer verilmiş, benzetmelerden de yararlanılmıştır. Bunun yanında çok eski bir meslek olan toprağı kazıp kuyu açma hadisesine değinilmesi, Türk toplumsal yaşamına dair ayrıntıların romanda yer aldığını göstermektedir. Bugünlerde yok olmaya yüz tutmuş bu mesleğin 1980'li yılların Türkiye'sindeki önemi bir kez daha gözler önüne serilmektedir.

Mahmut Usta, en beklenmedik yerde ve zamanda birdenbire kuyudan su çıkması hakkında da pek çok hikâye anlatıyordu. Mesela beş yıl önce bir kere Sarıyer sırtlarında, Karadeniz'e yakın bir araziye onu çağıran Sivashlı iş sahibi, kuyudan günlerce su yerine kova kova kumlu toprak çıkınca korkmuş,

işe olan güvenini kaybetmiş ve kazıyı durdurmak istemişti. Ama Mahmut Usta kuma bakıp yanılmamak gerektiğini, yer altındaki tabakaların insan vücudunda olduğu gibi bazan iç içe geçtiğini ona anlatmış ve kısa zamanda suyu bulmuştu...(2016, s. 49).

Cem'in öğrencilik yıllarında Beşiktaş'taki Deniz Kitabevi'nde çalıştığı dönemlerde okuduğu kitaplardan öğrenmiş olduğu bazı argo tabirler, romanın üslubuna çeşitlilik katan unsurlar olarak gösterilebilir.

Tüyde kılda keramet olsaydı, tabakhaneye nur yağardı dedim bir keresinde Bıyık dişi kedide de var.

Hep birlikte güldüler buna! Bu tür süslü sözleri akşamları uyumadan önce kitapçı dükkânında gözlerim ağrıyana kadar okuduğum kitaplardan öğreniyordum. (2016, s.91).

Kahramanların iç çözümlmelerine yer verilmiştir. Bu hususta en önemli hakem olan vicdan mekanizması devreye sokulmak istenmiştir. Cem, sık sık vicdanına başvurmaktadır.

Taksim'den Pangaltı'ya doğru yüksek kestane ağaçlarının altında karımla eve dönerken babamı arkada bıraktığımız için memnundum. Feriköy'den Dolapdere'ye inen bir yokuşta çok az kira verdiğimiz tek odalı bir evimiz vardı. Yeni evliydim, çoğu gün Ayşe ile uzun uzun sevişiyor, gülüşüp konuşuyor, şakalaşıyorduk; mutluydum. Bazan Mahmut Usta'yı düşünüyor, ona ne olduğunu soruyordum kendime. Ama Oidipus gibi geçmişte kalmış bir suçu araştırmanın yanlış olduğunu, bunun bana suçluluk duygusundan başka bir şey vermeyeceğini de seziyordum. (2016, s.100).

İlerleyen bölümlerde bir zamanlar annesiyle kendisini terk eden babasının ölümü karşısında vicdan mekanizması, Cem'i bir kez daha yalnız bırakmamaktadır. Cem; kendi iç sorgulamasını vicdan muhasebesi eşliğinde yapmaktadır.

Romanda yer yer karşılaştırmalar da yapılmıştır. Bunların en dikkat çekici olanlarından biri, Türkiye ile İran'ın sosyal ve içtimai hayatlarının karşılaştırılmasıdır. Cem, yüzünü Batı istikametine dönen Türkiye'nin İran ile benzer özellikler taşımasını şaşkıncı bulmaktadır.

Ama İranlıların Türklere ne kadar benzediklerini görmek beni büyülemişti. İstanbul'a dönmek için acele etmiyor, Tahran kaldırımlarında çarşılardan kitapçılara (Nietzsche'nin ne çok çevirisi vardı!) her şeyi ilginç bularak geziyordum. Sokaklardaki erkeklerin el kol hareketleri, yüz ifadeleri, vücut dilleri, kapı önlerinde durup birbirine yol verişleri, boş boş durmaları, kahvelerde oturup sigara içerek vakit öldürmeleri ne kadar da çok biz Türklerinkine benziyordu. Tahran'ın trafiği de İstanbul'ununki gibi berbattı. Biz Türkler yönümüzü Batı'ya çevirince İran'ı unutmuştuk. İnkılap Caddesi'ndeki kitapçılara girdim ve çeşitliliğe şaşırdım. (2016, s. 104-105).

Postmodern metinlerin bir özelliği olarak metinlerarasılık ile ilgili örneklere romanda yer verilmiştir. Enver'in babasını öldürmesi ile Kral Oidipus, Rüstem ile Sührab hikâyeleri arasındaki ilişkiler dikkati çekmektedir.

Oidipus da tanımadığı babasını bir yol ayrımında ve böyle hiç beklenmedik bir hızla, bir anlık saçma bir öfkeyle öldürüyordu. O anda Oidipus'un da Rüstem'in de sanki akılları başlarında değildi. Sanki Allah, babalar oğullarının ve oğullar babalarının canını rahatlıkla alabilsin ve böylece O'nun büyük nizami sürsün diye bir an babaların ve oğulların akıllarını başlarından alıyordu.

Akılları başlarında olmadığı için babasını öldüren Oidipus ile oğlunu öldüren Rüstem'e masum diyebilir miydik? Kadim Yunan seyircileri Sophokles'in Oidipus'unu izlerken tıpkı yıllar önce Mahmut Usta'nın bana dediği gibi, Oidipus'un günahının babasını öldürmek değil, Allah'ın onun için biçtiği kaderden kaçmaya çalışmak olduğunu düşünüyorlardı. Aynı şekilde Rüstem'in günahı da oğlunu öldürmek değil, bir gecelik sevişmeden bir oğul sahibi olmak ve bu oğula babalık edememektir. (2016, s.112).

Mahmut Usta'nın dinî menkıbelerden bahsetmesine karşılık Cem de ona Antik Yunan kaynaklı ibretlik efsaneleri anlatmaktadır.

Doğu ve Batı uygarlıkları ile ilgili sentezlere değinilen eserde Kral Oidipus ve Rüstem-Sührab hikâyelerinin iki farklı kültürde yansımalarında dikkat çeken hadiselerin resmedilmesi meselesiyle ilgili olarak bir tezatlıktan söz edilmiştir. Anlatıcı, Kral Oidipus hadisesinin resim sanatına düşkün Batılı ressamlar tarafından tabloya dönüştürülmemesi karşısında şaşkınlığını gizleyememektedir.

Ama asıl soru, resim kültürü ve geleneği çok daha geniş ve zengin olan Avrupa'da, Oidipus deyince babayı öldürmek ya da anneye yatmak gibi temel sahnelerin hiç resmedilmemesiydi. Avrupalı ressamlar bu sahneleri kelimelerle düşünebiliyor, hikâyeyi anlıyorlardı. Ama kelimelerle düşünebildikleri şeyleri, gözlerinin önüne getiremiyor, resmetmiyorlardı. Bu yüzden Oidipus'un Sphinks'in kördüğümünü çözdüğü anı resmetmişlerdi yalnızca. Oysa resmin çok az yapılabildiği, çoğu zaman yasaklandığı İslam ülkelerinde, Rüstem'in oğlu Sührab'ı öldürmesi binlerce kere coşkuyla resmedilmişti. (2016, s.123-124).

## Sonuç

Roman, okura sürpriz gelebilecek bir sonla bitmiştir. Otuz yıl önce bir kasabada yaşananların yansıması, kahramanların psikolojik durumlarına tesir etmiş, kötü bir sonla neticelenmiştir. Bu durumun oluşmasında kader olgusunun yanında tarihî efsanelerin payını okura düşündüren bir yazar portföyü söz konusudur. Yukarıda da zikredilen postmodern edebiyat anlayışı ile ilgili kavramların metinde yer alması, eserin değerlendirilmesinde gerek Kral Oidipus, gerekse Sührab hikâyelerinde anlatılan hadiselerin roman kahramanlarının üzerine uyarlanış biçimini gözler önüne sermektedir.

Netice olarak; yazar, bir anlamda okunanların kurmaca bir metinden ibaret olduğunu, okurların metinlere kendisini gereğinden fazla kaptırmaması gerektiğini onlara dolaylı yoldan salık vermektedir. Romanı, kahramanına yazdırıp diğer iki kahramanının ağzından da ayrı ayrı anlattırması, romanda göze çarpan bir diğer ayrıntı olarak zikredilebilir.

## Kaynakça

- Aydemir, M. (2013). *Sardunya Aşığı Adam Faik Baysal*. Sakarya: AFM İletişim.
- Bolattekin, G. (2020). Orhan Pamuk'un ve Herta Müller'in Romanlarında Mekân. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Burhanoglu, S. (2022). Orhan Pamuk'un Romanlarında Arayış ve Yolculuk. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Çetin, N. (2003). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin Tahlillerine Giriş/2, Hikâye-Roman-Tiyatro*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ecevit, Y. (2004). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Enginün, İ. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Forster, E. (2014). *Roman Sanatı*. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Koçak, O. (1991). "Aynadaki Kitap / Kitaptaki Ayna". *Defter, Sayı 17, 65-144*.
- Melikoğlu, G.U. (2022). Orhan Pamuk Kurmacasında Gündelik Hayat. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Pamuk, O. (2016). *Kırmızı Saçlı Kadın*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şimşek, E. (2020). Kırmızı Saçlı Kadın'da Metinlerarasılık ve Psikanalitik Eleştiri Açısından Orhan Pamuk'un Romancılığı. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Tekin, M. (2012). *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Uslu, A. (2013). Kerim Korcan'ın Hapishane Konulu Hikâye ve Romanlarında Hapishane Gerçeği. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

## 039. Fânî (Ali Şîr Nevâyî) Divanı'nda aşk ve rintlik bağlamında Hâfîzî izler

Erdem SEVİMLİ<sup>1</sup>

**APA:** Sevimli, E. (2023). Fânî (Ali Şîr Nevâyî) Divanı'nda aşk ve rintlik bağlamında Hâfîzî izler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 663-694. DOI: 10.29000/rumelide.1252828.

### Öz

Türk edebiyat dünyasının en önemli şairlerinden biri olan Ali Şîr Nevâyî, Çağatay sahasının ve Herat ekolünün de en önemli şairidir. O, şiir denizine gökten yansıdığı düşen bulutlar misali, klasik şiir mütevacı kişiliğinden ruh besleyen damlalar damıtmış, bu engin şiir deryasını âlim kişiliği ve irfanı ile doldurmuştur. Bu irfanî yönleri, aşk ve rintlik hususunda sanatkârca ve zengin buluşlarla örülmesi yönlerini yansıtır. Bu yönler, Fânî mahlasını kullandığı Farsça Divanı'nda Hâfîzî etkiler çerçevesinde yer etmiştir. Hâfîz'a tetebbu olarak yazıldığı görülen bu şiirlerin nazire olduğu belirtilse de şair, aldığı bu etkileri şahsi üslubu ile yeni, farklı anlam ve kavramlar çerçevesinde işlemeyi başarmıştır. Âşıkâne ve rindane edalı böyle şiirlerde Hâfîz'ı aratmayacak bir söylem, engin bir sanatkârlık ve ilimle örülmüş letafet hisleri belirgindir. Fânî, bu doğrultuda "vâ-suht" gibi yeni tarzlar da denemiş, Hâfîz etkisini kelime, kavram ve mana bağlamından çıkarmak için zengin bir kavram ve çağrışım dünyasına başvurmuştur. Bu bağlamda makalede Fânî Divanı'ndan hareketle şairin aşk anlayışı ve rintliği incelenmiştir. Bu nitelikler, Hâfîz'la mukayeseli ortaya konulmuş, böylece şairin Farsça Divanı'ndaki şiirlerinin mahiyeti ayrıntılı olarak ortaya koyulmuştur

**Anahtar kelimeler:** Ali Şîr Nevâyî, Fânî, Divan, aşk, rintlik

## Traces in Hafiz in the context of love and rind in the Divan of Fânî (Ali Şîr Nevâyî)

### Abstract

As in the world of Turkish literature, the most important poet of the Chagatay field and the Herat school is Ali Şîr Nevâyî. The most important poet of the Chagatai field and the Herat, as the sources emphasize. He distilled soul-feeding drops from his humble personality to classical poetry, like clouds reflecting from his humble personality to classical poetry, and filled this vast ocean of poetry with his scholarly personality and wisdom. These wisdom features of him have aspects that are woven with artistic and rich inventions in love and rind (being a man of spiritual love). These aspects took place in the Persian Divan, where he used the pseudonym Fânî, within the framework of the effects of Hâfîz. Although it is stated that these poems, which are seen to be written as disquisition for Hâfîz, are responses, the poet managed to process these effects in his personal style within the framework of new and different meanings and concepts. In such poems with amorous and rind tone, a discourse that resembles Hâfîz, feelings of winsomeness woven with vast artistry and knowledge are evident. In this direction, Fânî also tried new styles such as "vâ-suht" and applied them to a rich world of concepts and associations to catch the effect of Hâfîz in the context of words, concepts, and meanings. In this context, in this article, the poet's understanding of love and rind were examined based on the

<sup>1</sup> Dr., Türk Diili ve Edebiyatı Öğretmeni / Yönetici, Milli Eğitim Bakanlığı (Malatya, Türkiye), sindan4446@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0363-4511 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252828]

Fani's Divan. These qualities have been compared with Hâfız, so that the nature of the poet's poems in his Persian Divan has been revealed in detail.

**Keywords:** Ali Şîr Nevâyî, Fânî, Divan, love, rind

## Giriş

Ali Şîr Nevâyî, Çağatay sahasının ve klasik edebiyatın en güçlü şairlerindedir. Şair, Farsça Divanı<sup>2</sup>nı Molla Câmî (ö.898/1492) ve Hüseyin Baykara (ö. 911/1506)'nın teşvikleriyle meydana getirmiştir. Eserin Rükneddin Hümayunferruh tarafından "Tahran'da iki baskısı (1342-1375) yapılan nüshasında kasideler bulunmamaktadır" dense de bu bilginin doğru olmadığı görülebilir hâdedir. Çünkü Hümayunferruh yayınında *Tuhfetü'l-efkâr* adlı tek bir kaside vardır. O da Emir Hüsrev'in *Bahrü'l-ebârî* ile Molla Câmî'nin *Lüccetü'l-esrâr* adlı kasidelerine nazire olarak yazılmıştır. Bu kasidede şair ilim, aşk, hayatın anlamı vs. pek çok konuda vecize niteliğinde beyitler kullanmıştır.

مسند اقبال عاشق گلخن دیوانگیت

فرش سنجاب سمندر توده خاکسترست (Fânî, K.33/3)

"Aşğın talihinin dayanağı deliliğın külhanıdır. Sincabın yaygısı, semenderin kül yığımıdır."

Kasidede Câmî'den övgüyle bahseder ve O'nu "fakirlik övüncümdür" hadisi doğrultusunda yokluk kadehinden bade içen kişi olarak gösterir. Bu şarap da elbette ilahi bir bağış olan Kevser şarabıdır:

حامی شرع نبی جامی که جام فقر را

داشته بر کف لبالب از شراب کوثرست (Fânî, K.3/74)

Bu nüshanın üçüncü baskısı ise 1965 yılında Taşkent'te Hamid Süleyman tarafından yayımlanmıştır. Bu basımın, Tahran baskısından daha hacimli olduğu görülür. Ayrıca Nevâyî'nin hem Nuruosmaniye Kütüphanesi Nu. 3850 (Ateş, 1968, s. 454-55; Levend, 1966, s. VII-VIII) hem de Türk-İslâm Müzesi Nu. 1952'de (Levend, 1966, s. VII-VIII) kayıtlı Farsça Divan nüshalarında yer alan manzum-mensur karışık dîbâce, Kâbil ve Tahran baskılarında bulunmayıp sadece Taşkent neşrinde yer almaktadır (Kartal 2022, s. 419-420). Birçok nüshası bulunan eserin 485 gazelden müteşekkil ve tam olan Hümayunferruh nüshası, Milli Şura Meclisi Kütüphanesindedir. Bu nüsha, Fânî Divanı'nın en eski nüshasıdır ve yaşadığı zamanda bizzat kendisinin görüp incelediği divandır. Dolayısıyla bu nüsha, diğer nüshalar ile kıyaslanamayacak türdedir ve yanlışlıkları düzeltilerek, ıslah edilmiş hâlidir. Molla Abdurrahman Câmî, bu nüshayı Emir Ali Şîr Nevâyî'nin daha hayattayken tertip ettiğini ve tashihi için kendisine gönderdiğini belirtmektedir (Hümayunferruh, 1342, s. 22).

Divan, Nevâyî'nin *Muhâkemetü'l-Lugâteyn*'inde bildirdiğine göre 6000 beyitten oluşmaktadır. Divanda gazeller, kıtalar, müfretler, rubailer ve muammalar bulunmaktadır. Gazel ağırlıklı Divandaki bütün gazeller yek-avaz niteliğindedir ve tek ahenkli yapıları vardır, ayrıca düzgünlük, sağlamlık, belagat ve fesahat açısından eşittirler.

<sup>2</sup> Hümayunferruh, R. (1342). *Divân-ı Emir Nizamüddin Âli Şîr Nevâyî Fânî*. İntişârât-ı Kütüphâne-i İbn Sinâ. Künyesi verilen ve makalede ele aldığımız Farsça Divan Rükneddin Hümayunferruh tarafından yayımlanan ve bilim âlemince itibar edilen nüshadır. Beyitler gazel sayısı ve gazelin beyit numarası verilerek belirtilmiş, gonjor.net'ten kontrol edilerek alınmıştır.

Farsça Divan'ında *Tuhfetü'l-efkâr* adlı kasideden sonra bir tevhit gazel yer alır. Burada şair Allah'ın varlığı karşısında duyulan güçsüzlüğü tek çare olarak görür ve ağır bir arzu olarak lanse eder. Çünkü kerem ve lütuf ulaştırın tek merci O'dur. Bu gazelde şair Allah katındaki durumunu, kutlu bir sineğin şekerliğe düşmesine benzetir. Devamındaki gazel de tevhitir. Fânî burada gül ve lale mazmunlarını kullanarak vahdet-i vücüt fikri doğrultusunda iki cihanın aşk ile kaim olduğunu ve âşık ve maşuğun bir elbiseye büründüğünü anlatır. Üçüncü gazel bir naattır. Burada şair, Hz. Muhammed'i bir rahmet bulutu, melekleri de onun kanadına tutunup cilvegâhında dolaşanlar olarak tasvir ederek, ona olan sevgisini ifade eder.

Dördüncü gazelle Nevâyî, Hâfız'ın kavram dünyasına girer. Divanı neşreden Hümayunferruh (1342), Nevâyî'deki Hâfız etkisi hususunda şöyle söyler: Fânî; tutku ve aşkta gazellerindeki nükteler, manalar ve irfani yönleri ile Hâfız'ı andırır. Onun gazelleri mana ve anlayış bakımından Hâfızın gazelleriyle örtüşür. Araştırmacının "tettebbu" dediği bu etkiler, Hâfız'ın teşbih, istiare, ıstılah, kinaye ve kavramlarının benzeri olsa da bu şiirlerde ustalık, genişlik, nükte ve kavrayış bakımından bir yenilik ve orijinallik görülebilmektedir. Bu da "tettebbu"nun manasına ve kavram dünyasına uygundur. Çünkü bir şair, beğendiği bir şairin çalışmalarını ezberleyerek onları iyi tetkik etme, inceliklerini derinlemesine öğrenme, benzerlerini yazsa da özgün bir eser ya da şiir ortaya koyma, taklitte kalmayarak mana hırsız olmama ve bu yolla beğenilen şair/şairlerin sanatsal çizgisinden yürüme gibi davranışlarla, nazire yazdığı şairin şiirlerini "tettebbu" etmiş olur (Aslan, 2018, s. 45-46). Bu açıklamalar Fânî'nin Hâfız'a tetebbuları için de geçerlidir. Nevâyî, tetebbularıyla Hâfız'ı aşma amacı gütmese dahi ondan daha iyi ve özgün şiirler yazmak için çabalamıştır. Pek çok şiiri bu sanatkarca çabanın ürünüdür. Bu bağlamda bakıldığında "tettebbu" diye anılan bu şiirlerin tamamen Hâfız'a nazire olduğu şeklinde bir ifadenin de doğruluğu yansıtmadığı söylenebilir. Fânî'nin şiirleri için kullanılan "tettebbu'-kerden" ifadesinin, "her ne kadar nazire nispetinde yazılan şiir olarak kabul edilse de aslında üzerinde etraflıca durulan, benzerinden daha iyisini yazma çabası içerisinde oluşturulup yazılan şiir demek" (Kartal, 2022, s. 418) olduğu dikkate alındığında Nevâyî'nin söylemlerinin nazire seviyesinde algılanamayacağı da belirginleşmektedir.

Şair, Hâfızî etkileri Divanı'nda yer yer aşıkâr kılar. Bu, onun için bir sır değildir. Şair, Hâfızca gazeller söyleyip bitirmiştir. O dünyayı süsleyen gazellerdeki dilenci lezzeti ise devam etmekte ve görünür olmaktadır. Şairin Hâfız'dan aldığı etkileri, yani bu manzumelerdeki lezzeti "dilenci çeşnisi" olarak ifade etmesi Hâfız'a duyduğu hayranlığı mütevazılıkla karşılması ile alakalıdır. Fânî, mütevazı davransa da Hâfız'ın gazellerinden aldığı etkinin çok düşük düzeyde, yani bir dilenci lokması nispetinde olduğunu vurgulayarak göstermektedir. Bu söylem, onun Hâfız'dan aldığı etkileri biçimlendirerek, yerine yaratıcı, orijinal ve farklı mana ve kavramlar ekleme çabası içinde olduğunu da göstermektedir diyebiliriz:

غزل گفتن مسلم شد به حافظ شاید ای فانی

نمایی چاشنی در یوزه زان نظم جهان آرا (Fânî, g.10/9)

"Ey Fânî, Hâfız'a gazel söylemek belki tamamlandı. O dünyayı süsleyen manzumelerden dilenci çeşnisi görünüyor."

Fânî Divanı'na bakıldığında "tettebbu" olarak adlandırılan ve nazire denilen bu gazelleri iki temel bölümde değerlendirmek mümkündür. Birinci gruba giren gazelleri Hâfız (ö.792/1390?), Kemâl (ö.803/1401) ve Fahrüddîn-i Irakî (ö.688/1289)'deki gibi Sebki Irakî tarzında, ikinci kısmı ise Mollâ Câmî, Vahşî-yi Bâfkî (ö. 991/1583) ve Baba Figânî (ö. 925/1519 [?])'de görülen Sebki Irakî'den Sebki

Hindî'ye geçişin izlerini taşıyan geçiş dönemi tarzındadır (Kartal & Çetindağ, 2015). Hümayunferruh ise Nevâyî'deki Sebki-Hindi tesirine karşı çıkmaktadır. Araştırmacı, Nevâyî'nin yukarıda da belirtildiği gibi üçlü meczin ürünü olan üslubunu Hint sayanlara tepki göstermekte, bu üslubun İsfahanî ya da Safevî diye anılmasını uygun bulmaktadır. Hümayunferruh'un nazarında onun şiirleri "Horasan-Irak ve Herat" üslubunun karışımı olan teşbih, kavram ve mecazlarla doludur. Çünkü âlime göre (1342), Fânî, Şeyh Sâ'dî etkisini de bu üslup özelliği İsfahan ve Herat'ın ikliminde doğmuştur. Şüphesiz Hind'e gidenler dahi, Baykara Devletinin sonu ve Şeybani Han(ö. 916/1510)'ın hücumu sonucu dikkatlerini yeniden Herat'a ve İsfahan'a çevirmişlerdir. O yüzden onun şiirleri İsfahan ve Herat ekolünün ürünüdür.

Fânî, aldığı Hâfîzî etkileri geliştirerek etkili, orijinal duygu ve kavramları içeren şiirler de yazabilmiştir. Şair, bu şiirleri ile klasik Türk şiirinin emsallerinden biri olmuş ve etkisini pek çok asır ve şahsiyete intikal ettirebilmiştir. Burada temel kaynakları nispetinde aşk ve rintlîkten bahsedildikten sonra, Hâfîzî etkiler bağlamında şairin Farsça Divanı'ndaki tesirlerine kısaca değinilmiş, devamında aşk ve rintlîk bağlamında bu etkiler mukayeseli anlatılmıştır.

### Temel kaynakları nispetinde aşk ve rintlîk

*Aşk ve rintlîk klasik şiirin* temel temalarıdır. Bu temaların hemen her divanda yer bulduğu, "sevgili-şarap" bütünleşmesi bağlamında şairlerce dillendirildiği görülür. Ali Şir Nevâyî de bu doğrultuda Farsça Divanı'nda aşk ve rintlîği ele almıştır. Kavuşmanın olmadığı, sevgili uğruna çekilen derin ve engin ıstırap hislerinin söz konusu edildiği böyle bir aşkı şair, rintlîk çerçevesinde ele almış, hemen her karesine rintlîği yerleştirmiştir. Bu gazellere bakıldığında şarap ve şaraba dair duyguların bulunmadığı bir söylem biçimi neredeyse yok gibidir. Fânî mahlasını kullandığı bu şiirlerde şair, aşkı temiz ve iffetli bir duygunun ürünü olarak tek ve biricik sevgilinin niteliğinde ele almıştır. "Temelini Emeviler döneminde taşrada doğan saf ve temiz aşk, yani uzrî aşktan aldığı görülen ve iffet perdesi altında yaşanan şehvetten uzak duyguları içeren" (Demirayak, 2021, s. 168) böyle bir aşkıta, sevgili uğruna yanma, yakılma, sonu gelmez eziyet ve ıstıraplar söz konusu olmaktadır. Âşıklar, bu sınırsız ıstırapların bitmesini istememekte, sevgilinin verdiği eziyetleri kanıksamakta ve canı gönülden kabullenmekte, hatta bu aşk uğruna pervânenin şemin ateşinde yanması misali ölmeyi dahi göze almaktadırlar. "Mesnevîlerde de işlenen bu aşk, içten, samimi, temiz, kirlenmemiş bir duygunun ürünü olarak, âşığı çöle sürükleyebilmekte, ıstırapın aşırı boyutlarıyla yüzleştirmektedir. Kays'ın Leyla'ya, Cemil'in Buseyne'ye olan aşkı bu minvalde gelişmiştir. Bu aşk; âşığı dile düşürmüştü, aşkı da bir efsane boyutuna taşımıştır" (Armutlu, 2020, s. 5). Bugün, bu aşk anlayışının pek çok klasik şairin gazellerinde tasavvufi/irfanî duygularla işlendiği, en güzel şekilde karşılığını bulduğu görülebilir hâledir. Fânî de Farsça Divanı'nda gelenek doğrultusunda bu ıstıraplı aşkı anlatmıştır.

Aşkın, ıstırap temalı niteliklerine baktığımızda, sevgili uğruna meyhaneye düşen rintlîk aşkı profili de görünür hâle gelmektedir. Kınanmaların, ayıplamaların, divaneliklerin ve de asıl sevgili uğruna çekilen acıların simgesi konumunda olan bu rintlîk aşkıta melamet düşüncesi temelinde geliştiği görülmektedir. Hicri 9. asırda Horasan'da doğan ve geniş bir yayılım bulan melamet düşüncesinin etkili olduğu bu tarz aşkıta, kötülüklerini sergileyerek halkı kendinden uzaklaştırma, aşırı ıstırap hissinin gönlünde bıraktığı hoşnutluk hissiyle asıl sevgilinin rızasına doğru yol alma duygusu baskındır. Bu duygu durumları Fânî Divanı'nda hem âşıkâne hem de rindane şiirlerde dillendirilmiştir. Âşığı bir Mecnun misali çöle düşüren ya da Pervâne'yi Şem'in ateşinde tutuşturan aşkın derbederlik, mecnunluk ve perişanlıkla beliren niteliklerinde rintlîk de bulunmaktadır. Âşıklar, bu hâletle kendilerini sevgili karşısında meyhaneye düşen şaraba müptela kimseler olarak konumlamışlardır. Fânî'de Hâfîzî etkilerle gelenek doğrultusunda böyle bir aşk anlayışını ve onun rindane görünümünü betimlemiştir. Hâfîz'da



bu etkilerin rintlik bağlamında melamet kaynaklı olduğunu Fars kaynakları da vurgulamaktadır (Mehdipur; Mirzayanfer 1392: 142). Bu kaynağa Farsça Divanı'nda her yönüyle aşına olduğu görülen Fânî de Hâfîz'dan aldığı etkilerle aşk ve rintliği dillendirmiştir. Hatta şair, bu etkileri sanatkârlığı ve ilmi birikimi ile harmanlayarak yer yer onu aşan bir söylem biçimi de geliştirebilmiştir diyebiliriz. İlerleyen bölümlerde bu söylem biçimlerinden bahsedilecektir. Bu doğrultuda makalede ilk olarak Fânî'nin aşk ve rintlik bağlamında Hâfîzî etkilerle biçimlendirdiği söylemlerini içeren Farsça Divanı'ndan bahsedilmiştir. Çünkü bu niteliklerin Farsça Divanı'nın tanıtılmasıyla belirginleşeceği aşikârdır. Sonrasında ise bu nitelikler, Hâfîzla mukayeseli olarak incelenmiş, Divandaki aşk ve rintlik bahsi çeşitli boyutlarıyla ifade edilmiştir.

### 1. Hâfîzca etkiler bağlamında Fânî'nin Farsça Divanı ve duygu dünyası

Ali Şîr Nevâyî, Çağatay sahası Türk edebiyatında ilmi kişiliği ile iz bırakan büyük şairlerden biridir. Farsça Divanı, Hâfîzî etkilerle kurulmuştur ve bunu da kendisi pek çok beytinde vurgulamıştır. Ancak Fânî'nin Divanı'nda Câmî başta olmak üzere pek çok Fars şairinin etkileri de bulunmaktadır. Divanı'nda sadece Hâfîz'ın değil, Sa'dî-i Şîrâzî (ö. 691/1292), Hüsrev-i Dihlevî (ö. 725/1325), Hasan Dihlevî (ö. 737/1337 [?]), Kemâl-i Hucendî (ö. 803/1401), Selmân-ı Sâvecî (ö. 778/1376) ve Abdurrahmân-ı Câmî'nin adları da zikredilmektedir. Bu nedenle Fânî'de bu Fars şairlerinin de tesiri bulunmaktadır. Özellikle Onun Molla Câmî'ye duyduğu hayranlık ve dostluk, Câmî'nin ölümü üzerine yazdığı yedi bentlik terakib-i bendinde daha belirgindir. Bu etkiler, Nevâyî'nin Fânî mahlasıyla şiirler yazdığı Farsça Divanı'nda da görülür. O, söz konusu Divanı'nda Câmî'yi üstat olarak kabul ettiğini bizzat belirtmektedir (Hümayunferruh, 1342, s. 15):

خسرو و حافظ ترا فانی اگر هادی اند

(Fânî, g.255/7) پیروی جامی ات هست به وجه حسن

“Hüsrev (Emir Hüsrev-i Dihlevî) ve Hâfîz eğer senin yoldaşın iseler de sen güzellikte/sanatta Câmî'nin takipçisisin.”<sup>3</sup>

Nevâyî, aşağıdaki beytinde de “tettebbu” dediği bu etkileri sadece Hâfîz değil, pek çok söz üstadı (Molla Câmî, Emir Hüsrev, Sâ'dî) kimselerden alıp dillendirdiğini bir kez daha ifade etmektedir. Fânî, onların eserlerindeki istihlâhları ve kavramları almış, onları mütevazı kişiliğinden süzerek herhangi bir şairlik davasına girişmeden işlediğini belirtmiştir. Bu söylemlerinde Nevâyî, mütevazı kişiliğini şiir sahasında da muhafaza etmeye gayret etmiş bir sanatçı olarak belirir:

تتبع کردن فانی در اشعار

نه از دعوی و نی از خودنمایی س

چو ارباب سخن صاحب‌اند

مرادش از در دل ها گدایی س (Fânî, Mkt.7/1-2)

“Fânî'nin (bazı şairlerin) şiirlerini tetebbu etmesi, ne gösteriş ne de dava sahibi olmasıyla ilgilidir. Çünkü söz ustaları gönül sahipleridirler. Arzularını dilencilerin gönüllerindedir.”

<sup>3</sup> Hümayunferruh, R. (1342). *Divân-ı Emîr Nizâmüddin Âlî Şîr Nevâî Fânî*. İntişârât-ı Kütüphâne-i İbn Sinâ.

Sâ'dî-i Şîrâzî hakkında Farsça Divanı'nda belirttiği aşağıdaki ifadeler de Fânî, Sâ'dî'yi adım adım takip ettiğini bizzat belirtmekte, onun ilim yüklü hayallerini idrak edecek, anlayacak yapıda bir takipçi olmadığını vurgular. Bu söylemlerinde kendini şiir sahasında hakir görme değil, şiirin üstatlarına saygınlık ve onları aşma yönündeki alçakgönüllü âlim kişiliğini yansıttığı belirgindir. Şiirlerine bakıldığında Fânî'nin, pek çok gazeline bu kişiliğini yansıttığı görülebilir:

به سعدی است قدم بر قدم زده فانی

که پی دو فهم نگرده خیال دانا را (Fânî, g.22/7)

*“Fânî, Sâ'dî'ye adım adım yaklaşmıştı, ancak koştüğundan (o) bilginin hayalini anlayamadı.”*

Aşağıdaki beytinde de Sâ'dî'nin sanatkârlığına doğru adım adım yürüdüğünü, onun sözlerinin kendi söylemlerine süt ve şeker karışımı misali uyduğunu belirtir. Bu söylemler, şairin Sâ'dî'nin etkisinde kalarak, daha yeni kavram ve terimler çerçevesinde şairliğini yönlendirmeye dönük arzusunun yansımalarıdır:

فانی بره سعدی اگر زد قدمی چند

با او سخنش بین کی چو شیر او شکر افتاد (Fânî, g.189/7)

*“Fânî, eğer Sâ'dî'ye doğru birkaç adım yürüdüysen, gör ki onun sözleri şeker ve süt misali sana uygun düştüğündendir.”*

Birçok kaynak Fânî'nin bu tarz şiirlerini nazire olarak ele almıştır. Ancak şairin güzel ve yeni manalar yaratmada, yeni teşbihler ve kavramlar bulmada ustalık sergilediği hususu dikkate alındığında bu şiirlere tamamen nazire denilemeyeceği de görünür hâle gelecektir. Çünkü Fânî, pek çok şiirinde bir nevi Hâfız, Câmî, Sâ'dî ve Dihlevî ekolünü aşmaya çalışmış bir şair görüntüsü de sergilemektedir. Giriş bölümünde de ifade dildiği gibi “Tetebbu” kelimesinin tam olarak “nazire” kavramını karşılamadığı da düşünüldüğünde, şairdeki etkilerin sanatkârca bir çabanın ürünü olduğu belirgin hâle gelmektedir:

همی پرد ز طرب چشمم ای فلک هوش دار

مگر که شاه به سوی فقیر می آید (Fânî, g.152/5)

*“Ey felek, gözlerimin neşesinden bütün kanatlar uyanıyor. Yoksa padişah, bu yoksula doğru mu geliyor?”*

Fânî'de Hâfız etkisi daha baskındır. Özellikle rindane şiirlerinde bu etkinin daha ağır bastığı görülür. Çünkü Hâfız, rintliği içselleştirmekte ve şiirine mal etmekte öncü konumda olmuş ve bu konumu pek çok şair tarafından benimsenmiştir. Rintlîğin tüm ruhani makam ve mertebelerini derinden duyumsayan ve yaşayan yegâne şair Hâfız olmuştur (Pürcevâdî, 998: 226). O, ilahî sırrı perde gerisinde müşahede eden bir rint olarak içindeki âlemin aşk ve rintliği içselleştiren bağlantı noktasında kendini konumlamıştır. Bu nedenle Hâfız, her şeyden önce âşıktır. Rintlîği tam olarak özümseyip şiirlerine eklememesi bu âşıklık istidadından kaynaklanmaktadır. Bu yetenekle Hâfız, yuvası kendince bilinmeyen Simurg misali aşkın gizli sırlarına vakıf olmak ve hidayete ulaşmak manasıyla ele aldığı aşkı, rintliği ile bağdaştırarak sunmuştur. Çünkü Hâfız'a göre rintlik aşkın bir yöne yöneldiği ve başkalarıyla bağlantı içerisinde olduğu bir makamdır (Pürcevâdî, 998: 233). Bu doğrultuda Fânî de

âşıklık ile rintliliği bağdaştıran şiirler yazmış, rintliliği âşıkâne söylemlerinin hemen her karesine sığdırmıştır. Hâfîz'a nazire olarak yazıldığı vurgulanan bu tarz şiirlerin “tetebbu” olarak kabul edilmeleri, şiirlerin Hâfîz'dan özenle seçilerek, yeni bir hayal ve zengin teşbihlerle tetkik edilip incelendiğini gösterir. Bu durum, pek çok kaynağın da vurguladığı gibi şairi Farsça şiirlerinde “Hâfîz nazirecisi” olarak konumlamıştır. Ancak kaynaklar bu etkilenmenin sadece belirli ıstılahlar düzeyinde olduğunu, şairin pek çok şiiriyle orijinali yakaladığını ve ustalığını kanıtladığını da göstermektedir. Divan'ın Hümayunferruhsah neşrinde bu konuda bilgi verilmekte ve bu etkiler görünür hâle getirilmektedir. Hümayunferruhsah bu konuda Fars kaynaklarının da hemfikir olduğunu belirtir (Hümayunferruh, 1342, s. 22-25).

Nevâyî'nin Farsça Divanı ilk ve yoğun hâlde Hâfîz etkilerini barındıran niteliklere sahiptir. Şair, Hâfîz'dan aldığı bu etkileri taklit ya da tetebbu denilen, ancak aynı anlamı vermediği görülen nazire seviyesinden çıkararak, yazdıklarına kendi şahsi kimliğini, sesini bir mühür misali vurmuş ve onlara şahsi üslubunu yansıtabilmiştir diyebiliriz.

Nevâyî, Hâfîz etkisini Divanı'nda yer yer aşıkâr kılar. Bu, onun için bir sır değildir. Nevâyî'nin Farsça Dîvân'ındaki 485 gazelin 231'i Hâfîz'a yazılmış nazirelerden oluşur şeklindeki tespit de bunu doğrular (Kartal & Çetindağ, 2015, s. 2). Fânî, aldığı etkileri sanatkârlığı ile buluşturarak yeni ve orijinal duygu durumlarının çevrelediği şiirler yazabilmiştir. Şair, bu tarzı ile klasik Türk şiirinin emsallerinden biri olmuş ve etkisini pek çok asır ve şahsiyete intikal ettirebilmiştir. Bu bağlamda makalede Farsça Divanı'ndan hareketle Fânî'nin aşk anlayışı ve rintlilik düşüncesi Hâfîz'la mukayese edilerek ayrıntılı betimlenmiştir. Bu şiirler, incelediğimiz beyitlerden ve Divandaki gazellerin genel niteliğine bakılarak âşıkâne ve rindane olmak üzere iki kısma ayrılarak incelenmiştir. Bu iki tarz, tasavvufi nitelikleri de bütünlediğinden, bu yönleri aşk ve rintlilik içerisinde yeri geldikçe yorumlanmıştır. Bu incelemeler gelenekten gelen terim ve kavramlarla bütünleştirilerek sunulmuş, şairin üslubunun orijinal yönleri de açığa çıkarılmıştır. Böylece şairin Fânî mahlaslı şiirlerindeki âşıkâne ve rindane edasının kodları da belirgin hâle getirilmiştir.

## 2. Fânî Divanı'nda aşk

Fânî, âşıkâne, rindane ve sufiyane gazeller yazmıştır. Bu gazellerinde geleneğin öngördüğü gibi aşkın ıstıraplarından ve tutkulu duygu durumlarından bahsetmiştir. Rintlilikle bağdaştırarak sunduğu bu şiirlerinde daha önce de vurgulandığı gibi Hâfîz etkisinin ıstılah ve bazı kavramlar düzeyinde belirgin olduğu görülür. Şair, pek çok klasik şairde de olduğu gibi aşkı ateş olarak görmüştür. Bezm-i elesten gelen bu aşk, kendisini kolaylıkla belirgin kıldığında sanki gönlüne bir kıvılcım düşer gibi olmuştur. Bu kıvılcım, aşkın tesirini ve hararetini “ateş” mazmunu etrafında asıl sevgiliye bağlaması yönüyle tasavvufi bir mahiyette seyredir. Başka bir beytinde “Ey Fânî, *fenâ'dan başka dosttan/Allah'tan başka bir isteğin olamaz. Hayal ve ham bir arzudan başka ne arzun olabilir ki* (g.401/8)” diyerek aşk anlayışının tasavvufi olduğunu vurgulamıştır:

گر اول آتش عشق آسان نمود ما را

زد یک شرر بر آورد از سینه دود ما را (Fânî, g.5/1)

“Aşk ateşi eğer önce bize kolay göründüyse de bir kıvılcım çaktı, bize sineden duman çıkardı”

Fânî, “Eğer sen kadehten bir yudum saçıyor isen, birazını da bu toprağa dök. Bize aşk yolunda toprak olmaktan ne korku kalır?” diyerek, aşkı bir şarap misali yudumlamış, toprağa dökülen her damlasında irfanî bir yön bulabilmiş bir şairdir:

اگر تو جرعه فشانی کمی بریز به خاک

مرا ز خاک شدن در طریق عشق چه باک (Fânî, g.215/1)

Fânî, âşıkâne şiirlerinde geleneği takip etmiş ve gelenekte çokça betimlenen ilahî sevgiliyi tasavvufi duygulara sahip her şair gibi beşeri nitelikler çerçevesinde işlemiştir. Sevgili, put gibidir ve alüftedir. Şair, hafif meşrep olduğu gözlenen sevgiliden ayrılp kibleye doğru adımlarını yönlendirmekte, onun her saçının telinden zünnarları boynuna bağlamaktadır. Bu kurguda sevgiliye bağlılığı “zünnar-put” kavramları üzerinden “Hristiyan keşiş” mazmununa bağlayan Fânî, saç, zincir ve bağlılık hissini gelenek bağlamında dillendirmiştir. Zünnarın kullanılması beyitteki aşkın tasavvufi olduğunu göstermektedir:

چون زان بت آشفته خو آرم بسوی قبله رو

بسته چو از هر تار مو بر گردنم زنارها (Fânî, g.14/5)

“O kötü huylu put misali sevgiliden (ayrılıp) kibleye doğru yürümekte olduğumdan, her saçının telinden boynuma zünnarlar bağlamışım”

Hâfız’ın aşağıdaki beytinde de sevgilinin lütuf ve ihsanına erişebilmek için gerektiğinde zünnar bağlamayı dahi gerektiren bu duygu durumu dillendirilmekte, duygudaşlık temelinde bir söylem birliğinin beyitlerin manasına eklenildiği görülmektedir:

سراسر بخشش جانان طریق لطف و احسان بود

اگر تسبیح می فرمود اگر زنار می آورد (Hâfız, g.146/6)

“Sevgili hep lütuf, ihsan yoluyla başışta bulunurdu. Tespih veya zünnar hangisini buyursa, dediğini yapardım”

Âşığın boynunda bağlılık simgesi gibi duran bu aşk, onun uğruna canını vermeyi gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, âşığa aşk derdiyle “hu” dedirtmektedir. Böyle bir aşk, karşılığının ya da mükâfatının alınmadığı dermansız bir derdin ürünüdür. Fânî, bu tarz söylemleriyle klasik şiirdeki aşkın eziyetle belirginleşen yapısını vurgulamaktadır. Bu aşkta kavuşma değil, ayrılık ve verdiği elem, sevgilinin eziyetleri karşısında bir boyun eğiş görülmektedir. Dermansız olan bu aşk derdinde sevgiliden ilaç beklemek, derde derman kılmasını talep etmek gereksizdir. Âşığa düşen sevgiliden gelen her türlü cefaya katlanmak, sabretmektir.

Böyle bir aşkın temel kaynağı da<sup>5</sup> kaynakların vurgulandığı gibi, “Emevi döneminde taşrada bedevi muhitlerinde ortaya çıktığı görülen saf ve temiz aşk/uzrî aşk anlayışıdır. İffetli bir duygunun ürünü olan bu aşkta, sevgiliden gelen ıstıraplar ve eziyetler değerli görülmekte, bir şükür ve ilahî lütuf olarak karşılanmaktadır” (Demirayak, 2021: s. 168-174; Armutlu 2020: 151-159). Bu aşk, uzrîdir, yani saf ve

<sup>4</sup> Hâfız-ı Şîrâzî (1377 hş.). *Divân-ı Hâfız* (neş. Cihângîr Mansûr). Tahran: İntişârât-ı Devrân.

<sup>5</sup> Bu aşkın kaynaklarını detaylı inceleyen çalışmalar için bkz: Armutlu, S. (2020). *Gazel fesevesi gazelde beşerî aşkın kaynaklarını aramak hadarîlik-uzrîlik*. Kesit Yayınevi; Sevimli, E. (2021a). Beşerî aşk bağlamında gazel felsefesini yeniden düşünmek. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 27: 491-537.

temizdir. Mecnunvarî yakıcı bir sevgiyi ayrılıkla harmanlayıp, gönül hoşnutluğuna ikame etmektedir. “Âşıkları çöle düşüren ıstırap, sitem ve şikâyetin silindiği ulvi bir tavır, eziyet ve cefaya katlanmak ve sevgili uğruna ölme, tek ve biricik sevgiliye bağlılık, vefa ve sadakat bu aşkın önemli özellikleridir. Beşeri nitelikli olan bu aşk, daha sonra tasavvufî gazellerde de imaj ve mefhumları ile kullanılmış, klasik Fars ve Türk edebiyatında pek çok gazelde duygu olarak işlenmiştir” (Sevimli, 2021a, s. 506). Şairin aşağıdaki beyti bu aşkın âdeta bir timsali hükmündedir. Böyle bir aşkta, gönül vuslatın zevkini arzularken, tüyler ürpertici bir ayrılığın peşi sıra geleceğinin de sancısını çekmektedir. Pek çok klasik şairin şiirlerinde çoklukla ayrılığı vuslata tercih etmesinin temelinde de vuslattan ayrılığa doğru yol alan ve gönlü ıstırapla meşgul ederek mutlu kılan bu aşk anlayışı bulunduğu görülmektedir. Böyle bir aşk anlayışında Fânî'nin de vurguladığı gibi ayrılık alevi ile yanan her kimse/âşık, cehennem ateşinin alevinde yanma korkusunu dahi hiçe sayabilmektedir:

دل ار چه ذوقناک از وصل شد لیک

ز بیم هجر هستم هولناکش

هر آنکس را که سوزد شعله هجر

ز تاب آتش دوزخ چه باکش (Fânî, g.207/3-4)

Fânî de bu aşk anlayışını müşterek gelenekten alarak gazellerinde kullanmıştır. Böyle bir aşkta sevgili dost bilinmekte, ondan deva değil, lütuf ve bağış olarak cefa beklenmektedir. Böyle bir bekleyişte sevgili uğruna can verme ya da canından geçme olgusuna bağlanılmaktadır:

ای دل به دوست رو کن جان را فدای او کن

با درد عشق خو کن لیکن مجو دوا را (Fânî, g.19/6)

“Ey gönül dostu yüzünün dön ve onun uğruna canını ver. Aşk derdiyle ‘hu’ diye seslen, ancak (ondan) devayı arama/ondan ilaç bekleme”

Bu aşktan ilaç beklenmemelidir. Çünkü asıl ilaç sevgilinin sınırsız şefkati olacaktır. Bu şefkati ummak, onun verdiği eziyet ve cefalardan daha ön planda olacaktır. Çünkü asıl sevgilinin bağışı elbette sınırsızdır. Görüleceği üzere Hâfîzî etkilerle Fânî, ıstırapın cana şifa bilindiği bu aşk anlayışını dillendirmektedir:

ز مهربانی جانان طمع مبر حافظ

که نقش جور و نشان ستم نخواهد ماند (Hâfîz, g.146/6)

“Sevgilinin şefkatinden ümidini kesme. Yapılan cefalardan, eziyetlerden iz kalmayacak”

Bu aşk, deliliktir. Her zaman sevgilinin hayali ile konuşmakta, gönle kanlı aşkın sayıklamalarını bırakarak akli yok etmektedir. Fânî, böyle bir aşkı, delilik alameti olarak görerek, söylemlerine gelenekte olduğu gibi bir “divane âşık-Mecnun” mazmunu yerleştirmektedir:

هر دم ز خیال تو به خون در سخن افتم

گو عقل برو کاین ز جنون است علامت (Fânî, g.74/5)

“*Seni düşündüğüm her an kan sözüne düşüyorum/gönül kanımla konuşuyorum. Bu delilikten bir işaret olduğundan mı akıl gitti, söyle!*”

Böyle bir aşta vuslat hissi silinmektedir. Fânî de bu bağlamda, vuslatı ayrılığa tercih eden bir aşk anlayışını benimsemiştir. Geleneğin öngördüğü bu aşta, kavuşma değil, gönlün ganimet saydığı ayrılığa tutkuyla bağlanılmakta ve ayrılığın verdiği huzur müşahede edilmektedir. Böyle bir aşk “ıstırap” temalıdır ve “*Ben ayrılığa can verdim, o ise canın vuslatını istedi. Aşk yolunda böyle bir zulüm nerede görülmüş, bu reva mıdır?*” (g. 402/3) diyen şairin ıstırapa olan tutkusunu açığa çıkarır. Böyle bir duyguda sevgili; canın vuslatını istemekte, ama şair onun ayrılığı uğruna canından vazgeçmeyi arzulamaktadır. Aslında bu da vuslattır. Ama şair ayrılık yerine vuslatın istendiği böyle bir aşkı zulüm olarak görür. Ayrılığın öngörüldüğü bu aşkın “zulüm” olduğuna dair söylemlere bakıldığında şairin ayrılıktan usanç duyan bir âşık profili çizdiği de görülür:

وصل نداشت مغتتم دل به فراق اسیر شد (Fânî, g.263/4)

“*Vuslat yoktu, gönül ganimet saydığı ayrılığa esir oldu.*”

Böyle bir aşta, asıl sevgiliden yardım ve teveccüh beklenmektedir. Sevgili, vuslatı ile değil ayrılığı ile âşıkların kuru bir kalıp gövdeye döndürmüştür. Bu kuru gövdeye yeniden hayat verecek olan da kendisidir. O yüzden şair; sevgiliye seslenerek, kuru gövdeleri can bağışlayan dudakları ile diriltmesini ister. Beyitte” aşta dirilme ve hayat bulma olgusu”nun, can bağışlayan dudak ya da âb-ı hayât mefhumu ile kurgulandığı görülmektedir. Fânî de klasik gelenekten gelen aşkın bu niteliklerini betimler. Bu aşta, ayrılık acısı ile âşıkların bedeni öyle bir zayıflamaktadır ki ölü bir bedene dönüşmektedirler. Ama sevgilinin bu cefakâr tutumu karşısında âşığın payına düşen tepkisizlik ve kabulleniş olmaktadır. Çünkü sevgili, biriciktir, tektir ve ulvidir. Bu da aşkın Mecnunvarî nitelikli karakterinin göstergesidir:

عشاق که از هجرت کردند تهی قالب

باز از لب جان بخشش جان رفت به قالب ها (Fânî, g.15/3)

“*Âşıklar senin ayrılığından ötürü boş boğaz bir kalıp/ceset (gibi duruyor). Can bağışlayan dudaklarını aç, kalıplara/cansız ruhlara can getir*”

Böyle bir sevgili, çok uzak mesafede konumlanmakta, ay beşiği gibi olan sevgilinin sevdiğine, yani Mecnun’a ulaşması ancak ilahî mercie yöneltilen içtenlikli bir duanın kabul bulunmasına bağlı bulunmaktadır. Hâfız bu nedenle “*Kervancı! ay beşiği sayılan bu güzel kız senin sorumluluğunda, Leylâ’ya göz kulak ol. Tanrım; kervancının gönlüne ilham et de Mecnun’a uğrasın*” diye seslenmektedir. Elbette kervancının Mecnun’a uğraması da fayda sağlamayacak, vuslat hissi Leyla’dan ilahî mercie yönelen muhabbet hissiyle ikame edilecektir:

عماری دار لیلی را که مهد ماه در حکم است

خدا را در دل اندازش که بر مجنون گذار آرد (Hâfız, g.115/4)

ما را به شیشه می فکن و از عتاب و لطف

نی سنگ خاره افکن و نی لعل ناب کن (Fânî, g.262/2)

*“Bizim için şişeye lütuf ve azarından şarap koy, ne sert taştan ne de saf şaraptan koy”*

Bu duygu, sevgilinin verdiği eziyeti şarap gibi içme anlayışında kendini görünür kılmaktadır. Fânî, bu aşk söyleminin kaynağı olarak yine Hâfîz'ı işaret etmektedir. Ayrıca çok etkilendiği ve bu nedenle sayısız mesneviye imza atmasına neden olan Molla Câmî'nin yolundan gittiğini de sözlerine eklemektedir. Şair, bu yolda Hâfîz ve Câmî gibi yürüdüğünü ve onların yerinde kendini görerek tamamen onların sanatsal çizgisinde ilerleme arzusunda olduğunu bizzat vurgular. Elbette bu yolda asıl sevgiliye doğru yolculuk söz konusudur ve söylemin tasavvufi olduğu görülmektedir:

فانیا جام فنا چون بکشم حافظ وار

که همه در روش حافظ و جامی بینم (Fânî, g.233/5)

*“Ey Fânî, yokluk kadehini Hâfîz gibi çekeyim, çünkü Hâfîzın ve Câmî'nin gidişinde/üslubunda tamamen (kendimi) görüyorum”*

Bu aşkta, sevgilinin yüzü içselleştirilerek can gözünde, yani en derinlerde/gönülde ışık gibi muhafaza edilmektedir. Aşk ile aydınlanan gönül, böyle bir duyguda bir hüznün evine/köşesine dönmekte, bir bekleyişin ve kavuşmanın özlemiyle sevgilinin kokusu duyumsanmaktadır. Yusuf'un Kenan ilinden gelen gömleğinin kokusunu hüznün evine dönen kulübesinde içine çekerek hasretini dindirmeye çalışan Yakup misali, âşık ta sevgilinin kokusunun dolduğu gönül evinde onun ayrılığının hüznünü yaşamaktadır:

منور است به روی تو دیده جانم

معطر است به بوی تو کنج احزانم (Fânî, g.215/1)

*“Senin yüzün can gözümde aydınlıktır. Senin kokun hüznün köşemde ıtrılanıyor”*

Böyle bir aşk tek ve biricik sevgilinin şahsında şekillense de Fânî, aşk anlayışında gelenek gereği yağmacı Türk güzel tipini de kullanmıştır. “İlk kez Abbasiler döneminde bürokraside ve sosyal hayatta hâkim olan Türklerin şahsında savaştaki kahramanlıkları ve yiğitlikleri ile beliren Türk güzel imajı, edebi eserlerde de karşılığını bulmuştur. Bu doğrultuda sevgili; çekik gözlü, yağmacı, kan dökücü özellikleriyle belirerek, cefacı sevgili ve Türk gulamı imajı etrafında teşekkül etmiştir” (Akün, 1994, s. 416-417). Daha sonra Fars şiirine de yansımaları bulan bu güzel imajı, Fânî tarafından da benzer duygularla dillendirilmiştir. Fânî'nin betimlediği güzel de at sırtında süratli, yağmacı şuh bir güzeldir. Onların atlarının nallarından izler taşıyan binlerce ay ve yıldız, onun teşrif etmesiyle birlikte onun ayaklarını öpmek için gökten ay ve yıldız gibi dökülürken gözlenmektedir. Bu gözlem, bu güzelin değerliliğine yapılan vurgu ile ay ve yıldız misali göksel unsurlarla ifade edilirken, ayak öpmek deyişi ile onların saygınlığını da vurgulamaktadır. Şair, burada bilinçli bir Türk milliyetçisi olarak Türk güzel imajı doğrultusunda bir nevi Türk ırkını da yüceltmektedir diyebiliriz:

چو آرد ترکتاز آن شوخ بهر پای بوس افتد

هزاران ماه و انجم از نشان نعل مرکب ها (Fânî, g.7/4)

*“O şuh yağmacı Türk gibi güzel geldiğinde her ayağını öpmek için, atlarının nallarından izler taşıyan binlerce ay ve yıldız düştü”*

Fânî, Türk sevgili tipini aşağıdaki beytinde de dillendirir. Şair, burada dikkat çekici bir söylemle nasıl bir sevgili istediğini belirtir. Bu söylemin ırksal bakımdan bir sevgili tipi çizdiği görülür. Şairin istediği sevgili şahtır, ay gibidir, ancak ne Acem’de ne de Araplar içerisinde benzerine rastlanmaktadır. Çünkü Arap’ın ayı çoktan Acem mülkünü tutmuştur. Burada şair, Arap kültürünün İran üzerindeki etkisini padişah sevgilinin ay misali yaygın otoritesi üzerinden ifade etmektedir diyebiliriz. Söylem biçiminde bir Türk sevgili tipine sahip olma arzusunun da satır aralarında sezdirildiği görülse de Arap ve Acem mülklerini gücü ve otoritesi ile ele geçirip, yönetici konumuna kadar yükselen Türklerin durumuna da gönderme yapıldığı belirgindir. Yine bu duygu durumu, Muhâkemetü’l-Lugâteyn adlı eserinde görüldüğü gibi Fânî’nin Türk diline ve kültürüne olan düşkünlüğü ve milli şuuru ile de açıklayabiliriz. Burada ırksal bakımdan bir sevgili tarifinin yapılması da sevgilinin beşeri nitelikleriyle belirlediğini göstermesi yönüyle dikkat çekmektedir:

نباشد در عجم و اندر عرب چون ماه من شاهى

که چون ماه عرب طالع شود ملک عجم گیرد (Fânî, g.186/6)

“Benim padişahım/sevgilim Acem de ve Arap içerisinde olamaz. Çünkü Arap’ın ayı doğup Acem mülkünü tuttu”

Klasik şiirde sevgiliden gelen ayrılık ödülüdür. Çok arzulasalar da şairler sevgilinin vuslatına değil, ayrılığın tutkudur. Fânî de her âşık gibi kavuşmaya tutkulu olsa da gönlü bedeninden ayrı kaldığı için gönlüne söz geçirememektedir. Çünkü sevgili uğruna incelik inleyen teni, canından ayrı düşmüştür. Artık, bu ayrılık nedeniyle sevgili kendisinden ayrı gezip tozmaktadır. Şairin algısında ayrılık, canın tenden ve gönülden kopması ile eşdeğer hâldedir. Çünkü şairin “*Bir rüsva aşk içinde ben ve gönlüm yoksa ahştı mı. Ben onun huyuna o da benim huyuma gelemedi/alışamadı*” (g.403/4) dediği gibi, sevgiliyle henüz tam anlamıyla bir dostluk kuramamıştır. Bu durum, Hâfız’ın “*Ben ona kavuşmak isterim, o ayrılık peşinde. Geçtim arzularımdan dostun arzusu olsun diye*” (Hâfız, g.67/7) söylemiyle benzeşse de bir nevi daha farklı manaları ihtiva etmektedir. Çünkü bu mana dairesinde sevgili, âşıktan ayrı gezip tozmaktadır. Bu ayrılık tarifi ile Fânî, aşk anlayışında âşık ile maşuğun birbiriyle “ruh-beden” misali birlikte olmaları gerektiğini vurgulamakta, ayrılık tarifini sevgiliye olan vuslat arzusu üzerinden dillendirmektedir. Hâfız ise, sevgiliyi arzulamakla birlikte vuslatı olmayan aşıkta, kendini ondan gelecek lütfâ bel bağlar hâlde düşleyerek beklemeye almaktadır. Fânî de başlangıçta sevgiliyle olan birliktelik, “ruh-ten” bütünleşmesi gibi iken, sonrasında ruh, tenden kopmuş, ten de gönülle olan bağını koparmıştır. Şairin “*Benden ayrı geziyor*” söyleminde de görüldüğü gibi sevgiliden ayrılığa bir içerenme ve üzülmeye de sezilmektedir:

چه فراق است که جانان چو جدا گشت ز من

دل ز جان گشت جدا جان ز تن زار جدا (Fânî, g.30/3)

“Nasıl bir ayrılıktır ki sevgili benden ayrı gezmede. Gönül candan ayrı, can ise inleyen bedenden ayrı dolaşmada”

Ayrılıktan üzülmeye düşüncesine rağmen Fânî’de çok az da olsa bazı şiirlerinde Fars şiirinde etkili olan “vasuht, yani sevgiliden yüz çevirme” olgusunu da işlemiştir. Hafız’da olmayan bu etkinin şairin şiirlerinde farklı, orijinal bir duygu durumu ile kurgulandığı da görülür hâldedir. Aşağıdaki beytinde şair, “*Senin ayrılık alevinin yakıcılığundan öldüm, ayrılığı terk et. İbrahim/Halil gibi su ile ateşimi baştanbaşa gül bahçesine çevir*” diyerek ayrılıktan usanç ya da bezginlik fikrinin âdeta bir özetini sunar.



Bu duygu; âşıkların sevgilinin verdiği eziyetten usanç duyarak, artık ayrılığı vuslata dönüştürmeyi ve yüreklerindeki aşk alevini bir gülistana dönüştürerek durulmayı arzulamalarının simgesi niteliğindedir. Artık âşık, aşk ateşiyle tutuşmayı değil, kavuşma ümidiyle gönlünü meşgul etmeyi arzulamaktadır:

ز سوز شعله هجر تو مردم، ترك هجران كن

خاليل اسا در آب و اين آتشم يكسر گلستان كن (Fânî, g.413/1)

“Vasuht” tarzı, yani “sevgiliden bezginlik ve sevgiliye ilgisizlik” olgusunun Fars şiirinde çok sonraları Horasan üslubu ile Irak üslubu arasında geçiş dönemi kabul edilen Vuku hareketi içerisinde doğduğu kabul edilir. “Sevgiliden bezginlik ve sevgiliyi önemsememe” denilen bu akımın Fars şiirinde ilk örneklerinin Vahşi Bafkî (ö.1566) ya da Muhteşem Kaşânî (ö.1588) tarafından verildiğine dair farklı görüşler olsa da bu tarzın çok daha önceleri Gazneliler dönemi şairlerinde de kullanıldığına dair örneklerin olduğu görülmektedir” (Babacan, 2010, s. 60). Asıl olarak 16. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıktığı kaynaklarda belirtilen bu tarz (Behzad, 2017, s. 57-60), Fars şiirine vakıf olan ve bu alanda şiirler yazan Fânî tarafından da dillendirilmiştir. Fars şiirini iyi tahlil eden Fânî'nin bu “vasuht” etkileri Fars şiirinden gelen birikimlerle edindiği görülebilir hâldedir.

Şairin, vasuht tarzı hususunda hangi Fars şairinden etkilendiğini belirlemek güçtür. Ancak, vasuht tarzının şairin en çok etkilendiği Hâfîz'da bulunmaması, vasuht tarzının gelişim çizgisi ile Fânî'nin Farsça Divanı'ndaki bazı şiirleri göz önüne alındığında sanatındaki Sâ'dî (ö.1292) etkisini Divanı'nda yer yer vurgulayan şairin bu tarzın asrındaki ilk örneklerini veren şairlerden biri olan Sâ'dî'den etkilendiği ihtimal dâhilindedir denilebilir. Bu şiirlerin az sayıda olsa da vasuht tarzının tam olarak benimsendiği 16. yüzyılın sonlarına kadar, Fânî'yi bu alanda öncü kıldığı da söylenebilir. Tüm bunlardan hareketle şairin, böyle şiirleriyle ilk dönem Fars şairlerinde de yer yer görülen ancak, daha çok 16. ve 17. yüzyıllarda yaygınlaşan bu tarza Fars şiirindeki ilmini ve tecrübesini ekleyerek gelişimine vesile olduğunu söyleyebiliriz.

Sevgiliden, “ayrılık” olgusu temelinde bezginlik fikrini Fânî, aşağıdaki beytinde de devam ettirir. Şairin nazarında ayrılık bir zehir gibidir ve şair ne yazık ki onu bir gazap gibi çekmektedir. Bu hâliyle sevgilinin eziyetleri âşığı Cehennem'e sürüklemiştir. Âşık, bezginliğini sevgilinin kederini cehenneme göndererek, artık yeter derecesinde dillendirmektedir. Bu duygu hâliyle sevgiliye bir nevi çıkışmaktadır. “*Daha ne kadar çekeceğim bu azabı*” diyerek sevgiliye artık vuslatını ver, ayrılık istemiyorum diye seslenir ve ayrılık ve sevgilinin verdiği eziyetlerden bezginliğini açıkça vurgular. Görüldüğü üzere bu duygu klasik gelenek içerisinde farklı bir söylem biçimi olarak Fânî'nin şiirlerine sinmiş durumdadır:

زهر فراق می کشم وه چه عذاب باشد این

در ته دوزخ غمت چند کشم عذاب را (Fânî, g.32/4)

“*Ayrılık zehrinden çekiyorum, yazık bu ne gazap ola, senin kederin Cehennemin dibinde, (o) gazabı ne kadar çekeyim*”

Sevgiliden bezginlik fikrinde, onun verdiği eziyet ve sitemi tek ganimet olarak kabul eden âşık imajı silinmektedir. Kavuşma arzusu, bahsedilen ayrılık dahi olsa, öne geçmektedir. Fânî, bu olguyu veciz bir şekilde ifade ederek eziyet ve sitemi tek ganimet görmeyen, sevgiliden farklı ve mülayim bir davranış bekleyen âşık tipinin gideceği yolu da bir nevi göstermiş olmaktadır:

در هجر گو بمیر هر آنکس که در وصال

جور و جفای دلبر خود مغتنم نداشت (Fânî, g.87/4)

*“Kavuşan her kişiye, dilberin eziyeti ve siteminin tek ganimet olamayacağını ayrılığın da ölüm olduğunu söyle”*

Klasik şiirde, takip eden asırlarda bu duygunun, mülayim sevgilinin şahsında ve şuh niteliklerinde daha belirgin hâl aldığı görülecektir. Özellikle de “sevgililer çağının sona erdiği 16. asrın sonlarında cefakâr “sevgiliden bezginlik” fikri yavaş yavaş pek çok şair tarafından dillendirilmiştir” (Andrews & Kalpaklı, 2016, s. 341-365). Pek çok Fars şairi gibi Ali Şîr Nevâyî’den de etkilendiği muhtemel görülen Bâkî’nin aşağıdaki beyti bu duygunun yansıması niteliğindedir. Şair, “*âşıkların sevgilinin ayrılığından zevk aldığına dair kuralın*” bir nevi yanlış olduğunu belirtmekte, artık âşığına ılımlı davranan ve ona vuslatını armağan eden şuh sevgiliyle hemhâl olunması gerektiğini vurgulamaktadır:

Gam-ı hicrânda hâlet var dimişler ehl-i derd ammâ

Mülâyim dilber-i şuhun dem-i vaslında ‘âlem var (Bâkî, g.63/3)

Fânî, sevgiliden bezginlik fikrinde önemli bir tema olan “şarap” temasını da kullanır. Gönül çanını kadeh gibi kullanan şair, ona sakinin devredercesine şarap doldurmasını ister. Çünkü çan nasıl pashı ise gönül de gamdan pusludur. Bu puslu hâli giderecek tek unsur da şaraptır. Bu yüzden sakiye seslenen Fânî, şarap ister. Saki böyle bir şarabın kadehini çan misali kaldırıp sunduğunda, sevgilinin ve feleğin de zehir gibi gönlü kirleten kederini bertaraf edecektir. Burada şarabın mucizevi gücünde sevgilinin eziyetinin gönle ilaç olarak algılandığına dair klasik söylemin, sevgiliden ve eziyetinden bezginlik ve kurtulma duygusuna evirildiği görülmektedir. Kadehin devri ile feleğin dönüşü arasında kurulan ilginin sevgiliden bezginlikten caymaya gittiği bir süreci şair kalemiyle kurgular. Bu kurgu, klasik söylem içerisinde Fânî’nin denediği farklı bir ifade tarzıdır diyebiliriz:

ساقیا زنگ دلم بردار از یک دور جام

زانکه زهر غم بسی از چرخ زنگاری کشید (Fânî, g.167/7)

*“Ey saki, gönül çanımı bir kadeh gibi devrettirerek kaldır/şarap sun. Yeter bir sevgiliden (ve) felekten gam zehrini çektiğin”*

Fânî’nin aşkı ıstırap temalıdır. Bu aşkın derin acısı, şairin gönlünü baharda açan yüz parçalı/yapraklı gonca misali yarıp parçalamaktadır. Gönlün her parçasının goncanın tomurcuğa durduğu yarılp açılma olgusu ile bütünleştirildiği bu söylem biçimi, aşkın bedende yarattığı bedensel ve ruhsal parçalanmışlık hissi üzerinden dillendirilmektedir. “Bahar” mazmununun kullanıldığı bu söylem biçiminde hayallerdeki incelik ve derinlik klasik estetiğin öngördüğü tarzda beytin mana derinliğine eklenmektedir:

از شکاف غنچه پنداری نمایان گشت گل

گر ز چاک پهلویم بینی دل صد چاک را (Fânî, g.13/2)

*“Göşümün yarığında yüz parça gönlü görsen goncanın yarığında gül ortaya çıktı sanırsın”*

Bu aşk, ıstıraplıdır. Yücedir ve ulvidir. Fânî, bu ıstıraplı aşkın gönül yakan, gönle ateş misali düşerek delice yanan ve yakan niteliğini Divanı'nda sıklıkla vurgular. Çünkü onun nazarında aşk ülkesinden başka yanmışların bir anavatanı bulunmamaktadır. Çünkü gönle düşen aşk ateşi, onu gönlünde semender misali taşıyan âşığın yüküdür ve gönlü ateş mekânı olarak ele geçirmiş hâdedir. Bu duygu durumu, "Fuzûlî'de en güzel şekilde ifadesini bulan ıstıraplı aşkın aşırı boyutları üzerine temellenmekte, temel kaynak olarak ise daha önceden de belirtildiği gibi Arap kırsallarında Emeviler döneminde doğan saf ve temiz aşk anlayışını/uzrî aşkı referans aldığı görülmektedir." (Demirayak, 2021, s. 168). "Arap edebiyatı kaynaklı ve beşeri temelli bu aşk anlayışı, XI. yüzyılda farklı bir tema etrafında ve Senâ'î (ö.1131) tarafından tasavvufa evrilmiş ve irfanî boyutuyla devam etmiştir. Gazellerde yoğun olarak işlenen irfanî aşkın da temel göstergesi niteliğindedir. Gazelin, bu evirilişle birlikte nazım şekli olarak gelişimini ilerlettiği ve Sâ'dî ve Hâfîz ile doruk noktasına çıktığı süreç, ilerleyen dönemlerde Osmanlı/Türk gazeline de tesir etmiştir" (Sevimli, 2021a, s. 495). Tüm bunlardan hareketle Fânî'nin aşk anlayışının da söz konusu nitelikleriyle kemalini bulduğu ve Farsça Divanı'nda yer aldığı görülür:

عشق در سینه ام افتاد کزان سوخت دلم

آتش افتاد به ویرانه که دیوانه بسوخت (Fânî, g.90/3)

*"Aşk göğsüme düştü, onun için gönlüm yanıyor. Ateş viraneye düştü, öyle delice yanıyor"*

وطن بسوختکان نیست، غیر کشور عشق

بلای بخیل سمندر بود مکان آتش (Fânî, g.275/5)

*"Aşk ülkesinden başka yanmışlara vatan yoktur, fakat ateş mekânı semenderin yüküdür"*

"İstıraplı aşk" söyleminde Fânî, "şem ü pervâne" mazmunu da ağırlıklı olarak kullanmaktadır. Âşığın gönlünün, pervane misali sevgilinin yanak mumuyla tuttuğu bu söylemlerde "ıstırap" egemendir. Bu ıstırap öyle bir boyuta ulaşmaktadır ki aşkın yakıcılığından ve alevlerinden sadece gönül denen pervane değil, tüm ev, yani beden de tutuşmaktadır. Bu yöndeki söylemler, gönüldeki aşk kıvılcımının âşığın tüm bedenini yakıp yok etmesinin timsalleri olmaktadır. Diğer bir deyişle bu ifade biçimleri, Pervane'nin kendini tamamen Şem'in alevinde yok etmesiyle eş değer kılındığı bir aşkın ıstıraplı terennümleri niteliğindedir:

دل چو پروانه ز شمع رخ جانانه بسوخت

وه چه پروانه که از شعله او خانه بسوخت (Fânî, g.90/1)

*"Gönül pervane gibi, sevgilinin yanak mumundan yandı. Eyvah, nasıl pervanedir ki onun kıvılcımından ev tuttu"*

İkili aşk mesnevilerinde de çoklukla terennüm edilen bu aşk anlayışında şehvetten arınmış, temiz, iffetli, ulvî aşk, yani aşk-ı pâki de denilen aşk anlatılmıştır. Giriş bölümünde de ifade ettiğimiz gibi böyle bir aşkın uzrî temelli olduğu, iffetli duygu ve olguların ürünü olduğu görülür. Gerek mesnevilerde gerekse gazellerde pek çok şair, müşterek bir olgu olarak bu aşkın imaj ve mefhumlarını alarak kullanmıştır. Bu aşk anlayışı 15. yüzyılda Çağatay sahasında Ali Şîr Nevâyî tarafından da gelenek doğrultusunda dillendirilmiştir.

Göğsü parçalayan ıstıraplı aşk, âşığa hoşnutluk vermekte, onun yüzüne sevgilinin güzelliğinden bir gül bahçesi formu yerleştirmektedir. Dikensiz gül olamayacağı için, sevgilinin varlığından nişan veren bu gül bahçelerinin güllerinde bulunan dikenleri ise âşık gönlünde muhafaza etmektedir. Aşkın bir diken misali gönülde saplanıp kaldığı, sevgilinin güzelliğinden taşıdığı izlerle ıstırapını güzelleştirip âşığın bedenine özgü kıldığı görülmektedir:

ای از بهار حسن تو بر چهره ام گلزارها

در سینه زان گلزارها دارم خلیده خاراها (Fânî, g.14/1).

“*Sen, ey güzelliğinin baharından yüzüme gül bahçesini (koyan sevgili). Göğsümde o gül bahçelerinden (kaynaklı) dikenlerim saplanmış hâlde durmakta*”

Böyle bir aşk, bir kara sevdadır. Sevgilinin saçlarının siyahlığını; gönül sayfasına bir nakış misali, kitap üzerine dökülen siyahlık/mürekkep gibi nakşetmektedir. Beyitteki kâğıda dökülen mürekkebin siyahlığının gönüldeki sevdanın karalığına ve aşırı ıstıraplı tutkulu hâline teşbih edildiği betimlemenin başarılı bir hayâlin aşk ile bağdaştırılmasının ürünü olduğu belirgin hâdedir:

نقش سواد زلف تو بر صفحه دلم

شد چون سیاهی ای که به روی کتاب ریخت (Fânî, g.73/2)

“*Senin zülfünün siyah nakışı, gönül sayfamdadır. O, siyahlık gibi kitap üzerine döküldü*”

### 3. Fânî Divanı'nda rintlik

Fânî, âşıkâne gazellerden sonra en çok rindane gazeller yazmıştır. Bu gazellerinde de Hâfız etkisi, kokusu ve ahengi hissedilir. Şair, bu tarz şiirlerinde Hâfızî etkilerle aşk ile şarabı bütünleştirerek klasik gelenek doğrultusunda hareket etmiştir. “Nizâmî'den itibaren şarapla bütünleşen ve sakiname adı verilen bu şiirlerin ilk örneklerinin hamriyyat adı altında Arap edebiyatında verildiği görülür. Bu şiirlerin rindane denilen şiirlerin temeli ve çıkış noktası olduğu söylenebilir. Cahiliye devrinden başlayan bu şiirler, Emeviler döneminde, özellikle de Abbasiler döneminde doruk noktasına ulaşmıştır” (Demirayak, 2016, s. 89-90). “Emeviler döneminde Velid b. Yezid (ö.744)'in olgunlaştırdığı rindane tarz şiirler, *öldüğümde şarap bağına gömün beni* diyen Ebu'l-Hindî (ö.796)'nin tutkulu söylemiyle Abbasi asrında bu türü zirveye taşıyan ve hamriyyatla bütünleşen Ebu Nuvâs (ö.813?)'a ulaşmıştır. Ebu Nuvâs, *öldüğümde beni asmanın altına gömün, onun kökleri kemiklerimin susuzluğunu gidersin* diyerek hamriyyat kategorisine son derece orijinal bir duygu durumu katmıştır” (Ayyıldız, 2020, s.155-157). Kaynakların da hemfikir olduğu bu ve benzer duyguların, onu hamriyyatın tartışılmasız şairi yaptığı, ayrıca bu hisler ya da söylemlerin, müşterek kaynaktan Fars ve Türk şiirine de yansıdığı görülür.

Rintlik, Hâfız'ın sanatkarlığının aslı ve özüdür (Pürcevâdî, 2021: 220). O, her fırsatta rint olduğunu ve bu yola baş koyduğunu belirtmiştir. Aşağıdaki beyti bu duygunun yansımasıdır. Şair, “*Ey hekim, beni rintlikte kötü adlı olarak ayıplama, bu duygu, bir ahn yazısı olarak Divanımın çoğunluğunda/ bölümlerinde/ kısımlarında yer almaktadır*” diyerek sanatının rintlik ile özdeşleştiğini ve bunun kaderi olduğunu vurgulamaktadır:

عیب مکن به رندی و بدنمای ای حکیم

کاین بود سرنوشت ز دیوان قسمتم (Hâfız, g.313/4)

Rindane şiirlerine bakıldığında Fânî'nin de Farsçayı maharetle kullanan bir Türk şair olarak bu rintçe şiir tarzını alıp Hâfîzî etkilerle devam ettirdiği ve bu etkileri aşmaya çalışan bir şair olarak klasik şiir sahasında belirlediği görülebilir. Pek çok şiirinde bu duygu durumunun veciz ve hikmetli söylemlerine rastlamamız mümkündür. Şair, şarap redifli gazelinde rint kimliğini, şaraba olan tutkulu tasavvurlar bağlamında dillendirir. Bu söylemlerde şair, şaraptan dolayı yüz kez yıkık hâlde bulunsa da şarabın bir seferlik kendisini sarhoş kılmasından mutlu olduğunu belirterek, yaşadığı esrikliğin derecesini tayin etmektedir. Fânî'yi şiirsel söylemlerinde hem şaraba hem de esrikliğini giderecek meyhaneye müdavim kılan ve yönelten olgu, şairin rint kimliğinin yansıması niteliğindedir. Bu kimlikle şair, meyhaneye ortasında kendinden habersiz bir sarhoş misali beklediğini belirtmektedir. Bir rint olarak bunun ayıp karşılanması gereksizdir. Çünkü şarap yasakçısı muhtesip bile şarabı döktükten sonra meyhaneye dönüp şarabı içmeye devam etmiştir. Şair, Hâfız misali kurduğu söyleminde “*rindin şaraba arzusunda ayıp olmaz*” kuralını bir nevi yeniden sistemleştirmektedir:

گرچی صد ره گشت ویران، روزکارم از شراب

شادم از یک ره بود، دف خمارم از شراب (Fânî, g.37/1)

محتسب چون رخت می، برگشت صحن میکده

نیست عیبی گر، کنون سر بر ندارم از شراب (Fânî, g.37/2)

“*Her ne kadar günlerim şaraptan dolayı yüz kere viran olduysa da bir kere de sarhoş kıldığı için mutluyum. Muhtesip şarabı döküp meyhaneye dönünce benimde şaraptan başımı kaldırmam ayıp sayılmaz*”

Bu rintçe söylemde Hâfız etkisinin belirgin olduğu görülmektedir. Muhtesibin Fânî'nin söyleminde meyhane ortasına şarap döktüğü anın kurgusu, Hâfız'ı meyhane ortasında kendisinden haberdar olamayacağı bir esrikliğe sürüklemektedir. Bu esriklik, onun rintçe tavrıyla örtüşmektedir. Bu örtüşme Fânî'ye mutluluk hissi verirken, Hâfız'da meyhanede dilediğince bulunma ve meyhaneden vazgeçemeyeceğine dair kararlı duruş ile örtüşmektedir. Hâfız'ın beytinde meyhane ortasına başını koymadığında kendini bulamadığını belirttiği duygu durumunda bu olgunun payı bulunsa gerektir:

هرگز نمی شود ز سر خود خیر مرا

تا در میان میکده سر بر نمی کنم (Hâfız, g.353/4)

“*Başımızı meyhane ortasına koyamadığımız sürece asla kendi başımızdan haberli olamayız*”

Fânî de rintlik, şarap hususunda göğse dağlanmış bir yara ya da hırka üzerine nakşedilmiş yara izleri hüviyeti veren bir duygunun terennümü olmaktadır. Böyle bir ruh hâli, şarabın verdiği aşırı sarhoşluk ya da âşığın esriklikten kaynaklanan ağırbaşlılığını belli belirsiz hâlde şarabın utangaçlığı ile birleştirmektedir. Bu utangaçlık da, ayrılık ile peri yüzlü sevgilinin sevdasını bütünleştirerek meyhaneden geçmeyi ve sevgilinin uğruna divane olmayı gerekli kılmaktadır. Mahbubun çevresinde bir mahbup misali bulunmayı öngören bu divanelik, şarap karşısındaki seçme iradesini/ihtiyarı yok

etmekte, şarap dostu refikten şarabı sunmaktan geri durmasını dilemeye götürmektedir. Artık şarap, yakmakta, mutluluk ona yönelen âşığı kaplamaktadır. Bu durumda son iş şarabı sivaya, yani her şeyin üzerine çekmektir. Her şeyin şaraba kestiği bu söylem “*seccadeyi şaraba boyayan*” Hâfız’ın söylemini anımsatmaktadır. Fânî sanki bu rindane söylemi ile basit bir taklitçi ya da nazireci olmadığını ispatlamıştır. Çünkü söylemler son derece maharetli, orijinal bir kurgunun ürünü olarak ilerlemektedir.

Fânî, rintlik bağlamında zahitle olan çekişmeden de bahseder. Rint olan kişi de şarabın sarhoşluğuna gönlünü kaptırmıştır. Onun tesirindedir. Zahitler ise Kevser’in kederiyle uğraşmaktadır, yani sadece cenneti arzulamaktadırlar. Bu ruh hâli içerisinde Fânî, devrin meşreplerinden de uzaklaşır, onlardan uzaklaşmak kendisi için şanlı bir fiildir. Rint olan, zamanenin ne dediğine aldırılmaz. Onun gittiği yoldan yürümez. O, kendi bildiği yolda emin adımlarla yürür. Bu yolda rindin rehberi de kendisi ile özdeşleşen şarap ve onun verdiği esrikliktir. Bu esrikliğin, asıl sevgilinin rızasına yürümeyle ifade edecek manalar içerdiği de görülebilmektedir:

من مست شراب ای دل زهاد و غم کوثر

دوری بودم زیشان از دوری مشرب ها (Fânî, g.15/6)

“*Ey gönül! Ben şarap sarhoşuyum, zahidler ve Kevser’in endişesinden uzak şanlı/şöhretli idim. Zamane meşreplerinden de*”

Zamane meşreplerinin üstünde kendini konumlayan lakayt rint, asıl olarak dostun/asıl sevgilinin kendisini arzular. Onun nazarında; zahidin zahirde gördüğü, ancak içselleştiremediği *Cennetteki elma bahçeleri, bal ve süt havuzları* dahi geri planda kalmaktadır. Çünkü Hâfız, gerçek bir rint olarak onları değil, asıl sevgilinin/Allah’ın rızasını kazanmak için çabalamaktadır. Yunus Emre’nin “*birkaç köşkle birkaç huri*” söyleminde ifade ettiği gibi rindin nazarında Hakk’ın cemalini görmek ve rızasını kazanmak temel felsefesi olmaktadır. Bu yüzden Hâfız, zahide *çocuklar gibi oyalama beni, ben gerçek aşkı Cennetin asıl sahibi sevgilinin kendisinde buldum* demektedir. Burada mana, “rint-zahit” çekişmesi bağlamında rintliğin ifade ettiği temel/odak manalar etrafında toplanarak söylemlerin tesiri artırılmaya çalışılmaktadır (Özyurt, 2022: 253-254). Bu tarz ifadeler Fânî’de Hâfızî etkilerle rastlamak mümkündür:

چو طفلان تا کی ای زاهد فریبی

به سبب بوستان و شهد و شیرم (Hâfız, g.332/3)

Bu yol rindi, zahidin riyakârlığı meslek edindiği tekkesinden, bu olumsuz bağlardan bir rint olarak sıyrıldığı asıl mahfili meyhaneye yöneltecektir. Çünkü rint şarap bulamadığı yerde duramaz. O, evde de olsa meyhanenin havasını solumak istemektedir. Orada şarabı duyumsamak istemektedir. Rindin şarabın olmadığı evde ya da mahfilde durması mümkün değildir. Fânî, Hâfız tarzında kurguladığı beytinde “rintlik-şarap” ilişkisini veciz bir tarzda dillendirmektedir:

مرا ز خانه بر ارد، هوای میخانه

چو نیست می، نتوان یافتن بخانه مرا (Fânî, g.24/1)

“*Beni evden meyhanenin havasına getir. Çünkü şarap yok, evimizde bulamazsın*”

Fânî de Hâfîzî etkilerle bu şarabın aşk şarabı olduğunu vurgular. Böyle bir şarap, beyhudeler için güzel bir dostluk ve bağlılık vesilesi olsa da onun büyük kadehinden içen duygusuz kimseler ondan baş ağrısı elde etmektedirler. Tasavvufî tarzda kurgulanan bu söylemde asıl sevgiliye duyulan aşkın mahiyetini, ancak aşkı derinden duyumsayan ve onu içselleştiren duygu yönü ağırlıklı kimselerin, yani rintlerin anlayabileceği olgusu işlenmektedir:

زهی از جام عشقت بی خودان را دوستگانی ها

وزان رطل گران افسردگان را سرگرانی ها (Fânî, g.18/1)

“Ne hoş, senin aşk kadehin beyhudeler için dostluklar (dostluk vesileleri) ve o büyük kadehten duygusuzlara baş ağrıları(dır)”

Rint, bir nevi şarapla bütünleştirdiği kişiliğinde zaman zaman şarap küpüne de rencide olmasın diye hakkını vermektedir. Çünkü böyle yaptığı anda zamanenin derdi ile kederlenmek yerine, dünyaya lakayt durmakta, zamane insanlarına hoş görünmek ve onlar gibi yaşamak duygusunun dışına çıkmaktadır. Bu, bir rint için temel yaşam felsefesidir. Rint bir zaman şaraptan ayrı kaldığında zamanenin dertleriyle, yani dünyanın gereksiz işleriyle meşgul olacak, asıl yaşam felsefesinden uzaklaşacaktır. Rindin bu duyguya kapılması, böyle bir yaşama adapte olması mümkün değildir. O, yaşamın tüm alakalarından kendini kurtarmadıkça gerçek anlamda yaşayamamaktadır. Rindin şarabı zaman zaman da olsa içmesinde bu felsefesi baskın gelmektedir. Bu ifade biçimi, Hâfîz’ın “benim maslahatçılıkla işim olmaz, meyhanede hoşça oturmak bana daha cazip geliyor” (g.355/1) demesindeki manaya karşılık gelmektedir:

زمان زمان قد خوم ده، چرا کی رنجه کند

چو يك زمان نهورم می غم زمانه ما را (Fânî, g.24/4<sup>6</sup>)

“Ara sıra şarap küpünün boyunu ver/hakkını ver, neden incinsin. Bir zaman şarap içmiyormuşum gibi zamanenin gamını (mı içeyim)”

Fânî, bir rint olarak saf şarabı, şarap küpünün kabından içmektedir. Bu içim şairi; suyun getirdiği tüm şeyleri denizin suyuna bırakıp gitmesi misali bir duyguya evirmekte, gönlündeki kibri de giderme rolü üstlenmektedir. Rint kimse gönlünde kibirden eser bırakmaz. O, bu büyüklük ve bencillik ibaresini, şarap küpünün kabında içtiği saf şarapla giderme kudretine sahiptir. Bu sahiplik hissidir ki denizin sınırsızlığı ile pek çok şeyi giderip suyunda eriterek/kaybederek saflaştırmasından daha ileri boyuttadır. Böyle bir boyut saf şarabı; giderme ve saflaştırma, diğer bir deyişle rafine ve artma bağlamında bir nevi denizden daha önemli ve ön planda tutmaktadır. Denizin kabul ettiği suları içinde devrettirip yok etmesi misali, şarap da gamları bertaraf edip gönlü saf ve rafine hâle getirmektedir. Bu söylemiyle şair, rintlik olgusuna “deryâ-şarap-saflık” bağlamında orijinal bir sanatsal betim eklemektedir denilebilir. Çünkü böyle ifadelere Fânî’nin söylemlerinde orijinalliği yakalama çabasının ürünü olarak birçok beytinde rastlamak mümkündür:

6 کآن می زمان زمان برد از لوح خاطر

عیش زمانه را و جفای زمانه را (Fânî, g.25/4)

Zaman zaman gönül levhamdan şarap geçiyor ki zamanenin eğlencesi ile zamanenin eziyeti (beraber eşit seviyede) Fânî’nin, <https://ganjoor.net/fani/divan/ghazal/sh25>’te yer alan benzer nitelikli beytinde de dünya gamı ile sevincinin rintlik bağlamında eş değer olduğunu bir kez daha pekiştirme yoluna gittiği görülür.

از تغار می چنان نوشم شراب ناب را

کبر نتواند ز دریا آنچنان برد آب را (Fânî, g.12/1)

“Şarap küpünün kabından saf şarabı öylece içiyorum. Öyle ki kibir, denizden suyu götüremiyor”

Onun söyleminde gelenekte de olduğu gibi şarabın akis/ışığı sevgilinin yüzüne yansımakta, orada bir güneş misali yansısını bulmaktadır. Fânî'nin nazarında şaraptan düşen bu yansı, bir güneş ışığı misali Hızır'ın âb-ı hayâtından da izler taşımaktadır:

ان چی روی است کی چون عکس بمی میا نداخت

عکس هورشید دراب حضر افشا میگرد (Fânî, g.230/2)

“Şarabın aksinin düştüğü yüz, nasıl bir yüzdür ki, güneşin aksi Hızır'ın suyunda görünüyor”

Yukarıdaki söylem, engin ve derin manaları içeren bir sanatkârlığın numuneleri niteliğindedir ve Fânî'nin rindane şiirlerinde yoğun olarak yer aldıkları görülebilmektedir. Aşağıdaki beyitte bunlardan biridir. Beytinde şair, rintliğin olmazlarından olan sakiyi al kızıl şarabın içinde durur hâlde resmeder. Ay parçası sakinin yüzünün şarap kadehinde yansımaları bulduğu görünüm, dolunayın sevgilinin güzel yüzünün şafak arasında doğmasıyla eşdeğerdir. Sevgilinin dolunay misali yüzünün parlaklığını, sakinin ay misali kırmızı şarapta akseden görünümü ile buluşturan anlatım estetiği ile belirgin hâl gelmektedir. Burada sakinin al renkli şarapla gelmesi, şafakta doğan ay misali sevgilinin dolunay gibi ışık saçan yüzünün görünür kılınmasına aracı kılınmaktadır. Bu estetik vesile, bir nevi dolunayın doğduğu şafak kızılığını şarabın al rengi ile buluşturmakta, sevgilinin yüzüne olan hayranlığa eklemektedir:

مه تمام، میان شفق نمود جمال

چو عکس ساقی مهوش درون باده ال (Fânî, g.317/1)

“Ay gibi sakinin al renkli şarabın içinde aks etmesi gibi dolunay, şafak ortasında sevgilinin güzel yüzünü gösterdi”

Fânî'nin rindane şiirlerinde sadece şarap değil, şarabın kabarcığı dahi dile gelmektedir. Şair, beytinde gül renkli, yani al renkli şarabın kabarcığının kadehte devretmesine dikkatini yönlendirir. Bu devrediş, şairin muhayyilesinde Mahmud'un bakışlarının Ayaz'ın gözlerine odaklanmış hayranlığıyla örtüştürülerek sunulmaktadır. Gazneli Mahmud'un, meclisinin sakisi son derece güzel Ayaz'a olan hayranlığının, şarap kabarcığında dile geldiği söylem, estetiğiyle de göz doldurmaktadır diyebiliriz. Çünkü bu duygu durumu, basit bir telmih ve teşbihi aşmakta, şarap kabarcığının devredişini rindane edayla âdeta göz önünde resmetmektedir. Bu resim şairin “şarabın aksi, senin dudağımı meyhaneye düşürdü. Her taraf yeteri kadar la'l şarabın renkli dünyası ile boyandı” (Fânî, g.308/6) diyen şairin rint kimliğinde ve rindane tarzında kendini daha görünür kılabilmiştir. Bu tarz söylemlerden hareketle Fânî, bu tarz şiirleriyle rindane tarza nakkaşlık niteliklerinden gelen maharetini yansıtabilmiştir diyebiliriz. Hâfız'ın şarap/râh yolunda Ayaz'ın aşkıyla giden Mahmut'a döndüm (g.334/8) demesindeki mananın da aynı minvalde seyrettiği görülmektedir. Fânî'nin bu söylemi; şarap kabarcığı içine düşen ve Ayaz'a hayranlıkla bakan Mahmud'un gözü olarak tasavvur etmesi hayal bakımından ulaştığı Hâfızî etkinin üst sınırı olabilecek tarzdadır diyebiliriz. Çünkü ifadelerde ve tahayyüllerdeki derinlik, Hâfız'ı etkilerin orijinal boyutlarını da içermektedir:



بنگر به حباب می گلرنگ که در دور

چون دیده محمود به دیدار ایاز است (Fânî, g.95/3)

“Kadehte devreden gül renkli şarabın kabarcığına bak. Sanki Mahmud’un gözü, Ayaz’ın güzel yüzündedir”

Fânî, eline bir kâğıt alıp gül renkli şarabın tasvirini yapmayı arzulamakla işe başlamakta, ancak tamamen onu ifade edememenin üzüntüsünü de yaşamaktadır. Bu üzüntüye Tuba misali boyuyla şah sevgili, kalem ve felek sayfası da eşlik etmekte, mutluluğun şarapla yazılmasında şaire yardımcı oldukları gözlenmektedir. Böyle bir şarap şerhinde şairin yanık gönlü kâğıt üzerine duyguları sabitlemektedir. Bu sabit şarap mazmunu, kırmızı kâğıtla belirginleşse de bunun âşğın gamlı gönlü ya da gamlı hâli ile bir ilgisi bulunmamaktadır. Çünkü şarabın vasfı, ancak mutluluk ile yazılabilmektedir. Burada kan rengi kâğıt şaraba gark olmakta, gönlü arındırarak saf bir gönül aşıkâr olmaktadır. Bu saf gönlün bir yanında la’l dudak, elif misali boy ve dağlanmış sine bulunmakta diğer tarafında Mecnun’un etrafında dolaştığı Leyla bulunmaktadır. Fânî’nin söyleminde mutluluk veren nitelikler ile kâğıda dökülüp tasvir edilen şarap, rintlik bağlamında yolculuğunu aşka gark olup saflaşan gönülde, yani Mecnun’un Leyla’ya duyduğu tutkulu aşka devam ettirmekte, böyle arzulu bir aşkın şarapla belirginleşen niteliklerinde görünür hâle geldiği görülmektedir (g.233)

Fânî, pek çok şiirinde olduğu gibi rintliğin olmazsa olmazlarını sıralar. Bunlar, tortusunun çökeldiği şarap küpü, ruha kuvvet veren Cem’in kadehi ve bu kadehe dolan saf şarap ile sevgilidir. Bunlar olduktan sonra Fânî’nin meyhanenin müdavimi, yani müzmin kölesi olmaktan başka yolu da kalmamaktadır. Çünkü bu müdavimliğin birincil niteliği şarap düşkünlüğü olmaktadır. Rint olan kimseye bunun nedeni sorulmamalıdır. Zira o, şarap denizine gark olmuş kimse olarak içine bir hakikat arayıcısı olarak düştüğü bu denizden bir nevi habersizdir. Hakikati şarabın verdiği esriklikte aramaktadır. Görüldüğü üzere Fânî de rintlik de tasavvufî boyutta seyretmektedir. Ayrıca gelenekten gelen etkilerle sevgiliyi de içine alan bir genişlikte terennüm edildiği de görülebilmektedir:

گدا میکده و دورد می به کهنه صفال

شه وز جام جمش، قوت روه، راح راحیق

چون من بباده افتادم میرس کیفیتش

کی از حقیقت دریاخبر نداد غریق (Fânî, g.301)

“Meyhanenin kölesi ve şarap tortusu, şarabın yıllanmış küpüne (düşmüş), padişah( sevgili) şaf şarap, ruhun kuvveti Cem’in kadehinde esiyor. Ben şaraba müptela olduğumdan, nedenini sorma. Çünkü (şarap denizine) gark olan denizin hakikatinden haberdar olmaz”

Fânî’deki bu söylem ve duygu durumu Hâfîz’ı anımsatır. Hâfîz da bir rint olarak meyhane denilen denizde eşsiz inciye arayan bir dalgıç olarak bulunduğunu belirtir. Bu denizde yüzen, yani başını şaraba gömüp gark olan kişi için orası asıl mesken olmaktadır. Rindin, oradan başını çıkarması mümkün değildir. Bu nedenle orayı niçin mesken tuttuğu hususunda rinde soru sormak, bunun keyfiyetinden, yani neden ve nasıllığından bilgi sormak gereksizdir. Görüldüğü gibi Hâfîz etkisi, Fânî de belirgindir. Ancak bu etki, ifadelerle bakıldığında basit bir taklidi değil, bir sanatkârca çabayı, ilimle karılmış bir orijinallik arayışını da içermektedir denilebilir:

عشق دردانه ست و من غواص و دریا میکده

سر فروبردم در آن جا تا کجا سر برکنم (Hâfîz, g.346/3)

“Aşk, seçkin incidir, ben dalgıç ve meyhane deniz. Oraya başımı soktum, bir daha hiç çıkarır mıyım?”

Bu denize gark olanın tek yapacağı şey sakiyi imdada davet etmektir. Saki, ateş misali şarabı sunarak, onu tutuşturacak, onu cana düşen ayrılık illetinden kurtaracaktır. Şarap burada tek başına ayrılık derdine derman bulacak bir pozisyonudur. Bu pozisyonda şair, gönlüne düşen ayrılığı hararetiyle tutuşturup yok edecek gücü şarapta bulmaktadır. Burada şarabın hararetinin, ayrılığın gönle bıraktığı aşkın yakıcılığından daha tesirli kılındığı görülür:

مراسم آتش دل ساقیا نشان فراق

بیار باده کی آتش ز من بجان فراق (Fânî, g.302/1)

“Ey saki, gönül ateşi bana ayrılıktan işarettir. Can ayrılığa (düştü), şarap getir ki tutuşayım”

Bu öyle tesirli bir duygudur ki aşk kadehinden bir yudum toprağa damıtıldığında binlerce İsa Mesih’in gökte secdeye kapanmasına yol açmaktadır. İsa Mesih’in binlercesinin göklerde bir yudum şarap uğruna secdeye kapandığına dair ifade biçimi ile Fânî, Hâfîzî rintlilik karşısında orijinal bir anlatım biçimi oluşturabilmiş, kendine özgülüğü yakalayabilmiştir. İrfani boyutta resmedilen bu şarap söyleminin sunulmuş biçimi ve ifade kudreti ile bir sanatkârlık ve şairlik yeteneği ile karıldığı görülebilmektedir. Fânî, bu söylemiyle bir nevi rintlilikte Fars şairlerinden aldığı etkileri aşma ve orijinali yakalama çabası içerisinde olmakta, hatta denilebilir ki bunu yer yer başardığı görülmektedir. Çünkü “İsa Mesih-secde-şarap” söyleminin şaire özgü ve orijinal boyutta kurgulandığı görülür:

ز جام عشق اگر جورعه ای چکد بر هاک

کنند سجده هزاران مسیح در فلاک (Fânî, g.303/1)

“Aşk kadehinden bir yudum toprağa damlarsa, göklerde binlerce İsa Mesih secdeye dururlar”

Hararetinin tesiriyle şarap, gönül ateşinden yani aşktan ayırt edilemeyecek boyuta ulaşmaktadır. Bu boyutları ruhen yaşadığı gözlemlenen şair, gönül ve şarap arasında harareti/ışığı bakımından bir fark görememektedir. Aşk ateşinin, şarabın hararetiyle birleştirildiği bu söylem, şarabın vücutta bıraktığı aşırı sarhoşluk hissini ön plana çıkararak, aşkın dahi önüne geçecek bir hâlet-i ruhiye ile dillendirilmektedir:

دل و می هر دو روشن شد نمی دانم که تاب می

زد آتش ها به دل یا تاب می شد ز آتش دل ها (Fânî, g.3/3)

“Gönül ve şarap her ikisi aydınlandı, şarabın parıltısı/harareti hangisi bilmiyorum. Gönülü ateşler sardı, yoksa bu gönüllerin ateşinden gelen şarabın kıvılcımı/harareti mi?”

Fânî, rint olduğu için sakiyi de Divanı’nda sıklıkla anar. Çünkü saki, şairin asıl güçlük olarak gördüğü sarhoşluğu sağlayacak şarabı sunan kişi olarak önem arz etmektedir. Saki, büyük kadehte sunduğu

şarapla, rindin asıl müşkül olarak gördüğü sarhoşluğu sağlayacaktır. Bu katkı dışında rindin sorunlarını çözecek başka bir vasıta bulunmamaktadır:

مشکل ما همه باشد ز خمار ای ساقی

جز به یک رطل گران حل نشود مشکل ما (Fânî, g.6/3)

“Ey saki, bizim karşılaştığımız zorluk bütünüyle sarhoşluktandır. Bu güçlüğü rntl-ı girândan/büyük kadehten başka halledecek bir vasıta yoktur”

Ay yüzlü saki, uğrayıp ateş misali şarabı sunacak, ayrılık ateşiyle kavru lan âşğın hararetini dindirecektir. Şarabın hararetinin gönlü yakan aşk ateşine galip geldiği bu duygu durumunu Fânî pek çok rindane şiirinde vurgulamaktadır. Üslup ve söylem biçimi, sanki şarabın vücuda verdiği tesirler misali, etkili, gür ve akıcı seyretmektedir:

بیا ای ساقی مهوش بده آن جام چون آتش

بدینم سوز چون در هجر می سوزاندم تب ها (Fânî, g.7/3)

“Ay misali saki, gel ateş gibi şarabı ver. Ayrı lıkta yanıyorum böyleyim, hararet içerisinde tutuşuyorum”

Rindin mekânı, meyhanedir. Bu mekânda insanların/dostların kuru dudakları bir lütuf yerine geçmektedir. Böyle bir lütufla küp sarhoşlarının vücutu ise kuru bir kalıptan başka bir anlam ifade etmeyecektir. Boş küpler de meyhane mahfilinde kuru gövde misalidir. Fânî burada meyhanenin olmazsa olmazı olarak şarap küpünü vurgulamaktadır. Bu söylemde şarap küpleri, kuruluk niteliği ile hem dudak hem de vücut ile özdeşleştirilmiştir:

اگر فانی خرامد تشنه لب زین سان به میخانه

از آن دریا کش خم ها تهی سازند قالب ها (Fânî, g.7/7)

“Fânî, eğer meyhaneye insandan kuru dudak lütfedilirse, küp sarhoşları ondan boş kalıplar/silüetler yaparlar”

Meyhanede şarap, yılanmış testide beklemektedir. Ancak yarım hâldedir. Bunun meyhane kölesi, yani rint için önemi yoktur. Çünkü herkes o köhne/yılanmış testiye şarap dökmekte, bu dökülüş ise sevap denizinden elde edilen kazançla eşdeğer hâle gelmektedir. Fânî, söylemlerine irfanî bir boyut katarken, şarabın dolduruluşuna rint-zahit çekişmesi bağlamında ifadeler yönlendirmektedir:

در میکه به کهنه سفالی گدا نیم

هر کس که باده ریخت ز بهر ثواب ریخت (Fânî, g.73/7)

“Meyhanede kölenin yılanmış şarap testisi yarım, herkes (içine) şarap döktüğünden, sevap denizinden döktü”

Rint, eski testiye sahiptir ve meyhane şarap ile doludur. Bir yanda İskender’in meşhur aynası misali keskin şarap dolu testi, diğer yanda Cem’in efsane kadehi bulunmaktadır. Ancak Fânî, leff ü neşr

sanatının estetiği ile şarap dolu testiyi İskender'in aynasından, şarap dolu meyhaneyi ise Cem'in kadehinden daha üstün tutmaktadır. Çünkü bunlar, kadim geçmişten gelse de yıllanmış şarapla dolu meyhane ve testisi kadar işlevsel olamazlar. Yani Fânî, *sahip olabildiklerimle mutluyum* fikrini beytine işlemektedir. Sahip olunan şeylerin özünde de rintliğin temel argümanı şarap bulunmaktadır:

دارم سفالی کهنه میخانه پور شراب

کا بن آیینه اسکندر و این جام جم نداشت (Fânî, g.94/3)

*“Köhne şarap testisine sahibim, meyhane şarapla dolu. Ki bu/biri İskender'in aynası ve bu/diğeri Cem'in kadehi değildi”*

Meyhane, Fânî'nin söyleminde esenlik yurdu olarak belirir. Bu huzur mekâmı, rindin varlığından izler taşımakta, âdeta rintle bütünleşmektedir. Bu bütünleşme sonucu meyhanenin esenlik devri başlamakta, bu devir keder ve eziyetten uzaklaşılan ve bunlara maruz kalınmayan bir mutluluk zamanına işaret etmektedir. Pek çok klasik şairin meyhaneyi mesken tuttuğunu söylemesinde mekânın esenlikli yapısının rol oynadığı görülmektedir. Fânî de gelenek doğrultusunda buna dair duygularını ifade etmiştir:

دارالامان میکده با من نشان دهد

کز رنج و غصه دور امانم نمی دهد (Fânî, g.181/5)

*“Esenlik devrim/kadehim keder ve eziyet görmediğinden, esenlik yurdu meyhane benden iz(ler) taşıyor”*

Fânî'nin meyhaneye dair böyle söylemlerinde Hâfız etkisi belirgindir. Hâfız'ın seccadeyi şaraba boyadığı söylemine (Hâfız, g.423/1) Fânî, hırka ve seccadesinin şaraba düştüğünü belirterek karşılık vermektedir. Bu ifade, şairin meyhaneye yönelmesinin aracı kılınarak güzel bir nedene/hüsn-i talil bağlanmaktadır. Söylemlerin Hâfız kadar olmasa da etki gücü, ifade ediliş biçimi ve estetiği bakımından ona yaklaştığı, Hâfız'ın şiirindeki letafeti taşıdığı söylenebilir:

تا خرقة و سجاده ام افتد در می چند

خواهم طرف میکده رفتن قدمی چند (Fânî, g.185/1)

*“Hırka ve seccadem ne kadar şaraba düştü, meyhaneye doğru birkaç adım gitmek istiyorum”*

Aşağıdaki beyit de Fânî'nin Hâfız'ın meyhaneye dair söylemlerine dair dillendirdiği tetebbularından biridir. Şair burada, seccademi şarap yüzünden meyhâneye rehin bırakamazsam, beden binasını nasıl inşa ederim, ayakta, yani bayındır hâlde kalamam diyerek, Hâfızî söylemi ileri boyutlara taşımaktadır. Fânî'nin 187/5, 220/3, 133/4. vs. bu konuda sayısız şarap ve meyhane söylemi, şaraba rehin verme metaforunun Hâfızca içselleştirilmiş orijinaliteyi yakalama uğraşısı içerisinde dillendirilmiş numuneleri olarak belirlemektedir. Bu konudaki söylemlerden kotardığı orijinal söylemlerinden bazıları yine şöyledir: *“Ben ki tortu içmede manastırın şöhretlisiyim. Şaraba hırka rehin bırakmışın giyinmesi ayıp”* (Fânî, g.21/4); *“Manastırı öner, secde etmek istiyorum. Zühtün düşüncesinde değilim, Allah şahidimdir* (Fânî, g.50/6)”:

گر ندارم وجه می سجاده را مرهون کنم

طرح آبادی به می گر افکنم باشد چنانک (Fânî, g.241/2)

Fânî'nin aşağıdaki beyti de bu timsallerden biridir. Burada şair, aşka olan tutkunluk bağlamında “seccade-şarap-bulaşma” olgusunu devam ettirir. Bu duygu durumunda şairin hırkası yine şarap doludur. Sevgiliyle olan halvetine ise vuslat sırasında şarabın harareti misali ateş düşmüştür. Düştüğü anda ise sanki alev dökülmüş, köşk dediği gönlü tutuşup yanmış, kıyafetine kadar tutuşmuştur. Burada aşkın yakıcılığı, alev gibi hararetiyle şarabın ruha ve bedene tesir eden niteliği ile örtüşmüştür. Bu söylem biçimi, Hâfız'ı anımsatsa da ifadelerdeki derinlik ve letafet Fânî'nin orijinali yakalama yönündeki sanatkarlığını gün yüzüne çıkarmaktadır diyebiliriz:

خرقه پر می شد و در خلوتم افتاد آتش

شعله در رخت در افتاد که کاشانه بسوخت (Fânî, g.95/4)

“Hırka şarap doldu ve halvetimde ateş düştü. Köşk tuttuğundan kıvılcım elbiseye düştü”

چاره آن است که سجاده به می بفروشم

خوش هوا بیست فرح بخش خدایا بفرست (Hâfız, g.376/2)

“Eğlence zamanı geçiyor, kimsede cömertlik yok. Çare şudur ki seccadeyi şarap almak için sataım”

Seccadeyi şarap almak için rehin koymak fikrine ulaşan bu duygulanım, Fânî de hırka ve sarhoşluğun tecrübe edildiği kulübeyi-/meyhaneyi- dahi şaraba rehin koymayı da gerektirebilmektedir. Şaire göre bu durum rintliğin gereklerindedir. Fânî, bu konuda rindi, muğbecenin aşkının taliplisi olarak sunmaktadır. Bu söylemlerde Hâfız etkisi ağır bassa da kaynaklara bakıldığında ‘şaraba hırkanın rehin verilmesi’ yönündeki ifadelerin kaynağının Arap şiiri olduğu görülmektedir. Cahiliye devri Arap şiirinden kaynağını alan bu duygunun müşterek yolla Fars ve Türk şiirine geçtiği görülür” (Aksoyak, 2012, s. 85-90). Fânî de gelenekten gelen bu etkiyi Hâfız'ın tesiriyle Çağatay sahasında devam ettirmiştir:

رندیش بادا حلال آن کو به عشق مغبچه

خرقه سجاده رهن کلبه خمار کرد (Fânî, g.185/4)

“O muğbecenin aşkının arayıcısına helal olsun, rinttir. Hırka(yı) seccade, sarhoşluk kulübesi/meyhane(yi) rehin kıldı”

Yukarıdaki duygu da klasik şiirde çokça ifade edildiği gibi melamet düşüncesi egemendir. Böyle bir düşünce mescit ile meyhaneyi ya da mescit ile manastırı/kiliseyi bir tutmaktadır. Bu birlik hissi, aslında Hakk'ı da dinini de iyi özümsemek ve bilmek anlamındadır. Çünkü burada rint, ikiyüzlülüğe düşmektense iman ve küfrü aynileştirdiği eşikte durmaktadır. “Melamet denilen bu manevi gücün ilk örneklerinin Fars şiirinde verildiği görülür. Fars kaynakları da bunu doğrulamaktadır” (Mehdipur & Mirzayanfer 1392, s. 142). Hâfız'da aşkın başlangıcı olarak melameti görmüştür (Pürcevâdî, 998: 239). Bu aşamadan sonra iyice kemale ermek, ruhu olgunlaştırarak tevhide ulaşmak gerekmektedir. Bu son makamda ise rintliğin üst duyuş bilinci gerçekleşmekte ve ikili bir düalizm egemen olmaktadır. Bu da

rindi, şer'i kuralları dışlayan birisi gibi konumlayabilmekte, nazarında iman ile küfrü bir nevi aynileştirmektedir (Pürcevâdî, 998: 241).

Şu anki verilere göre bu duyguyu ilk kez ele alan şair olduğu görülen Senâ'î (ö.1131?) de aşağıdaki beytinde bu düalist eşiğe vurgu yaparak rintliğin ilk mertebesi olan âşıklık niteliğini, yani melâmeti hâlini vurgular. Şair, Sıffin savaşında Kur'an ayetlerinin savaşa alet edilmesine telmihte bulunarak, melamette Sıffin ehli gibi olmayı önermektedir. Bu telmih, melametın kötülüğün sergilenecek, olumsuz, kötü ve cahil görüntü verilerek gönül dünyasını güzelleştirip Allah'la ve rızasıyla meşgul olunmayı önceleyen düşünce ve tavrına işaret etmektedir. Bu yolda gerekirse kâfir olarak anılma tehlikesi bile göze alınmalıdır. Klasik şiirde rindin harabat yolunda sefil, derbeder, perişan bir âşık görüntüsüyle ayyaş ve şarap müptelası olarak kendini konumlamasında da melametın bu duygu durumu ile tavrı etkili olmuştur:

حق بدست من و من از جهال

در ملامت چو صاحب صفین (Senâ'î, s.175)

*“Hak, elimdedir ve ben cahillerdenim. Melamette Sıffin ehli gibiyim”*

Fânî de “kâfir” söylemiyle bir nevi melameti duygunun ifşasına soyunmaktadır. Manastırdan sarhoş hâlde çıkan kişi elbette kâfir konumundadır. Bu konumda âşık ile maşuk arasındaki mesafe silinmekte âşık, eteği parçalanmış korkusuz bir kalender olarak asıl sevgiliye doğru yürümektedir (Pürcevâdî, 998: 241). Böylece âşık, asıl maksada ulaşmak düşüncesiyle elindeki tesbihin ipini zünnara dönüştürebilmektedir. Burada Fânî, Hristiyan keşişlerin zünnar bağlamasına ve muhatabının Hristiyan olduğuna gönderme yaparken, tevriyeli olarak zahidin ikiyüzlü amellerine de işaret etmektedir. Ama rint asla böyle değildir. O; sarhoş olarak algılanmayı, ikiyüzlü olarak algılanmaktan üstün tutmaktadır. Bu nedenle âşıklığı, melametten kaynaklanan derbederlik, ayyaşlık ve sefil görünüm içermektedir. Çünkü âşıklığa melâmetten giriş yapmış, kemali rintlikte bularak kalenderce bir tutumla asıl sevgilinin rızasına yürümüştür. Bu durum Hâfizî etkilerle Fânî'nin söylemine de yansımaktadır:

وه چه کافر بود آن کز دیر مست آمد برون

بهر قیدم رشته تسبیح را ز نار کرد (Fânî, g.257/2)

*“Eyvah, nasıl bir kâfirdi ki manastırdan sarhoş hâlde dışarı çıktı. Her hâlükârda tesbihin ipini zünnar hâline getirdi”*

Bu uğurda Fânî, kendi putuna secde edeni dahi yücelten bir tasavvur ile görünmeyi göze almaktadır. Böyle birine can vermeyi dileyen şair, bunu bir ibadet/namaz yerine koyabilmekte ve bu kimselerin gelişleriyle eş değer kılmaktadır. Söylemlerin, dinen sakıncalı görünse de meleklerin bile secde ettiği bir Âdem telmihiyle kendi olmak, kendi değerlerine sahip çıkmak olgularıyla insan-ı kâmilî bütünlediği görülmektedir. Böyle bir insan, ibadeti ikiyüzlülükle ve gösterişle değil, samimiyetle yerine getirmektedir. Beytin yoğun mecazi manası göstermektedir ki Fânî, bu duygu durumuyla Hâfiz etkilerini aşmaya çalışan kudretli bir sanatkâr olduğunu da bir nevi kanıtlamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi ondaki Hâfiz etkileri basit bir taklit olmanın üstündedir. Bu düşüncenin de makalenin giriş kısmında belirttiğimiz gibi melamet düşüncesinden kaynaklandığı belirgindir. Bu düşünce, “kendi içine dönerek asıl yaratıcıyı/sevgiliyi kendinde aramayı, Kudüs'te Mekke'de yapılması zaruri olan “Hac”cı gönül denilen Ka'be'nin/mabedin kutsallığında yapmayı gerekli kılmaktadır. Rint tipini, klasik şiirde çokça

işlendiği gibi şiirsel söylemlerde Ka'be yerine mescide yönelten söylemde de bu melameti duyuş ve düşünüşün payı bulunmaktadır” (Sevimli, 2021b, s. 37):

بابروی بت خود سجده کرده جان دادم

اگر برآیدتان این چنین نماز کنید (Fânî, g.165/4)

“Kendi putunun üzerine secde kılmış olanla/olana can veririm. Eğer sizin gelişleriniz, böyle namaz olsun”

Bu duygu durumunda, klasik pek çok şair de görüldüğü gibi sevgili yolunda melameti perişanlık içerisinde derbeder ve Mecnun bir âşık tipi görülür. Böyle bir görüntü de Kalenderilik baskındır. Melamet yolunda sevgili, onları Kalenderilik yoluna da sürüklemiş, böylece o yolda onların canını ateşler içine salmıştır. Sevgiliye bağlılığın Kalenderlik niteliği ile bedeni, aşk ateşiyle yoldaş kıldığı bu duygu durumu, sevgiliye ve yola olan tutkunlukla belirmektedir:

معشوق مرا ره قلندر زد

زان راه بجانم آتش اندرز زد (Senâ'î, s.64)

“Sevgili bizi Kalender yoluna koydu. O yoldan canımızı ateşler içinde bıraktı”

Hâfız'ın aşağıdaki beyti de bu etkilerle kurulmuştur. Bu örnekler Fânî'nin Farsça Divanı'nda hayli ağırlık kazanmıştır ve rintlik bağlamında melametle rintliğin bütünleşmesinin misalleri olarak ön plana çıkmıştır. Fânî, ıstıraba tutkulu bir âşık kimliğiyle bu duygu durumlarını gelenekten aldığı etkilerle betimleyip, kendi şiirine aktarmış, geleneğin takipçiliği rolünü devam ettirmiştir. Söylemlerden hareketle Fânî'nin bu etkileri Hâfız'dan kotarıp kendi şiirine mal etmeyi başarmış bir sanatkârlık sergilediği aşikârdır:

این خرقة که من دارم در رهن شراب اولی

وین دفتر بی معنی غرق می ناب اولی (Hâfız, g.466/1)

“Bu hırkam, o şaraba rehin olduğundan, bu manasız defterim saf şaraba gark oldu”

Fânî, görüldüğü gibi rindane şiirlerine tasavvufî nitelikler de eklemiştir. Bu durum şarabın asıl mekânı meyhane ile ilgili beyitlerde de görülür. Bu meyhane aşkın mahfilidir. Şaire orası dışında bir yol yoktur ya da orada şarap içmekten başka şairin yapacağı bir şey yoktur. Çünkü orası meyhane pirinin dergâhıdır ve rintlerin birincil sığınağıdır. Bu söylemlerde de aşağıdaki beyitlerinde görüldüğü gibi Hâfız etkisi belirgindir:

مرا که جز به خرابات عشق راهی نیست

به غیر درگه پیر مغان پناهی نیست (Fânî, g.73/1)

“Bize aşk meyhanesi dışında bir yol yok. Pîr-i mugânın dergahından başka da sığınak yok”

حافظ جناب پیر مغان جای دولت است

من ترک خاک بوسی این در نمی کنم (Hâfiz, g.353/7)

“Hâfiz, *meyhane pirinin yanı emin bir vefa sığınağıdır. Aşk dersin ondan oku, onun dediğini işit*”

Rindin gözünde meyhane üstün bir konum elde etmiştir. Orası, şaraptan en iyi la’l cevherinin çıktığı Bedehşan madenine dönüşmüştür. Şaraba kırmızı rengini veren la’l, küpüne de yansımış, şarap küpünü de la’l madenine dönüştürmüştür. Fânî’nin rindane edasında şarabın bir mücevher gibi değerliliği gelenekte olduğu gibi ön plana çıkarılmaktadır. Ancak bu söylemlerin la’l gibi renkli, ahenkli, küpته devreden şarap misali akıcı seyrettiği de görülür hâldedir:

میخانه بین زی می جو بدخشان مکان لعل

حر خم در او زی باده چون لعل کان لعل (Fânî, g.308/1)

“Meyhane, la’lin mekânı Bedehşan misali şarap kokusu veriyor. Her küpü ise la’l madeni la’l gibi şaraptan (yapıldığını gösteriyor)”

Rintlik, meyhaneyi mesken tutmakla âdeta bir yaşam felsefesinin tezahürüne dönüşür. Bu bağlamda rindin dünyaya bakışı, kayıtsızlıkla belirginleşir. Dünyanın ya da ahâlisinin ne dediğini dikkate alan ve zamaneye göre yaşayan kişi rint olamaz. Rint, o kısmı bir kenara koymalı, meyhaneye yönelmeli ve oraya sığınmalıdır:

بر نخ دیده دوران چی چاره ای فانی

چز آنکی جانب میخانه التجا ببرد (Fânî, g.181/9)

“Dünyanın gözünü bırak, ey Fânî. Meyhane tarafına sığınmaktan başka ne çare olacak”

Meyhanede şarap kadehi eldedir. Orası şarap ve sarhoşluğun viranesidir. Şair, ayıp etmeden gece gündüz oraya uğramanın gerekliliğinden bahseder. Sürekli meyhanede olmak ve sarhoşluk ile aşkın verdiği gönül kederinin yıkıntısını tecrübe etmenin söz konusu edildiği beyitte yine Hâfiz etkisi belirgindir:

در میکده آنرا که به کف جام شراب است

عیش مکن ار شام و سحر مست و خراب است (Fânî, g.75/1)

“Meyhanede şarap kadehi ki eldedir. Ayıp etme. Sarhoş ve haraptır, gece gündüz uğra”

Fânî, rindane şiirlerinde meyhanedeki “muğbeçe”ye de özel bir yer ayırmıştır. Ağzı ve la’l dudakları şaraba bulanmış muğbeçe, uğruna canların cevherlerinin feda edilmesine, gönüllerin goncasının kendisine esir olmasına sebebiyet verecek nitelikleriyle belirlemektedir. Bu söylemler, meyhanede müdavimlerinin hizmetini gören muğbeçe denilen genç çocukların hayranlık uyandıran niteliklerini de açığa vurmaktadır:



لب لعل او دهن آن مغبچه کی ز باده آلوده

اسیرش غنچه دلها فدایش جوهر جان ها (Fânî, g.9/6)

*“O muğbeçenin ağzı ve la’l dudağı şaraba bulanmış. Gönüller goncası onun esiri, canların cevheri onun uğruna feda”*

Bu hayranlık öyle boyutlara ulaşmıştır ki manastırdan sarhoş hâlde çıkan muğbeçenin tavrı tüm İslam ülkesini dahi karıştırmaya yetecek boyutlara ulaşabilmektedir. Bu boyutlar, muğbeçeye yönelen arzuların ifşası hükmünde ilerlemektedir:

مگر آن مغبچه مست برون رفت از دیر

کین همه تفرقه در کشور اسلام افکند (Fânî, g.167/6)

*“Yoksa, muğbeçe manastırdan sarhoş mu çıktı. Bütün İslam ülkesine tefrika düştü”*

Farsça Divanı'na baktığımızda şairin, nazire olarak yazdığı gazellerin matla beytinin aşk, bahar vs. ile kurulduğu, takip eden beyitlerde ise cam, şarap, pîr-i mugân, muğbeçe gibi kavramları içeren rindane bir edayla devam ettirildiği görülür. Tüm bunlardan hareketle denilebilir ki Fânî, gazellerinin neredeyse tamamını rindane edayla oluşturmuştur. Bu tarz şiirlerde şarap, meyhane, saki, muğbeçe dörtlüsü ile rintlilerin varlığı kederden arınmışlığın simgeleri olarak sunulmaktadır. Aşağıdaki beyit, dörtlü rindane unsurun kompozisyonunu gözler önüne sermektedir. Bu bütünlemede, meyhane sakisi, muğbeçelere yönelerek rintlileri uyandırmakta, onlar hayatın kederlerinden berbat olan ömür binasını şarapla imar ederken görülmektedir. Şarabın ömrü/hayatı güzelleştirmesi, beyitteki tabirle ömür binasını bayındır hâlde getirmesi, rindin hayat felsefesinin yansıması olduğu kadar, rindane tarzın da niteliklerinden biri olarak belirlemektedir:

به سوی مغبچه رندانش را خطاب که خیز

بیار باده که بنیاد عمر بر بادست (Fânî, g.79/4)

*“Rintlere seslenerek onları ayaklandıran muğbeçe tarafına git. Şarap getir ki ömür binası berbat oldu”*

## Sonuç

Ali Şîr Nevâyî, hem Türkçe hem de Farsça eserler yazmış yetkin bir şairdir. O, Türkçe Divanlarında Nevâyî, Farsça Divanı'nda ise Fânî mahlasını kullanmıştır. Farsça Divanı'nda, Türkçe şiirleri kadar başarılı bir sanatkârlık sergilemediği kaynaklarda vurgulansa da pek çok şiirinin zengin manalar ve orijinal buluşlarla da örülü olduğu görülebilir. Hatta bu şiirlerin büyük çoğunluğu orijinal teşbihler içermekte, ince ve latif bir sanatkârlık ürünü oldukları da görülebilmektedir. Ayrıca bu şiirlerin birer darb-ı mesel, bir vecize niteliğinde hikmetler içerdiği de aşikârdır. Tüm bunlardan hareketle makalede Fânî'nin âşıkâne ve rindane gazelleri doğrultusunda, sanatını bütünleyen aşk ve rintliliğin Hâfîzî etkilerinden bahsedilmiştir. Bu bahisler, aynı zamanda Fânî'nin şair kimliğinin de kodlarını açığa vurmaktadır. Bu doğrultuda şairin Farsça Divanı'na yöneldiğimizde aşağıdaki sonuçlara ulaşılır:

Fânî, gazellerinde âşıkâne ve rindane tarzı bütünleştirmiştir. Pek çok şiirinde âşıkâne başladığı söylemlerini, rintçe edayla devam ettirmiştir. Bu söylemlerin irfanî/tasavvufî boyutları da

bulunmaktadır. O, irfanî nitelikleri aşk ve rintlik içeren şiirlerine eklerken, orijinal manalara ve buluşlara da başvurmuş, ilmini ve âlim kişiliğini de bu şiirlere yansıtmıştır.

Fânî, aşk ve rintlik konusundaki şiirlerinde genellikle klasik söyleme bağlı kalmıştır. Onun aşkı da hicran yüklüdür. İstıraplı bir aşktır. Tek ve biricik sevgiliye yönelir. Onun uğruna ölüm göze alınır. Sevgiliden gelen eziyetler kabullenilir. Vuslatı olmayan bu aşkın temelini ise Emeviler döneminde bedevi kültürde doğan saf ve temiz aşk/uzrî aşk anlayışı olduğu görülür. Bu aşk; yakıcı, Mecnunvarî, Pervane'nin Şem'e, Semenderin ateşe aşırı tutkunluğu ve yanmışlığı temelindedir.

Fânî'nin, şiirsel söylemlerine bakıldığında âşıkâne şiirlerinde geleneği, yani klasik söylemi takip etse de orijinal, şahsi teşbih ve tasavvurlarıyla bu söylemleri yer yer aşma çabası da gösterdiği görülür. Bunlardan biri "vasuht, yani sevgiliden yüz çevirme" olgusudur. Fânî, bu olguyu ele aldığı şiirleriyle bir nevi Gazneliler döneminde tek tük şiirde görülen, ancak asıl olarak Vahşi Bafkî (ö.1566) tarafından ilk örnekleri verilen vasuht tarzının 15. asırdaki temsilcilerinden biri olma rolünü üstlenmiştir. Hâfız'dan çokça etkilenen ve sanatını onun söylemleri üzerine inşa ettiği görülen şairin, vasuht etkileri klasik Fars şiirinin birikimlerini taşısa da Hâfızî etkilerden münezzeh oldukları görülür. Çünkü Hâfız'ın "Hayretteyim, şu ayrılık günlerinde ilgini kestin sana destek olan dostlardan" (Hâfız, g.18/2) diye yumuşakça sitemi ile "Aşktan söz edeceksin, sonra sevgiliden yakıncaksın. Ne salakça sözler bunlar!" (Hâfız, g.193/7) şeklindeki ifadeleri tek ve biricik sevgiliden vazgeçilmezliği âdeta perçinleyen ve kesinleştiren ifadeler olarak dikkat çekmekte ve vasuht tarzını Hâfız'ın kullanmadığının göstergeleri olmaktadır. Bu durum düşünüldüğünde şairin bu etkileri Fars şiirine olan hâkimiyetinden hareketle sanatkârlığının da etkisiyle oluşturduğu belirgin hâle gelmektedir. Fânî'nin vasuht tarzı bu manzumeleriyle 16. asırda gelişimini ilerleten bu tarza yön verdiği ve bu alanda öncülük yapmış şair konumunda olduğu görülür. Bu etkiler ilerleyen asırlarda klasik Türk şiirinde de yansımaları bulmuştur. Farklı sevgililerle gönül eğlendirme, âşığına mülayim davranan sevgili tipi vb. şuhane tarzda daha görünür olan bazı nitelikler bu etkilerin göstergesi niteliğindedir.

Fânî'nin Farsça Divanı'ndaki şiirleri ağırlıklı olarak rindane tarzdadır. Hatta bu şiirler saki, meyhane, şarap, muğbeçe, pîr-i mugân, rıt-1 girân, Câm-1 Cem, câm-1 merd-efken gibi yoğun rintlik mazmunları ile doludur. Bu yönleriyle onun Farsça Divanı "Hâfızî etkileri içeren bir rintlik şiirleri mecmuası" niteliğindedir. Hâfızî etkilerin baskın olduğu bu şiirlerde şair, şarap ve meyhane bağlamında rindane tarzın devrindeki sürdürücülerinden biri olmuştur.

Fânî, rindane şiirlerinde Hâfız'ın ıstılah ve kavram dünyasını da almıştır. Tettebbu, yani inceleme ve araştırmaya dönük bu etkilerin kimi zaman kelime ve kavram düzeyinde doğrudan, kimi zaman da mana bakımından etkilenme yoluyla olduğu görülür. Ancak Fânî'deki bu etkilerin, basit bir nazirecilik, diğer bir deyişle basit bir taklit ürünü olmadıkları görülebilir. Çünkü şair, bu söylemleriyle yer yer Hâfız etkisini aşan bir şair görüntüsü de verebilmiştir. Bu duruma, pek çok rindane şiirinde rastlanmaktadır. Böyle şiirlerde yer yer orijinal buluşlar, Hâfızî etkileri aşacak tarzda kurgulanan söylemler de yer alır. Bunlar bir nevi bir şarap akıcılığında beytin tamamına yayılan ahenk ve letafette belirgin kılınmaktadır. Saf şaraba müptelâhın "deniz-bulut" birlikteliği ile içselleştirilmesi, İsa Mesih'in binlercesinin göklerde bir yudum şarap uğruna secdeye kapandığına dair ifade biçimi ile manastırı önerme ve oraya secde kılma gibi tasavvufî/irfanî temayla karılan hislerle ilerletilen söylem biçimleri bunlardan bir kaçıdır.

İrfani temayla âşıkâne ve rindane şiirlerini bütünleştirse de Fânî, söylemlerini gelenekten aldığı etkilerle ve şahsi buluşlarıyla birleştirmeyi ve bir nevi yeni bir söylem biçimi oluşturmayı başarır. Bu şiirler onun ilmini, nakkaşlıktaki ve tezhip sanatındaki kabiliyetini de bütünleyen tarzda, gözlerimizin önüne bir

resim tablosu gibi serilir. Bu tabloyu, klasik söylemin Hâfîzî üslupla harmanlanarak ve irfanî temayla karılarak, şairin âlim kişiliğini de bütünleyen bir üçlü kompozisyonla ifade etmek, şiirlerinin genel karakteri düşünüldüğünde uygun düşecektir. Bu uyum, şairin sanatkâr kişiliğinin de yansıması niteliğindedir.

Şair, Hâfîz misali melametten gelen rindane etkileri şiirlerinde sanatkârlıkla kullanmıştır. Bu irfanî yoldan ilerleyen şair, meyhaneye müdâvimlik olgusunu tutkulu arzularla biçimlendirmiş, devrinin önde gelen rint şairlerinden biri olabilmıştır. Onun aşk ve rintlikle çerçevelediği manzumeleri klasik şiir sahasına Hâfîzî etkilerle önemli sanatsal katkılar katmıştır ve bu değerini bugün dahi muhafaza etmekte oldukları aşıkârdır. Makalede bu etkiler mukayeselerle anlatılarak, her iki şairin klasik şiir sahasına getirdikleri aşıkâne ve rindane katkılar görünür hâle getirilmiştir.

### Kaynakça

- Aksoyak, H. İ. (2011). «Hırkayı (deveyi, şalvarı) şaraba vermek söyleyişi üzerine art-zamanlı yöntemle bir deneme». *Milli Folklor*, 21 (91), 85-90.
- Akün, Ö. F. (1994). «Divan Edebiyatı». *İslam Ansiklopedisi*, TDV yay, 389-427.
- Emîr Ali Şîr Nevâyî, «Divân-ı Farsî ». <https://ganjoor.net/fani/divan/>, E.T : 28.11.2022.
- Andrews W. G. & Kalpaklı, M. (2005). *Sevgililer çağı erken modern dönemde Osmanlı-Avrupa kültürü ve toplumunda aşk ve sevgili*. YK Yayınları.
- Armutlu, S. (2020). *Gazel felsefesi gazelde beşerî aşkın kaynaklarını aramak hadarilik-uzrilik*. Kesit Yayınevi.
- Aslan, Ü. (2018): “Âşık Çelebi'nin tettebbu' şiirleri”. *Bir Devr-i Kadim Efendisi Prof. Dr. Tahir Üzgör'e Armağan*, s. 44-64.
- Ayyıldız, E. (2020). «Ebû Nuvâs'ın şarap (hamriyyât) şiirleri ». *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 147-173.
- Babacan, İ. (2010). «Şeyh Gâlib'in Gazellerinde “Vâsûht” Tarzı Aşkın İzleri ». *Türklük Bilimi Araştırmaları*: 57-68, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177266>
- Behzad, S. (2017). «Türk ve Fars şiirinde sevgiliden bezginlik ». *Littera Turca Dergisi*, 3 (1), 56-73.
- Demirayak, K. (2016). «Rindane tarz olarak adlandırılan türün Arap edebiyatında ortaya çıkışı ». *Doğu Esintileri*, 5, 87-132.
- Demirayak, K. (2021). *Arap Edebiyatı tarihi IV*. Fenomen Yayınevi
- Hâfîz-ı Şîrâzî (1377 hş.). *Divân-ı Hâfîz* (neş. Cihângîr Mansûr). İntişârât-ı Devrân.
- Hümayunferruh, R. (1342). *Divân-ı Emîr Nizamüddin Âlî Şîr Nevâyî Fânî*. İntişârât-ı Kütüphâne-i İbn Sinâ.
- Kartal, A. & Eraslan, S. (2022). «Alî Şîr Nevâyî'nin Farsça kasideleri-I ». *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6(2): 415-436.
- Kartal, A. & Çetindağ, Y. (2015, 27 Mayıs). Ali Şîr Nevâyî. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ali-sir-nevai>. E.T. 28.11.2021.
- Küçük, S. (2011). *Bâkî dîvânı*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mehdîpûr, M., Mârzayânfer, L. (1392). «Fuzûlî ve Hâfîz gazellerinde mestane, kalenderane ve rindane mazmunların tahlili ve mukayesesi ». *Pijûhîşnâme-i Edeb-i Gınâyî*, Şomare (21) : 141-200.
- Özyurt, S. (2022). «Bayburtlu Zihni'nin “Çarpışır” Redifli Gazelinin Modern Yöntemlerle İncelemesi ». *Current Perspectives in Social Sciences* 26(2) : 245-255.

Pürcevâdî, Nasrullah (1998). *Can Esintisi İslam'da Şiir Metafiziği*, (çev. Hicabi Kırlangıç), İnsan Yay.

Sâ'idî, A. M. & Behzat (1381). *Divân-ı Hekîm Senâî Gaznevî*. Neşr-i Âzâdmihir.

Sevimli, E. (2021a). « Beşerî aşk bağlamında gazel felsefesini yeniden düşünmek ». *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 27: 491-537.

Sevimli, E. (2021b). *Rafine bir hak âşıklığının edebi seyri: Klasik şiirde melamet düşüncesi ve Melamilik*. Ankara: Gece Kitaplığı Yay.

**040. Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'ndaki dinî tipler üzerine bir değerlendirme****Ömer Faruk GÜLER<sup>1</sup>****Merve YILDIZ<sup>2</sup>**

**APA:** Güler, Ö. F. & Yıldız, M. (2023). Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'ndaki dinî tipler üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 695-722. DOI: 10.29000/rumelide.1252832.

**Öz**

Köklü bir birikimin mahsulü olarak yüzyıllar boyunca varlığını sürdüren Klasik Türk edebiyatı, pek çok farklı kaynaktan beslenmiştir. Dil, din, kültür, tabiat, bilim ve cemiyet yaşamı bu kaynaklar arasında sayılabilir. Yine bunlar içerisinde olup toplumu derinden etkilediği gibi Klasik dönem Türk edebiyatı metinleri üzerinde de tesirini ciddi şekilde hissettiren tasavvuf da önemli bir yer teşkil eder. Dolayısıyla pek çok şair ve mutasavvıf, tasavvufi unsurları kullanarak tasavvufi geleneğe doğrudan yahut dolaylı bir şekilde katkı sağlamıştır. Klasik edebiyatta özellikle metnin kurgusu oluşturulurken birçok sanatçı duygularını ifade etme yolunda tip ve şahsiyetlerden de yoğun olarak yararlanmışlardır. Bu tip ve şahsiyetlerin önemli bir bölümünü dinî ve tasavvufi tipler oluşturur. XV. yüzyıl tekke-tasavvuf edebiyatının en önemli temsilcilerinden birisi olan Eşrefoğlu Rûmî de Dîvân'ında toplum yaşantısında belirgin davranışları temsil eden tiplerini oldukça yoğun bir şekilde kullanan önde gelen şairlerdendir. Yapılan taramada şairin; zâhid, sûfi, hâce, derviş, mürid/şeyh, mürid, ârif, sâki, fakih gibi tipleri şiirlerinde çokça kullandığı görülmüştür. Bu çalışmada Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda yer alan dinî tipler ve şairin bunlara yüklediği anlamlar ele alınmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Klasik Türk şiiri, Eşrefoğlu Rûmî, tasavvuf, tip, dinî tipler

**An evaluation on religious types in “Esrefoglu Rumi”s Divan****Abstract**

Classical Turkish literature, which has existed for centuries as a product of a deep-rooted accumulation, has been fed from many different sources. Language, religion, culture, nature, science and social life can be counted among these resources. Sufism, which is among these sources, has an important place in the society, as well as deeply affecting the Classical period Turkish literature texts. Therefore, many poets and sufis have contributed directly or indirectly to the sufi tradition by using mystical elements. In classical literature, especially while the fiction of the text was being created, many artists made extensive use of types and personalities to express their feelings. Religious and mystical types constitute an important part of these types and personalities. Eşrefoglu Rumi, one of the most important representatives of the 15th century dervish-sufi literature, is also one of the important poets who use the typologies that represent distinctive behaviors in social life in his Divan. It has been seen that the poet frequently uses types such as ascetic, sufi, hace, dervish,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ağrı, Türkiye), ofguler@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6697-556X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252832]

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Ağrı, Türkiye), merve\_kavruk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9862-9103

murshid/sheikh, murîd, ârif, sâkî, faqih in his poems. In this study, religious typologies in Eşrefoğlu Rumi's Divan and the meanings attributed to them by the poet will be discussed.

**Keywords:** Classical Turkish poetry, Esrefoglu Rumi, sufism, type, religious types

## Giriş

Klasik Türk şiirinin temelini ve olayların esasını oluşturan kaynaklar arasında Kur’ân-ı Kerîm ayetleri, hadis-i şerifler, peygamber kıssaları, devrin ilimleri, kozmografya, astroloji, tarih gibi birçok ilim vardır. İnsan unsuru da edebî metinlerde gerçek hayatın yansıması olarak kurgulanan temel bir ilham kaynağıdır.

Bir toplumun yaşantı biçimi, hayat anlayışı, değer yargıları ve bu doğrultuda olaylara bakış açısı tip ve kişilik etrafında şekillenir. Kişilik veya şahsiyet tarihsel süreçte yaşamış, gerçek hayat ve mekânda var olmuş insandır. Tarihsel kayıtlarla varlığı ispat edilebilen şahsiyetler, değişken olup kalıp davranışlar sergilemez. Tip veya karakter ise gerçek hayatta yer almış şahsiyetlerin (insanların) özelliklerinin, kurgulanmış ve idealize edilmiş yansımalarıdır. Tipin oluşumu için uzun zaman aralığına ihtiyaç vardır. Bu zaman diliminde tip, toplumun değer yargılarıyla şekillenip ortaya çıktığı toplumun kültürünü temsil eden bir hâle bürünür (İlhan, 2016: 83). Her medeniyet ve sosyal sınıf kendisini temsil eden tipler oluşturur. Bir medeniyet döneminden başka bir medeniyet dönemine geçildiğinde ise eserlerde yer alan tipler değişir (Kaplan, 2014: 6). Toplumun aynası hüviyetinde olan tiplerin, edebî metinlerde yerini yeni tiplere bıraktığı, toplumun değişimine bağlı olarak gerçekleşir.

Klasik Türk şiirinde tipler iki şekilde sınıflandırılmaktadır:

- Tahayyülî / Tasavvurî Tipler (Destan, Hikâye, Masal Kahramanları, Karakterler).
- Temsilî / Sembolik Tipler (Akkuş, 2007: 396).

Toplumun değer yargıları çerçevesinde tipler, olumlu veya olumsuz olmak üzere iki biçimde oluşur. Bu tipler birbirlerinin zıddıdır ve bu zıtlık toplumda hâkim olan anlayışa göre belirlenir. Rind-zâhid, âşık-rakip gibi. Bazen de gerçek hayatta var olmuş kişilikler ve onların hüviyetleri, toplumun onları algılama biçimleri neticesinde tipe yaklaşmış ve edebî eserlerdeki tipleri oluşturmuşlardır. Leylâ ile Mecnûn bu duruma örnek gösterilebilir. Mecnûn, Benî Âmir kabilesinde yaşayan bir genç olup asıl adı Kays b. Mülevvah’tır. Edebî eserlere sıklıkla konu olan Mecnûn, “âşık” tipinin hüviyetlerine bürünerek klasik şiirde zamanla âşık tipinin karşılığı olmuştur. Mecnûn’un sevgilisi olan Leylâ da zamanla “sevgili” tipinin hüviyetlerine bürünmüş ve bu tipin karşılığı olmuştur (Kaplan, 2014: 137-151). Türk toplumu için oldukça önemli bir tasavvuri tip olan “alp” tipine ise zamanla Hz. Ali karşılık gelmeye başlamıştır (İlhan, 2016: 84).

Klasik şiirin hemen her şairi, eserlerini tipler ve kişilikler üzerine bina etmiştir. Tip ve şahsiyetlerin eserlerin anlaşılmasında, yazıldığı dönemin yargı değerlerini, sosyal hayatını ve düşünce yapısını öğrenmede en önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı da oldukça zengin bir tip ve şahsiyet kadrosu içermektedir. Yapılan taramada, eserdeki bu geniş tip kadrosu içerisinde on üç dinî tiplere rastlanmaktadır. Doğrudan dinî muhteva ile alakalı olan on üç tipi incelediğimiz çalışmamızda, birden fazla isim ve sıfat ile ele alınan tipler ayrı başlıklarla incelenmiştir. Çalışmada, her dinî tiplere hakkında kısa bilgiler verilmiş, daha sonra Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda bu tiplerin geçtiği örnek beyitler günümüz Türkçesi ile beraber ele alınmıştır. Ayrıca tiplerin Dîvân içerisinde yer alan tüm beyitlerde işleniş biçimi ve belirgin özellikleri izah edilerek genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Tiplerin işlenişinde zâhit, dervîş, mürşid/şeyh, mürîd, velî/evliyâ, ârif, sâkî, fakîh, müdde'î, sûfî, hâce, âşık ve sevgili sıralaması tercih edilmiştir.

### 1. Eşrefoğlu Rûmî ve Dîvânı

Eşrefoğlu Abdullâh-ı Rûmî, 15. yüzyıl tekke-tasavvuf edebiyatının en önemli temsilcilerinden biridir. Şair, samimi ve içten duygularla kaleme aldığı manzum ve mensur eserlerinde halkın konuştuğu dili kullanarak toplumun manevi ihtiyacını karşılamayı hedeflemiştir. Nitekim Rûmî'nin Müzekki'n-nüfûs adlı eseri ile Dîvân'ı asırlar boyunca halk arasında ilgiyle okunmuştur (Güneş, 2006: 76).

İznik'te dünyaya gelen mutasavvıf, Bursa'da zahirî ilimleri tahsil ettikten sonra Ankara'ya giderek Hacı Bayrâm-ı Velî'ye intisap etmiş, manevi eğitimini tamamlayıp icazet almıştır. Daha sonra Hacı Bayrâm-ı Velî'nin işareti ile Suriye'de bulunan Hama şehrine gitmiş ve Abdulkâdir-i Geylânî'nin torunlarından olan Hüseyin Hamavî'ye intisap etmiştir. Ondaki Kâdiriyye tarikatının hilafetnamesini alarak memleketi İznik'e dönen Eşrefoğlu, tasavvufi irşatlarına devam ederek birçok öğrenci yetiştirmiştir (Özkan, 2013: IV). Şair burada Kadiriyye ve Bayramiyye tarikatlarını birleştirerek Eşrefiyye tarikatını kurmuştur (Keskinlik, 1995: 10).

Eşrefoğlu Rûmî'nin soyu Hz. Ali'ye dayandırılmaktadır (Tatçı, 2014: 15). Tarihsel süreçte yer alan birçok tarikat piri ve büyük mutasavvıfların soylarının peygamber sülalesine nispet edilmesinin bir örneği olarak Eşrefoğlu da seyyid ve şerif olarak isimlendirilmiştir (Çelebi, 1944: 5).

Vahdet-i vücûd görüşünü benimseyen Eşrefoğlu'nun bilhassa Dîvân'ında yer alan şiirler oldukça coşkulu bir ruh hâli ile yazılmıştır (Yerdelen, 2019: 13). O, yalnızca mutasavvıf bir şair değil aynı zamanda bir mütefekkindir. Ruhunun derinliklerindeki dalgalanmaları, iç âlemi ve bilinçaltındaki ilahi aydınlanmaları, fiziki benliğini aşarak öz benliğine yaptığı yolculuğunu mısralara naksetmiş ve bu vesileyle çevresini irşat etmeyi gaye edinmiştir.

İçten ve samimi bir üslubun hâkim olduğu Dîvân'ında, Yunus Emre tesiri görülmektedir. Hece ve aruz vezinleriyle; gazel, koşma, mesnevi ve kıta nazım şekilleriyle kaleme aldığı toplam 220 şiiri; ekseriyetle lirik ve didaktik bir tarzda Dîvân'ında yer almaktadır (Güneş, 2006: 73).

Eşrefoğlu, şiirlerinde tasavvufî remizlere sıklıkla yer vermiş, bu doğrultuda yeni mazmunlar oluşturmuştur. Bilhassa halk deyişlerine ve atasözlerine mal olmuş ayet-i kerimelerle Kur'ân-ı Kerîm müktesebatına yer verdiği şiirleri, tekke-tasavvuf edebiyatının muhteva bakımından en içten ve samimi örnekleri arasında yer almaktadır (Uçman ve Pekolcay, 1995: 482). Dîvân'da yer alan şiirlerin bir kısmı bestelenmiştir. Saadetin Nüzhet Ergun'a göre Eşrefoğlu Rûmî, şiirleri en çok bestelenen mutasavvıf şairler arasındadır (Ergun, 1944: 1368).

Çalışmamızın asıl metnini oluşturan Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nın, Türkiye kütüphanelerinde muhtelif nüshaları mevcut olup eser, defalarca basılmıştır. Eserin Hint tüccar Hasan Efendi'nin katkılarıyla 1286/1869 yılında ilk baskısı yapılmıştır. Dîvân daha sonra yine aynı nüshadan istinsah edilerek 1301/1883 yılında tekrar basılmıştır. Bu baskılarda birçok hatanın mevcut olduğu görülür (Çelebi, 1944: 43).

Dîvân, üç yazma nüshası esas alınarak Asaf Halet Çelebi tarafından 1944 yılında neşredilmiştir. Ayrıca eser üzerine Adile Yılmaz (Yılmaz, 1993) *Eşrefoğlu Divanı (İnceleme)*; Yasemin Bıyık (Bıyık, 2019) *Eşrefoğlu Rumi Divanı'nın Dil ve Üslup Yönünden İncelenmesi* başlığıyla yüksek lisans çalışması

yapmıştır. Mustafa Güneş (Güneş, 1994) ise *Eşrefoğlu Rûmî ve Divanı* ismiyle doktora tezi kaleme almıştır ve çalışma 2006 yılında yayımlanmıştır. Güneş, eserin 22 adet nüshasını tespit etmiş ve tespit ettiği nüshalardan beşini esas alarak edisyon kritikli bir metin ortaya çıkarmıştır (Güneş, 2006). Yine Güneş, şairin Dîvânı'nın günümüz ses bilgisine uygun olarak verildiği, ayrıca Eşrefoğlu'nun menkıbelerinin de yer aldığı bir çalışma daha kaleme almıştır (Güneş, 2014).

## 2. Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda dinî tipler

### 2.1. Zâhid tipi

*Zühd* kelimesi sözlükte, *bir şeye rağbet etmemek, ona karşı kayıtsız davranmak ve yüz çevirmek* gibi anlamlara gelir. Maddi yönden fakir olan insana *müzhid*, az yemek yiyene *zâhid*, herhangi bir şeyin az olmasına *zehid*, dünya hayatını minimize yaşamaya ise *zehâdet* denir. *Zühdün zıttı rağbettir* (M. Asım Efendi, 1304: 1156). Serrâc'a (ö. 378/988) göre *zühd* ulvi bir makamdır ve en muteber mertebelerle en güzel hâllerin temelinde yer alır. Yokluk ile buluşmayı ve yetinmeyi gerektirir (Serrâc, 1996: 45-46).

Zâhid, dinin emir ve yasaklarına tamamıyla riayet eden, bundan başka haram ve yasak olduğu bilinmeyen fakat şüphe edilen her şeyden kaçınan, farzlardan başka sünnetlere, nafil ibadetlere, riyazete devam eden, maddi bedeninin ihtiyaçları olan yemek, uyku gibi hususları minimize ederek Allah'ın emir ve yasaklarını korumaya çalışan kişilere denilmektedir. İslam'da bunlar mevcut olmakla beraber itidal çizgisinde olmak tavsiye edilmiştir (Gölpınarlı, 2000: 33).

Başlangıçta olumlu anlamlar ifade eden zâhid, 14. yüzyıldan sonra klasik Türk şiirinde semantik kırılmaya uğrayarak zühd-i bârid / zühd-i huşk deyimlerine karşılık gelen aşırı sofu, ibadetlerini Allah rızası için değil insanların takdiri veya cenneti elde etmek için yapan şekilci ve merasimci, yobaz gibi anlamlara karşılık gelmiştir (Uludağ, 2016: 389; Kalkışım, 2002: 2). Klasik şiirde şair kendisini rind olarak kabul ederek rindlikten yana tavır alır. Zâhidin karşısına dikilerek, onu kınayıp yerin dibine batırır. Şaire göre zâhid, başkalarında devamlı kusur arayıp hayatlarına müdahale ederken aslında kusurlunun ve günahkârın ta kendisidir (Mengi, 2010: 264).

Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda zâhid tipi, on ayrı yerde geçmektedir. Tasavvuf literatürü içerisinde zâhid ve ârif/âşık tiplerle ilgili edebiyat literatürü içerisinde ise rind-zâhid tiplerle ilgili ifade edilen manalar temelde şeriat-hakikat polemiklerinin bir uzantısı olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda taklit-tahkik, zahir-batın, dış-öz, beden-kalp gibi ikilemlere sebep olan dilin geldiği noktalardan birisi de zâhid ve ârif paradoksudur. Bu sebeple Rûmî'nin bu hususlar etrafındaki düşüncelerinin, onun bu tipleri kullanımı üzerinden sağlamasını yapmak mümkündür. Zira onun bu tiplere karşı yaklaşımı tasavvufa dair genel inancından bağımsız olamaz. Bu durum bize aynı zamanda tasavvuf düşüncesi ile edebiyatın birleştiği noktaya dair gözlem yapma imkânı sunar.

Bu bölümde Eşrefoğlu Dîvânı'ndan zâhid tipiyle ilgili seçme beyitler yer almaktadır. Beyitlerin günümüz Türkçesine çevirileri hemen beyitlerin altına verilmiş olup Dîvân'da geçen zâhid tipinin ele alınış biçimini içeren genel değerlendirme beyitlerden sonra verilmiştir:

**Zâhidâ** gel 'ışka uy 'âr eyleme

Tevhîdine 'ışkun inkâr eyleme [G.96/1]<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Çalışmamızda kullanılan beyitler için yararlanılan kaynak: “Güneş, Mustafa (2006). *İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin Hayatı – Eserleri ve Divanı*. İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı.” Beyit alıntılarında tarafımızca yapılan tasarruflar ise dipnotta gösterilmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan kısaltmalar şunlardır: **G.:** **Gazel;** **R.:** **Rubâ'î**.



(Ey zâhid, utanma gel aşka tabi ol. Aşkın birliğinin hakkı için (aşkı) inkâr eyleme.)

**Zâhidâ** var var ki bu 'ışkdan tuyarun yok senün

Bilmedi bilmeyiser bî-derd bizim esrârımız (G.37/7)<sup>4</sup>

(Ey zâhid! Git. Çünkü senin aşktan işittiğin/bildiğin (hiçbir şey) yok. (Zaten) Dertsiz olan bizim sırlarımızı bilmedi, bilemez.)

İy **zâhid**-i dünyâ-perest var zühdüni 'arz eyleme

Ben 'âşık-ı şûrîdeyem zerk ü riya neme gerek [G.54/2]

(Ey dünyaya tapan zâhid! Git. Bana ibadetlerini arz eyleme. Ben perişan, tutkun bir âşığım. Hile ve riya neyime gerek?)

**Zâhidün** yolu tolamacdur irak

'Âbidün yolu te'âb ile firâk<sup>5</sup>

'Âşıkun yolu yakîn hem togrıdur

Vasl-ı ma'sûk 'âşika olur turak [R.60]

(Zâhidin yolu uzak ve dolambaçlı bir yoldur. Âbidin yolu meşakkat ile ayrılık olan bir yoldur. Âşığın yolu hem yakın hem doğru yoldur. Sevgili ile kavuşma âşiğa ancak bir duraktır.)

Kâfirün 'ışkıla küfri 'âkıbet îmân olur

**Zâhidün** sa'yi kamu 'ışksuz hebâen mensûrdur [G.15/4]

(Kafirin küfrü aşk ile neticede imana döner. Zâhidin bütün gayret ve çabası ise aşksız hiçbir işe yaramadan yok olur.)

'Âşık ol kim göresin dost yüzini bunda bugün

Ma'rûr olma **zâhidün** ol va'de-i ferdâsına [G.109/9]

(Âşık ol ki bugün burada dost yüzünü göresin. Zâhidin gelecek için verdiği söze aldanma.)

'İlm ü 'akl u **zühd** ü takvâ çün hicâb oldu bana

Küllî sevdâdan geçüp düşdüm anun sevdâsına [G.109/3]

(İlim, akıl, zühd, takva utanç/örtü oldu bana, bütün sevdalardan geçerek onun sevdasına düştüm.)

Gel bu 'âşıklar önünde yere sal nâmûsunı

Gel bu **zühdi** 'ışka degşür 'aklı bî-hoş eylegil [G.68/3]

(Gel bu âşıkların önünde namusunu yere sal. Gel bu zühdü aşka değiştir. Aklımı kötü hâle getir.)

Elvedâ' olsun sana iy **zühd** ü takvâ elvedâ'

Cezb idüp çekdi beni ol bahr-i 'ummân giderem [G.79/4]

(Ey zühd ve takva sana elveda olsun. O büyük okyanus cezbedip beni kendisine çekti. Gidiyorum.)

<sup>4</sup> "zâhid var varuna bu 'ışkdan tuyarun yok senün" (Güneş, 2006: 262).

<sup>5</sup> te'âb: tâ'âb (Güneş, 2006: 433).

Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda zâhid tipi on<sup>6</sup>, zühd kelimesi yedi yerde geçmekte olup bunlar olumsuz özellikleri ile dile getirilmiştir. Dîvân'da zâhid, dünyaya tapan, kulluğunu bir ticaret hâline dönüştüren, geleceğe dair vaatlerde bulunan bir tip olarak tavsif edilmiştir.

Hakikati gösteren ve mâsivâdan arındıkça parlak bir ayna gibi olan gönül, zâhidin başka şeylere duyduğu sevgi ile inkârcı bir hâle dönüşmüştür. Aşğın hâlinden anlama imkânı olmayan zâhide tavsiyelerde bulunan Rûmî, ona aşka tabi olmasını, illa bir ticaret yapacaksa tesbih ve seccadesini aşk ile değiştirmesini, hile ve riya ile ibadetlerini arz etmemesini telkin eder. Zâhide aldanmamak gerektiğini ifade eden şair, onun yolunun uzak ve dolambaçlı olduğunu, dilinde ve kalbinde aşk olmadığı gibi yolunun da aşk yolu olmadığını, yalnızca geleceğe dair vaatlerde bulunan bir riyakâr olduğunu dile getirir. Çaba ve gayretin şeklen yeterli fakat mana bakımından içi boş olan kifayetsizliğini “heba mensur” ifadesiyle misallendiren Rûmî, her şeyin neticelenmesinin aşkla mümkün olduğunu, zâhiri, şekli tamamlayacak en önemli unsurun aşk olduğunu belirtir. Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda, zâhid tiplemesinin kullanım alanlarının tamamının, bu manada olumsuz olduğu söylenebilir.

Zühd kelimesini de tıpkı zâhid tipi gibi olumsuz manasıyla kullanan şair, kelimeyi genellikle ibadet ve kulluk manalarıyla karşılamış ve ekseriyetle takva ile birlikte zikretmiştir.

Manzumelerin anlamı derin bir şekilde irdelendiğinde aslında zühd ve zâhid kelimelerinin aşk karşısında olumsuzlaşması söz konusudur. Aşkın başladığı noktaya kadar olumlu anlamlar ifade edebilecek kelimeler, aşkın yanında bütün anlamını kaybedip boş bir hevaya, menfî bir ticarete dönüşmüştür. Hatta bu doğrultuda, dosta ulaşamadığı için adının insan hanesine yazılmayacağını ifade eden şair, hiç olmazsa zâhid ve âbid ol diyerek kendisine telkinde bulunmuştur.

Mutasavvıf bir şair olan Eşrefoğlu Rûmî'nin zâhid tiplemesini Klasik şiir anlayışımıza uygun olarak kullanması, tasavvuf düşüncesi ile edebiyatın birleştiği noktada dikkate şayandır.

## 2.2. Dervîş tipi

Hangi kökten geldiği kesin olarak bilinmese de yaygın olan görüşlere göre dervîş, Farsça kapı önü anlamına gelen *der-pîş* kelimesinden; kapıya asılan anlamına gelen *der-âviz* kelimesinden; aramak ve dilenmek anlamındaki *der-yûzî* kelimesinden bozmadır (Yazıcı, 1994: 188). Sözlüklerde dervîş sözcüğü, Allah için tevazu ve fakirliğe razı olan yahut bir tarikata girmiş, onun yasa ve törelerine bağlı kimse; fakir ve ihtiyaç sahibi kimse (TDK Türkçe Sözlük, 2005: 509; Devellioğlu, 2013: 200) gibi manalarla karşılanmıştır.

Klasik şiirimizde yer alan dervîş tipi, tarihsel süreçte tasavvuf anlayışının vücuda gelmesiyle birlikte oluşan bir tipleme (Erol, 2009: 351) olup dünya hayatına önem vermeyen, mürşidinin söylediklerine tabi olan, cefa ve eziyete katlanan, elindeki her şeye kanaat eden bir tip olarak tasvir edilir (Uludağ, 2019: 922). Dervîş tipi, Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda kırk sekiz yerde<sup>7</sup> geçmektedir. Bunların tamamı olumlu manada kullanılmıştır:

Tolu Tolu kadehler dost elinden içerler

Nişânsuz bî-nişândur cevâmı **dervîş**lerün [G.55/2]

<sup>6</sup> Zahit tipinin geçtiği yerler: G.15/4, G.37/7, G.54/2, G.85/17, G.96/1, G.99/9, G.109/9, G.118/4-6, R.55, R.60.

<sup>7</sup> Dervîş tipinin geçtiği yerler: G.12/12, G.14/3-4, G.28/1...9, G.44/4, G.47/7, G.55/1...11, G.58/17, G.62/6, G.63/7, G.64/1, G.86/1...10, G.87/1, G.105/9, G.116/1...5, G.140/3, R. 40.

(Dolu dolu kadehleri dostun elinden içerler. Dervîşlerin gezintisi /seyr ü sülûku fena/isimsizlik makamındadır.)

Neliksüz niteliksüz bakarlar dost yüzine

Pâyânsuzdur devr içinde devrânı **dervîş**lerin [G.55/4]

(Ne olduğuna nasıl olduğuna bakmaksızın dostun yüzüne nazar ederler. Dervîşlerin devr içinde dönüşü/döngüsü sonsuzdur.)

**Dervîş**lerin sözünü ferîştehler anlamaz

Dört kitabı cem' ider lîsânı **dervîş**lerin [G.55/8]

(Dervîşlerin sözünü melekler dahi anlamaz. Onların lisanları dört kitabı birler.)

Dünyânın bir çöp kadarca katlarında kadri yok

Gözlemez çoğunu ya azını **dervîş**ler [G.28/3]

(Dervîşlerin katında dünyanın bir çöp kadar bile değeri yoktur. Onlar dünyanın az ya da çok hiçbir şeyini beklemezler.)

Öldiler ölmezden öndin bâkî dirlik buldılar

Lâ-mekânda kıldılar pervâzını **dervîş**ler [G.28/8]

(Dervîşler, ölmeden önce ölerек sonsuz hayat buldular. Onlar mekânsızlığa kanat açtılar.)

**Dervîş**lik didükleri bir dükenmez kân olur

Hâs u 'âm kul u sultân bu kândan alan gelsün [G.86/2]

(Dervîşlik dedikleri tükenmez bir kaynaktır. Seçkinler yahut halk, kul yahut sultan (kim olursa olsun) bu kaynaktan alan gelsin.)

**Dervîş**ün kulağı sak Hak'dan alır ol sebak

Deprenmedin dil dudak sözüm işiden gelsün [G.86/7]

(Dervîşin kulağı çok iyi işitir. Çünkü o dersini Hak'tan alır. Daha dil ve dudak kıpırdamadan sözümü işiten gelsin.)

Tasavvufta nefsiyle mücadele eden sâlik, aynı zamanda gönlü yaralı bir âşiktir. Şair kendisini dervîşlerin en hakiri olan bir yolcu olarak kabul eder. Dervîş, dışarıdan hakir, fakir olarak görülse bile âlemlerin hazinesi onda saklı olup hiçliği dünyalara değişmez. O, bilinçli olarak fakrı yani yokluğu, hiçliği tercih eder. Dervîş mana âleminin sultanıdır. Öyle ki dört kitabın manasını lisanında birleyen dervîşi melekler dahi anlayamaz. Dervîş olmak oldukça zor ve meşakkatli yollardan geçmek demektir. Hatta şair, dervîşliği, yer ile gök kadar büyük bir lokmaya benzeterek ancak bu lokmayı yutup sindirebileceklerin ona talip olmasını söyler. Dervîş tipi, gönlünde Allah'tan başka her şeyi yok eden bir âşık olarak karşımıza çıkar. Onların aşkı öylesine büyüktür ki Hızır'a yoldaş Mûsâ'ya sırdaş olmayı bile akıllarından geçirmezler. Dervîşlerin sohbeti sonsuz hayat kaynağına, kimya ilmine<sup>8</sup> benzetilmiştir. Onlar ne bu dünyaya ne de ahirete aittir. Mekândan bağımsız olup âlemleri seyrederek. Dervîşler keramet sahibi,

<sup>8</sup> Kimya, gizli bir ilimdir. Bu nedenle kitapları anlaşılmaz formül ve simgelerle doludur. Kimyanın Allah'ın sırlarından olduğu ve ancak Allah katında yücelen kişilere nasip olacağına inanılır. Maneviyat adamlarının himmetleri birer kimya sayılır. Kimya, bugünkü madeni ve uzvî kimyaya değil, eskilerce mevhum bir ilme verilmiş bir isimdir (Pala, 2002: 288; Onay, 2007: 241-242; Erol, 2009: 369).

duaları kabul olunan Hak dostlarıdır. Onlar bu dünyanın bir aldatmaca ve hayal olduğunu bilip bu hiçliğe aldanmayan, ölmeden önce ölecek gerçek hayata kavuşan aşk erleridir.

### 2.3. Mürşid/şeyh tipi

Mürşid kelimesi “doğru yolu göstermek, yönlendirmek, yöneltmek, bilgi vermek ve öğütlemek” manalarındaki (رشد) fiilinden türemiştir (Harun, 1979: 398). Mürşid, Kur’ân-ı Kerîm’de Kehf suresinin 17. ayetinde sözlük anlamına uygun şekilde doğru yolu gösteren rehber manasında geçmektedir (Karaman vd., 2014: 541). Mürşid kelimesinin yerine şeyh kelimesi de kullanılmaktadır (Altıparmak, 2005: 2).

Lügatte “yaşlı insan” olarak karşılanan şeyh kelimesi (çoğ. şüyûh, meşâyih), tasavvufi anlayışta velî, pîr ve mürşidle aynı anlamda kullanılmaktadır. Türkçede er, eren ve ermiş kelimeleri de “şeyh” anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda şeyh de tıpkı mürşid kelimesi gibi talip olanlara doğru yolu gösteren ve onları irşad eden kişi manasına gelmektedir (Öngören, 2010: 50).

Tasavvufi anlayışta şeyhlik/mürşidlik makamı, tarikat yolculuğunun en ulu makamıdır. Bu makamda bulunan kişi, insanları Allah’a çağırarak konusunda resul vekilliğinin en yüksek derecesi olarak kabul edilmiştir. Bir şeyhin/mürşidin vazifesi, mürşidlerinin her bakımdan Hz. Peygamber’e tabi olmasını sağlamak, Allah’ı onlara sevdirmek ve nefislerini tezkiye yollarını göstererek onları Allah’a sevdirmektir (Sülemî, 1969: 73). Mürşidlikte aslanan mürşidin, mürşidlerini kendisine değil Allah’a çağırması ve bunun karşılığında maddi-manevi hiçbir ücret/karşılık beklememesidir. Mürşid herkese nasibi kadar doğru yolu gösterir. Fakat her bakımdan hakiki mürşid Allah’tır. Çünkü hidayet verme ve doğru yola iletme kudreti yalnızca O’na aittir.

Şeyh kelimesi, Eşrefoğlu Rûmî Dîvânî’nda beş yerde<sup>9</sup>; mürşid kelimesi ise on dört yerde<sup>10</sup> geçmektedir. Bunların hepsinin olumlu manada, asıl anlamına uygun olarak kullanıldığı görülür:

Gözüm açdı bu ‘ışık gösterdi yolum

Bana ‘ışık oldu **mürşid**-i bî-gâne [G.100/10]

(Bu aşk, gözümü açıp bana yol gösterdi ve benim yabancı/alışılmadık mürşidim oldu.)

Eşrefoğlu Rûmî nefsi kim Müsülman itdiyse

**Mürşid**-i hâdî olur ol cinne hem insâna da [G.115/9]

(Ey Eşrefoğlu Rûmî, nefsinin müslüman eden cine ve insana doğru yolu gösteren bir mürşid olur.)

İllâ görmez anı bu ten gözi cân gözi gerek

Cân gözün açmaga bir **mürşid** katına varalar [G.26/10]

(Ten gözü O’nu asla göremez. Bunun için can gözü gerekir. Can gözünü açmak için ise bir mürşidin yanına gitmek gerekir.)

Niçe bin enbiyâlar geldi gitdi

Niçe yüz evliyâ bunda segirtti

<sup>9</sup> Şeyh tipinin geçtiği yerler: G.64/1...7, G.112/4, G.114/1...5, G.116/5, G.145/3.

<sup>10</sup> Mürşid tipinin geçtiği yerler: G.26/10, G.46/9, G.56/2, G.62/5, G.63/2, G.65/6, G.90/4, G.100/10, G.115/9, G.125/3, R.41, R.45, R.48, R.50.

Birisi kulaguzsuz varmadı yol

Bu yola bunları **mürşid** letdi [R.45]

(Nice binlerce enbiya geldi ve gitti. Nice yüzlerce evliyâ bu yolda koştı. Onların hiçbirisi kılavuzsuz yol almadı. Onları bu yola mürşid letti.)

**Şeyh** elinden giysem kisvet nefis elinden kılsam feryâd

‘İşk elinden virsem şerbet yanubanı tutuşana (G.116/5)

(Şeyh elinden kisvet<sup>11</sup> giysem. Nefis elinden feryad kılsam. Yanıp tutuşana aşk elinden şerbet versem.)

Tarikat, hakikat ve marifet yolculuğunun en ulu makamında olan şeyh/mürşid, kalp gözünü açan, pash gönülleri temizleyen bir rehberdir. O, nefsin karşısında yer alan, öğrencisini Hakk’a ve hakikate erdiren bir dosttur. İnsanı beşerî duygulardan, alçaklıktan ve inkarcılıktan kurtaran şeyh/mürşid, her türlü inkârcılığı sır oku ile öldüren, gönülleri hoş eden, çiğleri pişiren bir gönül ehlidir. Onun güzelliği ve iki cihanda da yüzünün ak oluşu malumdur. Mürîd, onun ayrılmaz bir parçası gibidir. Her işi Allah ile olan şeyhe/mürîde tabi olmayan, onun sözünü dinlemeyen muhakkak zarar görür. Seyr-i sülûk yolculuğuna onsuz çıkılmaz. Bir mürşide/şeyhe tabi olmadan bu yolculuğa çıkanlar ya dinden çıkmışlardır ya da sapkın fikirlere kapılarak şeytana yoldaş olmuşlardır.

Görüldüğü üzere Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda, şeyh/mürşid, oldukça idealize olarak işlenmiş bir tiptir. Dîvân'ında, şairin kendi mürşidleri için ismen kaleme aldığı manzumeler de mevcuttur. Bunları şahsiyet kapsamında değerlendiresek de bu şahsiyetlerde dahi tiplleşme eğilimi görülür.

#### 2.4. Mürîd tipi

Bir mürşide tabi olarak irşad edilmek isteyenlere *mürîd*, onların bu arzularına da *irade* denilmektedir. Mürşidin ve mürîdin menzile ulaşma yolundaki uydukları kurallar ise *edep* ile karşılanır (Coşkun, 2018: VI). Sözlükte, irade kelimesine, dilek, arzu, istek, talep, sevmeye, kastetme, rağbet etme anlamları verilmiştir (İbn Fûrek, 2014: 206). İrade, hakikat yoluna adım atan salıkların ilk eylemi, Hakk’a yönelen bir kimsenin ilk durağıdır. İrade, insanın alışageldiği boş şeyleri terk edip, âdet ve geleneklerden çıkıp kurtulması (Kuşeyrî, 2007: 405); Kur’ân-ı Kerîm ifadesiyle atalarının dinini terk etmeye azmetmesidir.

Tasavvufi ıstılahta mürîd, bir şeye inanarak ona azmeden, onu isteyen ve halktan yüz çevirerek tamamıyla Hakk’a yönelen kişiye denir (Cebecioğlu, 2009: 316). İrşad ise bir yol gösterenin rehberliğinde hakikate ulaştırılma eylemidir. İrşad kelimesi, hidayete erme, istikamet bulma anlamlarındaki *rüşd* sözcüğünden türemiştir. Bu doğrultuda mürîd; Allah'a kavuşmayı arzulayan, Allah ahlakı ile ahlaklanma gayesiyle nefisini dünyanın geçici faydalarından alıkoyan, riyazetle nefisini arındırıp kemale ermeye çabalayan, bu kemalin eğitimini verecek bir mürşide tabi olarak iradesini, Hakk'ın ve mürşidinin iradesine bırakan kişilerdir (Coşkun, 2018: 116). Bazı mutasavvıflar mürîdin vasıflarını, kişinin nefisle olan mücadelesi ve gayreti yoluyla sevgiliye kavuşmayı gaye edinmesi ya da rızasını kazanma maksadıyla O'na sevgisini göstermesi, halveti sevip, her türlü eziyete sabır göstermesi, Allah'a ulaştıracak vesileler araması, kendisini sevgiliye götürebilecek kişileri dost edinmesi, gönlünün, sevgilinin vuslatından başka hiçbir şeyle teskin olmaması gibi özelliklerle açıklamışlardır (İbn Acîbe, 2015: 40-41).

<sup>11</sup> Sözlükte giysi, libas, esvab gibi (Şemseddin Sami, 1989: 1168) anlamlar verilen kisvet, genellikle özel kıyafetler için kullanılan bir sözcüktür.

Mürîd, mürşidinin yardımını ile seyr-i süluk esnasında geçmiş olduğu makamların feyzlerine ve nurlarına vâkıf olup bu keyfiyetleri batınına yerleştirir. Sırasıyla makamları geçen mürîd, her makamı kısaca görerek onların tafsilatına vasıl olur (Raûf Ahmed Müceddidî, 2015: 129).

Mutasavvıflar beşerî iradeye ait herhangi bir sıfat olmadığını, bunun Hakk’ın *mürîdlik* sıfatının bir şuaı olduğunu; Allah kuluna bu sıfat ile tecelli etmezse kulun gönlünde irade nurunun yansımalarının aşıkâr olamayacağını, dolayısıyla da o kişinin mürîd olamayacağını ifade ederler (Necmuddîn-i Dâye, 2013: 226). Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda dört yerde<sup>12</sup> geçen mürîd tipi, asıl manasına uygun olarak olumlu vasıflarıyla kullanılmıştır:

Evliyâ yolına sıdkıla gelen gerçek **mürîd**

Mâlî mülki cân u başı nâmûsı ‘ârı nider [G.7/10]

(Evliyâ yoluna sadakat ve doğrulukla gelen gerçek mürîd, malı, mülkü, canı, başı, namusu, arı ne yapsın?)

Gâh irâdet gâhî **mürîd** gâhî murâd<sup>13</sup>

Gâhî küfr ü gâhî îmân olmuşam [G.70/19]

(Bazen irade bazen irade eden bazen irade edilen olmuşum. Bazen küfür bazen de iman olmuşum.)

## 2.5. Velî/evliyâ tipi

Evliyâ, birisine yakınlaşmak, idare etmek, iyilik ve yardımda bulunmak, koruyup kollamak, birisinin işini üzerine almak manalarındaki ‘v-l-y’ kökünden gelen ve dost, seven, koruyup kollayan, gözeten, yardım eden ve bakan manalarındaki velî kelimesinin çoğuludur (Karagöz vd., 2017: 689). Evliyâ kelimesi, çoğul olmasına rağmen metinlerde tekil olarak kullanılmış, Türkçeye de bu şekilde yerleşmiştir.

Kur’ân-ı Kerîm’de evliyâlığın Allah’a olabileceği gibi şeytana da olabileceği belirtilmiştir. Buna göre müminlerle Allah evliyâ; inkarcılar ve zalimler ile de şeytan evliyâdır. Ayrıca kafirler kafirlerin, müminler ise müminlerin evliyâsıdır (Uludağ, 2016: 130).<sup>14</sup>

Tasavvufi ıstilahta, evliyâ kelimesine büyük anlamlar yüklenmiş, onların Allah tarafından lütfedilen geleceği görme, dertlere deva, hastalıklara şifa verme, zaman ve mekâna hükmetme hatta ölüleri diriltme gibi birçok özel sifata sahip oldukları kabul görmüştür. Allah ile daima iletişim içerisinde olduğuna inanılan bu kişilerin keramet sahibi oldukları inancı, halkın avam kesimini, dualarının kabulü, dileklerinin gerçekleşmesi noktasında onları aracı edinmeye sürüklemiştir. Yaşarken halk arasında korku ile karışık saygı gören evliyâların, dokundukları eşyalar kutsal kabul edilmiş, öldükten sonra da cezalandırmaya, dilek ve dualara icabet etmeye, kerametlere devam ettiği düşünülmüştür. Bu düşünce ise beraberinde, türbe ve mezarları, adakların adandığı, çeşitli ritüellerin yapıldığı, kurbanların kesildiği, dinî bir mekân hâline getirmiştir. Bazı evliyâların namı ölümüyle sonlanırken bazıları kült hâline gelmiş (Gülyüz, 2019: 33)<sup>15</sup> böylece şahsiyetler zamanla tipleşmiştir.

<sup>12</sup> Mürîd tipinin geçtiği yerler: G.7/10, G.30/3, G.62/4, G.70/19.

<sup>13</sup> murâd: mir’ât (Güneş, 2006: 303).

<sup>14</sup> Konuyla ilgili bazı ayetler: Yûnus Suresi, 10/62; Âli İmrân Suresi, 3/175; Bakara Suresi, 2/257; Âli İmrân Suresi, 3/68; Mâide Suresi, 5/55; A’râf Suresi, 7/196; Şûrâ Suresi, 42/9; Tevbe Suresi, 9/71; Enfâl Suresi, 8/73.

<sup>15</sup> Bir evliyanın kült haline dönüşmesi ile ilgili ayrıca bakınız: Ocak, A. Y. (1992). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler - Metodolojik Bir Yaklaşım*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, s. 7-9.

Evliyâ tipi aynı zamanda alp tipi gibi velâyet ile ilişkilendirilerek, Hz. Ali ile vücuda getirilen ve zamanla tip ve şahsiyetin (Hz. Ali'nin) rivayet edilen özelliklerinin birbirine geçtiği bir tiptir (İlhan, 2016: 90). Evliyâ kelimesi Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda altı yerde<sup>16</sup>; velî ise üç yerde<sup>17</sup> geçmektedir. Bunların tamamı asıl anlamına uygun olacak şekilde olumlu manada kullanılmıştır:

Enbiyâ vü **evliyâ** Hakk yola böyle girdiler

Nefslerin kahr eylediler kıydılar hem câna da [G.115/4]

(Nebîler ve velîler, nefislerini kahredip, canlarına kıyarak -ölmeden önce ölerek- hak yola girdiler.)

Ger nebîdür ger **velî** ger pâdişâh u ger gedâ

Gör bu köprüden gelüp kamu niçe geçdi geçer [G.19/5]

(İster peygamber ister velî ister padişah ister yoksul (olsun). Bu köprüden hepsinin nasıl gelip geçtiğini, nasıl geçmekte olduğunu gör.)

Evliyâlık/velîlik makamı, Allah ile dost olma makamıdır. Aslında meşakkatli bir yoldur. Bu yola sadakat ve doğrulukla gelmek gerekir. Evliyâ/velî olabilmek için nefsin bütün kötü âdetleri terk edilmeli, gönlün pası silinmelidir. İstek ve arzuların, benlikten, dünya nimetlerinden vazgeçilmelidir. Az yemeli, sabrı yoldaş edinmelidir. Çünkü az yemek ile beşer evliyâ, sabır ile cehennem cennet olur. Evliyâlık/velîlik makamına yine kâmil bir mürid iletebilir. Dünya hayatı, resul de olsa velî de; padişah da olsa yoksul da herkes için muhakkak son bulacaktır. Bu dünyada Allah'a dost/evliyâ olma yolunda gayret sarf etmeyen, boş işlerle vaktini heba eden kişilerden mahşer günü resuller ve velîler yüz çevirecektir.

Halk arasında; Şamanizm inancı içerisinde şamanların tasavvur edilişiyle benzer tasavvurlarda algılanan evliyâ tipi, şairin manzumelerinde, algısal benliğinden öz benliğine yolculuk yapmış bir insan-ı kâmil ve bir Hakk dostu olarak ifade edilmektedir. Âdeta evliyâ/velî tipiyle ideal ve olgun insan sembolleştirilmiştir.

## 2.6. Ârif/Ârifân tipi

İrfan sahibi kişi anlamındaki ârif, Allah'ı hakikat manasıyla bilen kişilere denir. Ârif, âlim gibi bilen, vâkıf ve aşına olan, tanıyan kişi anlamlarına gelse de âlimden farklıdır. Âlim kendisine verilen bilgiyi maddî bir çalışma ve tahsil sonucunda elde ederken ârif, kendisine verilen irfana, ilham ve hâl ile ulaştırılır. Tasavvufi ıstılahta ârif, Allah'ın zâtını, sıfatlarını, isimlerini ve fiillerini yaşadığının farkındalığında olan kimsedir. Düşünce, müşahade ve gözlemlenme ile yaşanan bu farkındalıkta elde edilen bilgiye ve onu hâl etmeye marifet, marifete vâkıf olana ise ârif denilmektedir (Menteşe, 2020: 195). Ârifân ise ârif kelimesinin çoğuludur.

Ârif, nazar ettiği her yerde ve her şeyde Hakk'ı görür. Halk edilen her şey Hakk'ın birer tecellisidir. Zikir, ârifin gıdasıdır. O, görünüşte halkla beraberken hakikatte Hak ile beraberdir. Sükunette görünürken içerisinde dalgaları coşan bir deniz gibidir (Kara, 2010: 258).

Klasik Türk şiirinde ârif olarak ifade edilenden murat âşıktır. Bu doğrultuda bazen aşk, ârifin hüviyeti bazen de irfan âşıklık alâmeti olur (Konuk, 2010: 50). Ârif, Allah'ı yakîn vasıtasıyla tanır. Yakîn, hiçbir şüpheye yer bırakmayan açık ve kesin bilgidir. İmanıyla bilen ve tanıyan ârif, saf gönlü ile gaybı müşahade eder. Sırların perdesini kaldırarak gaybın hakikatine erer. Üç çeşit yakîn vardır. İlme'l-yakîn,

<sup>16</sup> Evliyâ tipinin geçtiği yerler: G.7/10, G.16/7, G.63/5, G.64/7, G.115/4, R.45.

<sup>17</sup> Velî tipinin geçtiği yerler: G.19/5, G.98/22, R.21.

bir şey hakkında okunarak, duyularak öğrenilen kesin bilgidir. Ayne'l-yakîn, bir şey hakkında görüp şahit olunarak müşahade edilen kesin bilgidir. Hakka'l-yakîn ise bir şey hakkında bizzat yaşayarak, tecrübe edinerek elde edilen kesin bilgidir. Âlim, ilme'l-yâkin ile bilirken ârif, derecesine göre ayne'l-yakîn veya hakka'l-yakîn ile bilir (Bars, 2021: 40).

Ârif tipi, Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda, on ikisi farklı şiirde olmak üzere on üç yerde<sup>18</sup> geçmektedir. Bunların tamamı sözlük anlamına uygun olarak olumlu manada kullanılmıştır. Ârif kelimesinin asli manalarını içeren bilme, tanıma, vâkîf olma, irfan sahibi olma gibi vasıflara çokça işarete bulunduğu görülür:

‘Ârife sorgul eger sorarısın sen haberi

Sana ‘ârif virür ol senden içerü haberi [G.123/1]

(Öğrenmek istediğin haberi ârife sor. Sana senin içinde -saklı- olan haberi/bilgiyi, ârif verir.)

‘Ârif olan bakdı gördi bunun mekr ü hîlelerin

Bir barmagın da banmadı bunun agulu balına [G.102/9]

(Ârif olan bakıp -dünyanın- hile ve tuzaklarını gördü. Bir parmağını bile onun bu zehirli balına banmadı.)

Zerremün bir zerresinde niçe bin şems var benüm

‘Ârife bu söz ‘ayân illâ ‘avâmdan gizlidir [G.13/2]

(Benim zerremün bir zerresinde binlerce güneş vardır. Söylediğim bu söz ârife açıkça belli, halka gizlidir.)

‘Ârif anladı nâ-dân tanıladı

Eşrefoğlu Rûmî'nün güftârını [G.134/11]

(Eşrefoğlu Rûmî'nin sözlerini, ârif olan anlarken cahil olan ayıpladı.)

Ârif her türlü sırta vâkıftır. Onun için konuşmaya, görmeye, işitmeye lüzum yoktur. Bu yüzden sözü söylemeye de gerek yoktur. Çünkü ârif olan zaten bilecek, avam olan ise zaten anlamayacaktır. Ârif, insanın içerisinde saklı olan hazineyi, hakikat bilgisini henüz bu dünyada iken bilir. Bu yüzden gelecek vaatlerine aldırış etmez. O, dünyanın hayal ve aldatmaca olduğunu bilip onun zehirli balına bir parmak bile banmaz. Aşkın dilini, ârifler bilir. Onlar her zerresinde güneşlerin saklı olduğu insanın remizlerine, nurlarına vâkıftır. Ârifler ölmeden önce ölmüş, sahte benliğini yok edip öz benliğine kavuşmuştur. Onların boş kelim ile işi olmaz. Konuşmak için kelama dahi ihtiyaç duymaz. Bu vasıflarıyla ârif tipi, âşklarla birlikte olup zâhid tipinin zıttı hüviyetindedir.

## 2.7. Sâkî tipi

*Es-sakâ* ve *et-teskiye* kelimelerinden gelen *sâkî* sözcüğü, Arapçadır (Karahana, 1980: 117). Sözlükte su dağıtan, su içiren, su arayan, kadeh, içki sunan anlamlarına gelen *sâkî* (Devellioğlu, 2013: 1069), tasavvufun sembolleşen dili ile farklı anlamlar kazanmıştır. Tasavvufi ıstılahta *sâkî*, Allah aşkına talip olanlara, aşk şarabını sunan mürşid/şeyhtir (Mermer vd., 2005: 88). Kainatın var oluş sebebi olan aşk, dinî anlayışta hissiyat faktörü, tasavvufi tasavvurda ise cevherin özü, dervîşin imanıdır (Semerci, 2010:

<sup>18</sup> Ârif tipinin geçtiği yerler: G.13/2-13, G.23/14, G. 36/3, G.39/8, G.89/14, G.92/10, G.102/9, G.123/1, G.130/11, G.132/12, G.134/1-11.



44). O hâlde sâkî, insana imanını sunan kişidir. Bu bağlamda âşıklara muhabbet ve aşk şarabını ikram ederek onları fânileştiren Allah, sâkîdir (Karaismailoğlu, 1991: 6).

Zahirî dünyadaki sâkî, insanı maddi aşkın yoluna ve meyhaneye çeker. Bâtında ise mürşid, talibi, ilahi aşk yoluna çeker. Ona yol göstererek, yoldaşlık eder ve nasihatlerde bulunur (Üstüner, 2007: 318).

Sâkî tipi, Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda, beş yerde<sup>19</sup> geçmektedir. Bunların tamamı sözlük anlamından farklı olarak tasavvufun sembolik diline uygun olacak şekilde, ekseriyetle Allah'ı ifade etmek için kullanılmıştır. Vahdet bilgisine ulaştıran aşkın sunulduğu bu suyun/şarabın her katresi içene tevhid sermayesidir. Yokluğa ermenin yegâne içeceğini sunan kişi ise sonsuzluk sahibidir. O dost ile baki olan kişi, hakikat bilgisini âlemlere sunan bir sâkî olur:

Ol şarâbı kim ben içdüm fârig-i peymâneden

**Sâkî**si ol bâkî yüzdür cehd idüp iriş ana [G.1/3]

(O şarabı ben içtim ki kolay içilen bir kadehtir. Sâkîsi ise o bâkî yüzdür. Gayret edip O'na eriş.)

Budur yokluk ki sen senden geçesin

Fenâ suyun **sâkî**den içesin

Temâmet varlığından el yuyasın

Seni bunda koyup dosta kaçasın [R.11]

(Yokluk senin, senden vazgeçmendir. Sen yokluk suyunu sâkîden içmelisin. Varlığından tamamen soyutlanmalı, kendini bırakıp dosta kaçmalısın.)

Vahdet-i vücûd tasavvurunun derin etkisiyle yazılmış manzumelerde, fenâ suyunu içenin, sâkînin, sarhoşun, ayığın, kadehin ve şarabın tek bir varlık olduğunu görmekteyiz. Âşığın, ma'sûğun ve aşkın birliğini müşahede ettiğimiz beyitlerde; devranda devreden tek bir varlık olduğu, O'ndan başka hiçbir varlığın mevcudiyetinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu hakikati kavramak için de kişinin yanıltıcı/sahte varlığından vazgeçerek fenâ suyunu içmesi gerekmektedir. Şair sâkî tipine, tamamıyla olumlu vasıflar yüklemiş, onu varoluşun maksadı ve gayesi olan hakikat bilgisini/aşkı sunan kişi olarak tasavvur etmiştir.

## 2.8. Fakîh tipi

Bir şeyi derin bir şekilde anlamak, bilmek, iyi bilgi sahibi olmak gibi anlamlara gelen *fikh* kökünden türeyen *fakîh* kelimesi sözlükte, bir şeyi derin olarak bilen, çok iyi anlayan kişi olarak geçmektedir. Kelimenin terim anlamları, tarihsel süreç içerisinde kelime manasıyla paralel olarak değişerek oluşmuştur (Karaman, 1995: 126). Kur'ân-ı Kerîm'de 20 yerde farklı kalıplarla geçen *fikh* kelimesi; hakkıyla anlamak, idrak etmek, dinde bilgi ve şuur sahibi olmak anlamlarında kullanılmıştır. İbn Abdülber en-Nemerî ve Hatîb el-Bağdâdî *fakîh* kelimesini eserlerinde, dinî konularda takva sahibi âlim, hadis âlimi ve yönetici, hüküm verici, iş gördüren ulu'l-emr olarak tanımlamışlardır. Hadis-i şerif rivayetlerinden yola çıkarak *fakîh* kelimesinin önceleri “anlayışlı, şuurlu, ahlâklı din âlimi” şeklinde tanımlandığını, daha sonraki dönemlerde *fakîh* teriminin geniş anlamının yerini müçtehit manasına bıraktığını söylemek mümkündür (Karaman, 1995: 127).<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Sâkî tipinin geçtiği yerler: G.1/3, G.58/16, G.70/12, G.75/7, R.11.

<sup>20</sup> İlgili bazı hadisler için bakınız: Buhârî, İlim, 20, Enbiyâ, 8, 14, 19; Ebû Dâvûd, Salât, 1; Tirmizî, İlim, 19.

Klasik Türk şiirinde fakîh tipi, tıpkı zâhid tipinde olduğu gibi ekseriyetle dejenere olmuş bir tip olarak kullanılmıştır. Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda da üç yerde geçen fakîh tipi, Klasik Türk şiirindeki kullanımına paralel olarak zamanla sözlük anlamlarının semantik kırılmaya uğraması ile bozulmuş, olumsuz vasıflar yüklenmiş bir tiplene hâlinde ele alınmıştır:

Sanmagıl bu ‘ışkı sen kagıddadır  
‘Işkı kagıdda diyenler müreddür  
‘Işkı yazmadı kalem var ey **fakı**  
‘Işk ezelde cânıla perverdedür [R.56]

(Bu aşkın kâğıtta yazılı olduğunu zannetme. Aşkın kâğıtta olduğunu söyleyenler ölüdür. Ey fakîh! Git! Aşkı kalem yazmadı, çünkü aşk ezelde can ile birlikte büyümüş/yetişmiştir.)

‘Işkı isteme kitâbda ey **fakı**  
Bu kitâbda ‘ışk yokdur dost hakı  
Bulmayasın ‘ışkı kıl u kâlıla  
Var gerek ‘ilmün yüzün kırk yıl oku [R. 59]

(Ey fakîh! Dostun hakkı için aşkı kitapta bulmaya çalışma. Bu kitapta aşk yoktur. Aşkı boş sözlerle bulamazsın. Bunun için kırk yıl ilm okuman gerekir.)

Niçe bir elfâz-ı ma’nâ bahs idersin iy **fakîh**  
Var utan kim Hakk münezzehdür bu ağ u karadan [G.92/7]

(Ey fakîh! Sen nasıl utanmadan Hakk’a lafızlarla mana verirsin. Git utan bu yaptığın ki Hak senin vasıflandırmalarından da aktan da karadan da münezzehdir.)

İlmin zahirini tahsil edip özünden tamamıyla habersiz olan fakîh, aslında boşa kürek çekmektedir. Aşkı kitaplarda bulabileceğini sanmakta, bu sonsuzluğun kalem ile anlatılabileceğini düşünmektedir. Fakîhin en büyük yanlış,ı bilmediğini bilmemesi ve akıl/ilim yoluyla her şeyi öğrenip anlamlandıracağını sanmasıdır. Öyle ki bu bilgisizliğiyle Hakk’ı bile kelimelerle tanımlama hadsizliğinde bulunmuştur. Oysa o, kitaplarda okunamaz, kalemlerle yazılamaz, kelimelerle izah edilemez. O bütün bu tasavvurların hepsinden aşkın ve münezzehdir.

## 2.9. Müdde’î

Müdde’î; iddiada bulunan, herhangi bir davayı güden, inatçı gibi manalara gelmektedir. Klasik Türk edebiyatında ekseriyetle tasavvufi anlayış ile gelişen bir kavram olup mutasavvıflarca; sahtekâr, iki yüzlü, iddiacı, yalan dava güden, şekilci ve taklitçi gibi manalarda kullanılan müdde’î, dünya menfaati uğruna, tavırları ile ermişlik iddiasında bulunan yalancı kimseleri karşılar (Uludağ, 2016: 259).

Klasik şiirde müdde’î tipinin karakteri benlik üzerine bina edilmiştir. Onun, savunmasını yaptığı her iddia ile bu doğrultuda sergilediği tavırlar esasen davasının gereğidir. Temelinde benlik bulunan dava ise her şart altında batıldır, hayır ve fayda getirmez. Benlik denilen sahte varlık, kesretin bir parçası olduğundan onun üzerine bina edilen davalar terk olunmadıkça vahdet elde edilemez. Bu yüzden müdde’înin güttüğü batıl dava hakikat namına hiçbir şey ifade etmez (Eren, 2016: 609). Zira mana ehlinde bir iddia yoktur. Herhangi bir iddiada bulunan kişi ise manasız olduğu için onun davası batıldır

(Cebecioğlu, 2005: 152). Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda müdde'î tipi, beşi farklı yerde olmak üzere altı yerde<sup>21</sup> geçmektedir:

Bana işbu **müdde'î**ler niçe ta'n iderse itsün

Hele şimdi hâsıl oldı bana bunda vuslat-ı dost [G.3/2]

(Bana şimdi dostun vuslatı erişmişken bu müdde'îler beni nasıl kınarlarsa kınasın.)

Şol ki cân virmez bu yolda pes niçün cânân diler

**Müdde'î**dür ko anı kim dostı ol yalan diler [G.6/1]

(Bu yolda can vermeyip de cânânı dileyen müdde'îyi bırak. Onun dostu dilemesi yalandır.)

Eşrefoğlu Rûmî 'ışkdan hoş haber virdi yine

**Müdde'î**nün hiç kulak urmaz kurı da'vâsına [G.109/11]

(Eşrefoğlu Rûmî, yine aşktan hoş haber verir. Müdde'înin kuru davasına da hiç kulak asmaz.)

**Müdde'î**nün her sözünde var durur niçe garaz

Tâlibisen girme zinhâr **müdde'î** arasına [G.109/12]

(Müdde'înin her sözünde kötü niyet ve kin vardır. Eğer -dosta- talipsen sakın müdde'îlerin arasına girme.)

Batıl davası güden müdde'î, kendi kusurunu görmeyerek başkalarını kınayan, gönlünde yalan, dilinde ise kötü niyet ve kin olan bir tiptedir. Müdde'î dünya menfaati icabı binlerce iddiada bulunarak din ve fazilet namına ne varsa kullanır. Gönlü benlik davası güderken sözleriyle gönlünün üzerini örtterek hakikat davası güder. Onun gönlünün kötü niyetine rağmen hâl ve hatırlarında gösterdiği riyakârlık öylesine tehlikelidir ki Hakk'a talip olanın müdde'îden olabildiğince uzak durması gerekir. İddialarına cevap verme girişimi bile kişiyi farkına varmadan batıla düşürür. Ona karşı yapılabilecek en doğru ve güzel davranış, söylediği hiçbir şeye kulak asmamak olacaktır.

## 2.10. Sûfî tipi

Allah yolunda nefis mücadelesine devam edenlere mürîd ve mutasavvıf, bu mücadeleyi başarıyla tamamlayarak olgunluğa ulaşanlara da sûfî denilmektedir (Sülemî, 1981: 10; Hücürî, 1982: 115).

Sûfî kelimesinin anlamına dair birçok görüş ileri sürülmüştür. Anlamının, mutasavvıfların kendilerine örnek aldıkları *ehl-i suffe* (suffe ashâbı) terkindeki *suffe* kelimesinden; Allah indinde kulluk vazifesini yerine getirmede ilk sırada olmalarına atıfla *saff-ı evvel* terkindeki *saff* kelimesinden; iyi ve güzel özelliklere sahip olduklarına işaretle *sıfat* kelimesinden; gönül temizliğine ehemmiyet vermeleri sebebiyle deruni bir temizliği anlatan *safâ ve safvet* kelimelerinden; yeme içme gibi bedenî ihtiyaçları geri plana atarak ekseriyetle çöl bitkisi yemeyi tercih etmeleri sebebiyle bir çöl bitkisinin ismi olan *sûfâne* kelimesinden; kılık-kıyafet seçimlerini önemsemeyerek saçlarını uzatmalarından, enseye sarkan saç manasındaki *sûfetü'l-kafâ* terkindeki *sûfe* kelimesinden; İslamiyet'ten önce yaşayan ve kendilerini Kâbe'nin hizmetine adayarak halka hizmet eden Benî Sûfe kabilesinin ismindeki *sûfe* kelimesinden; Peygamber efendimizin ve birçok peygamberin tercih ettiği ve tevazuun simgesi olan yün elbise

<sup>21</sup> Müdde'î tipinin geçtiği yerler: G.3/2, G.6/1, G.13/10, G.75/5, G.109/11-12.

giydiklerinden dolayı yün anlamındaki *sûf* kelimesinden gelmiş olduğuna dair birçok görüş öne sürülmüştür (Öngören, 2009: 471).

Başlangıçta olumlu anlamlar ifade eden *sûfi* tipine de -zâhid tipinde olduğu gibi- klasik şiirde semantik kırılmayla olumsuz anlamlar yüklenmiştir. Bununla beraber Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda sadece bir beyitte geçen kelimenin olumsuz anlamda kullanılmadığı görülmektedir:

Gâh hânkâhda **sûfi**yem gâh meyhânede fâsıkam

Gâh raksa girüp dönerem gâh saz olup çalınuram [G.69/7]

(Bazen dergâhta *sûfi*, bazen meyhanede günahkârım. Bazen dans ederek döner, kimi zaman da saz olup çalınırım.)

Bu beyte istinaden fasık anlamının zıttı mahiyetinde kullanılan *sûfi* tipinin, Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda, zâhid tipi gibi riyakâr, gösteriş meraklısı ve samimiyetsiz olarak algılanmadığı, asıl anlamına yakın olarak Allah rızası için dünya hayatının zevklerinden yüz çeviren dervîş anlamında düşünüldüğü kanaatine varılabilir.

## 2.11. Hâce tipi

Farsçada *hâce* (çoğ. *hâcegân*) şeklinde olan kelime, Türkçede *hoca* şeklinde kullanılagelmiş olup kökeni hakkında kesin bir bilgi mevcut değildir. İran tarihi incelendiğinde bilhassa Samaniler devrinden (819-1005) itibaren sıklıkla rast gelinen ve zaman geçtikçe isim olarak ev reisi, şeyh, pir, tüccar, hükümdar, kadın, gönül gibi anlamlara haiz; sıfat olarak ise yüce, aziz, büyük, zengin gibi anlamlar kazanan kelimenin kökeninin Pehlevî devri Farsçasında Tanrı manasındaki Hutay kelimesine -ce küçültme eki eklenerek hutâ-ceden *hâceye* dönüştüğü iddia edilmişse de bu görüş pek kabul görmemiştir (Köprülü, 1948: 21). Köprülü, Farsça kökeni bilinmeyen kelimenin Türkçe “yaşlı, saygıdeğer” anlamındaki koca kelimesinden gelmiş olabileceği ihtimalini belirtir ki Reşîdüddin de bu kelimenin Arapça veya Farsça değil Türkçe olduğunu ve yaşlı kimselerin bu şekilde anıldığını ifade eder (Köprülü, 1948: 21). *Hâce* ibaresi Sâ mânîler’den itibaren İran’da kurulan çeşitli İslam devletlerinde bir tarih terimi olarak kullanılmıştır. Sâ mânîler döneminde devlet büyükleri için kullanılan bu kelime bilhassa Gazneliler döneminde resmiyet kazanmış ve bazı devlet ricali bu hitap ile anılırken vezirler de bu unvan ile (*hâce-i büzürg*) anılmıştır (Debîr siyâkî, 1910: 194; Ganî ve Feyyâz, 1906: 216-259).

Siyâsetnâme adlı eserinde Nizâmülmülk siyasi sınıftaki katipleri *hâce* veya *hâcegân* olarak sınıflandırmış, tüccar sınıfını (merd-i bâzârî) köylü sınıfından (*dihkan*) ayırmış; *hâcegân* sınıfına dâhil kişilerin *hâce-i saîd*, *hâce-i kâmil*, *hâce-i reşîd* gibi unvanlarla anılmaları gereğini beyan etmiş ve *hâcegâna* ait bu unvanların askerî kesim tarafından kullanılmasını istememiştir (Bayburtluğil, 1981: 218-219).

Harzemşahlar Devleti’nde devlet büyükleri ve vezirlere *hâce* denildiği gibi sadrazamlara da *hâce-i cihân* denilmiş, Karakoyunlu ve Akkoyunlu Devletlerinde de aynı anlamlarda kullanılan bu kelimenin, Safevîler döneminde eski ehemmiyetini yitirse de Hindistan ve Mâverâünnehir’de kullanımına devam edilmiştir. Aynı şekilde Anadolu Selçuklu Devleti de şehrin divan görevlilerini oluşturan büyük tüccarları *hâcegân* şeklinde anmıştır (DİA, 1998: 186).

Köprülü’ye göre *hâce* kelimesi Hoca Ahmed Yesevî’nin sülalesinden gelen kimseler için, Nakşibendî tarikatına mensup büyük müridler için Türkistan’da soy şecereleri Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer’in

soyundan gelenlerle, Hz. Ali'nin, Hz. Fatıma'dan olmayan çocuklarının şeceresine bağlı kimseler için de kullanılmıştır (Köprülü, 1948: 24).

Hindistan'da kurulan devletlerde birçok devlet büyüğü "hâce-i cihân" lakabıyla bilinirken Safevî Devleti'nde büyük Ermeni tüccarlarına, Mısır'da ise bilhassa tüccara hâce şeklinde hitap edilmiştir. Bu kelime Osmanlı Devleti'nde bu anlamda tekil yahut çoğul şekliyle bedesten esnafı için kullanılmıştır (DİA, 1998: 186). Netice itibarıyla *hâce* veya *hoca* kelimesi zamanla çok geniş perspektifte farklı manalar kazanmıştır.

Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda tek bir yerde geçen hâce kelimesi, asıl anlamına uygun şekilde olumlu olarak kullanılmıştır. Burada hâce tiplmesi ile halk tarafından saygı duyulan ilim sahipleri kastedilmiştir:

Saladur dertlü gönlü saladur

Tabîb-i **hâce**yem dermâna geldüm [G.75/8]<sup>22</sup>

(Dertli gönlü –rahat- bırak. (Çünkü) Ben hâcelerin de doktoruyum dermana geldim.)

## 2.12. Âşık-uşşâk tipi

Aşk kelimesi, Arapça "aşaka" ismiyle anılan bir tür sarmaşıktan gelmiştir. Bu sarmaşığın özelliği, bir ağaca tutunup onu baştan aşağı sarması ve gövdesine kök salarak öz suyu ile beslenmesidir. Sarmaşık zamanla ağacı kurutarak öldürür. Bu minvalde aşk da âşığın benliğine tutunup yerleşir. Aşk büyüdükçe âşık sararıp solar ve kurur. Aşk âşığın varlığını yok eder, ruhunu maddi dünyadan soyutlar (Yakıt, 2013: 20).

Birisine yahut bir şeye meftun, tutkuyla bağlı manalarına gelen âşık, klasik Türk şiirinde haddinden fazla tutkuyla seven anlamında kullanılmıştır (Uludağ, 2021: 153) Klasik edebiyatta yer alan hemen her şair, şiir tiyatrosundaki âşık rolünü üstlenmiştir.

Âşık nazar ettiği her nesnede sevgiliyi görür. Sevgili onun yaşama gayesi olmuştur. Tasavvufi ıstılahta ise Allah'ı son derecede ve en yüksek mertebede sevene âşık denir (Uludağ, 2016: 48). Klasik Türk şiirinde âşık için bî-karâr, şûrîde, mest, sabırsız, çaresiz, bende, zayıf, hasta, dîvâne, ehl-i dil, erbâb-ı dil, Mecnûn, Ferhâd, esir gibi birçok vasf kullanılmıştır. Şairi sevgiliden bir an bile olsun ayıran her şey/herkes rakiptir. Bazen şairin kendisi bile kendisine rakip olabilmektedir (İlhan, 2016: 88).

Klasik Türk şiiri geleneğinde âşık tipi, sevgiliden gelen her şeye razıdır. Ondan gelen her türlü dert ve kederi, sabır ve tevekkül ile karşılayan, sağlam bir edep anlayışına ulaşmış âşık (Akün, 2013: 131) sevgiliden gelen sıkıntıyı dert olarak bile adlandırmaktan hicap duyar.

Tasavvuf âşık tipinin kemali aşamalarındaki önemli etkenlerden biridir. Âşığın, ma'şûğunun uğruna varlığından vazgeçmesi, sûfnin, nefis mücadelesi ile türlü hâlleri deneyimlemesi ve ölmeden önce ölecek yanlgı varlığını öldürmesi ile ilintilidir (Çelik, 2019: 23-24). Tasavvufi anlayışta âşığın dini ve mezhebi de kendisine mahsustur. Çünkü din ve mezheplerin tamamı akıl üzerine bina edilmiştir. Âşık ise akıl sınırını aşmış, onun üzerine yükselmiştir. O, zahirde ayaklarını şeriat temellerine sağlamca basarak dünya hayatında dini yaşarken bâtında Hakk'ın sırlarını arayan bir anlayışa sahiptir (Üstüner, 2007: 136).

<sup>22</sup> "Saladur derlü gönüller saladur  
Tabîb ü hocayam dermâna geldüm" (Güneş, 2006: 311).

Âşık tipi, Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda, yüzü ayrı yerde olmak üzere yüz beş yerde<sup>23</sup>; âşık kelimesinin çoğulu olan uşşâk kelimesi ise iki yerde geçmektedir. Eşrefoğlu Rûmî, âşık tipinin rolünü üstlenmiş ve tamamıyla ilahi aşkı beyitlerine nakşetmiştir:

Sûretüm ‘**âşık** velî içüm tolu ma’şûk benüm

‘**Âşık** u ma’şûk u ‘ışk birdür hemân kalma tana [G.1/5]

(Görünüşüm âşık ama içim ma’şûk ile doludur. Hemen kınama ki âşık, ma’şûk ve aşk birdir.)

‘**Âşıkun** ‘ışkdan nişâmı var durur bellü beyân

Fâriğ-i kevneyn olur ne assı ne ziyân diler [G.6/5]

(Âşığın aşktan apaçık bir alameti vardır. (O), iki âlemden vazgeçmiş olur, ne kârı ne ziyânı ister.)

‘İşksızun her tâ’ati olur hebâ

‘**Âşıkun** küfri dahi îmân durur [G.8/15]

(Aşksızın her ibadeti heba olur. Âşığın ise küfrü bile imandır.)

Mescidi puthâneyi fark eylemez ‘**âşık** olan

Kanda olsa dostladur vasl-ı hicrân eylemez [G.39/4]

(Âşık olan için mescit de puthane de birdir. Çünkü o nerede olursa olsun dost ile beraberdir. Bu yüzden de ayrılığa hiç ulaşmaz.)

Bu ‘ışkun ‘âdeti yakmak olur ‘**âşık**ları dâ’im

Şu kim ‘ışk odına yanmaz yazıldı adı hayvâna [G.99/4]

(Bu aşkın âdeti, âşıkları daima yakmaktır. Kim aşk ateşine yanmazsa ismi hayvanlar hanesine yazılır.)

Bu ‘ışkı ol bilür kim ‘**âşık** oldu

Nice tevhîd ü vahdetdür adı ‘ışk [G.52/9]

(Bu aşkı, âşık olan bilir. Bu nasıl birliğin birleşmesidir ki adı da aşktır.)

Yogıdı levh u kalem ‘ışk varıdı

‘**Âşık** u ma’şûk u ‘aşk bir yârıdı

‘İşkula ‘âşık u ma’şûk bir iken

Cebrâ’îl ol arada agyârıdı [R.57]

(Levh u kalem yok iken aşk vardı. Âşık, ma’şûk ve aşk bir yârdı. Aşk, âşık ve ma’şûk bir iken orada Cebrâ’îl ağyardı.)

Velî her sevdâ ‘ışk olmaz ‘**âşık**lar diridür ölmez

Ölen şol kimselerdür kim gönül virdi bu dünyaya [G.108/6]

(Fakat her sevda aşk olmaz. Âşıklar diridir ölmez. Ölenler ancak bu dünyaya gönül verenlerdir.)

<sup>23</sup> “Âşık” ve “sevgili” tipleri Dîvân’da oldukça sık yer aldığından bu tiplerin geçtiği yerlerin tamamı verilememiştir.

Ben onunla 'âşık u ma'sûkiken

Dahi ne deyyâr varıdı ne diyâr [G.24/5]

(Ben onunla âşık ve ma'sûkiken ne bir kimse ne de bir yer vardı.)

Bu Eşrefoglu Rûmînün sözün 'ârif bilür 'ârif

Ne bilsün degme bir nâdân bu 'uşşâkun kelâmını [G.132/12]

(Bu Eşrefoğlu Rûmî'nin sözünü ancak ârif olan bilir. Boş ve cahil insan, âşıkların kelimasını nerden bilsin?)

Âşığın hile, riya, eksik ve kusur ile işi olmaz. Onun tek sermayesi ve alameti aşktır. O, iki dünyadan da vazgeçmiş kâr ve zarar peşinde koşmayı bırakmıştır. Hatta kendi benliğinden, canından feragat etmiş, yokluk çulunu sırtına giymiş, aşk yolunda derdini, ahını ve gözyaşını yoldaş edinmiştir. Hâleden memnun, derdinden razı, kalbi ise daima selamettedir. Çünkü cehennem sevgiliden ve aşktan uzak olanlara vardır. Aşksızlar cehennemi yurt edinmişlerdir. Âşığın yurdu ise sekiz cennettir. Aşksız ibadet heba, iman ise küfür olur.

Âşığın alameti alametsizliktir. Küfre ya da imana nispet edilmediği gibi iki cihana da nispet edilemez. O, aktan da karadan da vazgeçmiş, herkesten ve her yerden görünenin dostu olduğu idrakine varmıştır. Bu yüzden kendisini imana nispet etmez ki küfre dahi düşman olmasın. Onun tek düşmanı sahte varlığı olan nefsinin hırs ve tamahıdır. Nefis putlarını kırıp halil olan âşık için mescit de puthane de birdir ve o her yerde daima dost ile beraberdir. Onun küfrü dahi iman, her işi de daima lütuf ve ihsandır. Bülbülün bağ ve bostan istemediği gibi âşık da cennetlerle, hurileri istemez, cehennemden korkmaz. Zira âlemlerde sevgiliden başkası olmadığını, cennetin ise O'nunla olmak olduğu idrakiyle anı yaşar. Ne gelecek vaadiyle ne geçmişin yüküyle hatırını meşgul eder. Endişe ve hayale dalmaz. Âşık yalnızca ma'sûğunu, ma'sûğu ile aşk denilen âlemlerden seyrederek. Onun için sadece şen olmak vardır.

Âşık, ezelden aşk ile var olmuş, bugüne onunla sarmaş dolaş gelmiştir. Zaten bu âlemlerden gelip geçen aşktan başkası değildir. Henüz ne âlem ne de levh-i mahfuzla kalem var iken aşk vardır. Âşık, ma'sûk ve aşk birdir. Bundan başka bir hakikat de yoktur. Birliğin birlendiği bu aşkın dilini yine âşık bilir. Âşığa yol da aşktır durak da... Her yer ona Tur dağı, her nefes ise miraçtır. Zira âşık, ma'sûk ve aşk bir olunca ne mekân ne zaman ne de düşünceler ve arzular kalmıştır. Var olan birdir. Nitekim Musa'nın mest olduğu da kendisidir, O'na ondan tecelli eden de... Bunun idrakinde olan âşığın, can derdi olmayacağı gibi varlığını yokluğa satmaktan daha büyük bir ticareti de yoktur. O âşıklığın desturu ve âdeti üzere canını vermiş yârini almıştır. Canını vererek ölmemiş, aldatmaca olan sahte varlığının örtüsünü yırtıp asıl varlığıyla kaim olmuştur. Ölenler ancak bu dünyaya gönül verenlerdir. Âşığın gönlü ise her daim aşk nuru ile dolu kaynar, taşar.

Âşık görünüşte miskin, fakir gibi dursa da hakikatte manaların sultanıdır. Gözyaşı her an akmakta, dert ile çektiği ahtan taş kesilmiş gönüller erimiş muma dönmektedir. Onun derdinin çaresi, çaresizliktir. Zira âşıkların gezegeni bela burcundadır. Fakat âşık için sevgiliden gelene dert değil lütuf denir. Eğer dostunun yolunda âşığı yüz bin yerinden yaralasalara, âşığın her yaralı parçası "dost dost" diyerek çağrışır da yine de yolundan dönmez. Aşkın âdeti, âşıkları daima yakmaktır. Bu ateşe yanmayanın ismi hayvanlar hanesine yazılmıştır. O dost her an aynaya bakıp âşıklarını ateşe yakmakta; Mansur gibi niceleri de o ateşte kül olup tozmaktadır. Çünkü o dost, âşığı dilsiz ve cansız ister. Gerçi âşık bu yolda sevgiliyi dahi talep etmeden canını vermiş; aşk şerbetinden kana kana içmiştir.

### 2.13. Sevgili tipi

Klasik Türk şiirinin ana kahramanlarından olan sevgili tipi için cân, cânân, dost, yâr, cânâne, ma’şûk, habîb, mahbûb, habîb, server, padişah, sultan, şeh-şah, dildâr, dilber, âfitâb gibi kelimeler kullanılmıştır (İlhan, 2016: 100). Klasik Arap-Fars ve Türk şiirinde aşkın konu olduğu her şiirde sevgili ve onun güzelliği öne çıkmaktadır. Sevgilinin bu prototipi Klasik Türk şiirinde tek bir güzeldede cem olmuş ve olabildiğince idealize edilmiştir (Armutlu, 2017: 1). Edebiyatımızda aşk konusunun başkahramanı olan sevgili üç temel tip ile metinlere yerleşmiştir:

- Gerçek hayatta var olan sevgili/maddî
- Gerçek hayatta var olmayan hayali sevgili/sembolik
- Tasavvufî anlayışta Allah’ı ifade eden sevgili/ilâhî (Akkuş, 2007: 399).

Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda yer alan sevgili tiplerinin tamamının ilâhî sevgili olduğu söylenebilir. Sevgili tipi Dîvân’da dost, mahbûb, ma’şûk ve cânân kelimeleriyle karşımıza çıkmaktadır.

#### 2.13.1. Dost

Dost kelimesi Farsça kökenli bir kelime olup seven, sevgili, yâr, arkadaş, muhabbet ve sevgi anlamlarına gelmektedir (Uludağ, 2016: 110). Dost kelimesinin Türkçeye olan münasebetinde üç anlam ön plana çıkmaktadır:

- Arkadaşlıktan daha samimi ve yakın bir ilişkiyi belirtir. Dostun zıttı düşmandır. Fakat arkadaşın zıttı yoktur.
- Tasavvufî istilahta dost Allah’tır.
- Halk ağzında karşı cins ile olan gayr-ı resmî ilişkiyi ifade eder (Kılıç, 2012: 152).

Dost kelimesinin Arapça karşılığı olan velî kelimesi Kur’ân-ı Kerîm’de seksen yedi ayette geçmektedir. Bunların kırk altısında Allah’ın insana dost oluşu, ikisinde insanın Allah’a dost oluşu, onunda insanın şeytana dost oluşu, diğerlerinde ise iyiler ve kötülerin birbirlerine dost oluşu ifade edilmektedir (Çağrı, 1994: 511). Gerçek dost yalnızca Allah’tır. Dost kayıtsız olması sebebiyle mutlaktır. O da Hak’tır. Kayıt ifadesi ile kastedilen bir şeye bağlı olmaktır. Kayıtsızın diğer anlamıyla âşık, *lâ-kayd* olarak ifade edilmektedir (Tarlan, 2013: 519).

Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda, dost kelimesi, yüz sekseni farklı yerde olmak üzere iki yüz yirmi dokuz yerde geçmektedir. Bunların iki yüz on yedisinde sevgili kastedilmiştir. Dost kelimesi ile ifade edilen sevgili tipinin tamamı ilâhî sevgili, mahiyeti ise bütünüyle olumludur:

Kendü varlığıyla küllî varlugum mahv eyledi

**Dost** göziyle bakdı ol **dost** yüzünü gördi bu ‘ışk [G.49/5]

(Kendi varlığı ile bütün varlığımı mahvetti. Bu aşk dost gözüyle bakıp dostun yüzünü gördü.)

‘İşkıla olduksa fânî **dost**ıla bulduk bekâ

Çün bekâya vâsıl olduk bâkîdür envârumuz [G.37/10]

(Aşk ile yok olduksa dost ile sonsuzluk bulduk. Sonsuzluğa ulaştığımız için nurlarımız da kalıcıdır.)



Gönül âyînesi pasdan silinmez

Dilinde **dost** tekrâr olmayınca [G.97/8]

(Dilde dost(un adı) tekrar edilmedikçe, gönül aynasının pası silinmez.)

Ben **dost**ıla peymânımı “Elest”den ön berkitmişem

Ben **dost**ı ayan görmişem hayâl u rü'yâ neme gerek [G.54/6]

(Ben dost ile olan ahdimi “elest”ten önce sağlamlaştırmışım. Ben dostu ayan beyan görmüşüm. Hayal ve rüyayı ne yapayım?)

Basiret gözünü açsun hakikat nazarla baksun

Görsün ol ki nice tolmuş cihâna delâlet-i **dost** [G.3/4]

(Basiret gözünü açsın hakikat bakışı ile baksın. O bakan, cihana dostun alametleri nasıl dolmuş görsün.)

Hayâl-i gayrıdan gönlün safâ kıl

Ki sâfi gönüle **dost** konasıdır [G.9/3]

(Sevgilinin hayalinden başkasını gönlünden temizle. Çünkü dost temiz gönüle konar.)

Gönülde buldı **dost**ı âşinâlar

O taşra isteyen bî-gânesidür [G.9/5]

(Yakın olanlar dostu gönülde buldu. Onu dışarıda arayan yabancıdır.)

Niçeler yârün visâline irişmege iver

Çün irâdet **dost** elinde ben ‘acâlet itmezem [G.72/4]

(Birçok kişi yâre kavuşmaya çalışır. Fakat ben iradenin bütünüyle dost elinde olduğunu bildiğim için acele etmem.)

‘İşk odı ‘âşıklar cânın yakar **dosta** ulaştırur

At cânunu ‘ışk odına iki sanup turma sakın [G.87/2]

(Aşk ateşi âşıkların canını yakıp dosta ulaştırır. Canını aşk ateşine at da iki sanıp<sup>24</sup> durma sakın.)

Söyündürem nefsi odın bozam tılsımınun bendin

Götürem benliği seddin ol **dosta** yular eyleyem [G.77/3]

(Nefsin ateşini söndürüp tılsımınun bağımlı bozayım. Sonra o benliği yular eyleyip dosta vereyim.)

Eşrefoğlu Rûmî yârı sevenlerin budur kârı

Ol **dost** için aguları sükker gibi yutmak gerek [G.56/8]

(Ey Eşrefoğlu Rûmî, yârı sevenlerin kârı, o dost için zehirleri şeker gibi yutmaktır.)

<sup>24</sup>

Vahdet varlığın teklîğidir. Kesret ise ikiliktir/çokluktur. Şairin beyitte kastettiği, kesrete düşerek düâlîte âleminde kaybolmaktır.

Bütün âlemler baştan başa dost ile doludur. O kendi varlığı ile aldatmacadan ibaret olan tüm varlıkları yok eder. Gerçi kendisini bu görüntülerin arkasına saklayan da kendisidir. Bu görüntülerin ardındaki dostu görmek için yokluğun parlak aynası gerekir. Bu ayna masivanın pasından arınan gönüldür. Dilde dostun adı tekrar edilmedikçe ve dert çekilmedikçe gönlün pası silinmez. Derde merhem süren de gönüldeki pası silen de yine dosttur. Ondandır insana iyilikten başka hiçbir şey gelmez. Dünyadaki tüm kötülüklerin kaynağı olan nefis/ego, kişinin dost ile arasındaki tek perde ve en büyük düşmandır. Onunla mücadele edebilmek için dost, katından bir ikram olarak aklı vermiştir. Aklını kullanarak nefsin hilelerini anlayan, basiret gözünü açıp hakikat bakışı ile bakan, tüm kâinatta görünen her varlıkta dosttan başkasının olmadığını farkına varır. Artık hayal ve rüya, endişe ve korku, dünya ve ahiret ile hiçbir işi kalmaz. Dost, mutlak muhabbet, tüm iyilik ve güzelliğin kaynağıdır. Ona düşmanlık eden nefsin/egonun dahi tek dostu ve yardımcısıdır. Dost, egonun hakikatin farkına vararak sahte benlik algısından kurtulmasını ve kendisi ile ebedî hayata ermesini diler. Çünkü kişi kendisini diri sansa da aslında ölüdür. Dostun muradı ise ona hayat bahşetmektir.

Dost, ancak temiz bir kalbe konar. Benlik, dostun yüzünü saklayıp kişiye cehennemi yaşatan bir sestir. Bu ses gönülden giderildiğinde artık vuslat zamanı gelmiş demektir. Fakat güç, kudret, irade, ilim ve hikmet bütünüyle dostu aittir. Bunu ve dostun kendisi için güzellikten başka hiçbir şey dilemediğini bilen kişi ona kavuşmak için acele etmeden dostun, üzerindeki nimetini tamamlamasını bekler. Çünkü dost, âleme her an güzellikler nüzul etmekte ve bunu bir ilim ve ölçü ile yapmaktadır.

Dost kendisinin yolunda benliğini feda edene didarını ihsan eder. Sekiz cenneti ona yurt yapar. O, yüzünü aşkın gözünden başka bir göze göstermez. Aşk şerbetini içiren de aşk şerbeti içen de yine kendisidir. O şerbetten içip dostun varlığından başka varlık olmadığını idrak eden kişi her anını şen olarak dostunu seyretmek ve onun güzelliklerine şahit olmakla geçirir. Fakat bu seyrediş düşüncesiz bir idraktır. Nitelendirme de beyan da yoktur. Yalnızca hoşluk, güzellik, huzur ve sükûnet vardır.

Dost öylesine güzeldir ki onun yolunda bütün âlemlerin kıl kadar değeri yoktur. Kaldı ki her şey zaten onunla vardır. Dost âşığın canı ve tenidir. Her şey dost ile diri olur. O olmadan ölü olur. Kendisiyle baki olanı dost, âleme sâkî eder. Onun hükümlerini örtüsünü felek atlasının üzerine serer.

Dost dışarıda değil bilakis içeridedir. Gönülde zerre kadar benlik kalmayınca kadar da kendisini aşıkâr etmez. Dünya denilen rüya yalnızca O’nu bulmak, hatırlamak ve seyretmek için dostun kurduğu bir hayaldir. Bu dünyanın maksadı, ahiret arzusu ve düşünceler kişiyi bu hayal ile aldatıp dostu perdeler. Fakat gerçek dost bu perdeyi yırtar. Kişiyi kendisinden kurtarıp onu durak edinir.

Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda dost ismiyle ifade edilen sevgili tipi, ismiyle manidar bir şekilde hakikaten dosttur. Bu dost klasik şiirdeki sevgili tipiyle özdeşleşen zalim, gaddar, eziyet ve cefa vermekten keyif alan, acı çektirip kötülüklerde bulunan, kan döken, barbar gibi sıfatları taşımaz. Aksine o, her türlü lütuf ve güzelliğin kaynağıdır. Ondandır iyilikten başka hiçbir şey gelmez. Klasik şiirimizde yer alan, âşığın sevgiliyle arasında engel teşkil eden rakip tipi ise Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda tasavvufî anlayış çerçevesinde kişinin nefsi/egosu olarak ön plana çıkmıştır. Klasik şiirde sevgili, rakibe meyledip âşiğe eziyet ederken ilahi sevgili olan dost, bilakis kişiyi bu rakipten kurtararak ona vuslatı, hayatını bahşetmeyi ve güzellikler yaşatmayı murat eder.

### 2.13.2. Mahbûb

Arapça sevgi anlamına gelen *el-hubb*, muhabbet, aşk, alaka, sevgi, kuvvetli his, rağbet, arzu, bir şeyi sevme ve ona meyil anlamlarında olup buğzun/nefretin karşıt anlamlısıdır. Mahbûb kelimesi de bundan türemiştir. Sevilmiş, sevgili, sevilen, yâr anlamlarına gelen kelime mutlak olan Hakk'ı ifade eder (Uludağ, 2021: 164).

Mahbûbiyet ve muhibbiyet fena olduğunda, muhabbet, artık Allah'ın zatına perde olmaz. Muhîbin yani âşğın mahbûba çekilmesi öne geçişi iledir. Sevgisi sebebiyle mahbûbun cazibesine kapılarak ona çekilmektedir. Her muhib mahbûb, her mahbûb ise muhibtir. Bu vecihle muhib, nefsindeki mahbûbun hüviyetini konuşmaktadır (Cebecioğlu, 2005: 220).

Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda sevgili tipini ifade eden mahbûb kelimesi üç yerde geçmektedir. Bunların ikisi ile kastedilen Allah olup buralarda ilahi sevgili dile getirilmiştir:

Hayâtıdur kulûbun zikr-i **mahbûb**

Hayâl-i dost gönüller mûnisidür [G.9/2]

(Kalplerin hayatı mahbûbun zikridir. Dostun hayali ise gönüllerin yoldaşdır.)

Muhîb **mahbûb** muhabbet bil hakikatda bular birdür

Anunçün anı sevenler kodılar küllî sevdâyı [G.130/3]

(Bil ki muhib, mahbûb, muhabbet birdir. Bu yüzden O'nu sevenler bütün sevdaları bıraktılar.)

Kalplerin yaşam bulması mahbûbun zikredilmesi ile mümkündür. Mahbûb yani sevilen, sevgi ve sevenden ayrı değildir.

### 2.13.3. Ma'sûk

Ma'sûk, Arapça sevgili anlamına gelmekte olup dinî literatürde her yönden sevmeye layık olan Allah için kullanılmıştır (Cebecioğlu, 2005: 224). Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda sevgili tipini ifade eden bir diğer kelime olan ma'sûk, dokuzu farklı yerde olmak üzere on bir yerde geçmektedir. Genellikle âşık ve aşk kelimeleri ile kullanılan ma'sûk ile ilahi sevgili kastedilmiştir. Yine âşık, ma'sûk ve aşkın birliği oldukça sık bir şekilde vurgulanmıştır:

Zihî 'âşık ki **ma'sûk** Hak oldı

Zihî kulak ki hakk söze sak oldı [G.122/1]

(Ne güzel âşık ki ma'sûku Hak'tır. Ne güzel kulak ki hak söze uyanıktır.)

Ne ki var cem'-i eşyâ nikâbın götürdi yüzden

Kamusını gördüm ol dost bana **ma'sûk** oldı her câ [G.2/3]

(Ne var ki her eşya, yüzünden örtüsünü kaldırdı. Hepsini gördüm. O dost bana her yerde ma'sûk oldu.)

Hayâtın rûhıla sanman bu 'uşşâkun eyâ gâfil

Tecellisine **ma'sûk**un bular cân virdi şükrâne [G.99/8]

(Ey gâfil! Bu âşıkların hayatının ruh ile olduğunu sanma. Onlar sevgilinin tecellisine şükranla can verdiler.)

‘Işkıla ‘ışka uyanlar göre **ma’şûk** yüzünü

Nefsile nefse uyan oldu melâmet tâ ebed [G.4/2]

(Aşk ile aşka uyanlar ma’şûk yüzünü görsünler. Nefs ile nefse uyanlar ise ebediyen kınandılar.)

#### 2.13.4. Cânân

Farsça sevgili anlamındaki “cânân” kelimesine tasavvufî ıstılahta; Rab, Allah, Kayyûmiyet sıfatı manaları verilmiştir (Cebecioğlu, 2005: 58). Cânân, hakikî sevgili olan mutlak varlığı ifade etmek için kullanılan kelimelerden birisidir (Ceylan, 2000: 354; Bayburtlugil, 1985: 351; Levend, 1984: 45). Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda sevgili tipini ifade eden bir diğer kelime olan cânân, sekizi farklı şiirde olmak üzere on altı yerde geçmektedir:

Kankı cânâda kim anun ‘ışkı odı yanmaz müdâm

Tâ ebed cânısdur ol bî-cân ki **cânân** istemez [G.40/4]

(Hangi cânâda O’nun derdinin ateşi daima yanmazsa, o sonsuza kadar cansızdır. Çünkü cansız olan cânân istemez.)

Bu ‘ışk odı beni yaksun tütünüm göklere çıksun

Eğer yüz bin cânım varısa fedâ olsun o **cânâna** [G.99/3]

(Bu aşkın ateşi beni yaksın. Dumanım göklere çıksın. Eğer yüz bin canım varsa hepsi cânâna feda olsun.)

Âşinâ-idüm ezelden şimdi düştüm gurbete

Yine biliş olmaga **cânân** eline giderem [G.81/5]

(Ezelden aşına idim. Şimdi gurbete düştüm. Yine bilip (yakın olmak) için cânân iline giderim.)

Eşrefoğlu Rûmî kılmaı bunca kutlu sefer

Şâd u hurrem pür-safâ **cânân** iline giderim [G.81/9]

(Eşrefoğlu bunun gibi kutlu bir sefer kılmaı. Şad, mutlu ve huzur içinde cânân iline giderim.)

Dîvân’da genellikle cân kelimesi ile birlikte kullanılan cânân, cânâda saklı olup onun âşikâr olması cânın feda edilmesine bağlıdır. Cândan kasıt sahte benlik olup asıl cân, cânânın bizzat kendisidir. “Cânân iline gitmek” şeklinde ifade edilenden kasıt, kişinin aldatıcı benliğinden kendi hakikatine yaptığı yolculuktur.

#### Sonuç

Çalışmamızı iki bölüm hâlinde ele aldık. Birinci bölümde klasik Türk şiirinde yer alan tip ve şahsiyet kavramlarına dair bilgilendirme yaparak bunların şiirlerde ele alınışlarına değindik. Çalışmamıza konu olan Dîvân’ın şairi Eşrefoğlu Rûmî’nin hayatına dair kaynaklardan edindiğimiz bilgileri aktardık. İkinci bölümde ise Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı’nda yer alan ve tasavvufî muhteva ile şekillenen 13 dinî tiplere ele aldık.

Eşrefoğlu Rûmî, mutasavvıf bir şair olmasına rağmen Dîvânı'nda yer alan dinî tiplerin birçoğuna, Klasik şiir ıstılahında yer alan anlamları yüklemiştir; bir kısmını ise daha önceki yüzyıllarda oluşumunu tamamlayan tasavvufi terminoloji ile anlamlandırmıştır. Sâkî tipinin mürşid-i kâmil tipini temsil etmesi bu hususta güzel bir örnektir.

Çalışmamıza konu olan dinî tipler içerisinde en baskınlarının âşık ve dost olduğu tespit edilmiştir. Klasik şiirimizin temel tipleri olan âşık, sevgili ve rakip tipinin işleniş şekli ve yüklendikleri roller, klasik şiir ıstılahından daha farklı değerlendirilmiştir. Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda yer alan sevgili tipi, klasik şiirimizdeki sevgili tipiyle özdeşleşen zalim, gaddar, eziyet ve cefa vermekten keyif alan, acı çektirip kötülüklerde bulunan, kan döken, barbar gibi sıfatları taşımaz. Yine Klasik şiirimizde âşığın sevgiliyle arasında engel teşkil eden rakip tipi, Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı'nda tasavvufî anlayış çerçevesinde kişinin bizzat kendisi yani nefsi/egosu olarak ön plana çıkmaktadır. Klasik şiirimizde sevgili tipi, rakibe meyledip âşığa eziyet ederken ilahi sevgili olan dost/sevgili tipi ise aksine kişiyi rakipten kurtararak ona vuslatı, hayatını bahşetmeyi ve güzellikler yaşatmayı murat etmektedir.

Çalışmamızda dikkat çeken diğer bir husus ise yozlaşmış, olumsuz tiplerden olan zâhid, müdde'î gibi tiplerin, klasik şiir ıstılahına uygun olarak ele alınmasıdır ki bu durum bize mutasavvıf bir şair olan Eşrefoğlu Rûmî'den yola çıkarak tasavvuf şairlerinin bu tiplere bakış açısı hakkında bilgi verir.

Çalışmamızın tekke-tasavvuf edebiyatında oldukça önemli bir yeri olan Eşrefoğlu Rûmî ve Dîvân'ının tip ve şahsiyetlerle ilgili yapılacak araştırmalara katkı sağlaması, tasavvuf anlayışı ile klasik şiir anlayışının âdeta birbirinin içine geçmiş ortak unsurlar barındırdığının etraflıca anlaşılması açısından alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

### Kaynakça

- Akkuş, M. (2007). Klasik Edebiyatı Tipler. *Türk Edebiyatı Tarihi*, Edt: Talat Sait Halman vd., İstanbul: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Akün, Ö. F. (2013). *Dîvân Edebiyatı*. İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Altıparmak, Ö. F. (2005). Tarikat Geleneğinde Mürit-Mürşit İlişkisi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (14), 37-55.
- Armutlu, S. (2017). Klasik Arap, Fars ve Türk Şiirinde güzel/sevgili Prototipleri. *Doğu Esintileri*, (7), 1-68.
- Bars, M. E. (2021). Âşık Seyrânî'nin Şiirlerinde Ârif (Veli) Tipi. *II. Uluslararası Develi-Âşık Seyrânî ve Türk Kültürü Kongresi*, 35.
- Bayburtlugil, N. (1981). *Siyasetname (Siyerü'l-mülük): Nizamülmülk*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bayburtlugil, N. (1985). Fahreddin İrâkî İstîlâhât-ı Ehl-i Tasavvuf. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3), 345-361.
- Bıyık, Y. (2019). *Eşrefoğlu Rumi Divanı'nın Dil ve Üslup Yönünden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Cebecioğlu, E. (2005). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. Ankara: Anka Yayınları.
- Ceylan, Ö. (2000). *Tasavvufi Şiir Şerhleri*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Coşkun, M. (2018). *Seyrü Sülûk Çerçevesinde Mürid ve Mürşid Kimliği*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Çağrı, M. (1994). Dost. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 9, s. 511-513). İstanbul: TDV Yayınları.
- Çelebi, A. Halet (1944). *Eşrefoğlu Dîvânı*. İstanbul: Türk Klasikleri Serisi.

- Çelik, M. F. (2019). *Klasik Türk Şiirinde Tipler*. Doktora Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Debîr Siyâkî, M. (1328/1910). *Ferruhî-yi Sîstânî Dîvânı*. Tahran: İntişârât-ı Zevvâr Yayınları.
- Devellioğlu, F. (2013). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- DİA (1998). Hoca. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 18, s. 186-187). İstanbul: TDV Yayınları.
- Ebû'l-Hasan Ali b. Osman el-Hücvîrî (1982). *Keşfü'l-mahcûb: Hakikat Bilgisi* (haz. Süleyman Uludağ). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Eren A. (2016). Klasik Türk Şiirinde Müddeî. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(3), 607-614.
- Ergun, S. N. (1944). *Türk Şairleri* (Cilt 3). İstanbul: Rıza Koşkun Matbaası.
- Erol, T. (2009). Klasik Türk Şiirinde Derviş Tipi. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 10, S. 17, s. 349-374.
- Ganî, K. ve Feyyaz, A. E. (1906). *Muhammed b. Hüseyin el-Beyhakî – Târîh*. Tahran: Neşr-i ilm.
- Gölpınarlı, A. (2000). *Tasavvuf*. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Gülyüz, G. B. (2019). Eskicuma (Targovişte) Kızana Sultan Tekkesi ve Kızana Sultan Ekseninde Türk-İslam Tasavvufunda Türk Tipi Kadın Evliya Fenomeni. *Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi*, (3), 32-46.
- Güneş, M. (1994). *Eşrefoğlu Rûmî ve Dîvânı (İnceleme-Metin)*. Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Güneş, M. (2006). *İznikli Eşrefoğlu Rûmî'nin Hayatı - Eserleri ve Dîvânı*. İstanbul: Sahaflar Kitap Sarayı.
- Güneş, M. (2014). *İznikli Eşrefoğlu Rûmî Dîvân ve Menkıbeler*. İstanbul: Hoşgörü Yayınları.
- Harun, A. M. (1979). *Ebû'l-Hüseyin Ahmed b. Faris b. Zekeriyâ İbn Fâris - Mu'cemü Mekâyisi'l- Luga*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Acîbe (2015). *Mî'râcü't-Teşevvüf ilâ Hakâiki't-Tasavvuf-Sûfîlerin El Kitabı* (çev. A. Murat Özel). İstanbul: Hayykitap Yayınları.
- İbn Fûrek (2014). *el-İbâne An Turuki'l-Kâsîdîn-Tasavvuf Istılahları* (çev. Ahmet yıldırım - Abdulgaffar Aslan). İstanbul: T.C. Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- İlhan, B. (2016). Sehi Bey Divanı'nda Tipler. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (6), 82-105.
- Kalkışım, M. M. (2002). Nâbî'de Zâhid ve Vâiz Eleştirisi. *Journal of Qafqaz University*, Fall, 65-72.
- Kaplan, M.(2014). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 3 - Tip Tahlilleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, M. (2010). *Tasavvuf ve Tarikatlar Tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karagöz, İ., vd. (2020). *Dinî Kavramlar Sözlüğü*. Ankara: TDV Yayınları.
- Karahan, A. (1980). *Eski Türk Edebiyatı İncelemeleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Karaismailoğlu, A. (1991). *İran Edebiyatında Sâkînâmeler*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Karaman, H. (1995). Fakih. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 12, s. 126-127). İstanbul: TDV Yayınları.
- Karaman, H., vd. (2014). *Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir* (C. 3). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Keskinkılıç, E. (1996). *Eşrefoğlu Rûmî Tarikatnâme*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Kılıç, S. (2012). Arkadaş Kimdir? Dost kime denir?. *Cogito Dergisi*, S. 68-69, s. 15-155.

- Konuk, A. A. (2010). *Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî - Mesnevî-i Şerîf Şerhi* (haz. Selçuk Eraydın, vd.) (C. X). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Köprülü, F. (1948). Hacı. *İslam Ansiklopedisi* (C. V/1, s.20-24). İstanbul.
- Kuşeyrî (2007). *er-Risâle-Kuşeyrî Risâlesi* (çev. Dilaver Selvi). İstanbul: Semerkand Yayınları.
- Levend, A. S. (1984). *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Mengi, M. (2010). *Divan Şiiri Yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Menteşe, A. G. M. (2020). Sünbülzâde Vehbî Divanı'nda Tipler/Types In The Divan Of Sünbülzade Vehbi. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (22), 189-221.
- Mermer, A. – Keskin, N. K. (2005). *Eski Türk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Mütercim Asım Efendi (1304). *Kamus Tercümesi*. İstanbul: Matbaat'ül Bahriyye.
- Necmuddîn-i Dâye (2013). *Sûfîlerin Seyri – Mirsâdu'l-ibâd* (çev. Hakkı Uygur). İstanbul: İlk Harf Yayınları.
- Ocak, A. Y. (1992). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler-Metodolojik Bir Yaklaşım*. Ankara: TTK Yayınları.
- Onay, A. T. (2007). *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü* (haz. Cemal Kurnaz). Ankara: Birleşik Yayınları.
- Öngören, R. (2009). Sûfî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 37, s. 471-472). İstanbul: TDV Yayınları.
- Öngören, R. (2010). Şeyh. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 39, s. 50-52). İstanbul: TDV Yayınları.
- Özkan, A. (2013). *Eşrefoğlu Rûmî (Hayatı, Tasavvufî Görüşleri ve Eşrefiyye Tarikatı)*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslâm Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: L&M Yayınları.
- Raûf Ahmed Müceddidî (2015). *Marîfet Deryasından İnciler (Dürrü'l-Maârif)-Şeyh Abdullah Dihlevî'nin Sohbetleri* (çev. M. Ali Özkan). İstanbul: Semerkand Yayıncılık.
- Serrâc, E. N. T. (1996). *el-Lüma'-İslam Tasavvufu* (çev. H. Kamil Yılmaz). Ankara: Altınoluk Yayınları.
- Sülemî (1969). *Tabakatü's-sûfiyye* (haz. Nureddin Şeribe). Kahire: Mektebetü'l-Hancı.
- Sülemî (1981). *Tasavvufun Ana İlkeleri: Sülemî'nin Risaleleri* (çev. Süleyman Ateş). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şemseddin Sami (1989). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Tarlan, A. N. (2013). *Fuzûlî Divanı Şerhi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tatçı, M. (2014). *Eşrefoğlu Rûmî - Dîvân-ı İlahiyat*. Ankara: DİB Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uçman, A. ve Pekolcay, A. N. (1995). Eşrefoğlu Rûmî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 11, s. 480-482). İstanbul: TDV Yayınları.
- Uludağ, E. (2019). Sâlih Baba Divânı'nda Tipler ve Kişilikler. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi [ESTAD]*, C. 2, S. 2., s. 912-987.
- Uludağ, E. (2021). Tip ve Kişilikler Açısından Fuzûlî Dîvânı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (70), 149-224.
- Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Üstüner, K. (2007). *Divan Şiirinde Tasavvuf (14.-15. Yüzyıllar)*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Yakıt, İ. (2013). *Mevlâna'da Aşk Felsefesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Yavuz, Ş. Y. (2001). Kalem. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 24, s. 243-245). İstanbul: TDV Yayınları.

- Yavuz, Ş. Y. (2003). *Levh-i Mahfuz*. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 27, s. 151). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yazıcı, T. (1994). *Derviş*. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 9, s. 188-190). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yerdelen, A. (2019). *Eşrefoğlu Rûmî'nin Bestelenmiş Eserleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı.



**041. Hikâyet-i Nuşirevân: Yeni bir mensur nasihatnâme örneği****Salih ÖZYURT<sup>1</sup>**

**APA:** Özyurt, S. (2023). Hikâyet-i Nuşirevân: Yeni bir mensur nasihatnâme örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 723-739. DOI: 10.29000/rumelide.1252835.

**Öz**

Adaletiyle hükmetmiş Sasani hükümdarı Nuşirevân, bu adaletinden gelen şöhretini hikmet ve vecizelerle harmanlayan eserlerle ön plana çıkan nadide tarihi şahsiyetlerdendir. Bu konuda onun adaletini, ahlaki faziletlerin belirginleştirdiği sayısız eser yazılmıştır. Günümüzde bu eserler, gün yüzüne çıkmakta, Fars şiirinin edebi çehresinden getirdiği nitelikleri klasik Türk şiirine de aktarmakta, onun zenginleşmesine ön ayak olmaktadır. Bu makalede ele aldığımız eser de bu alanı hikmet ve vecizelerle zenginletiren ve Farsça'dan tercüme edildiği açıkça belli olan mensur bir eserdir. 1274 yılında istinsah edilen ve Eski Anadolu Türkçesi'nin pek çok niteliğini barındıran eser, Farsça ve Arapça kelimeler ile zenginleştirilse de eser, sade bir dille yazılmıştır. Eser, Nuşirevân'ın meclisinde yer alan âlim ve faziletli kimselerden soru-cevap yoluyla talep ettiği hikmetli, ahlaki sözleri içeren bir nasihatnâmedir. 60 soru ve 60 cevabın yer aldığı eser, ilk kez bu makale ile bilim âlemine tanıtılmıştır. Bu eser, adalet kavramına, toplumun her kesimine hitap eden önemli ahlaki değerlerle eğilmesi yönüyle önemlidir. Gelecek nesiller için de rehber olacak nitelikleriyle eser, dini-ahlaki-evrensel değerler manzumesi olarak görülebilir. Gün yüzüne çıkarılan bu eserle pendnâme kültürüne, evrensel, bir ahlak anlayışının hikmetli üstünlükleri ortaya koyulmuş olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Nuşirevan, adalet, susal-cevap, ahlak, hikmet

**Hikâyet-i Nuşirevân: An example of new prosaic advisroy****Abstract**

Nuşirevân, the Sassanid ruler who ruled with his justice, is one of the rare historical figures who brought his fame from this justice to the forefront with works that blend wisdom and aphorisms. Numerous works have been written on this subject in which moral virtues make his justice explicit. Today, these are coming to light, transferring the qualities brought from the literary aspect of Persian poetry to classical Turkish poetry and paving the way for its enrichment. The work we deal with in this study is a prose work that enriches this field with wisdom and aphorisms and is clearly translated from Persian. The work, which was copied in 1274 and which contains many features of Old Anatolian Turkish, was written in an extremely simple language despite the density of Persian and Arabic words. It is an advice containing wise and moral words that Nuşirevân requested through question and answer from the scholars and virtuous people in his assembly. The work, which includes 60 questions and 60 answers, was introduced to the scientific world for the first time with this article. This work is important in that it deals with the concept of justice with important moral values that appeal to all segments of society. The work, with its qualities that will be a guide for future generations, is a set of religious-moral-universal values. With this work unearthed, the wise superiority of a universal moral understanding will be revealed to the pendnâme culture.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ağrı, Türkiye), sozyurt@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9535-7357 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252835]

**Keywords:** Nuşîrevân, justice, ask-answer, morality, wisdom

## Giriş

“Emrinizdekilerin yükünü azaltınız, zayıfları incitmeyip, âlimlere saygı gösteriniz; iyilerle sohbet edip, kötülerden sakınınız. Allah ve melekleri şahidim olsun, bir kimse bu gösterdiğim yolun aksini seçerse, onu katiyen yanına bırakmam” (Nuşîrevân-ı Âdil’in son sözleri) (Nizamülmülk, 1998, s. 64)

Nasihât-nâme ya da Pend-nâme tarzı eserler her devirde yazılmıştır. İnsanlara edep, ahlak ve güzel yaşam ve tavırlarını benimsetme amacı güden öğütleri içeren bu tarz eserler, aynı zamanda bir nasihât kültürünü de oluşturmuştur. Tarihi süreçte edeb, adâb, moral, ahlak, erdem vb. kavramlarla ifade edilerek felsefî bir düşünceye ad olarak verilse de bu kavramlar insanların toplumsal hayattaki yaşamlarını yönlendireceği bir rehber olmuştur. Türk edebiyatında halkı uyanık tutmak için öğütler veren Bilge Kağan, ilk İslami eserlerden *Kutadgu Bilig*, *Atâbetü’l Hakâyık* ve *Divân-ı Hikmet* ve Anadolu’da bu türün ilk örneği kabul edilen Yunus Emre’nin *Risâltü’n-Nushiyye* adlı eseri ile *Dede Korkut Hikâyeleri* ile geniş bir ahlaki ve didaktik türünde eserler telif edilmiştir.

İslam öncesinde “enderz” adı verilen ahlak ve öğüt kitapları ile telif edilen nasihât kültürünün kaynağının örnekleri Fars edebiyatında da görülmektedir. İlk örneğini Rudekî’nin verdiği ancak elde bulunmayan *Kelile ve Dimne*, daha sonra pek çok şair tarafından ele alınmış mevize ve hikmet içerikli çok sayıda eserle büyük bir nasihat külliyesi oluşmuştur. Firdevsi’nin *Şehnâme*’sindeki öğüt ve hikmet içerikli bölümler, İslamiyetin etkisiyle birlikte artarak devam etmiştir. Kısâî, Nasır-ı Hüsrev, Ömer Hayyam, Hâkim Senâî, Sâdî-i Şîrâzî, Senâî, Ahmed Câmî ve yazdığı Pend-nâme ile Türk edebiyatını derinden etkileyen Feridüddin Attar önemli isimler olarak ön plana çıkmışlardır (Mermer 2013, s. 317). Bu eserler kadim İran Sasanî kültüründen gelen mevize üslubuna İslamî bir nitelik kazandırarak onu klasik Türk şiirine aktarmada önemli rol oynamışlardır. Böylece bu tür eserlerde müşterek ve evrensel bir duygunun anlatımı ifade edilmiştir.

Pend-nâme türü eserlerin içerisinde önemli bir yer tutan eserlerden biri de Nuşîrevân hakkında yazılanlardır. Sasaniler’in güçlü hükümdarlarından olan Nuşîrevân, adaletiyle meşhur bir hükümdardır ve klasik eserlerde bu yönüyle ön planda tutulmuştur. Hükümdar olduğu dönemde arazi ve vergi reformları uygulamış, Mazdeki gâilesini ortadan kaldırmış, Güney Arabistan’ı zapt etmiş, her dinden insanlara karşı müsamahakâr yönetim tarzıyla dikkatleri çekmiştir. Yunanistan’dan kaçan bilim adamlarını koruyarak bilime ve bilim adamlarına değer vermiş, dünyaca ünlü *Kelile Dimne*’yi İbn Mukaffa’ya Arapça’dan Farsça’ya çevirterek büyük ilmi hizmetlerde bulunmuştur. İbnü’l-Mukaffa, *Kârnâme-i Enûşirnevân* adlı eseriyle Arap âlemine ve dünyaya tanıtılmasına vesile olmuş, Nuşîrevân’ı ve adaletini tanıtmaya öncülük etmiş, pek çok eserin de öncüsü olmuştur. Nuşîrevân’ın bir adalet örneği olarak sembolleştirmiş ve günümüze taşınmasına vesile olmuştur (Sivrioğlu 2013, s. 229).

Nuşîrevân, Medain’de yaptırdığı Tâk-ı Kisra denilen ve halkın sıkıştığında kapısına gelip çanının çaldığı ve dertlerine deva bulduğu söylenen sarayında, adaletiyle şöhretini perçinlemiş, klasik edebiyatta da Nuşîrevân-ı Âdil olarak kendini tescillemiş bir hükümdardır. Sahih olmadığı görülen bir hadise dayanılarak Hz. Muhammed’in, Nuşîrevân döneminde doğduğu rivayet edilmiş, yeni nesillere temiz bir ad ve şöhret bırakan hükümdar olarak ideal devlet adamı ve adalet timsali olarak tarihteki ve edebiyattaki yerini almış bir hükümdardır. Klasik edebiyatta tacı, kisralara lâıyk meşhur sarayı ile anılmış, Hüsrev ile Şîrin mesnevilerindeki Hüsrev’in onun torunu olduğu belirtilerek sıklıkla zikredilmiştir. Adaletli yönetiminin ideal siyaset anlayışı ile insanlara gösterdiği aydınlık yol, hikmet ve

mevize içerikli eserlerin de çekirdeğini ve temel konusunu teşkil etmiştir (Albayrak 1995, 255-256; Tefâzüli 1995, 255).

Nuşirevan hakkında yazılan eserler içerisinde oğlu Hürmüz'e nasihatlerini içeren eserlerin ön planda olduğu görülür. Bu eserler hem devlet adamları için yol gösterici bir rehber, gençler için bir ahlak kitabı hem de vasiyetname örneğidir. Eldeki bilgilere göre bu tarz eserlerden Anadolu sahasında yazılan ilk örnek; Ahmedî Dâ'î'nin (ö.1421) 115 beyitlik *Vasiyyet-i Nuşirevân-ı Âdil be-Püseriş Hürmüz-i Tâcdâr* adlı eseridir (Yeniterzi 2006, s. 25). Aslı Farsça olan bu tarz eserler, önce Arapça'ya sonradan Pehlevice'ye çevrilmiş; Türk edebiyatında çok rağbet görmüş, manzum mensur pek çok çevirileri yapılmıştır. Bedr-i Dilşâd'ın *Kabusname*'sinin tercümesi olan *Muradnâme*'sinin 49. babı da bu konuyu içerir (Yeniterzi, 2006, s. 13).

Tercümesi verilen ve üzerinde çalıştığımız eser "Hikâyet-i Nuşirevân" başlığı ile anılan bir eserdir. Bu eser İstanbul Millet Kütüphanesi Kütüphanesi, Ali Emiri Koleksiyonu, 34 Ae Roman 109 numarada kayıtlıdır. 23 varak ve Arap nesih hattıyla yazılmıştır. 198x127, 136x75 mm. boyutlarında olan yazma eser, tezhipli tam meşin kaplı, mikleplidir. Makalede önce Pendnâme ve nasihâtname tarzında eserlerden kısaca bahsedilip, Nuşirevân'ın nasihatnâme kültürü içerisindeki önemi anlatılmaya çalışmış, daha sonra metnin içeriğinden, edebi yönlerinden ve öneminden bahsedilmiştir. Akabinde eserin transkripsiyonlu tam metni verilmiştir. 1274 senesinde istinsah edilen eserin müstensihinin Hafız Muhammed Zakir'in tilmizlerinden Muhammed Râsimer olduğu eserin sonunda kayıtlıdır. Ayrıca asıl sahibinin, eserin cennet mekân padişah Mahmud (I. Mahmud) Han hazretlerinin muhterem eşinden olan Abdulazîz Efendi hazretlerinin olduğu da belirtilmektedir. Eserdeki bu ifadelerden anlaşıldığı üzere eserin, I. Mahmud Hüdevandigar'ın şehzadesine sunulduğunu göstermektedir.

Eser besmele ile başlar, Hz. Peygambere kısa bir övgüye yer verir. Bu övgüden sonra asıl hikâye kısmı başlıyor. Hikâye, adaletiyle meşhur İran Sasani hükümdarı Nuşirevan'ın (531-579) Keyani sülalesinden âlim ve faziletli kimseleri toplayarak meclisinde adaletten, devlet yönetimine, siyasetten sosyal hayatı düzenleyen kişilerarası kurallar ve erdemlere kadar pek çok konuyu sual-cevap şeklinde talep ettiği ahlaki ve didaktik bir pendnamedir. Genellikle her sualin 2'den 6'ya kadar sıralanmış âdetsel karşılığı verilmekte, bu cevapların ahlaki vecizelerle desteklenerek sunulduğu görülmektedir. Eserin girişinde bu hikmetlerin Nuşirevan tarafından tüm devlet yöneticilerine hatıra bırakıldığı, halifelerin dahi onun sözlerini öğrenmek için Farsça öğrendiği ve hikmetlerin Farsça'ya çevrilmesine, sözlüklerinin hazırlanmasına âlimlerin öncülük ettiklerini belirtmektedir (Hikâyet-i Nuşirevân, 1a-1b). Bilim dünyasına bu makale ile tarafımızdan tanıtılacak olan eserin, pendnâme türünde örnek olacak ve klasik edebiyatın hikmetli ve veciz söz külliyyatına önemli katkılar sağlayacak niteliği ile dikkat çekilecektir. Eserin, bilim âlemine kazandırılmış olması bu yönleriyle büyük önem arz etmektedir.

Üzerinde çalıştığımız ve tanıtımını yaptığımız bu yazma eser, daha önceden Halil Sercan Koşık tarafından "Nuşirevân-ı Âdil'in Hikmetlerini İçeren Mensur Bir Nasihat-Nâme" adıyla tanıtılmış ve bilim âlemine bir makale ile duyurulmuş olan yazmadan tamamen farklıdır. Araştırmacı Koşık'ın tanıttığı eser, "Hikâye-i Nuşirevân-ı Âdil" ismiyle, Ankara Milli Kütüphane Yazmalar koleksiyonunda 06 Mil Yz A 8294 arşiv numarasıyla kayıtlı olan bir mecmuanın 118a-122a yaprakları arasında yer almaktadır.<sup>2</sup> "Bu eser, "boyut olarak 220x146 - 182x114 mm. olup, şirazesi dağılmış, koyu kahverengi meşin bir cilt içerisinde. Su yolu filigranlı kâğıda nesih hattıyla yazılmış olan eser, 17 satırdan oluşmaktadır. Yapraklar rutubet lekeli. Eser üzerinde herhangi bir telif veya istinsah tarihi

<sup>2</sup> Koşık, H.S. (2013). Nuşirevân-ı Âdil'in Hikmetlerini İçeren Mensur Bir Nasihat-Nâme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 135-144.

bulunmadığı gibi müellif veya müstensih ismine de rastlanmamaktadır” (Koşık, 2013, s.143). 23 bölümden oluşur. Bu bölümlerde Nuşirevan, filozofları, âlimleri toplayarak fikir danışmakta ve her birinden birer hikmet istemektedir. Bu hikmetler bir kaç nasihat ile birlikte insanlara doğru yolu bulmada kılavuzluk eden ilkelerden bahsetmektedir. Üzerinde çalıştığımız yazma ise daha geniş perspektifte hikmetli ve veciz ahlaki değerlerle bu toplumsal kılavuzluk rolünü soru-cevap şeklinde pekiştirmekte, kuvvetlendirmektedir. Bu yönüyle Koşık tarafından tanıtılan nüshanın içerik olarak farklı yönleri bulunduğu ve değişik argümanlarla ilerlediği görülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında üzerinde çalıştığımız yazmanın metin farklılığının yanı sıra gerek içerik, gerek düzenleniş gerekse de pendnâme kültürüne katkısı bakımdan farklı olduğu görülecektir.

*Hikâyet-i Nuşirevân* isimli eser, 23 varaktır. Her sayfa ikili defter sayfası tarzında oluşturulmuştur. İlk sayfa hariç her varakta, âlimler ve fazilet sahipleri Nuşirevân’ın isteğiyle toplandıkları meclisinde, onun sorduğu suallere cevap vermektedirler. Bu makalede sayfaların içeriğinde sual-cevap numarası verilerek günümüz Türkçesiyle verilmiştir. Çevirisi de yapılan metinde, Nuşirevan’ın özelinde ve metnin vermek istediği ana düşünce çerçevesinde adalet kavramı da dâhil pek çok ahlaki ve evrensel topluma ait değerlerin değerlendirilmesi de yapılmış ve en sonunda metnin transkripsiyonlu hâli verilmiştir. Eserde ifade edilen başta adalet olmak üzere diğer erdemler ve değerlere bakıldığında, ideal İslâm ahlakıyla örtüşen Peygamberî bir ahlakın vurgulandığı görülmektedir. Bu değerlerin bugün dahi güncelliğini koruduğu, halis değerler olarak toplumsal hafızada yer ettiği de aşikârdır. Kaynakların, Müslüman olmamasına rağmen İslâmî ahlakın bir örneği olarak adaletiyle ön plana çıkan Nuşirevan’ı göstermesi de bu doğrultuda önem arz etmektedir. Eserde besmele ve salvele hariç her sayfa iki kısma ayrılarak ilerlemektedir. Bu sayfaların her birinde halktan kimselere (genç, yaşlı, âlim, cahil vs.) ve yöneticilere Nuşirevân’ın sordurduğu 60 suale, 60 cevap verilmesi yoluyla kıymetli nasihatler verilmektedir. Ayrıca metin harekeli olduğundan okumalar genellikle hareke dikkate alınarak okumaya çalışıldı. Bir kısım kelimelerde hatalar görülmüş bunları düzeltme tercih edilmiştir. Bazı kelimelerde harfler “ح” yerine “ح” “پ” yerine “ب” harfi kullanılmıştır. Metinde müstensihin Türkçe imla kurallarına tam olarak hakim olmadığı görülmektedir.

Eserin varaklarının kısa tahliline geçmeden önce Koşık’ın çalıştığı nüsha ile üzerinde çalıştığımız nüshanın karşılaştırması bir tablo ile sunulmuştur:

<b>Hikâye-i Nuşirevân-ı Âdil</b>	<b>Hikâye-i Nuşirevân</b>
Yazmanın aslında başlık yoktur.	Başlığı vardır.
Yazma 5 varaktan oluşur	23 varaktan oluşur
06 Mil Yz A 8294 nolu yazma	34 Ae Roman 109 nolu yazma
Ankara Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonunda	İstanbul Millet Kütüphanesi Kütüphanesi Ali Emiri Koleksiyonunda
Şirazesi dağılmış, koyu kahverengi meşin bir cilt	Tehzipli, tam meşin kaplı, mikleplidir.
220x146 - 182x114 mm. Ebadında	198x127,136x75 mm ebadında
Yapraklar rutubet lekeli, bazı kısımları eksik	Tam nüsha hâindedir.
Nesih hattıyla	Arap nesih hattıyla
23 hikmetli söz içerir.	60 Suale-60 cevap içerir.
Eski Anadolu Türkçesinin özelliklerini taşır	Eski Anadolu Türkçesi Özellikleri taşısa da kullanılan dil Arapça ve Farsçanın ağırlığının arttığını gösterir.

## Hikâyet-i Nuşirevân'ın içeriği/sualler-cevaplar

**İlk Sayfa:** Besmele ve Peygamber övgüsünü içerir.

**İkinci Sayfa:** Sasani Hükümdarı, dünyanın dört yanına adaletiyle nam salmış bir yiğittir şeklinde Nuşirevan tanıtılır. Şöhretlidir. Kenanîler sülalesinden tüm âlim ve erdemlilerin üstadı, kaynağı konumundadır. Devrinin âlim ve faziletli kimseleri tüm vakitlerini onun saltanatına şeref vermek ve onun meclisinde bulunarak onu yüceltmek için harcamaktadır. Nuşirevan, böyle bir anda onlardan ahlaka mukabil hikmetli sözler söylemelerini ister ve âlimlere sorular yöneltir. Bu soru ve cevaplarda bahsedilen değerler evrensel niteliktedir. Hükümdarlara ve halka miras kalacak ve herkesin takip edeceği tarzda olan letafet düsturlarıdır. Mecliste bulunanlar da bu düsturlar çerçevesinde suallere cevap vermişlerdir.

**Üçüncü sayfa:** Nuşirevan'ın tedbirli yönetimini içeren bu hikmetli cevaplar, daha sonra gelenlere de rehber olur. Herkesin nazarında bu hikmetli cevaplar, Nuşirevan için yazılmış bir Zafername olarak da ifade edilebilir. Acem ülkesine gelen halife Nuh bin Samani bu ahlaki ilkeleri katıyetle uygular. Ancak Farsça bilmediği için Nuşirevan'ın miras bıraktığı bu hikmetleri, şerefli eşiği için bir armağan yağmuru olarak kabul eder ve Pehlevce'den çevrilmesine ön ayak olur. İbn-i Sina bile Pehlevi Lügatını Farsça'ya çevirmiş, daha sonra halife bu düsturları takip etmiştir. Daha sonra gelen tüm küçük, büyük herkes bu nadir eseri mütalaa etmiştir.

**Dördüncü Sayfa:** Bu sayfadan itibaren sual ve cevaplara geçilmektedir.

**Birinci Sual:** Dua esnasında Allah'tan ne istemek gerekir ki iyilik bulmalı. Cevap: Sağlık, ikincisi güç, üçüncüsü emin olmadır, yani yani güvenilir insanlar bulmaktır.

**İkinci Sual:** Dünyada zamanında işlenen en makbul şey nedir? Cevap: Hüner öğrenmek, ikincisi mal kazanmak, üçüncüsü de dost hatırına/sözüne riayetdir. Bunlar bir nevi ideal toplumun ahlak vesikalarıdır.

**Üçüncü Sual:** Sözlerinden ve fiillerinden her fırsatta zarar görülen dosta ne yapmalı? Cevap: Onun yanına az varmak, her buluştuğunda hatırını ve bir ihtiyacının olup olmadığını sormak.

**Dördüncü Sual:** Dünyada canbdanazi olan şey nedir? Cevap: Şeriata bağlılık, savaşta düşmana intikam hissiyle mukabele etmek, şiddete düşmekten sakınmak, düşmemek, düşünce de kurtulmaktır. Müellif bu bölümde düşenin dostu olmaz dercesine muhataplarını uyarmaktadır. Dindarlık ve iyi kişilerle muhabbet bu düşkünlüğü giderecek temel saikler olarak sunulur.

**Beşinci Sual:** İnsanın tüm ömründe boşa geçen zaman hangi andır? Cevap: Dilediği kişilere fırsat vermişken boşa geçmesi, dinlenme imkânından kişinin kendisini sıkıntıya düşürmesi, Allah'ı anmaktan kendini gafil bırakması.

**Altıncı Sual:** İnsana gerekli olan damışıklığı ve işlerde tedbirli olmayı nasıl kişilerden istemeli? Cevap: bu kişilerde iyi huy, dindarlık, iyi kişilerle görüşme, vefalı ve akıllı olma özelliği bulunmalıdır.

**Yedinci Sual:** Dünyada evlilik kaç huy ile tamamlanır? Cevap: Tevazu ve muhabbet, minnet duymadan kahramanlık yapmak, mükâfatsız hizmet talep etmek. Burada vefa, tevazu ve muhabbetin üç insani haslet olduğu vurgulanır. Herkese iyilik ve yardım da bu güzel faziletlerle bağlanır.

**Sekizinci Soru:** Nesil kimlere lütuf ve bağış yapmalı ki layık olsun? Cevap: Akıllı, âlim, aslzade ve mert olmalı, akrabadan ise seni seven olmalı.

**Dokuzuncu Soru:** Büyüklük ve mutluluk kimlere layıktır? Cevap: Hayrı şerden, iyiyi kötüden ayırmalı, her işin üstesinden gelenlerle görüşmeli, onlardan alışveriş yapmalıdır.

**Onuncu Soru:** Kaç kişiye iyilik etmemelidir? Cevap: iyiliği ve kötülüğü ayırt etmeyen aptallar, iyilik gördükleri halde kötü huylular ve gammazlardır.

**Onbirinci Soru:** Karşılıklı görüşme ve sohbet etmekten sakınılacak kimseler kimlerdir. Cevap: Bir meclisten diğerine söz taşıyan söz bozguncular ile devamlı ayıp arayarak edindiği sırları meclislerde ifşa edenlerdir.

**On ikinci Soru:** Uyulması gereken emirlerden layık ve itaate uygun olanlar hangileridir. Cevap: İlki, Allahın emirleridir. İkincisi zamanın padişahının, üçüncüsü ise kâmil insanların öğütledikleri, dördüncü ise anne ve babanın emirleri/buyruğudur.

**On üçüncü Soru:** Bir mekânda ekilen ve başka mekânda hasılatı alınan tohum hangisidir. Cevap: Ölümlere ve insanlara/yaşayanlara iyilik etmektir ki iki cihanda mükâfatı alınsın.

**On dördüncü Soru:** Hiç ayıp olmayan şey nedir. Cevap: birincisi hüner ve marifet öğrenmek, ikincisi cömertlik ve bağışı layık olanlara yapmak, üçüncüsü ise faydasını düşünerek hayır işlemeye çalışmak.

**On beşinci Soru:** Sahibinin tasalanmayacağı ayıplar nelerdir. Cevap: Sahibinden başkasının vakıf olmadığı, gizli ayıptır.

**On altıncı Soru:** Dünyada tüccarlıktan daha fazla faydası olan şey nedir. Cevap: Hatır saymak, her çeşit korkulardan emin olmak. Müellifin burada dini değerleri ve İslam ahlakının gereklerini çok fazla vurgulayarak nasihat kültürünü genişlettiği görülür.

**On yedinci Soru:** Ölüm hâlinde beter olan şey nedir? Cevap: İlki yoksulluktur. İkincisi farz olup dine girmektir<sup>3</sup>. Üçüncüsü eksik olanlara ve zillet sahiplerine ihtiyacını söylemek, onlardan bir şeyler ummaktır.

**On sekizinci Soru:** Sonu iyi olmaya delalet eden şey nedir? Cevap: Doğru âmel, anne baba hoşnutluğu, kaza ve kadere razı olmak üzere üç şeydir.

**On dokuzuncu Soru:** Mürüvvetine hâlel getiren şey nedir? Cevap: İlki, büyüklere ve ileri gelenlere zarar getiren cimriliktir. İkincisi kibirlilik ve bencilliktir. Âlimlere ve olgun insanlara zarar verir. Dördüncüsü<sup>4</sup>, yiğitlere zarar getiren yalancılıktır.

<sup>3</sup> Bu sözün de müstensih hatası olduğu düşünülmektedir. Anlam olumludur. Soru, bunu içermiyor. Farz olan dine muhalefet ya da dinden kopma anlamı ile kullanılması daha uygun düşmektedir.

<sup>4</sup> Üçüncü demesi gerekirken dördüncü diye belirtmiştir.

**Yirminci Soru:** Âlimlerin ve fakirlerin işlerine ve namına zarar veren nedir? Cevap: İlki, zalimleri ve zulmedenleri meclislerde övmek. İkincisi, zalimlere güç vermeyi ve ermişlerin muhabbetine girmeyi devamlı alışkanlık hâline getirmek<sup>5</sup>.

**Yirmi birinci Soru:** Bir kişinin maaşından tabibe ihtiyaç duymayacak şekilde tedarikleri etmesi nasıl olur? Cevap: Az yemek, yayan yürümekten sakınmak, az uyumak, avcı hayvanlardan kendini sakınmak ve kendini bilmek olarak dört çeşittir.

**Yirmi ikinci Soru:** Âdemoğlu içerisinde kâmil insan kimdir? Cevap: Az konuşan ancak, çok şey bilendir. Konuşmaya ihtiyaç olduğunda ise hesaplı ve konumunun gereği olarak söz söyleyen kişi olmalıdır.

**Yirmi üçüncü Soru:** Âdemoğluna düşkünlük ne zaman musallat olur? Cevap: İlkinde olgun<sup>6</sup> olmaktır. İkincisinde dostlar arasında fitne ve fesatlık koparmaktır.

**Yirmi dördüncü Soru:** İnsan şiddete ve güçlülüğe ne sebepten düşer? Cevap: birincisi yalnız olmak ikincisi ise gurbete düşkünlük. Burada müellif topluma fesatlığın yalnızlık ve gurbet ele düşme prensibinden kaynaklandığını da belirterek topluma birlik ve beraberliği, danışmayı önerir. Bu Kur'anî emirdir (Şura Suresi-38).

**Yirmi beşinci Soru:** İnsana fakirlik ve güçsüzlük nereden gelir? Cevap: Gayretsizlikten ve hantallıktan gelir. Burada vakti zayi etmemenin ve çalışmanın önemi vurgulanır.

**Yirmi altıncı Soru:** İnsanların arzularına ve maksatlarına ulaşmaları nasıl olur? Cevap: Allahtan yardım istedikten sonra işini ihmal etmemek ve saygıyla ikram etmektir.

**Yirmi yedinci Soru:** İnsanın namus ve şerefine ne hâle getirir. Cevap: Hastalıklara yol açan sebeplere yönelmek, cahillerle sohbet etmek.

**Yirmi sekizinci Soru:** Dünyada kendinden dahi iyi olan şey nedir? Cevap: İlki, Allah'ın emirlerine boyun eğmek. İkincisi vaktini boşa harcamamaktır.

**Yirmi dokuzuncu Soru:** İnsana nasıl bir yolla itaat etmek ve karşılık vermek gerekir ki doğru ve mütevazı olsun? Cevap: İlk önce kendilerinden daha aşağı/âdi olanlara alçakgönüllü ve yumuşak davranmak. İkincisi, tüm cariyelere güleryüzlü olmak, Üçüncüsü ise mala tamah etmekten geri durmak ve dalkavukluktan sakınmak. Üçüncüsü giriş kısmında belirttiğimiz melameti ahlaktır. İstiğna ile söz konusu edilir (Sevimli 2021a, 415).

**Otuzuncu Soru:** Dünyada kendine ayıplanmış şey nedir? Cevap: İlki, ileri gelen kimselerde asık suratlılıktır ve habisliktir. İkincisi cimriliktir.

**Otuz birinci Soru:** Padişahların halktan ziyade kime muhtaçlıkları fazladır? Cevap: Akıllı ve işlerinde tedbirli olan kişilere.

<sup>5</sup> Erenlerin muhabbeti olumlu olduğu hâlde zalimlere güç vermeyle eş değermiş gibi sunulması müstensihnin hatasından kaynaklı olabilir. Burada "erenlerden muhabbetini esirgeyerek zalimlere güç vermek" demesi gerekirdi.

<sup>6</sup> Kâmillik olgusunun olumsuz olarak sunulması, âlimlerin yaşadığı sıkıntılara gönderme yapmak maksatlı olsa gerektir. Çünkü tarihsel süreçte pek çok olgun, âlim insanın sıkıntı çektiği vakidir.

**Otuz ikinci Soru:** Hangi meclise gitse yabancı ve hor görülen, dışlanan kimse kimdir? Cevap: Sözlerinde tatlılık olmayan, hüner ve bilgisinde, olgunluğunda eksiklik bulunan, sıkıcı ve cahil kimse(ler)dir.

**Otuz üçüncü Soru:** Cömertliğe ve ikram edilmeye layık kimse kimdir? Cevap: Herkese gücü nispetinde iyilik etmek. Her işte doğru sözlü olmak ve sözünde sadık olmak.

**Otuz dördüncü Soru:** Gençlerle sözlü ve filli olarak sohbet ve iletişimde bulduklarında ulu bir merteye elde edenler, yani ululuk hakkını kazananlar (kimlerdir)? Cevap: Gençlerden nasihati esirgememek, gördükleri ayıplarını ifşa etmeyip, yüzlerine yapmayanlardır.

**Otuz beşinci Soru:** Kim seferde ve barışta birlikte oturulmaya layıktır? Cevap: Suçlamayan kimse, özür dilemeyi erdemlik olmayı bilen, edepli olmayı ilke edinen kişilerdir.

**Otuz altıncı Soru:** İnsan bedeninde ibadet kaç türdür ki onlarla insanlara davranınsın? Cevap: Kalp, lisan ve insan bedeni. Önemli olan kalp ile ibadet etmektir. Kalp devamlı doğruluk ve hayra meyleder. Dil, tatlı sözler ve şükre, beden de gönül güzelliği ve güzel ahlak ile beğenilir tutumlarla belirgindirler. Müellif burada ikinci dil olan insanı kalbi açısından üstün tutar. Bu evrensel ve son derece çağı aşan bir hümanist felsefenin Nuşirevan'ın adaletince ifadesidir.

**Otuz yedinci Soru:** Dostluk alameti kaçtır ve nedir? Cevap: İlk önce hata olduğunu gördüğünde affede, iyi davranışları gördüğünde kötülükleri görmezden gele<sup>7</sup>. Ayıplarını gizlemeye önem göstere. Uygun davranış geçtiğinde ise onu yaymamalıdır. Hatta bu dört önemli faziletle arkadaşlık babında kendisini teselli ede ve arkadaşlığın geçmesine engel ola.

**Otuz sekizinci Soru:** Dünya maaşında/maışetinde rahat ve iyi bir yaşam için ne yapmalıdır? Cevap: Her hâlükârda tutumluluk yapmak. Dünya malının yükünden kurtulmaktır.

**Otuz dokuzuncu Soru:** Padişahlara saltanat sermayesi kaç türdür? Cevap: Eski adetleri ve meclisleri korumak. Burada padişahlara geçmişe sahip çıkma rolü yüklenir. Herkese usulünce muamele etmek ve davranmak, yani adil davranmak.

**Kırkıncı Soru:** Kimlerden bir şeyler istemek gerekir? Cevap: öncelikle ihtiyacını gidermek istediğin kişi iyi huylu olmalı, sonrasında istediğin şey üzerinde hakkın olmalı.

**Kırk birinci Soru:** Kişi nasıl davranmalı, yani hangi ameller üzerinde olmalıdır ki halk onu dürüst kabul etsin? Cevap: Zanda, yani suçlamada tama kanaat/emine üzere olmalıdır. Yani önce sohbet ve muhabbet ettiklerine zulüm etmemek gerekir. Kimse, dilinden incinmemelidir.

**Kırk ikinci Soru:** İlim ve marifet tahsil eden kimse (nedir?). Cevap: İleri gelenlerden ise şöhretli olur. Halktan ise aciz ve fakir olur. Eğer bilinmiyorsa halk içinde meşhur olur. Eğer soyca sayılıyorsa, yani ünlenmişse ilim ve marifette eksikliği ile kalır.

<sup>7</sup> Makul davranış men edilmez. Metnin ruhuna da aykırıdır. Bu cümleyi yukarıdaki şekilde düzeltilmiştir. Müstensih hatası da olabilir. Cümle “na-akıl olan efâli gördüğünde men ide” şeklinde olmalıdır.



**Kırk üçüncü Soru:** Mutluluk ve talihli olmak nedir? Cevap: Yakın dostun hakkını vermek, anne ve babaya hayırlı olmak ve onların hayır duasına ulaşmak. Düşmanı güzel tavır ve davranışla kendine bağlamak. Ahiretteki hâlleri konusunda düşünmek gibi dört niteliğe sahip olmak.

**Kırk dördüncü Soru:** İnsanoğlunun zamanı ve dirliği ciddi çaba ve gayretiyle mi yoksa Allah'ın takdiri ile mi olur? Cevap: İnsanın çabası Allah'ın takdirindedir, ancak o takdirden ayrı olmayarak maksada çok cüz'î de olsa kendi iradesini katmak gerekir.

**Kırk beşinci Soru:** Gençlere layık davranışın en makbulü nedir? Cevap: Yaşlılara karşı gayet edepli olmak (iken) iş ve eylemlerinde başkalarına ve yaşlılara menfaat erıştirmek gibi huylara sahip olabilirler. Ancak her iş ve eylemde makbul olmaları gerekir.

**Kırk altıncı Soru:** Yiğitlerin şerefli olanı ve övünce müstehak olanı nasıldır? Cevap: Dostuna yardım ettiğinde mutlu olmalı ve minnet dahi duymamalıdır.

**Kırk yedinci Soru:** Akıl sahipleri katında ayıptan bahsedilen hüner nedir? Başkalarına cömertlik ettim, başışta bulundum diye başka meclislerde iyiliğini ve övüncünü sergileyen<sup>8</sup>.

**Kırk sekizinci Soru:** Günlerini halka iyilik yapmakla geçirmek mi yoksa kötü işlerden sakınmak mı iyidir? Cevap: Kötülüklerden sakınmak tüm iyilerden üstündür.

**Kırk dokuzuncu Soru:** Hangi hayırlar vardır ki herkes talep eder ancak hiçbirisini bir araya getiremez? Cevap: Sağlık, mutluluk, rahatlık, şüphe duymama gibi dört fazileti içerir.

**Ellinci Soru:** Soylu bir kimse, meşgul nesepli/soyu belli olmayan bir kimseden ilim tahsil eder de ar duymaz (nedendir)? Cevap: Marifet sahipleri meşgul olmazlar, cahiller ancak hakaret nazarıyla bakarlar, çünkü marifet/ilim büyükleri yüceltir. Görüldüğü üzere pek çok ahlaki söz, bir nükte, ibret içeren vecize niteliğindedir.

**Elli birinci Soru:** İlim sahiplerine ziynet/süs veren nedir? Cevap: Sözlü ve filli olarak dürüstlüğü ilke edinmek. İlme'l-yakın seviyesinde bildiği şeylere iyice vakıf olup zanna düşmemek.

**Elli ikinci Soru:** Ateşin<sup>9</sup> azabını/yakıcılığını sakinleştiren nedir? Cevap: Önce sabır ve tahammül, sonra sözü narin ve ılıman söylemektir. Burada tatlı dil, ateş yalımını sakinleştirir misali veciz bir sözle düşünceler ifade edilmiştir.

**Elli üçüncü Soru:** Zor emir ve sorunlarda kiminle söyleşmek, karşılıklı danışıklık gerekir? Cevap: Her nesneyi tecrübe eden sırlara mahrem olmak gerekir.

**Elli dördüncü Soru:** Geçim sıkıntısı olduğunda kimlere muhtaçlık bildirilmeli, kimlere başvurulmalı? Cevap: Savaşta ve barışta seninle dostluk kuran ve ilimde sana yol gösterenlere müracaat olmalıdır.

**Elli beşinci Soru:** İnsanın bedeninin rahatlığına ve takviyesine yardım edecek (olan) yenilmeyen ve içilmeyen şey nedir? Cevap: İlki gençliğin yüzüdür. İkincisi ahenkli/besteli sohbetlerdir. Üçüncüsü bahçe seyri/mesire zevki. Dördüncüsü meclisin kadehi. Beşinci hoş koku, altıncı hamam sefasıdır.

<sup>8</sup> Bu cümle, yaptıklarıyla herkes içinde övünme kendini ön plana çıkarma anlamını içerse de müellifin, cömertliği meclislerde ya da başka platformlarda konuşulan kimseleri kastettiği açıktır.

<sup>9</sup> Cehennem azabından bahsedilmesi de kuvvetle muhtemeldir.

**Elli altıncı Soru:** İnsanın gönlünü mutlu edip ferahlık veren kaç nesne vardır? Cevap: Beştir. İlki bahçe gezintisi, ikincisi güzellerin vuslatı, üçüncüsü dostların muhabbeti, dördüncüsü suların çağlayamı/çağlayan suların/akarsuyun seyri, sonuncusu hoş sesliler, hoş şarkılar dinlemek<sup>10</sup>.

**Elli yedinci Soru:** Yiğitlik ve cesurluğa sebep olan nedir? Cevap: Kendinden alt mertebedeki kişilerin hatalarından doğan günahları af etmeye mukabele etmeyip, cezalandırılmasına ön ayak olmak cesurluk değildir. Burada affetmek büyüklüktür ve Allah'ın bağışlayıcılığı ile insanlara muamele edin diye muhataplara bir sesleniş söz konusudur.

**Elli sekizinci Soru:** Başkasından müstağni olmayan nedir? Akıllı olan kimseler olgun kimselerle danışık olmaktan, onlarla meşveretten müstağni olmazlar. İkincisi ise devletin devamlılığını isteyen adaletten ayrılmaz. Marifet ve şerefin kıymetini isteyen, son olarak da ahiretini/akıbetini düşünen kişi hayır işlemekten müstağni olmaz. İdeal devlet yönetiminin ve ideal ahlaka dayalı toplumun müstağni bir Melami çizgiyle buluşturması yönüyle bu sorunun cevabı manidar kalmaktadır.

**Elli dokuzuncu Soru:** Yaşlılardan nasıl ilim, gençlerden nasıl fiiller doğması beklenmelidir? Cevap: Yaşlılar sözlü ve fiili olarak güzel şeyler bulup vakur olalar. Gençler ise edeple yiğitlik yapalar.

**Altmışınca Soru:** Biri kararlı bir artış, diğeri de kararlı bir azalış sergileyen nesne nedir? Cevap: İnsanın nefsi, eksilmeye muktedir değildir, sürekli azalış gösterir. İnsanın hırsıdır ki sürekli artışa meyillidir. Çünkü rızık veren Rezzak olan Allah'tır ve herkesin nasibini kararlı şekilde belirlemiştir. Vesselam.

### Hikâyet-i Nuşirevan

1<sup>b</sup>

Bismillâhirrahmânirrahîm

Hamdü ve sibâsü bî-kıyâs ol hâlık-ı nâsa kim âferînde-i zemîn ü âsumândır ve rûzî dihende-i ins ü cândır. Ve gürer-i şalavât ve dürer-i tahıyyât ol eşref-i mahlûkâta kim pür-güzîde-i peygamberân ve şefî'-i ümîdândır. Râviyân-ı ahbâr ve nâkilân-ı âşârdır. Yâr

2<sup>a</sup> şöyle rivâyet iderler. Nuşurevân ki şeş cihâta sârî ve cârîdir. Ve h'âce-i Büzür-Cumuha ki Kenânilerin eyyâm-ı saltanatlarında şöret bulan 'ulemâ ve fuzelânın ser-çeşmesi idi. Nuşurevân anı kendüye h'âce ittihâz idüp ekser-i evkâtını anıñ muşâhabetine tahşîş eylemişdi. Ve Büzür-Cumuha ki muşkârenet şeref-i saltanata revnağ virmiş idi. Eşnâ-i muşâhabetde Nuşurevân buyurdı kim ey h'âce ahlâk-ı muta' allık bir nice su' âlim vardır ki haylî rûzigârdır.

2<sup>b</sup> Hâtır-nişânım anı fehm-i murâdımdır ki cümlesine cevâb viresin tâ kim eyyâm-ı saltanatımda ol letâ' if bize eglence ola. Ve bizden sonra gelen selâfîne düsturu'l-'amel ola deyicek. H'âce sem'an ve tã'en deyüb imtişâl göstericek. Hemân-dem o meclisde şâhın hâtırında mestür olan su' âlleri Büzür-Cumihre 'arz kıldı. H'âce dağı tertîb üzere derhâl su' âle münâsib bir sebil-i irtihâl cevâb virdi. Pes ol meclisde vâkı' olan

3<sup>a</sup> su' âl ve cevâbı bir risâle idüp nâmına Zafer-nâme didiler. Ve Nuşurevân ol risale[y]i hazînesinde şaklayub âhîr 'ömrine degin mu'âla'a idüp tedbîr-i esâsı memlekete bâ' iş kıldı. Ve anıñ vefâtından sonra sâ'ir mülük dağı buña

<sup>10</sup> Elli dördüncü ve elli beşinci sualler hazza/zevke dayalı güzel yaşamın gereklerini sıralar. Bu konuda geniş bilgi için bkz: Armutlu, Sadık; Sevimli, Erdem (2022a). *Divan Şiirinde Haz Zevkin Klasik Ötesi İfadesi*, Erzurum: Fenomen Yayınevi, ISBN No: 978-625-7351-27-0.

ta' zîm idüp düstûru'l- amel kıılurlardı. Tâ ki nice müddetden sonra emîr-i Hırasân eline düşecek Nüh bin Manşûr Sâmanî ki 'Acem halîfesi idi. Bir sebîl-i tuhfe anîñ âsitanına ilettdi. Ol dağı hoş görüp

3<sup>b</sup> ta' zîm kııldı. Amma ol zamanda bu risâleyi Pehlevî luğatı üzere oğunurdu. Nüh bin Manşûr ol dili bilmeyüp bildiği Fârisiye naķil olundu. Andan Şeyh-i Re'îsü'l-Hükemâ İbn-i 'Alî Sînâ[y]ı meclisine da' vet idüp iltimâs idicek Ebû 'Alî Sînâ dağı Pehlevî luğatına Fârisiye tercüme kııldı. Ondan sonra nice müddet Nüh bin Manşûr eyyam-ı devletinde bu neşâyih ile 'âmil olmuş idi. Ve andan gayrı şığarı ve kibarı der herkese ki bu nevâdiri'l-emşâli muţâla'a idelerdi.

4<sup>a</sup> Ahkâm-ı 'aliyyeyi ve ahkâm-ı 'ameliyyeyi zâbt idüp umûr-i me'âşine ve ahvâl-i me'âdine intizâm virmekte başîret üzere olalar. "Va'llâhu yehdî ilâ-sebîli'r-reşâd". **Evvelki** su'âl buyurdu kim du'â zamânında Yâr-ı Te'âlâ hazretlerinden ne dilemek gerekdür ki cümle dünyâ eyliklerin işlemiş olalım. **Cevâb** üç nesne dilemek gerekdir. Evvelki tendürüstlük İkinci tüvângirlik ya'ni pâyelik Üçüncü emînlik ya'ni her kıurdan emîn olmak **İkinci** su'âl ayıtdı dünyâda

4<sup>b</sup> ne nesne var ola ki cemî' -i zamânda anı işlemek ma'kül ola. Ve her milletin kâmilleri kıatında maķbûl ola. **Cevâb** üç nesnedir. Evvelki hüner öğrenmek İkinci mâl kazanmak. Üçüncü dost hâtırına ri'âyet itmek **Üçüncü** su'âl şol dostı ki anîñ fi' linden ve kıavlınden ekser-i evkıatda elem çekilür ola. Andan dostlığı kesmege çäre nedir. **Cevâb** üç nesnedir ki cân olur evvelki anîñ yanına az varmak ile. İkinci buluşacak hâtırın sormamak ile


5<sup>a</sup> Üçüncü her buluşduķca bir hâcet taleb itmek. **Dördüncü** eyitdi dünyâda ne ola ki cândan 'azîz ola. **Cevâb** üç nesnedir. Evvelki kışi dînini şaķlayı tutmak ya'nî âdâb-ı şerî' at birle muhâfaza itmek. İkinci muhârebe vaķtinde intikâm taleb itmek. Üçüncü şiddete düşmekden şaķınmak. Düşükdüden sonra halâş olmak. **Beşinci** su'âl eyitdi âdemin cemî' -i 'ömri içinde zâyî' geçen zamânı ne zamândır. **Cevâb** üç zamândır. Evvelki dilediği

5<sup>b</sup> kışilere fırsat eli virmiş iken itmeye fevt ola. İkinci istirahat imkânı var iken kışi kendüyi meşakķate düşürmek. Üçüncü Haķ Celle ve 'Alâ hazretlerini yâd itmekden gâfil olmak. **Altıncı** su'âl eyitdi insâna lâzım olan umûrda tedbîri ve meşveretî naşıl kimesnelerden taleb itmek gerekdir. **Cevâb** bir kimesneden taleb gerekdir ki anda üç haşlet mevcûd ola. Evvel dîndârlıķ. İkinci eyü kışiler ile münâsebet itmiş ola. Üçüncü

6<sup>a</sup> vefâdâr ve ehl-i 'akıl ola. **Yedinci** su'âl eyitdi dünyâda eylik kaç haşlet ile tamâm olur. **Cevâb** üç nesne ile tamâm olur. Evvelki bir kimesneden menfa' at ümîdi yok iken tevâzu' ve maķabbet itmek. İkinci minnetsiz sehvâvet itmek. Üçüncü mükâfât talebsiz hizmet itmek. **Sekizinci** su'âl eyitdi naşıl kimesnelere lütf ve ihsân itmek gerekdür ki lâyıķ ola. **Cevâb** üç kimesneye lâyıķdır. Evvelki 'aķıl ve dâniş ehlî ola. Aşıl-zâde ve merd-zâde

6<sup>b</sup> ola Üçüncü aķrabadan saña maķabbet idenlerden ola. **Tokuzuncı** su'âl eyitdi mihterlik ve sürürlük kimlere lâyıķdır. **Cevâb** iki kimesneye lâyıķdır. Evvel mihterlik ol kimesneye lâyıķdır ki hayrı şerden ve eyüyi yaramazdan temîze kıâdir ola. İkinci sürürlük olan kimesneye lâyıķdır ki her maşlahatın 'uhdesinden gelmeye kıâbil kimesnelere sipâriş itmege kıâdir ola. **Onuncu** su'âl eyitdi kaç kimesneye eylik eylemek lâyıķdır. **Cevâb** üç

7<sup>a</sup> tâ'ifeye ihsân lâyıķ degildir. Evvelki eblehlerdir ki hayrı ve şerri fark itmeye. İkinci bed-huylardır ki ihsân gördükleri kimesneyi hayır ile yâd itmeyüp hizmet eylemek. Üçüncü ğammazlardır. **On birinci** su'âl eyitdi kimlerdir ki anlar ile muşâhabet ve ihtilâf itmekden hazer itmege lâyıķdır. **Cevâb** iki kimesnedir. Evvelki nemmâm-ı suhâncındır. Bir meclisten bir meclise istediği sözi naķil idüp fiteneye sebep ola. İkinci şol hey'etindir<sup>11</sup> ki

11  Metinde "hem'etindir ki" şeklinde yazılmış olan kelime "hey'etindir" olarak düzeltilmiştir.

7<sup>b</sup> dâ'im 'uyübün arayup vâkıf olduğı esrârı ki âhîr meclisde ifşâ eylemegi 'âdet idine. **On ikinci** su'âl eyitdi buyruqlarda neniñ gibi buyruğdur ki aña imtişâl itmek dâ'imâ lâyıq ve ser-âvâr ola. **Cevâb** dört nesnedir. Evvelki Hâk Celle ve 'Alâ haziretleriniñ buyruğıdır. İkinci pâdişâh-ı zamân buyruğıdır. Üçüncü 'âkıllere kâmilleriñ buyruğıdır. Dördüncü pederiñ ve vâlideniñ buyruğıdır. **On Üçüncü** su'âl eyitdi ne tohumdur ki ol tohum. Bir mekânda

8<sup>a</sup> ekilir. Dağı iki mekânda hâşılâtın alalar. **Cevâb** merdimlere şâlihlere eylik eylemek ki anıñ menfa'ati hem dünyâda hem âhiretde hâşıl olur. **On dördüncü** su'âl eyitdi ne nesnedir ol ki anda hiç 'ayıb olmaya. **Cevâb** üç nesnedir. Evvelki hüner ve ma'rifet tahşîl eylemek. İkinci keremi ve iğşânı mağalline ve lâyıqına eylemek. Üçüncü 'âfiyet hâliñi fikr idüp aña göre a'mâl-i hayra mübâşeret eylemek. **On beşinci** su'âl eyitdi 'ayıblarda ne 'aybı ola kim şâhibi andan

8<sup>b</sup> elem çekmeye. **Cevâb** şol 'aybdır ki mestür olup kimse aña vâkıf olmaya. Ve şâhibinden gayrıya şâyi' olmaya. **On altıncı** su'âl eyitdi yâ ne dünyâda ne nesne ola kim bâzîrgânlıktan nef' i ziyâde ola. **Cevâb** iki nesnedir. Evvelki mürâ'at-ı hâtır. İkinci dağı emînlik ya'nî her nev'e korqulardan emîn olmağ. **On yedinci** su'âl eyitdi ne nesnedir ol ki mevt haddinden beter ola. **Cevâb** iki nesnedir. Evvelki el tarlığıdır. İkinci farz olup dîne

9<sup>a</sup> girmekdir. Üçüncü nükîselere ve zilletden devlete irişmişlere 'arz-ı ihtiyâc itmekdir. **On sekizinci** su'âl eyitdi 'âkıbet hayırlığına sebep ne ola. **Cevâb** üç nesne ile olur. Evvelki 'amel-i şâlihdir. İkinci peder ve vâlide hoşnûdlığıdır. Üçüncü kazâyâ rızâdır. **On toktuzuncu** su'âl eyitdi ne nesnedir ki anıñ mürüvvetine hâlel vire. **Cevâb** dört nesnedir ki her biri bir tâ'ifeye hâlel virir. Evvelki bağıllıktır ki ululara eşrâfa hâlel virir.

9<sup>b</sup> ikinci 'ucub u hod-binlikdir. 'Âlimlere ve kâmillere hâlel virir. Dördüncü kızıbdır ki merdlere hâlel virir. **Yigirminci** su'âl eyitdi ne nesnedir ol ki pârsâlarıñ ve 'âlimleriñ kârına fesâd vire. Ve şânına hâlel vire. **Cevâb** iki nesnedir. Evvelki zâlimleri ve sitem-kârları meclisinde mediğ itmek. İkinci zâlimlere tâkât itmegi ve erenleriñ mağabbetine yakınlık itmegi dâim 'âdet idinmek. **Yigirmi birinci** su'âl eyitdi bir kişi me'âşında ne tedârik üzere

10<sup>a</sup> ma'ıyyet itmek gerekdir ki tabîbe hâcet olmaya. **Cevâb** dört nesnedir. Evvelki az yemek. İkinci yayan yol yürümekden perhîz eylemek. Üçüncü çok uyku uyumağdan hâzer üzere olmağ. Dördüncü ef'âl-i cevârihden her kimse ile kendüniñ ef'âlin şınamağ. **Yigirmi ikinci** su'âl eyitdi benî Âdem arasında kâmil ol kimesnedir ki çok nesne bile. Ve az söyleye. Meger kim tekellüme ihtiyâc ola. Muğtezâ-yı makâm hâsebiyle. **Yigirmi üçüncü** su'âl eyitdi benî Âdeme zillet ne sebebden

10<sup>b</sup> hâşıl olur. **Cevâb** iki nesneden olur. Evvelki kâmil olmağdır. İkinci dostlar beyninde fitne ve fesâd kopturmağdır. **Yigirmi dördüncü** su'âl eyitdi âdem şiddete ve meşâkkate ne sebebden düşer. **Cevâb** iki nesneden düşer. Evvelki yalnız olmağdan. İkinci gurbet-keşide olmağdan. **Yigirmi beşinci** su'âl eyitdi insâna fağırlık ve bî-tüvânlık ekşeriyyâ neden gelür. **Cevâb** iki nesneden 'arız olur. Evvelki kişi kesb ü kâr ve me'âşını zamanıyla görmeyüp fevt itmek

11<sup>a</sup> ikinci gayretsizlikden kişi her kâra bağıtâl olmağ. **Yigirmi altıncı** su'âl eyitdi herkes murâdına ve mağşûdına irişmege ne bâ'ış olur. **Cevâb** Bârî Te'âlâdan 'inâyet taleb eyledikten sonra kişi kârında ihmâl itmeyüp ta'cîl eylemek. **Yigirmi yedinci** su'âl eyitdi ne sebebdendir ki insânın nâmusına ve hamiyyetine hâlel vire **Cevâb** ikidir. Evvelki erâzile lâyıq olan esbâba tamar itmek. İkinci erâzile ve edânî ile muşâhabet itmek

11<sup>b</sup> ve hem-nişin olmağı 'âdet idinmek. **Yigirmi sekizinci** su'âl eyitdi ne nesnedir ol ki dünyâda andan eyi nesne olmaya. **Cevâb** iki nesnedir. Evvelki Bârî Te'âlâniñ emrine imtişâl üzere olmağ. Ve nehyinden ictinâb üzere ma'îşet itmek. İkinci her halde tedârik üzere olup hergiz vaqtini zayı' itmemek. **Yigirmi toktuzuncu** su'âl eyitdi insâna ne tarîk ile mu'âmele ve mübâşeret itmek gerekdir. Ehl-i tevâzu' dimek şâhîh ola. **Cevâb** üç nesne ile

**12<sup>a</sup>** şahîh olur. Evvelki kendülerden ednâlara mumâşât ve mulâyemet itmek. İkinci cemî'-i halâyîka gülyüz göstermek. Üçüncü riyâdan ve temellükdan ya'ni mürâ'îlikden ihtirâz itmek. **Otuzuncu su'âl** eyitdi ki cihânda andan mezmûm olmaya. **Cevâb** ikidir. Evvelki eşrâfda tend-rüy ve 'abüsü'l-vechi. İkinci hasîs olmağ. **Otuzbirinci su'âl** eyitdi pâdişahlarıñ kimlere ihtiyâcı ziyâdedir halkdan. Cevâb şol kimseye ihtiyâcları ziyâdedir kim

**12<sup>b</sup>** 'âkıl ve kâridânı ve kârâr-ı zemûde olup tedbîr-i umûra kâdir ola. **Otuzikinci su'âl** eyitdi kimdir ol kim kânğı meclise varsa anı yâd göreler. Aña bigânelik birle nazâr ideler. Hiçbir cem'iyette dâhil-i meclis olmaya. **Cevâb** ol kimesnedir ki hünersiz ve ma'rifetsiz olup kelimâtında halâvet olmaya. Şakîl ve nâdân ola. **Otuzüçüncü su'âl** eyitdi kimdir ki nîkûnced olup i'zâz ve ikrâm eylemege lâyığ ola. **Cevâb** şol kimesnedir ki

**13<sup>a</sup>** her kese iktidârı hasebince eylik eylemege 'âdet idine. Her kârda râst sözlü olup kavlinde şâdık olmağı 'âdet idine. **Otuzdördüncü su'âl** eyitdi mertebe-i a'lâda olan ulular. Gençler ile münâsebet ve muşâhabet itdiklerinde kavlen ve fi'len itmek gerekdir. Ululuk hâkkın edâ itmiş olalar. **Cevâb** iki nesnedir ki itmek gerek. Evvelki gençlerden nuşını dirîğ itmekdir. İkinci vâkıf oldukları 'ayıbları setr idüp ifşâ

**13<sup>b</sup>** itmemekdir. **Otuzbeşinci su'âl** eyitdi kimdir ol kim seferde ve hâzarda. Hem-nişîn olmağ lâyığ ola. **Cevâb** şol kimesnedir ki anda üç hâşlet mevcûd ola. Evvelki töhmetden 'ârî ola. İkinci dâ'im azarlığı pîşe idine. Üçüncü edeb üzere olmağı 'âdet idine. **Otuzaltıncı su'âl** eyitdi. Beden-i insânda esbâb-ı 'ibâdet kaç nesnedir ki benî Âdeme 'ibâdeti anlar ile edâ ide. **Cevâb** üç nesnedir. Evvelki gönüldür ki

**14<sup>a</sup>** 'Arapça aña kalb dirler. İkinci dildir ki aña lisân dirler. Üçüncü beden-i insândır. Cümle 'ibâdete teveccüh ve niyyet-i kalb ile olur. Kur'an-ı 'azîm ve evrâd ve ezkâr-ı lisân ile olur. Vesâ'ir 'ibâdet-i bedeniyye beden ile olur ve kalbîñ vazîfesi istikâmet üzere tefekkür idüp dâ'im hayrata meyl itmekdir. Lisânîñ vazîfesi tilâvet idüp dâ'im şükür ve sipâs itmekdir. Bedenîñ vazîfesi gönül muktezâsı üzere a'mâl-i hasene

**14<sup>b</sup>** ve ef'âl-i pesendide işlemekdir. **Otuzyedinci su'âl** eyitdi dostlara dostluk nişanı nedir ve kaçdır. **Cevâb** dört nesnedir. Evvelki nâgâh senden bir hatâ şâdır olsa 'afv ide. İkinci ma'kul ef'âle meyliñ görürse men' ide. Üçüncü 'aybıñ görürse ifşâ itmeye. Dördüncü bir nâ-şâyeste fi'l-i hatâ ile şâdır olup geçdikden sonra sırrı neşir itmeye. Belki rıfkı ile söyleyüp böyle itmemek gerek idi deyü tesellî-hâtır

**15<sup>a</sup>** eyleye. **Otuzsekizinci su'âl** eyitdi kişi ne itmek gerekdir ki dünyâ me'âşında âsânlık üzere geçinüb rahatlık birle zindegânı eyleye. **Cevâb** üç nesne itmek gerekdir. Evvelki her kârda perhiz-kârlıktır. İkinci sebk-bârlık ya'ni eşgâl-i dünyeviyyeden 'ârî olmağdır. **Otuztoquzuncu su'âl** eyitdi pâdişahlara sermâye-i saltanat olan kaç nesnedir. **Cevâb** dört nesnedir. Evvelki bezm-i 'azm-i dürüst. İkinci her nesneye rızâ-yı

**15<sup>b</sup>** Hâk muktezâsınca teveccüh itmek. Üçüncü Ser-hengân-ı 'asker-i 'âdil olmağ. Dördüncü kevkeb-i tâli'e mu'âvenet itmek. **Kırkıncı su'âl** eyitdi her kişi kimlere 'arz-ı hâcet itmek gerekdir. Ve ne hâcet 'arz itmek gerekdir. Evvelâ şol kimseye hâcet 'arz itmek ve taleb itmek gerekdir hoş-hüy ola. İkinci şol nesneyi talep itmek gerekdir ki ol nesne saña lâyığ ve seniñ aña

**16<sup>a</sup>** istihkâkıñ ola. **Kırkıbirinci su'âl** eyitdi kişi ne 'amel üzerinde zindegânî olmağ gerekdir ki cümle halk anı dürüst tutalar. **Cevâb** üç nesne üzerinde zindegânî kılmakdır. Evvelki mu'âşeret ve muşâhabet itdügi kimselere zulüm itmeyesin. İkinci dâ'im güziden ihtirâz üzere olasin. Üçüncü hîç kimse seniñ diliñden rencide olmayalar. **Kırkikinci su'âl** eyitdi 'ilm ve ma'rifet tahşîl iden kimse eger eşrâfdan ise nâm-dâr

**16<sup>b</sup>** olur. Eger fakîr ise tüvângîr ve tüvânâ olur. Eger nâ-ma'lûm ve nâ-meşhûr kimse ise halk içinde meşhûr olur. Eger haseb ve nesebde noğşanı var ise ma'rifet ve dâniş sebebi ile noğşanı kemâle tedbîr olur. **Kırküçüncü su'âl**

eyitdi behremenlik ve ber-hudârlığa sebep ve bâ' iş nedir. **Cevâb** dört nesnedir. Evvelki yakîn dostluk hakkını ve akrabalık hakkını zâyı' itmeyüb 'uhdesinden gelmek. İkinci pederine ve vâlidesine hayır

**17<sup>a</sup>** du' â iriştirmek. Üçüncü düşmanı hüsni-i müdârâ ile ve hüsni-i mu' âmele ile kendüye dostluk kılmak. Dördüncü 'âkıbet hamîdesini fikir idüp âhîret ahvâlini endîşe kılmak. **Kırkdördüncü** su' âl eyitdi benî Âdemiñ kârı küşîş idüp cidd ü cühd ile mi hâşıl olur yoğsa taqdîr-i ilâhî ile mi olur. **Cevâb** insâniñ küşîşi taqdîr-i ilâhîniñ zuhûrına sebebdir. Lâkin insâniñ küşîşi hükm-ü taqdîrden hâric degildir. Mañlûbın

**17<sup>b</sup>** huşûline ihtiyâr-ı cüz'î şarf itmek dañi taqdîre sebebdir. **Kırkbeşinci** su' âl eyitdi civânlarâ lâyiğ ef' âliñ ziyâde merğübı. Ve pîrlere münâsib a' mâliñ gâyet mağbûlî nasıl ' ameldir. **Cevâb** civanlara makbul olan ehl-i edeb olmağ. Ve dañi kesb ü kârında Ğayra menfa' at iriştirmek. Ve bahâdırılık itmek. Ve pîrlere menfa' at iriştirmek. Mağbûl olan kavlen ve fi' len her kârda te' ennî idüp vağâr üzere olmağ. **Kırk**

**18<sup>a</sup>** altıncı su' âl eyitdi civân-merdleriñ şerîfi ve memdûhı nasıl kimesnelerdir. **Cevâb** ol kimesnedir ki dostuna ya Ğayra bağş ü ihsân itdüğü zamânda şâd olub şafâ kesb ide. Ve minnet dañi ' add itmeye. **Kırkyedinci** su' âl eyitdi nasıl hünerdir ol hüner ki ' âkıller katında ' aybdan ' add oluna. **Cevâb** ol bağşîşdirki minnet ile ola. Ve dañi fulâna bağşîş itdim deyü Ğayrileriñ meclisinde zikir idüp ve tefâhğur ide. **Kırksekinzi** su' âl eyitdi

**18<sup>b</sup>** kişi eyyâmını halka eylik itmege sa'y üzere geçirmek mi yegdir yoğsa yaramazlıktan ihtirâz itmek mi yegdir. **Cevâb** yaramazlıktan ihtirâz itmek cümle eyliklerden yegrekdir. **Kırktokuzuncu** su' âl eyitdi. Nasıl hayırlardır ol hayırlar ki cümle ' âlem taleb iderler cümlesin bir yerde cem' idemezler. **Cevâb** dört nesnedir. Evvelki tendürüstlük. İkinci râhatlık. Üçüncü şâdilik. Dördüncü bî-gümânedir. **Ellinci** su' âl eyitdi ne hikmetdir ki

**19<sup>a</sup>** bir ' âli-neseb kimesne bir merdüm-i meçhûl nesebden ' ilim ta' lîm ider ' âr itmez. **Cevâb** ' ilm ü ma' rifet şâhib-i meçhûl olmaz ve hağır olmaz. Meger ki nâdân olanlar çeşm-i hağâret ile nazâr ideler. ma' rifet şâgîrleri kebîr kıılır. Çeşm-i nâdân-ı ma' rifet itmese mağrûrdır. **Ellibirinci** su' âl eyitdi ne nesnedir ki ma' rifet şâhiblerine zînet vire. **Cevâb** iki nesnedir. Evvelki kavlen ve fi' len râst-kârlığı ' âdet idinmek. İkinci ' ilme'l-yakîn bildüğü nesneyi

**19<sup>b</sup>** söyleyüp bi- ' aynı olmaduğı nesneden tavağkuf idüp zan ile söz söylememek. **Ellikinci** su' âl eyitdi âteş Ğazabını teskîn eyleyen ne nesnedir. **Cevâb** iki nesnedir. Evvelki sabr [ü] tağammül. İkinci her sözi nerm ü mülâyim söylemek. **Ellüçüncü** su' âl eyitdi düşvâr maşlahatlarda ve müşkil emirlerde kimiñle meşveret gerekdir. **Cevâb** şol kimseyi mağrem-i zâr eylemek gerekdir ki ' âkil ü dâñâ ola. Rüzigâr-dîde

**20<sup>a</sup>** olup her nesneyi tecrîbe kılmış ola. **Ellidördüncü** su' âl eyitdi kişi muzâyakaya dūş olsa kimlere ' arz-ı hâcet ide. Seniñle seferde ve hâzarda nice müddet münâsebet itmiş olasın. Ve dañi bir kimse neye hâcet-i ' arz idesin ki dostumunañ ile dostluğı olmaya. **Ellibeşinci** su' âl eyitdi ne nesnedir ki ol yenilmeye ve içilmeye. Lâkin beden-i insâna tağviyet ve istirâhatına sebep ola. **Cevâb** altı nesnedir.

**20<sup>b</sup>** Evvelki didâr-ı civândır. İkinci şöğbet-i ehlân. Üçüncü seyr-i büstân. Dördüncü câm-ı bezm. Beşinci hûb-nefs-i râyiha. Altıncı hammâm-ı mu' tedil. **Ellialtıncı** su' âl eyitdi insâniñ hâtırına ferağ virüp şâd iden kaç nesnedir. **Cevâb** beş nesnedir. Evvelki teferrüc-i reyâhîn-i büstân. İkinci vişâl-i hûbân. Üçüncü muşâhabet-i düstân. Dördüncü teferrüc-i âb-ı revân. Beşinci hûb-âvâz hoş-elhân diñlemek. **Elliyedinci** su' âl eyitdi ne nesnedir

**21<sup>a</sup>** ol ki merdânelige ve dilâverlige lâyiğ ve sezâ-vâr olmaya. **Cevâb** kişi kendüden alçağ mertebede olan kimesneden şâdır olan günâhı ' afüv itmege kâdir itmeyüp mükâfâtına mübâşeret itmek. Dilâverlik lâyiğ degildir. **Ellisekinzi** su' âl eyitdi kaç nesnedirki Ğayrıdan mustağñi olmaya. **Cevâb** dört nesnedir. Evvelki ' âkil ü hîredmend olan kimesne kâmiller ile meşveretden mustağñi olmaz. İkinci devletiñ şebâtın isteyen ' adâletden

**21<sup>b</sup>** mustağnî olmaz. Üçüncü ma'rifetiñ şerefin ve kıdrin isteyen talebden mustağnî olmaz. Dördüncü dünyânîñ fenâsın bilüb kendüniñ 'âkıbet-fıkr iden kişi hayratdan mustağnî olmaz. **Ellitokuzuncu** su'âl eyitdi pîrlerden nasıl 'ilm ve civânlardan nasıl ef'âl şâdır olmak gerkdir. Halk arasında mağbûl ola. **Cevâb** pîrlerden kavlen ve fi'len 'amelde âheste olub vağâr üzere olalar. Ve civânlar her hâlde edeb üzere olup kâdir olduğca şehâvet

**22<sup>a</sup>** itmege sa'y eyleyeler. **Altmışıncı** su'âl eyitdi ne nesnedir ki ol muhtelif nesne ki birisi dâ'im eksilmek üzere ola. Birisi dâ'im ziyade olmak üzere ola. Ve birisi dâ'im bir karar üzere olup artmaya eksilmeye. **Cevâb** ol kim dâ'im nâkış olmağdadır. Benî Âdemiñ nefsidir kim dâ'im eksilmekten hâlî degildir. Ve şol kim dâ'im ziyade olmağdadır. Benî Âdemiñ hırşıdır ki bir ân aratmağdan hâlî degildir. Ve şol ki dâ'im bir karardadır. Ol

**22<sup>b</sup>** rızkı mağsümdür ki cümle mevcûdâtı halk iden Rezzâk cümleñiñ rızkıñı ezel-i âzâlda muğadder kılmışdır. Ve hergiz müteğayyir olmayup bir karardır vallâhu a'lemu bi's-şevâb.

Ketebuhu'l-muznibu's-seyyid Muhammed Râsim min-telâmîz Muhammed Zâkir bihâfizi'l-Kur'an.

Sene 1274

Cennet-mekân firdevsi âşiyân gâzî sultân mağmûd-u hân haziretleriñiñ goncası necâbetlü sultân 'Abdu'l-'Azîz Efendi haziretleriñiñ vâlîde-i muhteremleri devletlü 'işmetlü pertevniyâle kadın efendi haziretleriñidir.

## Sonuç

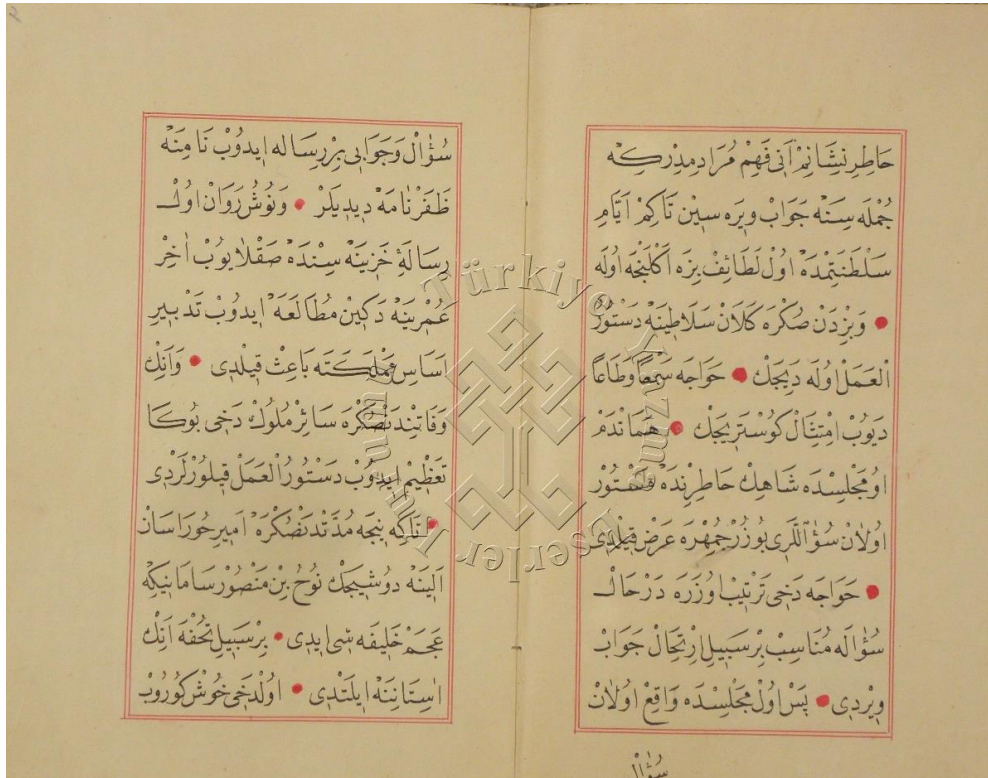
Tercümesi verilen ve üzerinde çalıştığımız eser "Hikâyet-i Nuşîrevân" başlığı ile anılan bir mensur yazma eserdir. Bu eser İstanbul Millet Kütüphanesi Koleksiyonu Ali Emiri Yazma Eserler bölümünde 34 Ae Roman 109 Numarada kayıtlıdır. 22 varaktan ibarettir. Eser 1 besmele ve salvele, dördüncü bölümden sonra başlayan 60 suale verilen 60 hikmetli ve vecizeli cevapla devam eder ve istinsah tarihinin ve müstensihinin verildiği hatime ile sona erer. 1274 yılında istinsah edilen eser, I. Murad Hüdevandigar dönemine aittir. Dili sadedir. Farsça'dan tercüme edildiği aşikâr olan eserde Arapça ve Farsça kelimeler ağırlık kazanmıştır. Bunda, eserin İslamî/Peygamberî bir ahlaki Nuşîrevân'ın adaleti ve düşünceleri ile harmanlayıp sunma niteliği rol oynamaktadır söylenebilir. Ayrıca eserdeki ahlaki nitelikler evrensellikleri yönüyle mezhepler üstü duruşu sergileyen Melami bir ahlak anlayışını da içermektedirler. Eser, Nuşîrevân-ı Adil'in meclisindeki âlim ve faziletli bir pire sorular yöneltmesi ve hikmetli cevaplar alması ile oluşturulmuş bir nasihatnâmedir. Eserde, yöneticisinden halk tabakasına kadar genç, yaşlı her kesimin, her katmanında ahlaki, ilmi değerler manzumesi ifade edilmektedir. Eser, toplumdaki önemli değerlere de vurgu yapar. Bu değerler hem uhrevi hem de dünyevi ahlaki önemli faziletleri içerir. Bunlar evrensel ahlak ilkeleri olarak günümüz toplumunun da özlediği, arzuladığı ahlaki değerlerdir. Bu eser, 60 soru ve 60 cevapla ideal bir Nuşîrevânî ahlaki topluma sunmaktadır. Gençler için pendname, siyasetçiler için siyasetname, halk için bir sosyal yaşam risalesi ve kılavuzu hükmündedir. Eserde İslamın ahlak esaslarının, yani Peygamberi ahlakın –melametinin önemseddiği önemli faziletlerdendir- sıklıkla iman ve inanç esaslarına vurguyla da ön plana çıkarıldığı görülür. Her mecliste sorulan sorulara cevap veren pir, aynı zamanda Nuşîrevân suretli bir adalet rehberi rolünü ifade eder. Bu tür eserlerin alanın manevi ve ahlaki yönlerini zenginleştireceği, klasik şiirin evrensel mesaj dünyasına katkı sağlayacağı aşikârdır. Böyle ahlak ve hikmet yüklü bir eserin bilim dünyasına tanıtılması da bu çalışmanın önemli amaçlarından biridir. ayrıca klasik şiir sahasına katkısı bağlamında önem arz etmektedir.

## Kaynakça

Albayrak, N. (1995). *Nuşîrevân. İslam Ansiklopedisi* (Cilt 11, s. 255-256) içinde TDV.

- Armutlu, S., Sevimli, E. (2022a). *Divan Şiirinde Haz Zevkin Klasik Ötesi İfadesi*, Erzurum: Fenomen Yayınevi, ISBN No : 978-625-7351-27-0.
- Koşık, H.S. (2013). Nûşîrevân-ı Âdil'in Hikmetlerini İçeren Mensur Bir Nasihat-Nâme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 135-144.
- Mermer, A., Deniz, S., Bayram, Y., Koç Keskin, N., Alıcı, L., Eflatun, M. (2013). *Eski Türk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Nizamülmülk (1998). *Siyasetname* (Çev. Nurettin Bayrutlugil). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Sevimli, E. (2021c). Beşerî aşk bağlamında gazel felsefesini yeniden düşünmek. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 27, 491-537.
- Özerol, N., Sevimli, E. (2022). Klasik Türk Edebiyatında Öteki. (Ed. Adnan Oktay). *Taşranın Entelektüel Yüzü: Derviş (187-224)*, Ankara: Çizgi Yayınevi. ISBN No : 978-605-196-809-4.
- Ulaş, T. (2013). İslam Kaynaklarına Göre Nuşîrevan. *History Studies*. 5/5.: 225-252.
- Tafazülî, A. (1995). Nuşîrevân. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 11, s. 255) içinde TDV.
- Yeniterzi, E. (2006). Ahmed-i Dâî'nin Vasiyyet-i Nûşîrevân Adlı Mesnevisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*: 19, 1-25.





## Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124

## Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124

**042. Yahudi mitolojisi ve Tevrat'ın Divan şiirine yansımaları: İsrailiyyat****Nurullah GEYİK<sup>1</sup>****Muhammed Felat AKTAN<sup>2</sup>**

**APA:** Geyik, N. & Aktan, M. F. (2023). Yahudi mitolojisi ve Tevrat'ın Divan şiirine yansımaları: İsrailiyyat. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 740-760. DOI: 10.29000/rumelide.1252839.

**Öz**

Klasik Türk edebiyatı Orta Asya'dan Avrupa'ya uzanan geniş bir coğrafyada yüzyıllar boyunca işlenmiş çok çeşitli ve renkli bir kültürel birikimin üstünde inşa edilmiş zengin bir içeriğe sahiptir. İçeriği oluşturan kaynakların başında özellikle İslam coğrafyasında yaşayan kadim toplulukların ortaya koyduğu dinî ve mitolojik yapıtlar gelir. Bu yapıtların oluşumuna zemin hazırlayan kavimler arasında Yahudiler de vardır. Yahudi mitolojisi veya İsrail kaynaklı rivayetlerin bütününe kastetmekte kullanılan İsrailiyyat sözcüğünün ıstılahî manada da kullanım alanı ve yorumuna dair farklı görüşler ileri sürülmüştür. İsrailiyyat kaynaklı hurafe ve bilgiler sadece İslam coğrafyasındaki dinî kültüre değil, edebî kültüre de sirayet etmiştir. Klasik şairlerin anlam ve imge dünyasında, Kur'an-ı Kerim'de ibretlik bir durumu göstermek için anlatılan kıssaların önemli bir yeri vardır. Kur'an-ı Kerim'de özet olarak anlatılan bu kıssalar Tevrat ve Talmud başta olmak üzere Yahudi mitolojisini oluşturan kaynaklarda daha geniş bir anlatım alanına sahiptir. Bu kaynaklardan elde edilen malzeme İslamî kaynaklarda İsrailiyyat olarak adlandırılmıştır. Klasik Türk edebiyatında bu malzeme şiirin anlam ve hayal dünyasını zenginleştirmek üzere sıklıkla kullanılmıştır. Bu çalışmada Yahudi inancındaki pek çok mitolojik ögenin, teolojik kıssaların, ekinsel ritüellerin divan şiirine yansımaları ve Osmanlı edebî kültürüne aksetmesi üzerinde durulmuştur. Kaynağını Yahudi mitolojisi ve Tevrat'tan alan İsrailiyyat'ın, Klasik Türk şiirinde nasıl kullanıldığı ele alınarak incelenmiştir. Çalışmamız bu alanda yapılacak geniş çaplı incelemelere ön ayak olma amacı taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** İsrailiyyat, Tevrat, Talmud, divan şiiri, mitoloji

**Jewish mythology and the reflections of the Torah on Divan poetry: İsrailiyyat****Abstract**

Classical Turkish literature has a rich content built on a diverse and colorful cultural accumulation that has been processed for centuries in a wide geography stretching from Central Asia to Europe. At the beginning of the sources that make up this content is the religious and mythological material revealed by the ancient communities living in the Islamic geography. One of the mentioned tribes is the Jews. Different opinions have been put forward regarding the usage area and interpretation of the word *İsrâiliyyât*, which is used to mean the whole of the rumors originating from Jewish mythology or Israel. Superstitions and information originating from *İsrâiliyyât* have spread not only to the religious culture in the Islamic geography, but also to the literary culture. In the world of meaning and image of classical poets, the stories told in the Qur'an to show an exemplary situation

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Şanhurfa, Türkiye), nurullah\_3077@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3601-6007 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252839]

2 Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), muardaf@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6052-969X

have an important place. These stories, which are summarized in the Qur'an, have a wider range of expression in the sources of Jewish mythology, especially the Torah and Talmud. The material obtained from these sources is called İsrâiliyyât in Islamic resources. In classical Turkish literature, this material has been frequently used to enrich the meaning and imagination of poetry. In this study, the reflection of many mythological elements, theological anecdotes, cultural rituals in the divan poetry of the Jewish faith and their reflection in the Ottoman literary culture are emphasized. It has been examined by considering how İsrâiliyyât, which takes its source from Jewish mythology and the Torah, is used in Classical Turkish poetry. Our study aims to initiate extensive studies in this area.

**Keywords :** İsrailiyyat, Torah, Talmud, divan poetry, mythology

## Giriş

İsrail, İbranice bir sözcük olup aynı zamanda Hz. Ya 'kub'un lakabıdır. İsrail, kul anlamına gelen "isra" ve Allah anlamına gelen "il" kelimelerinin birleşiminden oluşup Allah'ın kulu, Allah'ın seçtiği kişi anlamına gelmektedir. Sözlükte İsrailî bir kaynaktan aktarılan kıssa veya hadise anlamına gelen İsrailiyye kelimesi de bu kelimeden türetilmiştir. İsrailiyyat da bu kelimenin çoğul şeklidir (Karagöz, 2010: 328).

İsrailiyyat başlangıçta yukarıda zikredilen manada kullanılırken zamanla anlam genişlemesine uğrayarak Hristiyanlık ve diğer dinlere ait kültürel kalıntıları da karşılayacak şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu anlamıyla İsrailiyyat Kur'an-ı Kerim ve hadis-i şerifte bulunmayan tüm rivayetleri karşılayacak şekilde bir kullanım alanı bulmuştur. İslam dışı kaynaklardan nakledilen bu rivayetlerin tamamının İsrailiyyat olarak kabul edilmesinin sebebi ise bu rivayetlerin büyük çoğunluğunun İsrailî kaynaklı olmasıdır. Terimin anlamı ve kökeni incelendiğinde "İsrail" kelimesine dayandığı görülür. İsrail ile kastedilen ise İsrailoğulları, Yahudilerin kökeni olan etnik ve milli gruptur. İsrailiyyat, terim olarak Yahudi mitolojisi, Tevrat ve Talmud gibi Yahudi kaynaklarına dayanan **İsrail** kaynaklı rivayetlerin tamamını kastetmekte kullanılmaktadır.

İsrailiyyat, Kur'an-ı Kerim'de çeşitli vesilelerle anlatılan kıssalar ve İslam literatürdeki peygamber hikâyelerine ilişkin eser ve çalışmalarda sıklıkla sözü edilen bir terimdir. Çağdaş İslamî tefsirlerde ise İsrailiyyat, kozmogoni, salihler ve peygamberlerle ilgili Yahudi kökenli olduğu varsayılan rivayet ve malzemeleri ifade eder. İsrailiyyat terimi aynı zamanda modern Batı çalışmalarında, Orta Çağ tefsir ve tarih külliyatında toplanmış olan Kitab-ı Mukaddes'e ait konulara ilişkin malzemeleri ifade etmek için de kullanılır (Tottoli, 2010: 201).

"İsrailiyyat'ın İslam dünyasına girişi tefsir ve fıkıh alanında başlamıştır. Özellikle peygamberler hakkında anlatılan kıssalarda birçok İsrailî rivayetin yer aldığı görülmektedir" (Aydemir, 2000: 29). Kur'an-ı Kerim'de ayrıntıya girilmeden kısa, özlü ve güzel bir ifade ile anlatılan kıssalarla ilgili birçok şey düşünülmüş, aktarılmış ve yakıştırılmıştır. Ayrıntılı bilgiler bazı kimseler tarafından Tevrat ve İncil'den eleştiri süzgecinden geçirilmeden nakledilmiş ve tefsir kitaplarına ek bilgi olarak kaydedilmiştir. Daha sonra ise, tefsir kitaplarında bahsedilen bu hurafeler dinin aslından zannedilmiş ve böylece Kur'an-ı Kerim'de anlatılan kıssalardan oldukça farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Birişik, 2001: 199-202).

İsrailiyyat'ın İslam dünyasına girişinin bir diğer yolu da önceden Hristiyan veya Yahudi olan bazı kimselerin İslam'a girdikten sonra eski kültürlerini, bilgilerini bir Müslüman olarak anlatması sonucu

olmuştur. Bu rivayetlerin İslam dünyasına girmesinin bir başka nedeni de insanların merak duygusu ile daha çok ayrıntıyı bilme isteği olmuştur.

Başlangıç döneminde daha çok tefsir ve peygamber kıssalarında görülen İsrailiyyat zamanla geniş bir alana yayılarak hayatın birçok alanında görülmeye başlanmıştır. Yahudi kültürünün etkisiyle özellikle edebiyat sahasında yazılan mensur kısas-ı enbiya kitaplarında ve peygamber kıssalarını örnek alan mesnevi türündeki eserlerde İsrailiyyat geniş çapta kendisine yer bulmuştur.

Türklerin İslamiyet'e geçişleriyle din, edebiyatı oldukça etkilemiş ve şekillendirmiştir. Tasavvuf, Anadolu'ya göç ile birlikte kültürel bir vazifeyle edebiyat vasıtasıyla yayılmış ve Anadolu'da Türk-İslam kültürü oluşmaya başlamıştır. Osmanlı'nın devletleşme süreci ise, edebiyatı klasikleştirmiştir. Böylelikle İslam kültür dairesi içinde yer alan İran klasik şiirinin etkisinde fakat içinde geliştiği coğrafya olan Anadolu'nun ve Anadolu milletlerinin izlerini taşıyan Osmanlı klasik şiiri oluşmuştur. Bu bakımdan, Osmanlı klasik şiiri, hem dinin belirlediği sınırlar içerisinde ve dini bir bakış açısıyla farklı inanç ve kültürleri değerlendirerek hem de farklı inanç ve kültürlerin etkisiyle gelişmiştir (Mataracı, 2021: 325).

Klasik Türk edebiyatı her ne kadar İslam dini ve onun oluşturduğu kültürel birikimi merkeze alan bir dünya görüşü üzerine kurgulanan bir edebiyat olsa da klasik şairlerin düşünce dünyasında Kur'an-ı Kerim kıssalarının yanı sıra Yahudilik ve Hristiyanlıkla ilgili anlatılara da yer verilmiştir. Klasik Türk şiirinde Yahudilikle ilgili kavramlar çeşitli vesilelerle şairlerin hayal dünyasında kendisine yer bulmuştur. Şairler, Yahudilik tarihiyle ilgili kıssa ve anlatıları şiire taşımışlardır. Kur'an-ı Kerim'in desteklediği ve Yahudilik etrafında gelişen bu kavramların başında Peygamberler tarihiyle ilgili kıssa ve anlatılar gelmektedir Aynı zamanda İsrailiyyat'a dair malzeme Klasik Türk şiirinde başta telmih olmak üzere birçok söz sanatında kullanılmıştır ( Harman, 1995: 127-161).

Mitolojiye baştan beri önem veren divan şiirinde, dinler tarihinin efsanevi anlatıları ortak temalar arasındadır. Şairler, yer yer İsrailiyyat unsurlarının karıştığı bu hikâyeleri, edebî sanatların da yardımıyla ustalıkla işlemişler, yaratılış, peygamber kıssaları, dinî ve tarihî şahsiyetler, geçmiş milletler ve Yahudi mitolojisine dair çeşitli anlatıları şiirlerinin anlam dünyasını zenginleştirmek için kullanmışlardır.

## 1. Yaratılışla İlgili İsrailiyyat

### 1.1. Hz. Havva'nın Yaratılması

Hz. Âdem üç semavi dinde de ilk insan ve ilk peygamber olarak kabul edilir. İlk insanın yaratılış öyküsü hem Kur'an-ı Kerim'de hem de Tevrat'ta bir takım farklılıklar içermekle birlikte benzer şekilde anlatılır. Kur'an-ı Kerim'de Bakara (2/33-38) ve A'raf (7/19-23) surelerinde anlatılan Hz. Âdem ve Hz. Havva'nın hikayesi, Tevrat'ın Tekvin kitabının 2. ve 3. Babında geçer. (Tekvin, 2-3). Tekvin kitabındaki Hz. Havva'nın Hz. Âdem 'in kaburgasından yaratılması hadisesi Kur'an-ı Kerim'de geçmez. Kur'an-ı Kerim'de onlar Hz. Âdem ve eşi olarak ifade edilir. Kur'an-ı Kerim'deki anlatım, Tekvin kitabına göre oldukça kısadır. Tevrat'ta Hz. Havva'nın yaratılışı şu şekilde anlatılır:

“Rab Tanrı, Âdem'e derin bir uyku verdi. Âdem uyurken, Rab Tanrı onun kaburga kemiklerinden birini alıp yerini etle kapadı. Âdem'den aldığı kaburga kemiğinden bir kadın yaratarak onu Âdem'e getirdi. Âdem, 'İşte, bu benim kemiklerimden alınmış kemik, etimden alınmış ettir.' dedi, 'Ona 'kadın' denilecek, Çünkü o adamdan alındı” (Tekvin 2/21-23).

Klasik Türk edebiyatında Hz. Havva'nın Hz. Âdem'in sol kaburga kemiğinden yaratılması hususu şiirlerde kendisine yer bulmuş, şairler İsrailiyat'a dair bu bilgiyi şiirlerinde malzeme olarak kullanmıştır. Aşağıda yer alan beyitlerde Hz. Havva'nın Hz. Âdem'in sol kaburga kemiğinden yaratılma süreci anlatılır:

Pes aldı sol eyegüsinden onun  
Düzetti cismini Havvâ ananın  
Bulardan sonra hem Havvâ uruturdu dedi Yâ Rab  
Beni egri eyegüden yaratdın ettin istinbât

(Yazıcıoğlu Mehmed, TB. 1/8-9)

*Onun sol kaburga kemiğini alıp Havva ananın cismini yarattı. Bundan sonra Havva canlanarak "Ya Rabbi, beni eğri kemikten yaratıp ortaya çıkardın." dedi.*

### 1.2. Hz. Âdem'in Yasak Meyveden Yemesi

Kur'an-ı Kerim'e göre Hz. Âdem'i yasak meyveden yemesi için şeytan kandırmıştır. Tevrat'a göre ise şeytan yılan kılığına girerek Hz. Havva'yı "o ağacın meyvesini yediğinizde gözleriniz açılacak, iyiyle kötüyü bilerek Tanrı gibi olacaksınız." diyerek kandırmıştır. Tekvin bölümünde "Kadın ağacın güzel, meyvesinin yemek için uygun ve bilgelik kazanmak için çekici olduğunu gördü. Meyveyi koparıp yedi. Yanındaki kocasına verdi, o da yedi" (Tekvin, 3/1-14) şeklinde anlatılan bu ifadeye göre yasak meyveyi yemesi için Hz. Âdem'i ikna edenin Hz. Havva olduğunu ifade eder.

Klasik Türk edebiyatında bu olay Hz. Âdem'in Havva'ya uyup sürünmesi ve Cenneti daneye satması şeklinde yorumlanır.

Âdem hevaya uymasa berg-i hazân gibi  
Kuru yire sürünmese âb-ı revan gibi

(Taşlıcalı Yahyâ, G. 456/1)

*Âdem sonbahar yaprağı gibi havaya uymasaydı, akarsu gibi kuru yerde sürünmezdi.*

Âdem Behiştî dâneye satdı vü hâle ben  
Benzerse böyle benzesin oğul atasına

(Hayâlî Bey, G. 28/3)

*Âdem cenneti taneye, ben de yanağındaki bene sattım. Benzerse oğul babasına böyle benzesin.*

Aşağıdaki beyitte Şeyhülislam Yahya, sevgilinin yanağındaki ben ile dane arasında ilgi kurarak Tevrat'taki bu anlatıya telmihte bulunmuştur. Sevgilinin Hz. Havva'nın yasak meyveyi yemesi için Hz. Âdem'i kandırdığı gibi yanağındaki ben ile âşıkları kandırdığını ifade etmiştir.

Dâmdur zülf-i siyâhun dânedür hâl-i ruhun  
Kangî âdemdür ki sayd-ı zülf ü hâlün olmaya

(Şeyhülislâm Yahyâ, G. 303/3)

*Siyah saçların tuzak, yanağının üstündeki ben de tanedir. Hangi Âdem saçlarının ve yanağının tuzağına av olmaz ki?*

### 1.3. İncir Yaprakını Önlük Yapmaları

Kaynaklarda Hz. Âdem'in ve Hz. Havva'nın Allah'ın yasakladığı ağaçtan yedikten sonra yaptıklarından dolayı pişman olup utanç duymaları ve bundan kurtulmak amacı ile bir incir ağacından kopardıkları yaprakları birleştirerek çıplak bedenlerini örtmeleri hadisesi İsrailiyyat'tan alınmıştır. Bu konu Tevrat'ın Tekvin bölümünde "İkisinin de gözleri açıldı. Çıplak olduklarını anladılar. Bu yüzden incir yaprakları dikip kendilerine önlük yaptılar"(Tekvin, 3/7) şeklinde açıklanır. Divan şiirinde başta peygamber kıssalarından bahseden mesneviler olmak üzere bu husus işlenmiştir. Aşağıda yer alan beyitlerde Hz. Âdem'in ve Hz. Havva'nın incir yaprağını alıp örtünmek için kullandıkları ifade edilmiştir:

Ağaçlar vermedi bir yaprağını  
Tutundular pes incir yaprağını

(Yazıcıoğlu Mehmed, TB. 1/8)

*Ağaçlar yapraklarını vermediler, onlar da incir yaprağına tutundular.*

'Asâ biri biri hâtem birisi gözleri yaşı  
Biri yaprağı incirin kim etmişti andan istiktâ'

(Yazıcıoğlu Mehmed, TB. 1/10)

*Biri asa, biri mühür, biri gözyaşları, biri de incirin yaprakları onu gizlemişti.*

Tutdı Âdem incirün budağını  
Ya'nî ki ala anun yaprağını

(Kaygusuz Abdal, M. 1/6)

*Âdem, yapraklarını almak için incir ağacının dalmı tuttu.*

Âdem Uçmağ'da ol incir budağın  
Sındırup tutmuş idi ki yaprağın

(Kaygusuz Abdal, M. 1/13)

*Âdem, Cennet'te incir ağacının dalmı kırıp yapraklarını koparmıştı.*

#### 1.4. Aden Bahçesi

Tevrat'ın verdiği bilgiye göre Hz. Âdem Orta Doğu'da Aden denilen bir bahçede yaratılmıştır. Tekvin bölümünde "Rab Tanrı, Âdem'i topraktan yarattı ve burnuna yaşam soluğunu üfledi. Böylece Âdem yaşayan varlık oldu. Rab Tanrı Doğu'da, Aden'de bir bahçe dikti. Yarattığı Âdem'i oraya koydu" (Tekvin, 3/7-8). şeklinde ifade edilir. Divan şiirinde Aden cennette bir bahçe olarak teşbih unsuru olarak kullanılmıştır. Çoğu zaman sevgilinin bulunduğu mekân Aden olarak düşünülmüş bazen de sevgilinin güzelliği Aden bahçesiyle mukayese edilmiştir. Bu husus da İsrailiyyat'tan alınarak kullanılmıştır.

Yâ İlâhî vâlideynin hâcetin eyle kabûl  
Meryem Havvâ ile olsun 'Aden'de dîz-be-dîz

(Bursalı İbrahim Râzî, T. 26/3)

*Ey Allah'ım, her iki annenin duasını kabul et. Hz. Meryem ile Hz. Havva Cennet'te, Aden bahçesinde dîz dize olsunlar.*

Kadd-i zîbân ile ol turrana kurbân olsun  
Bûy-ı ezhâr-ı 'Aden server-i serv-i çemân

(Said Giray, K. 2/40)

*Senin güzel boyun ile almına düşen saçlarına, Aden bahçesinin çiçeklerinin kokusu ve bahçelerin ulu servi ağaçları kurban olsun.*

### 1.5. Sebt Günü/ Cumartesi

Tevrat'ta "Şabbat" olarak geçen kelime, Kur'an-ı Kerim'de "sebt" olarak geçmektedir. Cumartesi günü için isim olarak kullanılan "sebt" kelimesi, aynı zamanda istirahat etmek anlamında olan "sebeteyesbutu" fiilinin mastarıdır. Yahudiler bu günü, tatil günü yani işi bırakıp ibadet ve istirahat etme günü olarak kabul etmişlerdir (Turgay 2012:157-158).

Tevrat'ta "Gök ve yer bütün öğeleriyle tamamlandı. Yedinci güne gelindiğinde Tanrı yapmakta olduğu işi bitirdi. Yaptığı işten o gün dinlendi. Yedinci günü kutsalı. Onu kutsal bir gün olarak belirledi. Çünkü Tanrı o gün yaptığı, yarattığı bütün işi bitirip dinlendi" (Tekvin, 2/1-43). şeklinde geçen ve Yahudilerce kutsal sayılan cumartesi günü haftanın yedinci günüdür. İşe ara verilip ibadet ve tefekkür ile geçirilen bu gün, Yahudi inancında haftanın en kutsal günü kabul edilir (Gürkan 2010: 159).

Yahudiler tarafından kutsal kabul edilen sebt günü İsrailiyat'ın etkisiyle divan şiirinde kutsal bir gün olarak kabul edilmiş, bazen cumartesi günü yerine kullanılmış bazen de İslam dünyasında kutsal kabul edilen perşembe ve cuma günleri ile karşılaştırılarak Perşembe ve cumanın daha kutsal olduğu ifade edilmiştir.

Be bözörkî-i yevm-i sebt-i şerîf  
Ki odur günler içre bî-hem-tâ

(Enderûnlu Fâzıl, K. 1/27)

*Günler içinde benzersiz olan kutsal Sebt gününün büyüklüğü ile.*

Esmesi sebt günü bâd-ı şedîd  
Bizi İstanbul'dan itdi nevmîd

(Belîğ, M.1/44)

*Sebt günü (cumartesi) esen şiddetli rüzgar bizi İstanbul'dan ümitsiz bıraktı.*

İ'tibârından yehûdun sebtte etmez iktizâ  
Râcih olmak hüsn ile pencşenbih ü âzîneye

(Nâbî, G. 808/3)

*Güzellik bakımından Perşembe ve Cuma ile karşılaştırılırsa Yahudilerin Sebt gününe değer vermeye ihtiyaç duyulmaz.*

## 2. Peygamberlerle İlgili İsrailiyyat

### 2.1. Hz. Âdem

#### 2.1.1. Habil ile Kabil

Habil ve Kabil arasında geçen olaylar Kur'an-ı Kerim'de isim verilmeden Âdem'in iki oğlu (Mâide, 5/27-31) şeklinde anlatılır. Bu isimler Tevrat'ın Tekvin kitabının dördüncü bölümünde Kain ile Habil (Tekvin, 2/1-43) şeklinde geçer. İsrailiyyat'tan geçen bu isimlerden Kain İslamî kaynaklara Kabil olarak geçmiş diğeri ise Habil olarak kullanılmıştır.

Kıssaya göre Kain çiftçi; kardeşi Habil ise, çobandır. Bu iki kardeş, Tanrı Yehova'ya adaklar sunarlar. Kain, ürettiği meyveleri verirken, Habil koyunlarının yavrularını verir. Habil'in adakları kabul edilirken, kardeşinin adakları kabul edilmez. Bu duruma sinirlenen Kain, kardeşini öldürür. Bu olaydan sonra Yehova, Kain'i topraktan verim alamamakla ve dünyada aylak aylak gezmekle lanetler. Kur'an-ı Kerim'de farklı olarak Kabil'e, kardeşini öldürdükten sonra Tanrı tarafından toprağı eşeleyeyen bir karga gösterilmek suretiyle kardeşini gömmesi öğretilir. Sonra Kabil tövbe eder.

Kabil ile ikizinin cennette, Habil ile ikizinin yeryüzünde doğdukları, iki kızdan daha güzel olanı kimin alacağını tespit etmek için Allah'a kurban takdim ettikleri, Habil'in öldürülmesiyle ilgili olarak Kabil'in İblis'i örnek aldığı şeklindeki rivayetler Tevrat tefsirlerinde de yer almaktadır (Harman, 1996:376-378).

Klasik Türk edebiyatında kısmen farklılıklar göstermekle beraber benzer şekilde anlatılan hikâyede Habil ve Kabil isimleri İsrailiyyat'tan alınarak kullanılmıştır. Kardeşin kardeşi öldürmesi, kardeşe bile güvenilmeyeceği, insanlardan vefa umulmayacağı gibi konularda Habil ve Kabil misal gösterilmiştir. Bazen de teşbih yoluyla sevgili gamzesinin kıyıcılığı ile Kabil'e benzetilmiştir:

Hâbil oldu dünyede evvel şehîd  
Kâtil olan Kâbil olur bil pelîd

(Uzun Firdevsî, M. ¼)

*Şunu bil ki dünyada ilk şehid Habil, alçak ve katil de Kabil oldu.*

Ulu oğlu adı Kâbil ikincisi adı Hâbil  
Birer kız ile doğdular biri çirkin birisi ağ

(Yazıcıoğlu Mehmed, TB. 1/8)

*Büyük oğlunun adı Kabil, ikincisinin Habil'di. Bunlar biri güzel biri çirkin birer kız ile birlikte doğdular.*

N'ola kan dökmekte mâhir olsa çeşmim merdümi  
Nutfe-i Kâbil'dir ü gamzen kimi üstâdı var

(Fuzûlî, G. 105/2)

*Gözlerimin merceği kan dökmeye becerikli olsa şaşılır mı? O Kabilin soyundandır, yan bakışın gibi bir hocası var.*

Bu dünyâ mihnet evidür ne kardaşdan ne yoldaşdan  
Vefâ gelse kıyar mıydı nâ-hak Hâbil'e Kâbil



(Muhıbbî, G. 1966/2)

*Bu dünya sıkıntılar evidir, ne kardeşten ne de yoldaştan vefa gelmez. Vefa gelseydi haksız yere Kabil Habil'e kıyar mıydı?*

Muhıbbî umma bir kesden vefâ sen

Niçe kıydı gör-â Hâbil'e Kâbil

(Muhıbbî, G. 1971/7)

*Ey Muhıbbî, Kabil'in Habil'e nasıl kıydığını gör de hiç kimseden vefa bekleme.*

Benî âdemde esmâ sırrının te'siridür bâ'is

Ki Kâbil şekl-i kâtil resm-i Hâbil 'ayn-ı hâ'ildür

(Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 102/72)

*İnsanoğlunda Kabil'i katil, Habil'i de gözün önündeki perde gibi yapan Allah'ın Bâ'is isminin sırrının tesiridir.*

## 2. 2. Hz. Süleyman ve mührü

Hz. Süleyman'ın mührü, birinin tepesi diğerinin tabanına geçirilmiş iki eşkenar üçgenin meydana getirdiği altı köşeli bir yıldızdan oluşan bir sembol olup Müslümanlar arasında "hatem-i Süleyman" Yahudi ve Hristiyanlarda ise "Davud yıldızı ( Seal of David) " diye anılır (Pala, 2006:524-526).

Yıldız motifinin Hz. Süleyman'ın mührü ile ilişkilendirilmesi de yine İsrailiyyat'a dayanır. Yahudiler tarafından Tevrat'ın sözlü kanunlarını içerdiğine inanılan Talmud'un "Gittin" bölümünde yer alan bir ibarede,

"Bunun üzerine Süleyman, Yehoyada oğlu Benayahu'yu oraya göndererek üzerine ilahi adın oyulduğu bir zincir ve üzerine adın oyulduğu bir yüzük, yün yapağalar ve şarap şişeleri verdi" (Simon, 1963: 68).

"Ona, ' Zinciri çıkar ve bana yüzüğünü ver, sana göstereyim.' dedi. Bunun üzerine zinciri çıkarıp ona yüzüğü verdi"(Simon, 1963: 69) şeklinde iyi ve kötü ruhları kontrol etmesi için Hz. Süleyman'a verilen sihirli bir yüzük olduğu ve üzerinde Tanrı'nın en kutsal ismi kabul edilen dört harfli "YHVH" isminin işlenmiş olduğundan bahsedilir. Tevrat'ta ise Tanrı Yahve tarafından Süleyman'a verilen ve onun, cinlere ve hayvanlara hükmetmesini sağlayan krallık yüzüğü olduğu söylenir.

Kur'an-ı Kerim'de Hz. Süleyman'ın yüzüğü yahut mührüyle ilgili hiçbir bilgi geçmez fakat İsrailiyyat etkisindeki İslamî kaynaklarda yer alır. Buna göre, Hz. Süleyman üzerinde ism-i a'zam yazılı olan yüzüğüyle dünyaya, bütün yaratılanlara ve rüzgâra hükmederdi. Ayrıca, Hz. Süleyman'ın karısına emanet ettiği yüzüğü, Hz. Süleyman'ın kılığına giren bir cin ele geçirince Hz. Süleyman'ın kötü duruma düştüğünü ve "Mühür kimde ise Süleyman odur." tabirinin halk arasında yayıldığı söylenir (Onay, 2007: 378).

Kökeni Yahudilikten önceki inanç sistemlerine kadar götürülebilen Hz. Süleyman'ın mührü, muhtemelen Yahudilik kaynaklı olarak Klasik Türk edebiyatında işlenmiştir. Hz. Süleyman'ın mührü, Yahudilik kaynaklı olmasına rağmen, divan şiirinde önemli bir yeri vardır. İncelenen beyitlerde gücün simgesi olarak işlenmiştir. Padişahların yahut sevgilinin kudreti, Hz. Süleyman'ın cinleri ve hayvanları itaat ettiren gücüne benzetilmiştir. Bazen de sevgilinin ağız âşıkları kendine köle edip itaat ettirmesi

sebebi ile Hz. Süleyman'ın mührüne benzetilmiştir. Muhtemelen İsrailiyyat vasıtasıyla İslam kültürüne giren ve halka inen bir algının divan şiirine etkisidir.

Çâh-ı Yûsufdur ey sanem zekanun  
Hem Süleymân mühridür dehenün

(Mostarlı Hasan Ziyâî, G. 245/1)

*Ey put kadar güzel olan sevgili, senin çene çukurun Hz. Yusuf'un atıldığı kuyu, ağzın ise Hz. Süleyman'ın mührüdür.*

'Anberîn hattı ki devr-i leb-i cânânda biter  
Güviyâ mûrçedür mühr-i Süleymân getürür

(Hamdullah Hamdi, G. 43/3)

*Sevgilinin dudağının etrafında amberden bir hat oluşur ki gören Hz. Süleyman'ın mührünü getiren karınca sanır.*

Diş biler dirler işitdüm leb-i dildâra rakîb  
Dîvdür kılsa nola mühr-i Süleymâna tama'

(Hamdullah Hamdi, G. 91/2)

*Duydum ki rakip sevgilinin dudaklarına diş kamaştırır derler. O devdir, Hz. Süleyman'ın mührüne göz dikse ne olur.*

La 'lûni mühr-i Süleymân eyledün  
Subh-dem gün gibi yüzün gösterüp

(Adnî, G. 50/3)

*Sabah vakti güneş gibi yüzünü gösterip dudaklarını Hz. Süleyman'ın mührüne çevirdin.*

Süleymân'a 'atâ kıldun hâtem ü mülk ü diyâr  
Senün ile kâim oldu halife-yi Dâvûd

(Kaygusuz Abdal, G.12/11)

*Hz. Süleyman'a mühür, mülk ve ülke başışladın. Hz. Davud'un halifesi seninle ayakta kaldı.*

Zâtîyâ ol kim kanâ'at hâtemine urdı el  
'Âleme hüküm itmege mühr-i Süleymân istemez

(Zâtî, G. 536/5)

*Ey Zâtî, kanaat mührüne el vuran, âleme hükmetmek için Hz. Süleyman'ın mührünü istemez.*

## 2. 3. Hz. Yusuf

### 2.3.1. Züleyha

Kur'an-ı Kerim'de Yusuf suresinde Mısır azizinin eşi ve Hz. Yusuf'a âşık olan kadın olarak yer almasına rağmen Züleyha'nın adı geçmez. Tevrat'ta da Mısır azizinden Potifar adıyla söz edilirken eşinin adı verilmez. Züleyha ismi Tevrat'ta ismi "Sefer-ha yasher (Yaşar Kitabı)" olarak II. Samuel 1:18'de "Sonra

Yaşar Kitabı'nda yazılan "Yay"3 adındaki mersiyesi Yahuda halkına öğretilmesini buyurdu." ve Yeşu 10:13'de "Bu olay Yaşar Kitabı'nda da yazılıdır." şeklinde adı geçen Hz. Âdem ve Hz. Havva'nın yaratılışından Yargıçlar kitabının başlangıcındaki Kenan'ın ilk İsraili fethine kadar Yahudi tarihini kapsayan kitapta "Züleyha-Zelica" olarak geçer (America Jerusalem Rapid Bible Mission, 1926: 90-91).

Arapça kaynaklarda Zeliha/Züleyha veya Râil/Railâ adıyla bahsedilmiş, özellikle Farsça ve Türkçe mesnevilerde ise Zeliha ismi daha yaygın biçimde kullanılmıştır. Bazı mesnevilerde bu ismin Zilha, Zelha olarak harekelendiği görülmektedir (Öztürk, 2013: 552-553). Klasik Türk edebiyatı'nda Hz. Yusuf'a olan aşkı dolayısıyla sıklıkla konu edinilen Züleyha ismen İsrailiyyat'tan alınıp Hz. Yusuf, güzelliğin, Züleyha da bu güzelliğe hayran olan aşğın timsali olarak kullanılmıştır.

'İşk Mısrından Züleyhâ'ya odur hem-derd olan  
Yûsufî dînâra dâ'im çihresi hem-reng olur

(Hamdullah Hamdi, G. 39/2)

*Aşk Mısr'ında Züleyha'ya dert ortağı olan odur. Hz. Yusuf'u alan dinarın çehresi daima sarı olur.*

Duhter-i rezdir 'azîzim ibn-i vaktin tâlibi  
Bak Züleyhâ Yûsuf-ı Ken'ânı eyler ârzû

(Zîver, G. 164/3)

*Azizim, ibn-i vaktin isteği şaraptır. Bak Züleyha'ya nasıl da Hz. Yusuf'u arzuluyor.*

Çün Züleyhâ evvela 'aşk ile oldu nâmdâr  
Oldu meftun sonradan ol Yûsuf-ı Ken'ân-ı 'aşk

(Yozgathı Hüznî, G. 95/7)

*Çünkü evvela aşk ile Züleyha'nın adı çıktı, sonradan Hz. Yusuf'un aşkına gönül verdi.*

### 2.3.2. Potifar

Kur'an-ı Kerim'de kendisinden isim belirtilmeden Mısır azizi olarak bahsedilir. Tevrat'ta Tekvin bölümünde Hz. Yusuf'tan bahsedilirken Mısır azizinden Potifar adıyla söz edilir. Onun Mısır firavununun muhafız birliği komutanı ve harem ağası olduğu belirtilir.

"Bu arada Midyanlılar da Yusuf'u Mısır'da firavunun bir görevlisine, muhafız birliği komutanı Potifar'a sattılar" (Tekvin, 37/36).

"İsmaililer Yusuf'u Mısır'a götürmüştü. Firavunun görevlisi, muhafız birliği komutanı Mısırlı Potifar onu İsmaililer'den satın almıştı" (Tekvin, 39/1).

"Yusuf'u Mısır'a götürerek Firavun'un muhafızlarının reisi ve harem ağası Potifar'a satarlar (IDB, III, 845). Yusuf kısa zamanda Potifar'ın güvenini kazanır ve Rab, Yusuf'tan dolayı Potifar'ın evini mübarek kılar ve bereketini artırır" (Tekvin, 39/1-6).

Potifar Arapça kaynaklara İtfir, Kıtır, Katıfir, Kutayfer şeklinde geçmiştir. Türkçe kaynaklarda daha çok Kotifar şeklinde kullanıldığı görülür.

Hem Kotifar râzî olur sözine  
Biş bin altun koydılar terâzûya

(Şeyyad Hamza, M. 1/382)

*Potifar sözüna razı olup (Hz. Yusufu satın almak için) teraziye beş bin altın koydu.*

### 2.3.3. Gömleğin yırtılmasının Delil Sayılması

Hiz. Yusuf ve Züleyha ile ilgili olarak anlatılan kıssalarda ve mesnevilerde Hiz. Yusuf'un Züleyha'nın isteklerine karşı gelip kaçması hadisesinde gömleğin önden veya arkadan yırtık olmasının suçlunun tespitinde delil sayılması hususu ve azizin karısının, dedikodusunu yapan kadınları davet edip onlara Hiz. Yusuf'u göstermesi olayı Tevrat'ta geçmese de diğer Yahudi rivayetlerinde yer alır (Gaon, 2018: 587).

Güzeller ol şeh-i hüsne selâma gelse tan midür  
Ki Yûsuf gibi hüsn içre misâli yok müsellemdir

(Le'âli, G. 18/2)

*Güzeller; o güzelliğin şahını selamlamaya gelseler, şaşılır mı? Hiz. Yusuf'un güzellikte benzersiz olduğu ispatlanmıştır.*

Kotifar getürdi ol genç oğlanı  
Sordı ana suçlu kim durur anı  
Söyledi oğlan Çalab sun'ıyla  
Geldi beşikde emer iken dile  
Eytdi kim gönlek eger yırtuk ola  
Ardı bütün ön etegi yırtıla  
Gerçek ol Zelihâ Yûsuf yalan  
Yûsuf ola Zelihâ'ya fitne kılan  
Bakdı görđi gönlek arddan yırtılmış  
Kotifar bildi Zelihâ suçluymış

(Şeyyad Hamza, M. 1/558-562)

*Potifar, o küçük bebeği getirip ona "Suçlu kim?" diye sordu. Bebek beşikde süt emerken dile geldi. Dedi ki eğer gömlek önden yırtık olursa gerçeği söyleyen Züleyha, yalancı olan Hiz. Yusuf'tur. Potifar baktı ki gömlek arkadan yırtılmış, Züleyha'nın suçlu olduğunu anladı.*

### 2.3.4. Bünyamin

Kur'an-ı Kerim'de Yusuf suresinde Hiz. Ya'kub'un Hiz. Yusuf dışındaki çocuklarından, dolayısıyla Bünyamin'den de ismi belirtilmeden bahsedilir. Söz konusu isim Kur'an-ı Kerim dışındaki kaynaklarda ve özellikle Yahudi kutsal kitabında geçmektedir. Bünyamin hakkında ayrıntılı bilgiler Tevrat'ta yer almaktadır. Tevrat'ta ismi Binyamin olarak geçmekte ve Ya'kub'un Rahel adlı eşinden doğduğu belirtilmektedir (Tekvin, 35/16).

Klasik Türk edebiyatında Bünyamin Hiz. Yusuf ile birlikte anılır. Ayrıca doğduğunda annesinin vefat etmesi ile ilgili olarak kullanılan Bünyamin isim olarak İsrailiyyat'tan alınarak kullanılmıştır.

Mısra gelme yanılırsan sâkin olma zâmin ol  
‘İzzet itmezler gerek Yûsuf gerek Bünyâmin ol

(Gedizli Kabûlî, G. 222/1)

*Mısır'a gelme yanılırsın, yerinde durma kefil ol. İster Yusuf ister Bünyamin ol hürmet göstermezler.*

Ayı vü günü çün temâm oldu  
Toğdı Bünyâmin anası öldi

(Hamdullah Hamdi, M. 1/20)

*Ayı ve günü dolduğunda Bünyamin doğdu, annesi öldü.*

#### 2.4. Hz. Danyal

Tevrat'ta adı Daniel (Daniel, 1/6-8) olarak geçmektedir. Danyal İbranicede “Tanrı hükmetti” veya “Benim hakimim Tanrı'dır” anlamına gelmektedir. Hz. Danyal'in hayatı hakkındaki bilgiler, Tevrat'ta kendi ismiyle anılan Daniel kitabında bulunmaktadır. Buradaki bilgilere göre Hz. Danyal, milattan önce VI. yüzyılda Babil sarayında yaşamış bir Yahudi peygamberidir. Tevrat'ta İsrailoğulları'nın Yahuda kabilesinden ve hanedan ailesinden olduğu söylenir (Daniel, 1/3-7).

Dönemin Babil kralı Buhtunnasr, gördüğü kötü bir rüyanın hiçbir yorumcu tarafından aydınlatılmaması üzerine Hz. Danyal'in de dahil olduğu Babil'in bütün hikmet sahibi adamlarının öldürülmesini emreder. Hz. Danyal bu durumdan kurtulmak için Allah'a yalvarır, nihayet kendisine kralın gördüğü rüyanın tabiri bildirilir (Daniel, 2/1-46). Rüyanı yorumlaması üzerine Buhtunnasr Hz. Danyal'e secde eder, onun yaratıcısının ilahların Allah'ı ve kralların rabbi olduğunu kabul eder; sonra da Hz. Danyal'ı Babil vilayetinin hakimi ve bütün bilginlerin reisi yapar (Daniel, 2/46-48).

İsrailiyyat yoluyla edebiyatımıza giren Danyal peygamber Klasik Türk edebiyatında hikmet sahibi ve sadık olması bakımından işlenmiştir. Ayrıca Danyal Peygamber'in bir köprü üzerinde Cebrail ile konuşması hadisesi teşbih ve telmih yoluyla kullanılmıştır.

Geh Mansûr ile ber-dâr olursın  
Gehî Dânyâle defterdâr olursın

(Baba Kaygusuz, M.1/1)

*Bazen Mansur ile darağacına asılırsın, bazen Danyal'e defterdar olursun.*

‘İsâ-nefes ü Hâlîl-hullet  
Dânâ-dil ü Dânyâl-hikmet

(Hüdâyi, K. 11/26)

*İsa nefesi, Halil gibi dost, gönlü uyamak ve Danyal gibi bilgili.*

Hem Dânyâl u İlyâsa‘ u Hâlid ü ‘Azîz  
Ashâb-ı karye Sâdık u Selmû sadûk-nâm

(Gelibolulu Mustafa Âli, K. 18/69)

*Danyal, İlyas, Halid ve Aziz, şehrin sahipleri sadık ve namlı Selmu.*

Ebrûsı üzre bahs kılır ‘akl o hâl ile  
Pül üzre Cebrâ’îl gibi kim Dânyâl ile

(Emrî, KT. 394/1)

*Tıpkı Danyal ile Cebrail’in köprüünün üzerinde konuştuğu gibi, akıl da o ben ile kaşının üzerinde konuşur.*

Ecel derdine dermândan söz açmaz la’lün önünde  
Görürse hattını hikmet kitâbın Dânyâl örter

(Emrî, G. 198/3)

*Danyal, senin hattını görse hikmet kitabını kapatır, dudaklarının önünde ölümün çaresine dermandan bahsetmez.*

## 2.5. Hz. Yuşa

Kur’an-ı Kerim’de sadece bir ayette Zülküf Peygamber ile birlikte adı el-Yesa olarak geçen Yuşa Peygamber, yalnızca iyi bir kimse olmasıyla yönüyle zikredilir. (Sad, 38/48). İbranice bir kelime olan Yuşa, “Tanrı kurtuluştur” ya da “Tanrı kurtarır” anlamına gelen “Yehoşua (Yeoşua)” kelimesinden türetilmiştir. Tevrat’a göre aslı “Hoşea” olan bu isim Hz. Musa tarafından “Yehoşua” olarak değiştirilmiş zamanla “Yeşua” biçiminde kısaltılmış (Sayılar, 13/8-16; Tesniye, 32/44), daha sonra bu kelime Arapçaya Yuşa’ olarak geçmiştir.

Tevrat’a göre Hz. Yuşa, İsrailoğulları’nın on iki kabilesinden biri olan ve Hz. Yusuf’un oğlu Efraim’in adını taşıyan kabilenin lideri (Sayılar, 13/8) Elişama’nın oğlu Nun’un oğludur (I. Tarihler, 7/26-27). İlk başta Hz. Musa’nın yardımcılığını yapmış, ondan sonra da İsrailoğullarının başına geçmiştir. Tevrat’ta kendisinden “Hz. Musa’nın hizmetçisi, genç adam” diye bahsedilir (Çıkış, 33/11). Tevrat’ta sayılar, çıkış, tensiye, tarihler ve yeşu bölümlerinde sık sık Hz. Musa ile beraber zikredilir. Hz. Yuşa, Tevrat’ın I. Krallar kitabında “Eliş” adıyla anılır.

Arap tarihçisi Taberî, adını Elyesa’ bin Ahtub bin Acuz olarak verir ve Hz. İlyas’la birlikte Hızır ile İlyas kıssasına benzer maceralarını anlatır. Taberî, ayrıca Kur’an-ı Kerim’de Kehf suresi 60-61. ayetlerinde anlatılan Hz. Musa ile birlikte yola çıkan gencin Hz. Yuşa olduğunu söyler ve İlyas’tan sonra İlyas’ın yerine İsrailoğullarına peygamber olarak gönderildiğini ekler (Taberî, 2007: 450-488).

Klasik Türk edebiyatında Hz. Musa ile birlikte anılır ve İlyas’tan sonra peygamber olması anlatılır.

Gitti Hârûn gitti Mûsâ cennete  
Geldi Yûşâ geldi İlyâs da’vete

(Yazıcıoğlu Mehmed, TB. 1/12)

*Harun ile Musa Cennet’e gitti, Yuşa ile İlyas davete geldi.*

Yûşâ’ nebî ki devlet-i Efrâsiyâb’da  
Bilmişdi dîn ‘isâ’sını zimmetine vâm

(Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 18/52)

*Yuşa Peygamber ki Efrasiyab’ın devletinde (Turan ülkesinde) din ilacını zimmetine borç bilmişti.*

## 2.6. Şa'ya, İrmiya, Hızkil, Samuel, Şem'un, Zülkifl

Yukarıda ismi geçen peygamberler, Kur'an-ı Kerim'de yer almayan fakat İslam âlimlerince peygamber kabul edilen haklarında Tevrat, kutsal kitap dışında kalan Yahudi literatürü ve Yahudi kaynaklarından yararlanarak eserlerini yazan Taberî, Salebî gibi İslamî kaynaklarda bilgi verilen kişilerdir. Hepsisi Yahudilere peygamber olarak gönderilmişlerdir.

Hiz. Samuel'in adını Müslümanlar Şemuil olarak kullanır. Tevrat'ta Samuel adında kutsal kabul edilen iki kitap vardır. Bu kitaplarda Hiz. Samuel'in hayatı ve İsrail'in Hakimler döneminden krallara geçiş anlatılır. İncil'de ve ismi verilmeden Kur'an-ı Kerim'de de yer alır.

Hiz. Şemun, İsrailoğulları'na gönderilen peygamberlerden olup Kur'an-ı Kerim'de adı geçmez. Hiz. İsa ve Hiz. Muhammed arasında geçen dönemde yaşamış olduğu rivayet edilir. Taberî peygamber olmadığını, fakat dindar bir kimse olduğunu söyler (Taberî, 2007: 409-410).

Hiz. Hızkil, Kur'an-ı Kerim'de bu isimle bir peygamber olmamakla birlikte Taberî'nin Kur'an-ı Kerim'de Enbiya suresinin 21. ve 85. ayetlerinde Zülkifl Peygamber olarak yer aldığını söylediği, İsrailoğullarına gönderilmiş bir peygamberdir (Taberî, 2007: 485).

Hiz. Şa'ya ve Hiz. İrmiya da İsrailoğulları'ndandır. Şa'ya'nın İsrailoğulları tarafından şehit edilmesinden sonra İrmiya gönderilmiştir. Danyal Peygamber'le aynı yüzyılda yaşamıştır.

Şem'un-ı asdikâ vü Şamûyel-i bâ-safâ  
Şe'ya vü İrmiyâ dahı Hazkîl-ı müstehâm

(Gelibolulu Mustafa Âli, K. 18/68)

*Sadık Şem'un ile mutlu Samuyel, Şe'ya, İrmiya ve şaşkınlığa düşmüş Hazkil.*

## 3. Dinî ve Tarihî Şahsiyetler

### 3.1. Asaf Bin Berehya

Tam adı Asaf bin Berahya bin Şimea bin Mikael bin Baaseya bin Malkiya (I. Tarihler, 6/38-43; Sa'lebi, 243) olan Asaf bin Berehya Tevrat'a göre, Leviogulları'na mensup Gerşom ailesinden Berehya'nın oğludur. Hiz. Davud zamanında kendisine, ahit sandığının Obededom'un evinden esas yerine taşıtılması sırasında, Heman ve Eytan ile birlikte, yüksek ses çıkaran tunç zillerle sandığa klavuzluk etme işi verilmiştir (I. Tarihler, 15/1720, 25).

Klasik Türk şiirinde Asaf ismiyle atf yapılan kişi, Hiz Süleyman'ın veziri Asaf bin Berehya'dır. Kendisinden Tevrat'ta I. Tarihler ve II. Tarihler'de bahsedilmektedir. Ayrıca "Mezmurlar" kitabınının 12. bölümü de Asaf adıyla başlamaktadır. Bu unvan, Osmanlı Devleti'nde veziriazamlar için de kullanılmıştır. Taberî ve benzeri İslamî kaynaklarda, Hiz. Süleyman'ın teyzesinin oğlu ve kerametli biri olarak yer alır (Taberî, 2007: 530-532; Harman, 1991: 455). Divan şiirinde Asaf, sadık, akıllı, keramet ve feraset sahibi bir vezir olması yönüyle özellikle sadrazamlara sunulan kasidelerde benzetme unsuru olarak kullanılmıştır.

İtdüğü zulmi Rahîmî mûra lutf it Âsafâ  
Bari bir gün 'arz kıl sultân Süleymân oğluna

(Kütahyalı Rahîmî, G. 306/5)

*Ey Asaf, karınca gibi zayıf olan Rahîmî'ye ettikleri zulmü bari bir gün Sultan Süleyman oğluna arz et.*

Bu nazmun olmadı remzine vâkîf  
Gerek Selmân u Âsaf Enverî'dür

(Üsküdarlı Fenayî, G. 22/3)

*Ne Selman, ne Asaf ne de Enveri bu şiirin sırrını anlayamadılar.*

Âsafâ mu'temenâ 'âlemi mesrûr etdün  
Ey bihîn-dâver-i sultân-ı cihân hoş geldün

(Nâilî, K. 27/3)

*Ey Asaf, ey güvenilir kişi, âlemi mutlu ettin. Ey cihan sultanının çok sevilen veziri hoş geldin.*

### 3.2. Talut ve Calut - Golyat/Calut

Kur'an-ı Kerim'de İsrailoğulları'nın kralı olarak kendisinden söz edilen Talut (Bakara, 2/246-251), Tevrat'ta Şaul (Saul) ismiyle anılır. Tevrat'a göre, Saul daha kralken İşaya'nın oğullarından birisinin kral olacağı bildirilir. Bu kişi kimsenin karşısına çıkmak istemeyeceği 600 rıtl ağırlığında miğfer giyecek kadar iri cüsseli, üç metrelik bir dev olan Golyat / Calut'tur. Kuvvetsiz, zayıf bir adam olan Hz. Davud, Calut / Golyat'ı Tanrı Yehova'nın yardımıyla yenebileceğini düşünür (I. Samuel, 17).

Kral Talut, Calut'tan korkup Samuel Peygamber'den yardım ister ve Calut'un karşısına çıkıp onunla savaşacak kişiye kızını vereceğini ve onu kendi yerine veliaht yapacağını söyler. Bu kişi Hz. Davud olur ve Calut'u sapanına koyduğu taşla iki kaşının ortasından vurarak öldürür. Talut bir savaşta ölünce onun yerine Hz. Davud kral olur (Pala, 2020: 437-438).

Klasik Türk edebiyatına İsrailiyyat vasıtasıyla geçen bu mesele ibretlik bir vaka olarak anlatılır. Zayıf kimselerin Allah'ın yardımıyla güçlü kişiler karşısında muzaffer olabileceği ifade edilmek istenince telmih yoluyla bu olaya göndermede bulunulur.

Sen kat'-ı râh-ı sıdk ile Dâvûd-haslet ol  
Câlûti yohsa bir hacet-i nâ-tüvân bozar

(Trabzonî Emîn Hilmi Efendi, G. 22/4)

*Sen sadakat yolunda Davud gibi ol, yoksa Calut'u bir tek taş öldürür.*

Züll ü 'izzin kabza-i kudret girîbân-gîridir  
Hisse-yâb ol kıssa-i Cemşîd ile Tâlût'dan

(Ali Emiri, K. 47/2)

*Hakir ve yüce olmak kuvvetin yakasına yapışan eldir. Cemşid ve Talut'un kıssasından kendine ders çıkar.*

### 3.3. Bel'am İbni Baura

Tevrat'ta Beor'un oğlu Balaam olarak geçer. Hem kahin hem de peygamber olarak anlatılan, Firavun'un din işlerine bakan, ayrıca İncil'de Petrus'un *İkinci Mektubu*'nda da yer alan kehanetleriyle ünlü kişidir (Sayılar, 22/5-6; Yeşu, 13/22). Sayılar kitabının 24. babında hikâyesi anlatılan Bel'am; Fırat'ın kıyısında, Amav ülkesindeki Petor'da yaşayan bir kâhindir. Moav kralı Belak, Yahudilerin krallığını tehdit



etmesinden ötürü Bel'am'dan Yahudileri dağıtmak için yardım ister. Bel'am bir kâhin olduğundan yardımını, Yahudilerin yok olması için fal açmak, büyü yapmak ve bedduaada bulunmak gibi eylemlerde bulunmaktır.

Kur'an-ı Kerim dışındaki İslamî kaynaklarda Bel'am, Hz. Musa zamanında yaşamış ism-i a'zam duasını bilen bir âbid olarak belirtilir. "Hz. Musa ordusuyla Muab ülkesini kuşatınca ülkenin hükümdarı olan Belak, Bel'am İbni Baura'ya para karşılığında Hz. Musa'ya beddua etmesini teklif etmiş. Rüyasında beddua etmemesi hususunda uyarılmışsa da vazgeçmemiştir. ism-i a'zam duasını okuyup beddua edince ağzından bir kuş çıkararak uçup gitmiş ve dili susuz kalmış bir köpek gibi ağzından dışarı uzayarak can vermiştir" (Pala, 2020: 65).

Klasik Türk edebiyatında Bel'am'ın İsraililer için beddua etmesi, dilinin köpek gibi dışarı çıkması, insanlara kötülük dilemesi gibi hususlarda telmih ve teşbih yoluyla bu hikayeye göndermede bulunulmuştur. Onun gibi insanların kötülüğünü isteyenler eleştirilmiştir. İnsanların kötülüğünü isteyen kişilerin bu meseleden kendilerine ders çıkarmaları gerektiği belirtilmiştir.

Bir kehf itine vire libâsını Bel'amun  
Çün bî-niyâzlığ uzada dest-i ihtiyâr

(Aşki, K. 1/125)

*Tercihini kötülükten yana kullandığı için Bel'am'ın elbisesini bir mağara köpeğine versin.*

Tefekkür eyle Bel'amın ki noldı akibet hâli  
Gider mi idi küfr-ile hemân ilmi yufid olsa

(Kuddûsî, G. 107/5)

*Sonunda Bel'am'ın hali nasıl oldu bir düşün. Eğer ilmi doğru olsaydı küfr ile hemen gider miydi?*

Şeyh San'ân'un miyânın bağlayan zünnâra yuf  
Bel'am'un zihnine balgam tarh iden güftâra yuf

Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 104/9

*Şeyh Sanan'ın belini bağlayan zünnara lanet olsun. Belam'ın zihnini bulandıran sözlere lanet olsun.*

Fürûğ-ı zühdün olsa hâdî-i şeh-râh-ı tâ'âti  
Reh-i isyâna 'azm etmezdi Bel'am İbni Bâ'ûrâ

(Ali Emiri, K. 24/42)

*Zahitliğin nuru ibadetin doğru yolunu aydınlatsaydı Belam İbni Baura isyan yoluna gitmezdi.*

## 4. Geçmiş Milletler

### 4.1. A'malika Kavmi

Kur'an-ı Kerim'de isim olarak bizzat geçmeyen A'malika, Tevrat'ta Yahudilerin ezeli rakibi olarak tarif edilen bir kavimdir. Tevrat'a göre Yahudilerle yine aynı soydan olan A'malika kavminin düşmanlığı bir savaşla başlamıştır. Bununla birlikte Arap tarihçileri, bu güruhun en eski Arap kabilesi olduğunu ifade etse de A'malika'nın Eski Mısır'da yaşayan Firavun soyundan hanedan ailesine mensup bir kavim olduğu düşünülmektedir (Onay, 2000: 213).

Klasik Türk edebiyatında A'malika kavmi Yahudilere düşman bir kabile olması ve gurur ve kibirleri yüzünden yok olmaları bakımından konu edilmiştir.

Heftâd fersah itdi Yehûdâya nîzesin  
İrgürdi rumh ehl-i A' málîka inhizâm

(Gelibolulu Mustafa Âlî, K. 18/37)

*Mızrağımı yetmiş fersah edip Yehuda'ya ulaştırdı; mızrak, A'malika kavmini bozguna uğrattı.*

#### 4.2. Harut ve Marut- Çah-ı Babil

Klasik Türk şiirinde Harut ile Marut isimleri daima sihir ve büyü ile birlikte anılır. Bunun sebebi, Harut ile Marut'un Bakara suresi'nin 102. ayetinde Babil'de insanlara büyüü ve karı ile kocanın arasını açacak şeyleri öğreten melekler olarak geçmesidir (Bakara, 102). Kur'an-ı Kerim'de söz konusu iki melek hakkında verilen tek bilgi bu iken Klasik Türk edebiyatı şairleri bu konu ile ilgili olarak İsrailiyyat kaynaklı hikâyelerden yararlanma yoluna gitmiştir.

İslamî kaynaklarda Harut ile Marut ile ilgili olarak anlatılan rivayetlerin çoğu, Yahudi medeni kuralları ve efsanelerinin yer aldığı bir tefsir kitabı olan Midraş Avkir'de yer alır. Bu rivayetlerde Harut ve Marut isimleri Şemhazai ve Azael, Zühre'nin ismi ise Ester olarak geçmektedir. Ester'in göğe çıkmasından sonra Şemhazai ve Azael, Harut ve Marut gibi ayaklarından baş aşağı olarak Babil kuyusuna asılmazlar. Göğe çıkamayıp evlenip yeryüzünde yaşamaya başlarlar. Bir müddet sonra da insanlara büyü öğretmeye başlarlar (Demirci, 1997: 262).

Klasik Türk edebiyatında Harut ile Marut ile ilgili İsrailiyyat'tan geçen bu kıssanın etkisiyle büyü ve sihir ile ilgili olarak kurulan anlam ilgisinde telmih yoluyla bu hikâyeye göndermede bulunulur. Sevgilinin gözü, saçları, kirpikleri, yanağındaki ben, yüzündeki ayva tüyleri gibi güzellik ile ilgili unsurlar büyüleyici güzellikte oldukları için benzetme ve istiare gibi söz sanatlarından yararlanarak bu iki meleği karşılaştıracak şekilde sihir ve sihirbaz olarak ifade edilmiştir. Sevgilinin çenesi ve yanağındaki gamze genellikle Babil kuyusuna, üzerindeki hal ve hat ise Harut'a benzetilmiştir. Saçı, bazen Harut'u çene kuyusuna asan ip, bazen de bizzat Harut olarak düşünülmüştür. Göz, Harut'la Marut'a büyü öğreten bir üstad'dır. Kirpik, göz mürekkebine dil sürerek vefk yazan bir büyü kalemidir (Aslan, 2015: 489). İsrailiyyat kaynaklı bu kıssa şairlerin hayal dünyasında türlü ifade şekilleri ve benzetmelerle ele alınarak kullanılmıştır.

Çeşmine reşk eyler âhû-yı hoten  
Ögredür Hârût'a bu fen-i fiten

(Yenişehirli İzzet, M. 2/21)

*Çin ceylanı gözlerini kışkandığı için Harut'a bu fitne ilmini öğretir.*

Çâh-ı zekânda asılı Hârût zülfüne  
Bâbil füsûnının eyledi efsâne benlerin

(Amrî, G. 62/4)

*Harut çene çukurundaki kuyuda saçlarından asılmış. Benlerin Babil büyüsunü efsane eyledi.*

Gözün sihri kamu sehâr sihrinden füzûn olmuş  
Anı Hârût işitmiş yire geçmiş ser-nigûn olmuş

(Zâtî, G. 602/1)

*Gözlerinin sihri bütün sihirbazların sihrinden daha fazla olmuş. Harut bunu iştîp yere geçip baş aşığı olmuş.*

Dâ'iyem sihrüm bugün Hârût'ı gökten indürür  
İlle bir söz söylemekte yokdur imkânım sana

(Ahmed-i Dâ'î, G. 153/6)

*Da'iyim bugün benim sihrim Harut'u gökten indirir ama sana söz söylemeye imkanım yoktur.*

Ben o Hârût'um ki emre râm müşkildür bana  
Çeşm-i sihr-âlûd-ı dil-ber çâh-ı Bâbil'dür bana

(Ferrî, G. 2/1)

*Ben o Harut'um ki emre uymak bana zordur. Sevgilinin sihir bulaşmış gözleri bana Babil kuyusudur.*

## Sonuç

Türklerin İslamiyet'i kabul etmelerinden sonra başlayarak yaklaşık 600 yıl boyunca çok geniş bir coğrafyada ve zengin bir kültürel birikimin üzerine inşa edilen Klasik Türk edebiyatı her ne kadar temelde İslamiyet etkisinde gelişen bir edebî gelenek olsa da yayıldığı geniş sahada yer alan birçok medeniyetin kaynaklarından da faydalanmıştır. Bu bakımdan Klasik Türk edebiyatı hem İslam dininin hem de farklı inanç ve kültürlerin etkisiyle gelişmiştir. Adı geçen gruplarından biri de Yahudilerdir.

Semavi dinler arasında en eski geleneği oluşturan Yahudilik başta tefsir, siyer ve peygamber kıssaları olmak üzere Klasik edebiyatta kendisine geniş yer bulmuştur. Yahudi kaynakları olan Tevrat, Talmud, Midraş Avakir, Seferha Yasher gibi kaynaklardan alınan malzemeler İslam dünyasında İsrailiyyat olarak adlandırılmıştır. Bazı araştırmacılar İslamî kaynaklarda olmayan tüm malzemeleri İsrailiyyat olarak adlandırırsa da kanaatimizce bu yanlış bir adlandırmadır. Çünkü terimin anlamından da açık bir şekilde anlaşılacağı gibi bu kelime İsrailoğulları soyundan gelenlerin ortaya koyduğu bilgileri ihtiva eden bir kavramdır. Bu sebeple çalışmada bu terim bahsedildiği şekilde sadece Yahudi kaynaklarından edebiyatımıza geçerek kullanılan malzemeyi karşılayacak şekilde kullanıldı. Yoksa Korah (Kârûn); Elisha(Elyasa), Elijah(İlyas), Hâmân, Samîrî, Firavn, Vâdî-i Eymen, Yed-i Beyza, Asâ-yı Mûsâ, Sinai Mount (Tûr-ı Sînâ) vb. şahsiyet, eşya ve hadiseler de divan şiirine kaynak bakımından konu olmuştur.

Klasik Türk edebiyatının geniş imaj dünyasının içinde gerek toplum hayatının yansıması gerekse de şairlerin merak ve ilgisi neticesinde Yahudi kültürü önemli ölçüde işlenmiştir. Klasik Türk edebiyatında İsrailiyyat daha çok Kur'an-ı Kerim'de kısaca anlatılan veya çeşitli vesilelerle bahsi geçen konularla ilgili ayrıntıların tamamlanması şeklinde kendini gösterir. Bu sebeple özellikle peygamberler ve diğer kişilerle ilgili olarak Kur'an-ı Kerim'de anlatılan kıssalarda İsrailiyyat'ın daha sık kullanıldığı görülür. Bu durum hem merak duygusuyla ayrıntıyı bilme isteği hem de ilk dönem Arap tarihçilerinin yoğun şekilde İsrailiyyat etkisinde kalarak yazdıkları tarih kitaplarında ve müfessirlerin yazdıkları tefsir kitaplarında İsrailiyyat'a başvurması sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonraki dönemlerde bu kaynakları okuyan şairler bu kaynaklarda anlatılan İsrailiyyat'a dair bu malzemeyi şiir dünyasına taşıyarak çeşitli söz sanatları, mazmunlar ve imgeler yoluyla şiirlerinin hayal dünyasını genişletmişlerdir.

Bu bakımdan Klasik dönem eserleri incelendiğinde mesneviler ve divanlar başta olmak üzere İsrailiyyat'a dair malzemeye rastlamak olasıdır. Yaratılıştan peygamber kıssalarına, Yahudi mitolojik unsurlarından kültür ve geleneklerine kadar birçok alana dair malzemeyi Klasik Türk şiirinde bulmak mümkündür. Klasik Türk şiirinde Yahudilik ile ilgili unsurlar konusunda yapılan bu çalışmada; Osmanlı'nın çoklu etnik yapısı içindeki unsurlardan biri olan Yahudi kültürü, inancı ve mitolojisinin İslam dünyasına yansımaları olan İsrailiyyat'ın Klasik Türk edebiyatındaki yeri ve önemi açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızda bu konu bir makalenin sınırları dâhilinde ele alınıp incelenmiştir. Bu yönüyle bakıldığında, bundan sonraki çalışmalarda Tevrat, Talmud ve Yahudiliğin diğer dinî ve mitolojik metinlerinin daha detaylı olarak incelenmesi ve daha çok divan şairinin eserlerinin incelemesi faydalı olacaktır. Böylelikle bu inançlar yoluyla Klasik Türk şiirine geçen dinî ve mitolojik unsurlar ortaya çıkarılacaktır.

### Kaynakça

- Abdulkadiroğlu, A. (1985). “*Ser-güzeşt-nâme-i Fakîr Be-azîmet-i Tokat*”, Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi, cilt:23, sayı: 1-2, Ankara.
- Açıkgöz, A. (1994). *Belîğ Dîvânı, Metin- İndeks*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Aksoyak, İ. H. (2018). *Gelibolulu Mustafa Âli Dîvânı*. Ankara : Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- America Jerusalem Rapid Bible Mission, (1926) *Jasher the Lost Book of Joshua 10:13 2nd Samuel 1:18 Discovered in Jerusalem Ruins*, Los Angeles, California.
- Aslan, M. (2015). *Divan Şiirinde Hârût İle Mârût*, Turkish Studies, 10/8, Ankara.
- Ay, S. (1999). *Ahmed Sadıkî-Ziver Paşa Dîvânı*, Fırat üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Aydemir, A. (2000). *Tefsirde İsrâiliyyât*. İstanbul : Beyan Yayınları.
- Aydın, A. (2004). *Üsküdarlı Fenâyî Cennet Mehmet Efendi ve Dîvânı*. İstanbul : Kaknüs Yayınları.
- Aytaç, A. (2017). *Aşki Ve Heft Peyker Mesnevisi: İnceleme-Metin-Özel Adlar Dizini*, Hacettepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Bilkan, A. F. (1997). *Nâbî Dîvânı*. İstanbul : MEB Yayınları.
- Birişik, A. (2001). “*İsrailiyat (Tefsir)*”, TDVİA, C.23, İstanbul.  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/israiliyat#2-tefsir> (03.02.2023).
- Çavuşoğlu, M. (1977). *Yahyâ Bey, Dîvan*. İstanbul : Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Çavuşoğlu, M. (1979). *Amrî Divan*. İstanbul : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çelebioğlu, Â. (1996). *Yazıcıoğlu Mehmed-Muhammediye*. İstanbul : MEB Yayınları.
- Dal, S. (2002). *Muhibbî Dîvânı*. İstanbul : Kaknüs Yayınları.
- Doğan, A. (2013). *Kuddûsî Divanı*. Ankara : Akçağ Yayınları.
- Ebu Cafer Muhammed Bin Cerîr'üt Taberî, (2007). *Tarih-i Taberî*, Çev. M. Faruk Görtünca, C. II. İstanbul : Sağlam Yayınevi.
- Elaldı, M. (2017). *Bursalı İbrahim Râzî Divanı (inceleme-transkripsiyonlu Metin)*, Atatürk üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.
- Erdoğan, M. (2013). *Gedizli Kabûlî ve Dîvânı*. Ankara : Gediz Belediyesi Kültür Yayınları.
- Farsi, M. (2002). *Türkçe Çeviri ve Açıklamalarıyla Tora ve Aftara*, İstanbul.

- Gaon, S. (2018). *Tefsîru't-Tevrât Bi'l-'Arabiyye* (Tevrat (Tora) Tefsiri), Çev: Prof. Dr. Nuh Arslantaş, C. 1. İstanbul : TYEKB Yayınları.
- Güneş, M. (2000). *Yozgathî Hüznî Divânı*. İstanbul : Sahhaf Kitapevi.
- Gürgendereli, M. (2002). *Mostarlı Hasan Ziyâî Divanı*. Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gürkan, S. L. (2010). *Yahudilik*. İstanbul : İSAM Yayınları.
- Güzel, A. (2000). *Kaygusuz Abdal Divanı*. Ankara : Milli Eğitim Yayınevi.
- Harman, Ö. F. (1995). "Yahudilikte Peygamberlik ve Peygamberler", İslam Tetkikleri Dergisi, IX. İstanbul : Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Harman, Ö. F. (1991). "Âsaf Bin Berahyâ", Dia, C.3, İstanbul. <https://islamansiklopedisi.org.tr/asaf-b-berahya> (04.02.2023)
- Harman, Ö. F. (1996) "Hâbil ve Kâbil", Dia, C.14, İstanbul. <https://islamansiklopedisi.org.tr/habil-ve-kabil> (04.02.2023)
- Hatiboğlu, İ. (2001). "İsrâiliyat", TDVİA, C.23, İstanbul. <https://islamansiklopedisi.org.tr/israiliyat#1> (03.02.2023).
- İmamoğlu, A. (2009). *Şair-i Mahîr Trabzoni Emin Hilmi Efendi Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve Divanı*, Serander Yayınları, Trabzon.
- İpekten, H. (1970) *Nâ'îli Divanı*. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.
- Kaçalin, M. S. (2017). *Hüdâyi (Salâ Mushî) Divan*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karagöz, İ vd., (2010). *Dini Kavramlar Sözlüğü*. Ankara : DİB Yayınları.
- Karaköse, S. (2001). *Said Giray Divanı*. Denizli : Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kavruk, H. (2001). *Şeyhülislâm Yahyâ Divânı*. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kesik, B. (2012). *Selîmî Divânçesi*. Ankara : Vizyon Yayınevi.
- Kırbıyık, M. (1995). *Ferrî Mehmed: Hayatı, Eserleri, Edebi Kişiliği ve Divânı'nın Tenkidli Metni*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Korkut, G. (2003). *Le'âlî Divânı*, Hacettepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Köksal, M. F. (2018). *Uzun Firdevsî Manzum Vilâyet-nâme Vilâyet-nâme-i Hâcî Bektâş Velî-i Horasânî (tenkitli Metin)*. Alevilik Araştırmaları Dergisi Yayınları, Ankara.
- Kutsal Kitap, (2019). *Kitab-ı Mukaddes Şirketi*, İstanbul.
- Mataracı, M.(2021). *Klasik Türk Şiirinde Hristiyanlık ve Yahudilik İle İlgili Unsurlar: XVI. Yüzyıl*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Mermer, A. (2004). *Kütahyalı Rahîmî ve Divânı*. İstanbul : Sahaflar Kitap Sarayı.
- Onay, A. T. (2000). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve izahı*. Ankara : Akçağ Yayınları.
- Özerol, N. (2013). *Yenişehirli İzzet Divanı*. Malatya :Serhat Matbaacılık.
- Özmen, M. (2011). *Ahmed-i Dâî Divanı*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öztürk, Z. (2013). "Züleyhâ", TDVİA, C.44, İstanbul. <https://islamansiklopedisi.org.tr/zuleyha> (04.02.2023)
- Özyıldırım, A. (1999). *Hamdullah Hamdî ve Divanı*. Ankara : Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Pala, İ. (2006). "Mühri Süleymân" TDVİA, C.31, İstanbul. <https://islamansiklopedisi.org.tr/muhr-i-suleyman> (04.02.2023)
- Pala, İ. (2020). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul : Kapı Yayınları.
- Saraç, M. A. Y. (2004). *Emrî Divanı*. İstanbul : Eren Yayıncılık.

- Tarlan, A. N. (1945). *Hayâlî Bey Dîvanı*. İstanbul : Bürhaneddin Erenler Matbaası.
- Tarlan, A. N. (1970). *Zâtî Divanı Gazeller Kısmı II. Cilt*. İstanbul : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1981). *Fuzûlî Divanı Şerhi*. İstanbul : Akçağ Yayınları.
- Taş, İ. (2017). *Şeyyâd Hamza Yûsuf ve Zelîhâ*. Ankara : Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tottoli, R. (2010). *İslamî Literatürde İsrailiyyat Teriminin kökeni ve Kullanımı*, (çev. Mesut Kaya) Marife Dini Araştırmalar Dergisi, yıl. 10, sayı. 2, Ankara.
- Turgay, N. (2012). Kur'an'da sebt kavramı, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 4 / Nisan - Eylül 2012, Yalova.
- Uslu, Z. O. (2010). *Kaygusuz Abdal'ın Mesnevî-i Baba Kaygusuz'u: Tenkitli Metin ve İnceleme*, Boğaziçi üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yazar, S. – Arslan, M. U. (2020). *Ali Emîrî Dîvânı*. İstanbul : İmak Ofset Basım Yayın.
- Yazır, H. (2022). *Kur'an-ı Kerîm Türkçe Meâli*. İstanbul : Halk Kitabevi.
- Yılmaz, O. (2011). *Enderunlu Fazıl Dîvânı'nda Yahudilikle ilgili Unsurlar ve Andnâme-i Yehûdî-Beçe*, Türkbilig, 2011/22, Ankara.
- Yücel, B. (2002). *Mahmut Paşa, Adnî Divanı*. Ankara : Akçağ Yayınları.

### 043. Haşmet Dîvânı'nda kozmik âlem

Şule ÖZBEKTAŞ<sup>1</sup>

**APA:** Özbektaş, Ş. (2023). Haşmet Dîvânı'nda kozmik âlem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 761-771. DOI: 10.29000/rumelide.1252842.

#### Öz

Evren ve evrendeki genel düzenle ilgili şeyler kozmik terimi ile ifade edilir. Kozmik unsurlar, ilk çağdan beri insanoglunun merakını çektiğinden her zaman incelenen ve üzerinde konuşulan bir konu olmuştur. Bu merak, divan şairlerini de cezbedince kozmik âlem, klasik Türk şiirindeki yerini almıştır. Kozmik unsurlar, klasik Türk şiirinde yalnızca terim manasını kapsayacak surette kullanılmaz. Kimi zaman sevgiliyle ilgili bir benzetme unsuru olarak kimi zaman bir devlet büyüğünden yahut başka bir memduhdan sitayişle bahsetmek maksadıyla, kimi zaman da şair kendisini övmek düşüncesiyle zikredilir. Kozmik âlem, klasik Türk şiirini besleyen önemli bir kaynaktır. Hemen hemen bütün şairlerin divanlarında kozmik âleme ait pek çok unsurun yer aldığı söylenebilir. Gökyüzüyle ilgili öğeleri genellikle şekil ve renk yönüyle işleyen divan şairleri, ayrıca yıldızların insanların hayatını etkilediği fikriyle şekillenen ilm-i tencime de başvurarak zengin bir anlam dünyası ortaya koymuşlardır. Bu söz ve anlam varlığından faydalanan şairlerden biri de 18. yüzyıl şairlerinden Haşmet'tir. 1133/1720 -1143/1730 yılları arasında doğduğu tahmin edilen Haşmet, Arapça ve Farsçaya hâkim bir isimdir. Çeşitli memuriyetlerde bulunan şair, 1182/1768 yılında vefat etmiştir. *Haşmet Dîvânı*, diğer birçok divan gibi kozmik unsurların yer aldığı bir eserdir. Bu çalışmada *Haşmet Dîvânı*'nda geçen kozmik unsurların hangi açıdan ve ne şekilde ele alındığı tespit edilmeye çalışılmış; belirlenen beyitler gökyüzü, yıldızlar, seb'a-i seyyare ve burçlar olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kozmik âlem, ilm-i tencim, klasik Türk şiiri, 18. yüzyıl, Haşmet Dîvânı

### Cosmic realm in the Divan of Haşmet

#### Abstract

Things related to the universe and the general order in the universe are expressed with the term "cosmic." Cosmic elements have always been a subject that has been studied and talked about since the beginning of time and has attracted the curiosity of mankind. When this curiosity attracted divan poets, the cosmic world took its place in classical Turkish poetry. Cosmic elements in classical Turkish poetry are not only used to cover the meaning of the term. Sometimes they are used as an element of analogy about the beloved, sometimes for the purpose of praising a statesman or another admired person, and sometimes with the thought of the poet praising himself. The cosmic realm is an important source that feeds classical Turkish poetry. It can be said that there are many elements of the cosmic realm in the divans of almost all poets. Divan poets, who usually address the elements related to the sky in terms of shape and colour, have also put forward a rich world of meaning by applying to tencim science, which is shaped by the idea that stars affect people's lives. One of the poets who benefited from this word and its meaning is Haşmet, one of the 18th-century poets. Haşmet, who is estimated to have been born between 1133/1720 and 1143/1730, is a name that is

<sup>1</sup> Bilim Uzmanı, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Ordu, Türkiye), suleozbektas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7621-867X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252842]

dominant in Arabic and Persian. The poet, who held various civil service positions, died in 1182/1768. *The Divan of Haşmet*, like many other divans, is a work that includes cosmic elements. In this study, it was tried to determine from what aspect and in what way the cosmic elements in the *Divan of Haşmet* were addressed; and the couplets determined were examined under four headings: sky, stars, seb'a-i seyyare, and horoscopes.

**Keywords:** Cosmic realm, tencim science, classical Turkish poetry, 18th century, Divan of Haşmet

## Giriş

Klasik Türk edebiyatının beslendiği en önemli kaynak, kuşkusuz tabiattır. Klasik Türk şairleri, tabiatın bir parçası olan gökyüzünü mecazlı bir söyleyişle sıklıkla işlemişlerdir. Genellikle mübalağaya başvuran şairler, gökyüzünün uçsuz bucaksız olmasından faydalanarak gökyüzünü önemli bir kıyas unsuru hâline getirmiş; ayrıca güneş, ay ve yıldız gibi gezegenleri sevgilinin güzelliğini tasvirde bir teşbih ögesi olarak kullanmışlardır.

Gök, gökkubbe ve gökyüzünü ifade eden felek, divan şiirinde aynı zamanda çarh, âsuman, sipihr, gerdûn, feza ve semâ kelimeleriyle de karşılaşılır. Felek, eski astronomi anlayışındaki düşünce üzerinden şairlerce ele alınmıştır. Buna göre gökyüzünün iç içe geçmiş dokuz veya yedi felekten meydana geldiği düşünülür. Felekler, dünyaya yakınlıklarına göre sıralanmış olup ilk yedi felek seba-i seyyare diye adlandırılır. Birinci felekte ay, ikincide Utârid (Merkür), üçüncüde Zühre (Venüs), dördüncüde güneş, beşincide Mirrîh (Merih, Mars), altıncıda Müşteri (Bercis, Jüpiter), yedincide Zühâl (Keyvan); sekizinci felek sabit yıldızlar ve burçlar feleğidir (Kurnaz, 1995: 306). “Eski astronomi anlayışına göre (...) felekü'l-eflâk olan dokuzuncu gök, diğer feleklerin batıdan doğuya olan tabii dönüşünü tersine olarak doğudan batıya çevirir, dolayısıyla yıldızları da birlikte döndürür. Bunun sonucunda yıldızların birbirine ve burçlara olan uzaklığı sürekli değişir.” (Kurnaz, 1995: 306). İlm-i ahkâm-ı nücûm adı verilen yıldızlar ilmi de bahsedilen bu dönüşlerle ilgili ortaya çıkmıştır.

İlm-i ahkâm-ı nücûm, yıldızların konum ve hareketlerinin bir işaret sistemi oluşturduğuna ve bu sistem sayesinde gelecek, şimdiki durum ve geçmişe dair bilgi elde etmenin mümkün olduğuna inanılmasıdır (Fehd, 2000: 124). Nücûm ilminin esası yedi seyyare ve on iki burçtur. Seyyarelerin her biri tabiat, hissiyat ve sıhhat üzerinde etkilidir (Işıkhan, 2014: 111). “İlm-i nücûm ile ilgilenenlere göre her insan bir yıldızın tesirindedir. Bu yıldız o kişinin doğduğu zamanda güneşin, içinde bulunduğu burçtadır.” (Pala, 2004: 76). Burçlar, güneşin dünya etrafındaki seyri esnasında 12 eşit dilimden geçtiği düşüncesiyle ortaya çıkmış ve her bir dilime ad verilmiştir:

“360 derecelik dairevi kuşağın 30'ar derecelik on iki bölüme ayrılması sonucu oluşan burçlar, Arapça ve Latince karşılıkları ve güneşin burca girdiği tarih itibarıyla şu şekilde sıralanmaktadır: Koç (Hamel, Aries: 21 Mart), Boğa (Sevr, Taurus: 20 Nisan), İkizler (Cevzâ, Gemini: 21 Mayıs), Yengeç (Seretan, Cancer: 22 Haziran), Aslan (Esed, Leo: 23 Temmuz), Başak (Sünbüle, Virgo: 23 Ağustos), Terazî (Mîzan, Libra: 23 Eylül), Akrep (Akreb, Scorpius: 22 Ekim), Yay (Kavs, Sagittarius: 22 Kasım), Oğlak (Cedy, Capricornus: 22 Aralık), Kova (Delv, Aquarius: 20 Ocak), Balık (Hût, Pisces: 19 Şubat)” (Kutluer, 1992: 422).

Klasik Türk edebiyatında gökyüzünün ele alınışı, sadece ilkçağ filozoflarının görüşlerinden ibaret değildir. Kur'ân'da geçen bazı ayetler, Hz. Muhammed'in hadisleri ve buna dayandırılan pek çok sözler, Hint kaynaklı tasavvufi görüşler ile İsrailiyat, konuyla ilgili oldukça geniş bir nazariyeler silsilesi meydana getirmiştir (Şentürk, 1994: 132).



Kozmik âlemi manzumelerinde işleyen şairlerden biri de 18. yüzyıl şairlerinden Haşmet'tir. Haşmet'in doğum yılı kesin olarak bilinmemekle birlikte kasidelerindeki ipuçlarına istinaden 1133/1720 – 1143/1730 yılları arasında doğduğu söylenebilir. Asıl adı Mehmet olup Yenişehirli Kazasker Abbâs Ebu'l-Hayr Efendi'nin oğludur. Babasından ilk eğitimini almış, daha sonra medreseye devam edip Arap ve Fars dillerini ve hatta bu dillerin edebiyatlarını ileri düzeyde öğrenmiştir. Çeşitli yerlerde memurluk görevinde bulunan şair, Rodos'tayken 1182/1768 yılında vefat etmiştir (Arslan ve Aksoyak, 2018: 3-5). Şiirlerinde Mevlevilik ile ilgili bazı inanç ve davranışlara yer vermesi, kendilerinden "Mevlevîlerüz" şeklinde bahsetmesi göz önünde bulundurularak şairin Mevlevîliğe intisap ettiği söylenilebilir. Haşmet'in eserlerinden biri divanıdır. Divanında gökyüzüne dair unsurlara yer vermiş ve bunları, daha çok teşbih yapmak suretiyle zikretmiştir. *Haşmet Dîvânı*'nda konuyla ilgili çokça beyit saptanmış olup aşağıda bahsi geçen başlıklar için örnek beyitler sunularak değerlendirilmeye gidilmiştir.

### **Haşmet Dîvânı'nda Kozmik Âlem**

#### **1-Gökyüzü (Âsumân, Felek, Sipîhr, Çarh)**

Şemseddin Sami, felek kelimesini şu şekilde tanımlar: "Gök, semâ, âsmân, eskilerin itikâdınca her bir seyyareye mahsus bir gök tabakası ki dokuz adedinde olup sekizincisi sevâbite mahsus ve dokuzuncusu nücûmdan hâlî ve cümlesini muhit zum olunurdu." (Şemseddin Sami, 2008: 1004). Eski astronomi inancına göre dünya kâinatın merkezi sayılmakta, dokuz adet olduğuna inanılan felekler de dünyayı çevrelemektedir.

Aşağıdaki beyitte de gökyüzünün yedi felekten meydana geldiğinden bahsedilir. Evreng, taht demektir. Yedi felek, yani seba-i seyyare gökyüzünün yedi tahtı olarak düşünülmüştür. Bu yedi felek, yedi renkle hareket etmeye başladığından beri, başka bir ifadeyle kâinat yaratıldığından itibaren cihan tahtına böyle bir sultan gelip gelmediği merak edilir. Bu şekilde şair, memduhundan övgüyle söz eder. Yedi renk denmesinin sebebi ise ilm-i tencime göre her bir feleğin kendine mahsus bir renginin olmasıdır. Beyaz, Ay'a; karışık renkler, Utarid'e; yeşil, Zühre'ye; sarı Güneş'e; kırmızı, Mirrih'e; mavi, Müşteri'ye; siyah renk ise Zühal'e aittir (Levend, 1984: 201-207). Ayrıca heft-evreng, büyük ayı yıldız kümesinin adıdır. Büyük ayı yıldız takımı, yedi yıldızdan meydana geldiğinden böyle bir adlandırma yapılmıştır:

Görölmüş mü aceb taht-ı cihânda böyle bir sultân

Bu heft-evreng-i çerhi başlayalı devre heftû-reng (K<sup>2</sup>- 5, B- 24)<sup>3</sup>

Felek kavramı klasik edebiyatta semâ, talih, baht gibi manalarda da sıklıkla kullanılır. İnancıya göre her birey, gökteki yıldızlardan birine aittir ve herkesin kaderi ait olduğu bu yıldızın ay, gezegenler, burçlar gibi diğer gök cisimleriyle olan durumlarına göre değişir (Şentürk, 1994: 150). Felek-i azâmın, diğer felekleri kendi istikametinin tersine döndürmeye zorladığına inanılır ve bu şekilde diğer sekiz felek, kendi istikametlerinin tam tersine döner. Bu durumda insanların talihleri, mutlulukları üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkar. Sekiz feleğin yerlerini değiştirip duran felekü'l-eflâk, her türlü kötülüğün ve uğursuzluğun sebebi sayılır. Divan şairlerinin devamlı olarak felekten şikâyet etmesinin temel sebebi de budur. Haşmet de tıpkı diğer şairler gibi felekten bahsederken daha çok onun uğursuzluğu ve

<sup>2</sup> Makalede bazı terimler için kısaltmalar kullanılmıştır:

B: Beyit  
G: Gazel  
K: Kaside.

<sup>3</sup> Bazı başlıklarda (gökyüzü, güneş, ay), tespit edilen beyit sayısı fazla olduğundan veya aynı örnek diğer başlıklara da dâhil edilebileceğinden tüm beyitler, metin içerisinde verilmemiştir.

kötülüğünü ele almıştır. Öyle ki bir aynaya benzettiği feleğin ikbali ona bir felaketten başka bir durum yaşatmayacaktır:

Haşmetâ sûret-i ikbâl-i felek âfetdir

Böyledir gösterişi âyîne-i devrânın (G- 156, B- 5)

Feleğin, klasik edebiyatta farklı terimlerle birlikte kullanıldığı görülür, bunlardan biri de aynadır. Aynanın edebiyatta kullanım sebeplerinden bazıları bir süs malzemesi olması, yansıtma özelliğinin bulunması ve bir yüzünün kara bir yüzünün aydınlık olması sebebiyle ikiyüzlü olarak değerlendirilmesidir. Haşmet, feleğin aynasından umutludur. Eğer feleğin aynası, Haşmet ve onun gibi âşıklara eziyetlerinin yanında bir kez olsun lütfunu gösterirse bu lütuf, onların göz aynasında görünecek; görmez olan göz, işlevini geri kazanıp tekrar görmeye başlayacaktır:

Gösterirse bize mir'ât-ı felek sây-ı lutf

Görünür âyîne-i didemize rûy-ı lutf (G-137, B-1)

Âşık, sevgiliye aşkı dolayısıyla sürekli ağlayıp inleyendir. Onun inleyişleri, bir tamburdan çıkan seda gibi gür ve yüksek olduğundan gökyüzüne kadar yükselmiştir. Zaten âşıklık hâlinin gereği de budur, alçak bir seyirde yükselen feryadın anlamı yoktur:

Versin sipihre kâse-i tanbûrveş enîn

Kânûn-ı ışık perde-i âhı pes istemez (G- 112, B- 5)

Aşağıdaki beyitte “gerdiş-i gerdûn” tamlaması felek anlamına gelecek şekilde sarf edilmiştir. Değirmen çarkına teşbih edilen felek, şairi -bir değirmenin buğdayı öğütüp un ufak etmesi gibi- paramparça etmiştir. Şair, ayrıca “öğün” kelimesini övmek, sena etmek manasında da kullanarak tevriye yapmıştır. Gönlüne seslenen şair, bulunduğu zaman diliminin ne kadar talihli olduğunu söyleyerek bununla kendisinin övünmesini ister:

Var öğün ey dil bu devrin cünbiş-i ikbâline

Gerdiş-i gerdûn çerh-i âsiyâb olmuş sana (G- 4, B- 4)

Semâ kelimesi, hem gökyüzü hem de Mevlevilerin semâsını hatırlatacak şekilde tevriyeli olarak kullanılmıştır. Mehtap, Mevlevî devranını düzenleyen bir dervişe; gökyüzü ise dönüyor olması dolayısıyla bir semâzene teşhis edilmiştir. Semâ eden bu dervişin yani feleğin beline bağladığı palehng<sup>4</sup> ise güneştir:

Miyân-ı çerhe hürşîdi edince pâlehangâsâ

Semâda mevlevî devrânını tanzîr eder mehtâb (G- 16, B- 3)

“Kaynaklarda, vezir ve aynı zamanda iyi bir şair olan Râgıp Paşa ile Haşmet arasında sıkı bir dostluk olduğu aktarılmaktadır.” (Doğan, 2012: 1553). Şair, bu dostluk ve sevginin nişanesi olarak Paşa'ya kasideler sunmuştur. Böyle bir kasideden alınan aşağıdaki beyitte Haşmet, sadrazamın ihsanını övmek için felekten faydalanır. Güneş altına, Ay ise gümüşe benzetilerek Paşa'nın etrafındakilere altın ve gümüş

<sup>4</sup> Paleheng, dervişlerin beline bağladığı kuşağın adıdır. Aynı zamanda bu kemerin üstüne takılan on iki imamı simgeleyen on iki köşeli taş için söylenir. Dervişlerin gönüllerini Allah'a bağlamalarının bir sembolü olarak algılanır. Hz. Muhammed'in aç yattığı günler midesi üzerine taş bastırarak açlığını giderişi anısına taşınır (Korkmaz, 2016: 553).

saçarak cömertçe davrandığı aktarılmaya çalışılır. Beyitte açıkça belirtilmese de aslında gökyüzünde altın ve gümüş dağıtan Sadrazam Râgıp Paşa'dır:

Bahş etmede sîm ü zer-i ihsanı felekde  
Dest-i keremin matla-ı şems ü kamer eyler(K- 7, B- 28)

Felek, bir saraya benzetildiği görülür. “Bâb, tâk, kasr, gül-mîh, perde” kelimeleriyle tenasüp oluşturularak meydana getirilen beyitte felek sarayının gülmihi, Ay ve Güneş; perdesi de melek kanadı şeklinde ele alınmıştır. Eskiden özellikle kapı ve pencere kapaklarına süs olarak konan, oymalı ve yıldızlı büyük başlı çiviye gülmih denmektedir (<http://lugatim.com/s/gulmih>). Şaire göre Ay ve Güneş, felek sarayının kasrını süsleyen birer gülmihtir:

Ser-fürû eyler bu bâbın tâkını kasr-ı felek  
Mihr ü meh gül-mîhî olmuş perdesi bâl-i melek (EBYAT- 12)

## 2- Yıldızlar( Necm, Nücûm, Encüm, Ahter, Sitâre, Kevkeb)

“Divan şiirinde necm, sitâre, ahter, kevkeb gibi eşanlamlılarıyla karşımıza çıkan yıldız, çok zaman parlak şekliyle ele alınır.” (Pala, 2004: 482) Sultan Mahmud için yazılan kasidede padişah, parlak bir yıldızla benzetilmiştir. Bu parlak yıldızın saçtığı ışığı görmek bile gözleri aydınlatmıştır. Padişahın ömrünün uzun olmasını dileyen şair, kimsenin onun gölgesinden uzak kalmamasını ister. “Sâye”, gölge anlamına gelmekle birlikte “sâyesinde” birinin yardımıyla, aracılığıyla manasını da taşır. Bu açıdan da beyti açıklamak mümkündür:

Cihân turdukça tursun sâyesinde olmasın mehcûr  
Kırân-ı encüm-i rahşâmı gördük dîdeler rûşen (K- 19, B- 8)

Yıldızlar ile anılan pek çok telakki vardır. Yıldızların, insanlar üzerinde bıraktığı etkiler doğrultusunda doğan ilm-i nücûm bu telakkilerin en önemlisi olarak kabul görür. Yıldızların parlaklığının yanında çokluğu ve şekli de şiirlerde ele alınan hususlardandır. Gökyüzünde Ay bir tane iken yıldızlar sayısızdır. Haşmet, bu durumu sevgili ve diğer güzellerle mukayese ederek işlemiştir. Sevgili, Haşmet'in gözünde kamer-tal'at -ay yüzlüdür- yani Ay'dır. Bu doğrultuda sevgili âşık için tektir. Fakat diğer güzeller ne kadar parlak ve gösterişli olsa da birbirinin aynısı ve sayısızdırlar:

Nice benzer o kamer-tal'ata her sâde-ruhân  
Ahterân bî-aded ammâ meh-i garrâ birdir (G- 66, B- 4)

## 3- Seb'a-i Seyyâre

### 3.1. Ay (Bedr, Hilal, Kamer, Mâh, Meh, Mehtâb)

Ay, klasik edebiyatta kozmik unsular bakımından en çok zikredilen kavramlardan biridir. “Nücûm ilmüne göre yer, felek-i evvel yani birinci kat göktür.” (Onay, 2019: 65). Ay, eski astronomiye göre sa'd-ı mutavassıt (orta kutluluk) ve neyyir-i asgar (küçük nurluluk) idi. Bu seyyareye mensup olanlar, sebatsız, ihmalkâr, kararsız ve hayalcidirler. Endişeli, zayıf ve metanetsiz oldukları bilinir. Ay, pazartesi gündüz ile cuma gecesine hâkimdir ve Ay'ın dostu Güneş'tir (Pala, 2004: 42).

Ay'a benzetilen sevgili, sürekli olarak âşıklara eziyet edendir. Bu yönüyle sevgili, tıpkı feleği andırır. Çünkü felek de âşıklara her zaman aksi ve kötü yönünü göstermektedir. Ay yüzlü sevgilinin saç, beni ve

yanağı da yine gökyüzüyle ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Buna göre saç, siyah olduğundan bulut; ben, tane olması dolayısıyla yıldız; yanak ise parlaklığı sebebiyle güneşe benzetilmiştir:

Evc-i istignâda çerhâsâ o meh cevrv eylesin  
Ebr ü necm ü mihr-i enverdir o zülf ü hâl u ruh (G- 42, B- 2)

“Âlem-i mehtâb”, mehtap eğlencesi demektir. Mehtap eğlenceleri, Lale Devri ile Osmanlı eğlence hayatında faaliyete geçmiştir. Mehtabın olduğu günlerde Boğaziçi’nde kayıklarla düzenlenen bir şölen olan bu eğlenceler, divan şairlerince söz konusu edilmiştir (Durkaya, 2020: 188). Yeme ve içmenin de bulunduğu bu eğlencelerde, kayıklarda mutlaka çeşit çeşit yiyecek ve içecek bulundurulduğu bilinir (Hisar 1995: 64). Şairin canı “âlem-i mehtâb”da şarap içmek istemiştir ama bu şarap, sevgilinin şaraba benzeyen dudaklarıdır:

Hat-ı ruh tâze-terâş olmuş iken bûs-ı leb et  
İstedir kâm-ı dile âlem-i mehtâb şarâb (G- 18, B- 3)

Ay, klasik edebiyatta -genellikle sevgili için- benzetme unsuru olarak sıkça kullanılan bir kavramdır. Sevgilinin yüzü, parlaklığı sebebiyle Ay’a benzetilir. Nasıl ki Ay gece görünür, gündüz kaybolursa sevgili de bir görünür bir kaybolur. “Güzelliğin zirvesi olarak algılanan dolunay, yüzün en çok benzetildiği unsurlardan biridir. Ay, ayda bir kez dolunay hâlini alır. Ancak sevgilinin yüzü her zaman dolunay gibidir.” (Erdoğan, 2013: 187). Âşığın ay yüzlü sevgilisine ulaşması muhayyeldir. Sevgilinin en belirgin özelliklerinden biri âşığın sürekli eziyet edip acı ve ıstırap vermesidir. Taş gönüllü sevgili, âşığının ağlamasından zevk alır (Pala, 1995: 85). Şair, âşığa ilgi göstermeyen sevgilinin semtinden ümit beklemenin yersiz olduğu görüşündedir. Açık istiare ile aya benzetilen sevgili, nice âşık gönlü bir kadehle paramparça etmiştir:

Semt-i bigânededen ümmîd-i imâret etme  
Niçe vîrâneyi bir câm ile ol mâh yapar (G- 71, B- 4)

*Dîvân*’da 16. gazel “mehtâb” rediflidir. Aşağıdaki örnekte ise mehtap, nurlu ayetleri temize çeken bir kâtibeye teşhis edilmiştir. Kâtip, mehtap olunca kâtibin kalemi de mehtabın parlaklığı dolayısıyla altından olmuştur:

Çeker âyât-ı envârı beyâza levh-i nîlîde  
Şuâm hâme-i zerrîn edüp tahrîr eder mehtâb (G-16, B- 4)

Yine aynı gazelden alınan başka bir beyitte ise mehtap, âşıkları çöle düşüren bir güzel gibi düşünülmüştür. Mehtap, sevda ehline Leyla’nın eğlence meclisini gösterince geceleyin tüm âşıkları, Mecnun gibi çöle düşürmüştür. Beyitte Leylî, sevda, gice kelimelerine yer verilerek karanlık bir atmosfer oluşturulmuş ve sanki mehtap, iyice parlak bir hâle getirilmiştir:

Safâ-yı bezm-i Leylî gösterip erbâb-ı sevdâya  
Gice Mecnûn gibi uşşâkı sahra-gîr eder mehtâb (G-16, B- 5)

Ayın kavuşum öncesi ve sonrasında yeryüzünden uçları sivri ince bir yay gibi görünen şekline “hilâl” denir (Yücel, 1998: 1). Muteber kavle göre üç günlük aya kadar hilâl denilir, fazlasına denilmez. Yeni ay, kaş yerinde kullanılır ve böylelikle hilâl kaşlı demek olan hilâl ebru terkibi meydana gelir (Pakalın, 1993: 830). Ayın hilal oluşu, âşığın çektiği eziyetler karşısında zayıflaması yahut ihtiyarlayıp

kamburlaşmasıdır. Haşmet de hilâl ile âşık arasında bir bağ kurmuş; âşığın, sevgilinin hasretiyle ve ayrılık acısıyla yarım ay gibi eksik kaldığından bahsetmiştir:

Hilâle döndü dilim za'f-ı hecr ile Haşmet  
Tulû'-ı vash gözet âfitâbı neylersin (G- 151, B- 6)

“Dolunay, on dört gecelik ay (Şemseddin Sami, 2008: 283) manalarına gelen bedir, edebiyatta genellikle güzellik unsuru olarak kullanılır. Mesela sevgilinin yüzü aya benzetilecekse bunda ayın en iri, en parlak anı olan dolunay kullanılır. “Sevgilinin dolunay gibi olan yüzü, tevhidi veya ilahi nurların, ilahi sırların tecelliyatına ayna olduğu için her halükarda güzeldir.” (Çelebioğlu, 1992: 324). Hilal ve dolunay kavramlarının bir arada kullanıldığı başka bir beyitte yine hilalin yarım ay oluşuna vurgu yapılmıştır. Haşmet, sevgilinin yanağını parlaklığı dolayısıyla Güneş'e benzetmektedir. O yanağa kavuşmak bir yana dursun yaklaşmak dahi âşık için imkânsızdır. Sevgiliden uzakta olan âşık, aşkını bir hilale benzetir ancak ne zaman ki yanağı güneş misali olan sevgiliye kavuşursa bu aşk tamamlanacak ve hilalden, dolunaya dönecektir:

Görünce tâbiş-i ruhsârın âfitâb gibi  
Hilâl-ı ışkım olur bedr-i şule-tâb gibi (G- 243, B- 1)

### 3.2. Utârid (Merkür, Debir-i Felek, Tîr)

Utârid, nücûm ilmine göre ikinci felekte bulunur. “Romalılarca Merkür adı verilen ve Batı mitolojisinde hırsız, tacir ve postacıların tanrısı Hermes'le sembolize edilen bu yıldız, hırsızlığı sebebiyle yalancı, yalancılığı dolayısı ile de güzel söz söyleyen hatip ve tüccarların tanrısı olarak kabul edilmiştir.” (Şentürk, 1994: 152).

Utârid, güzel söz söylemede mahir olduğundan feleğin kâtibi diye bilinir. Bundan dolayı debîr-i felek olarak da adlandırılan Utârid, kâtip ve yazarların piri sayılır (Pala, 2004: 465). Haşmet, kendi yazma kabiliyetini övmek için Utârid'in bu özelliğinden faydalanmıştır. Haşmet'in şairliği öyle kuvvetlidir ki gökte Utârid kalemine gönül vermiş, yeryüzünde ise insanlar onun sözlerini duymak için can atmışlardır. O hâlde yerde ve gökte şair kalemikle galip gelmiştir:

Utârid hâmememe dil-beste âdem nutkuma teşne  
Tefevvuk eyledim ehl-i zemîn ü âsumân üzre (K- 8, B- 6)

### 3.3. Zühre (Venüs, Nâhid, Çobanyıldızı, Seher yıldızı, Çulpan)

“Zengin bir anlam çeşitliliğine sahip Zühre, divan şiirine kaynaklık etmiştir. Zühre, bazen kadın şeklinde hayal edilmiş ve daha çok tencim ilmindeki özelliklerinden faydalanılarak kullanılmıştır.” (Durkaya, 2021: 226). Feleğin sazennesi olarak da bilinen Zühre, divan şiirinde çok zaman aşk, şarkı, çalgı ve güzellikle birlikte anılır. Yunan mitolojisine göre Zühre, aşk ve müzik tanrıçası Afrodit veya Venüs olarak ele alınır. Zühre, gök ile gündüzün kızıdır (Pala, 2004: 494). Parlaklığı ile bilinen bir seyyare olan Zühre “Çobanyıldızı” olarak da anılır. Bu adlandırılmanın sebebi güneş doğmadan ve batmadan önce parlaklığı dolayısıyla çobanlar tarafından kolaylıkla görülebilir olmasıdır (Durkaya, 2021, 219).

Örnek beyte bakıldığında Zühre yıldızının etrafındaki ışınların kâkül olarak ele alındığı görülür. Sadrazam Mustafa Paşa'ya yazılan kasidede gökyüzü, memduhun kapısının kandili; Zühre'nin kâkülü, mumun fitili ve sabahın nurudur:

Kâkül-i Zühre fetîli pertevi nûr-ı sabâh  
 Cerh-i minâ-fâm gûyâ asma kandil-i deri (K- 11, B- 29)

Zühre'nin bir diğer adı da seher yıldızıdır. Seher vaktinde görüldüğü için bu şekilde de adlandırılmıştır. Koca Ragıp Paşa için yazılan methiyede memduh, parlak bir güneşe benzetilmiştir. Felek, bu parlak güneşin en küçük zerresini seher yıldızı yapmıştır. Şair, memduhunu benzettiği güneşin parlaklığını vurgulamak için bilerek Zühre'yi seçmiştir. Çünkü Zühre, güneş ve aydan sonra gökyüzündeki en parlak cisimdir (Şentürk, 1994: 155):

Pertev o kadar neyyir-i tabında ki gerdûn  
 Her zerre-i nâçizini necm-i seher eyler (K- 7, B- 27)

### 3.4. Güneş (Şems, Mihr, Afitâb, Hurşîd)

Divan şairlerine göre Güneş, gök cisimlerinin sultanı; diğer gezegenler ise Güneş'in hizmetini gören rütbeli kişiler olarak ele alınmaktadır (Pala, 2004: 176). Divan şiirinde daha çok parlaklığı yahut ısısı ile ele alınan Güneş, hem benzeyen hem benzetilen durumlarında da karşımıza çıkmaktadır. Örneğin eğlence meclislerinde elden ele dönen kadehin pırıltılı ve kızıl renkli olduğu için bazen kadehe benzetildiği görülür. Güneşle birlikte hilal de renk, şekil ve parlaklıklarının yanında hiç durmadan dönmeleri sebebiyle mecliste elden ele dolaşan kadehe benzetilirler (Batislam, 2017: 5). Haşmet'in ele alınan beytinde Ay'ın parlaklığı dolayısıyla kadehe benzetildiği görülmektedir. Beytin genelinde Ay ve Güneş'in görev değişimine bir işaret vardır. Güneş'in akşam olunca yerini Ay'a bırakması olayını ifade etmek isteyen şair kayığı, bir gök gibi düşünmüştür. Güneş'in gökyüzünde mevcut olan eğlenceden ayrılırken yerini Ay'a bıraktığı söylenmiştir. Yine kadehin eğlence meclisinde elden ele dönmesiyle, gündüzün gece dönmesi arasında da bir münasebet kurulmuştur:

Sâgar-ı mâha verip nevbet-i devrânın  
 Bezm-i şeb-i fülkden çizdi kenâr âfitâb (G-17, B- 3)

Sevgilinin yüzü, güneşe teşbih edilmiştir. Güneşin parlaklığı, bahar mevsiminde daha çok artar. Sevgilinin güneş gibi yüzünde bu parlaklığı artıracak olan ise yeni çıkan ayva tüyleridir. Yeni çıkan ayva tüyleri yeşildir ve hatt-ı sebz diye tanımlanır. O hâlde sevgilinin yüzüne baharı getirecek olan hatlarıdır:

Hatt-ı nev oldu Haşmet revnak-ı ruhsâr-ı yâr  
 Tâbişin efvân eder vakt-i bahâr âfitâb (G-17, B- 5)

Saki, içki meclislerinde kadeh sunan kişidir. Güneş ışıklarının bir pençeye benzetildiği beyitte yine kadeh-güneş teşbihi mevcuttur. Öyle ki güneş kadehini eline alan âşık aklını kaybetmiş, deli divane olmuştur. Bu parlak pençeler âşığın aklını almaya yetmiştir:

Âfitâb-ı sâgarı der-dest edince sâkîyâ  
 Aklım aldı pençe-i hürşîd-i rahşânın senin (G- 157, B- 5)

Sevgilinin güneşe benzeyen yanağını düşünmek bile şairin şairliğine katkıda bulunmuş; türlü mazmunlar bir güneş misali şiirine yansımıştır. Yanağa duyulan hevesin gönle aksedişi ise güneş gibi yakıcı olmuştur. "Dilde" kelimesi gönül anlamı dışında, söylemek manasında da değerlendirilebilir. Sevgilinin yanağını arzulayan âşık, bu isteğini yanak değil, güneş kelimesiyle ifade etmiştir. Yani beytin bütünü üzerinden açıklanacak olursa güneş, artık yanağın mazmunu hâline gelmiştir:

Fikr-i ruhuyla mazmûn taba togar mihirveş  
Dilde sipihri-hûrşîd oldu hevâ-yı ârız (G- 127, B-4)

Şair, kendisini yakınlık güneşinin zerresi olan bir Mevlevi olarak tanımlar. Bu beyitte güneş, tasavvufi manada ele alınmıştır. Güneş, ışığı yani nuru sembolize etmektedir. Bu da "Mutlak Varlık" veya Mutlak nur ile aynı şey demektir. Buna karşılık zerre, yokluğu, hiçliği ve karanlığı (zulmet) sembolize etmektedir. Zerreler havada direkt olarak görünemezler ve ancak bir nur aksettiği zaman görülebilir. O hâlde tüm kesret âlemi, Allah'ın nuru ile görünür hâle gelir (Yıldırım, 2003: 131-132). Bu durumda beyte göre güneş, mutlak varlık olan Allah; güneşin zerresi ise güneşe nispetle hiçlik mertebesinde olan Allah'tan gayri her şeydir. Zerre konumunda olan şair, semâ ederken kendinden geçmiş ve mutlak varlık olan Allah'a daha da yakınlaşmıştır. Bu yüzden "şems-i kurbet" tamlaması tercih edilmiştir. "Mevlevilerde semâ, aşk ve cezbeyle meydana getirmek için bir vesiledir." (Gölpınarlı, 2006: 355).

Ser-geşte-i semâ-ı safâ-yı visâl olup  
Zerrât-ı şems-i kurbet olan mevlevileriz (G- 96, B- 3)

Vefa; sözünde durma, muhabbete yahut dostluğa sadakat gösterip sebat etme gibi manalara gelen bir terimdir (Şemseddin Samî, 2008: 1494). Vefanın Güneş'e benzetildiği beyitte "*mihri-vefanın matla*" ifadesiyle *Mihri ü Vefa* mesnevisi hatırlanmaktadır. Kaynağını İran edebiyatından alan ve çift kahramanlı aşk mesnevilerinden olan *Mihri ü Vefa*, âşıkların başlarından geçen çeşitli olaylar ve karşılıklarına çıkan türlü engellere rağmen birbirlerine kavuşmalarını anlatılan bir mesnevidir (Fidan ve Açar, 2019: 29). Ayrıca bir manzumenin ilk beyti manasına gelen "matla" hem güneşin doğuşu hem terim anlamıyla tevriyeli kullanılmıştır:

Söyledirsen her biri mihr-i vefânın matla  
Zerrece yokdur mürüvvet Haşmetâ ahabbda (G- 179, B- 5)

### 3.5. Müşteri (Jüpiter, Bercis, Kâdi-i Felek, Hatib-i Felek)

Altıncı felekteki gezegendir. Bu yıldızın etkisinde doğanlar terbiyeli, utangaç ve yumuşak huylu olurlar. Feleğin kadısı ve hatibi olarak bilinir. Merih ile Ay dost yıldızları, Zühre ile Utarid ise düşman yıldızlarıdır (Pala, 2004: 344). Şair, etkisinde kaldığı yıldızın özelliğine istinaden eğer bir güzeli sevecek olursa ne yazık ki ona tek talibin kendisinin olmayacağı ve o güzele, herkesin müşteri çıkacağını söyler. Müşteri kelimesi, beyitte astronomiye ait kavramların bulunması dolayısıyla Müşteri gezegenini de hatırlatacak şekilde tevriyeli sarf edilmiştir:

Bir şûhu sevsem ahterimin muktezâsıdır  
Olur felekte âlem o meh-rûya müşterî (G- 248, B- 4)

## 4. Burçlar

### 4. 1. Esed (Arslan, Burc-ı şîr)

Bu burcun gezegeni, uğurlu bir gezegen sayılan güneştir. 23 Temmuz ile 22 Ağustos tarihleri arası, bu burcun hâkim olduğu tarihlerdir. Arslan burcunun bulunduğu tarihler, güneşin en belirgin olduğu zaman dilimidir (Yıldırım, 2015: 348). "Esed (arslan) burcu, beyitlerde genellikle gerçek anlamından yola çıkılarak kurulan benzetmeler içinde yer alır. Bunların en belirgin olanı şiirin ithaf edildiği şahsın cesaret ve heybetinin anlatıldığı beyitlerdir." (Özer, 2015: 79). Aşağıdaki beyitte de benzer şekilde

memduhun cesareti vurgulanmak istenmiştir. Feleğin aslan mizaçlısı olarak tanımlanan memduh, ikbal bayramının parlaklığını dünyaya vermiştir. İlgili beyit, ramazaniye türündeki bir kasideden alındığı için söz konusu bayramın, Ramazan Bayramı olduğu ve şairin yazdığı kasideye karşılık ihsan aldığı anlaşılmaktadır:

Tali-i esadı bir zât-ı felek-kevkebenin

Verdi dünyâya bu dem pertev-i id-i ikbâl (K- 16, B- 22)

#### 4. 2. Hûşe (Başak, Sünbüle)

Gökyüzündeki yıldızların şekli başağı andırdığından bu burca Başak ya da Sünbüle burcu denmiştir. (Yıldırım, 2015: 348). “Sünbüle (başak) burcu, gerçek anlamından yola çıkarak bazı beyitlerde tarladaki bir başak gibi düşünülmüştür. Sünbüle tarlada bir başak olduğunda felek tarlaya, yıldızlar da buğday tanelerine teşbih edilir.” (Özer, 2015: 87). Örnek beyitte de “sünbüle” kelimesi gerçek anlamını çağrıştıracak şekilde yer alır. Şair, başak burcuna sünbüle denmesi üzerinden söz oyunu yaparak gül ve sünbülle beraber kullanmıştır. Âşığın ahı göğe kadar yükselip başak burcunda karar kaldığından beri artık ne güle ne de sünbüle gerek kalmamıştır:

Âhım eflâke çıkıp sünbülede etdi karâr

Gayrı lâzım degil ister gül ü ister sünbül (K- 21, B- 44)

#### Sonuç

*Haşmet Divânı*'nda kozmik unsurlar dört başlık altında incelenmiştir. Bunlardan ilki felektir. Şair, felek kelimesini bazen memduhundan övgüyle söz etmek, bazen aksi ve kötü talihin sebebinin açıklamak bazen de erişilmesi mümkün olmayan bir yüksekliği ifade etmek için kullanmıştır. İkinci başlık yıldızlardır. Daha çok parlaklığı ve sayısız olması dolayısıyla zikredilen yıldızlar, tıpkı felek kavramında da olduğu gibi memduh övülürken bir benzetme unsuru olarak ele alınmıştır. Üçüncü başlık seb'a-i seyyare yani yedi gezegendir. Metinde Ay, Utârid, Zühre, Güneş ve Müşteri olmak üzere bu gezegenlerin beşi geçmekte olup en çok Ay'dan bahsedilmiştir. Sevgilinin yüzü, parlak olarak tasavvur edildiğinden Ay'a benzetilmiştir. Ay'ın dolunay veya hilal gibi farklı halleri de söz konusu edilmiş; bunlardan hilal, şekli dolayısıyla âşığın çektiği eziyetler sonucunda iki büklüm olduğunu belirtmek için kullanılmıştır. Sonuncu başlık ise burçlardır. Esed (Arslan) ve Hûşe (Başak) burçlarından bahseden Haşmet, her iki burca da tevriyeli bir şekilde yer vermiştir. Tüm bu başlıklar içerisinde yer alan iki beyit ise şairin intisap ettiği söylenen Mevlevilik tarikatıyla ilgili olduğundan dikkat çekicidir. Şair ilgili beyitlerde çarh, mehâb, hurşîd, semâ ve şems gibi kelimeleri, Mevlevilikle bağdaştıracak şekilde kaleme almış, yani kozmik unsurları, kendi hayatına ilişkin bir durum üzerinden işlemiştir.

#### Kaynakça

- Arslan, M. ve Aksoyak, İ. (2018). *Haşmet Divânı*. <https://ekitap.ktb.gov.tr>. [erişim tarihi: 07. 10. 2022].
- Batıslam, H. D. (2017). “Divan Şiirinde Kadeh ve Kadeh Redifli Gazeller”. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 18. s. 1- 28.
- Çelebioğlu, A. (1992). “Bedir”, *TDVİA*, C. V. s. 324- 325.
- Doğan, H. (2012). “18. Yüzyıl Osmanlı Toplum Hayatının Haşmet Divanı'ndaki Akisleri”. *Turkish Studies*. 7/4. s. 1547- 1584.
- Durkaya, H. (2020). “Klasik Türk Şiirinde Osmanlı Eğlence Hayatının Bir Yansıması: Mehtabiyeler”. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 1/ 24. s. 173- 194.



- Durkaya, H. (2021). "Divan Şiirinde Zühre". Kadın. Ed: Güliden Sağol Yüksekaya vd. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Erdoğan, M. (2013). Güzellik Unsurlarıyla Divan Şiirinde Sevgili. İstanbul: Kitabevi.
- Fehd, T. (2000) "İlm-i Ahkâm-ı Nücûm". TDVİA, C. XXII. s. 124- 126.
- Fidan, G. G. ve Açar, Z. (2019) "Klasik Türk Edebiyatı Metinlerinde Manzumdan Mensura Dönüşüm: Mihr ü Vefâ". Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi. 66. s. 27- 36.
- Gölpınarlı, A. (2006). Mevlânâ'dan Sonra Mevlevilik. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Hisar, A. Ş. (1995). Boğaziçi Mehtapları. İstanbul: Sebil Yayinevi.
- <http://lugatim.com/s/gülmih>, [Erişim Tarihi: 19.12.2022].
- Işıkhan, D. (2014). "Divân Şâirlerinde İlm-i Tencîm Tesîri". Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi. 4. s. 110- 114.
- Korkmaz, E. (2016). Alevilik ve Bektaşilik Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayinevi.
- Kurnaz, C. (1995). "Felek". TDVİA, C. XII. s. 306- 307.
- Kutluer, İ. (1992). "Burç". TDVİA. C. VI. s. 422- 424.
- Levend, A. S. (1984). Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar. İstanbul: Enderun.
- Onay, A. T. (2019). Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü (Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı). Haz: Cemal Kurnaz. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Özer, Z. (2015). Divan Şiirinde Burçlar. (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Pakalın, M. Z. (1993). Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü. C: I. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pala, İ. (1995). "Âh Mine'l-Aşk (Aşkın Öz Yurdu ve Has Bahçesinde Bir Temaşa)". Cogito: Aşk. 4. s. 81-102.
- Pala, İ. (2004). Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Pehlivan, E. (2001). Nasihat-nâme Şeyh Eşref b. Ahmed. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Şemseddin Sami. (2008). Kâmûs-ı Türkî. İstanbul: Sahaflar Kitap Sarayı.
- Şentürk, A. A. (1994). "Osmanlı Edebiyatında Felekler, Seyyare ve Sabitler (Burçlar)". Türk Dünyası Araştırmaları. 90. s. 131- 180.
- Yıldırım, A. (2003). "Zıtlık Kavramı ve Divan Şiirinde Zerre-Güneş Sembolizmi". Bilig. 25. S.125- 138.
- Yıldırım, H. (2015). "Divan Şairlerine Göre Burçlar". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 41. s. 340-353.
- Yücel, İ. (1998). "Hilâl". TDVİA, C: XVIII. s. 1- 11.

**044. Esrâr Dede Dîvânı'nda Hurufilikle ilgili unsurlar****Hayriye DURKAYA<sup>1</sup>****APA:** Durkaya, H. (2023). Esrâr Dede Dîvânı'nda Hurufilikle ilgili unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 772-781. DOI: 10.29000/rumelide.1252844.**Öz**

Harfler, çok eski zamandan beri birer sembol olmanın ötesinde mistik bir yöne sahip olmuştur. Varlığı anlamak veya anlamlandırmak isteyen toplumlar, bunu zaman zaman harfler üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. İslam dünyasında ise harfleri, kendi inançlarını sistemleştirmede kullanan en önemli zümre Hurufilerdir. Fazlullah-ı Hurûfî'nin (öl. 796/1394) kurucusu olduğu bu mistik felsefede Arap ve Fars alfabesindeki harfler ile bu harflerin toplamı olan 28 ve 32 sayıları, varlığı anlamlandırmada hareket noktası olarak kabul edilmiştir. Hurufilik, zaman içerisinde şeriata aykırı olarak görüldüğünden ortadan kaldırılmaya çalışılsa da farklı tarikatlara etki etmek suretiyle bir şekilde varlığını sürdürmüştür. Bu tarikatlardan birisi de Mevlevîliktir. Bazı Mevlevîler, asla Fazlullah'ı bir şeyh olarak görmemek kaydıyla Hurufilik çerçevesinde değerlendirilebilecek ifadeler yer vermişlerdir. 18. yüzyıl klasik Türk edebiyatı şairlerinden Esrâr Dede de bu isimlerden biridir. Mevlevî şairler arasında önemli bir yere sahip olan Esrâr Dede, Mevlevîliğe intisap etmesi dolayısıyla "dede" unvanını almıştır. Çeşitli eserler kaleme alan bu mutasavvıf şair, 1211/1796 tarihinde İstanbul'da vefat etmiştir. *Esrâr Dede Dîvânı* yazdığı eserlerden biri olup divanda, Hurufilikle ilgili bazı kavramların geçtiği görülür. Bundan hareketle çalışmada Hurufilik ile Mevlevîlik arasındaki etkileşim açıklanarak bazı Mevlevî şairlerin, bu münasebete istinaden Hurufî söylemlere yer verdiği örneklerle gösterilmeye çalışılmış ve son olarak *Esrâr Dede Dîvânı*'nda bulunan Hurufî unsurlar hakkında bilgi verilerek ilgili divandan örnek beyitler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Hurufilik, Mevlevîlik, klasik Türk edebiyatı, Esrâr Dede Dîvânı**Elements of Hurufism in Esrar Dede's Diwan****Abstract**

Since ancient times, letters have always had a mystical aspect beyond their symbolic character. In an effort to understand or interpret existence, societies have from time to time sought to express it through letters. The most significant community using letters to systematize their beliefs in the Islamic world is the Hurufis. Founded by Fazlallah al-Hurufi (d. 796/1394), this mystical philosophy recognized the letters of the Arabic and Persian alphabets and the numbers 28 and 32, which represent the total number of these letters, as the starting point for interpreting existence. Hurufism has somehow continued through the influence of various orders, although over time attempts have been made to abolish it because it was considered incompatible with sharia law. The Mawlawiyah is one of these orders. In some Mawlawiyahs there are statements that can be evaluated within the framework of Hurufism, provided that Fazlallah was never to be considered a shaykh Esrar Dede, one of the poets of classical Turkish literature of the 18th century, is among these names. Esrar Dede, who occupied an important place among the Mawlawi poets, was given the title of "dede" (literally: grandfather) because of his loyalty to the Mawlawiyah. This Sufi poet wrote various works and died

1 Dr. Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ordu, Türkiye), hayriye.drky@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1373-4284 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252844]

in Istanbul in 1211/1796. It is noted that some concepts of Hurufism are contained in the diwan he wrote entitled *Esrar Dede's Diwan*. In this context, the interaction between Hurufism and Mawlawiyah was explained, the fact that some Mawlawi poets included Hurufi expressions in their works was attempted to be demonstrated with examples related to this connection, and finally, information about Hurufi features in *Esrar Dede's Diwan* was given and examples of couplets from the above-mentioned Diwan were presented in this study.

**Keywords:** Hurufism, Mawlawiyah, classical Turkish literature, Esrar Dede's Diwan

## Giriş

Harflerin ve rakamların şekil veya ifade ettikleri anlam alanlarına bakmak suretiyle çeşitli yorumların yapılması, harflerle insan veya tabiat arasında çeşitli ilişkilerin kurulması, bunlardan çeşitli anlamların çıkarılması yani harflerin ve rakamların amaçları ötesinde adlandırılması bütün kadim kültürlerde görülen bir uğraş biçimidir (Tökel, 2016: 25). O hâlde harflere birer sembol olmanın ötesinde mistik bir yön yüklenmiş bundan hareketle de harfler, çeşitli felsefi görüşlerin bir parçası veya temeli hâline gelmiştir. Harflere bir kutsiyet yüklemesi ise insanların varlığı anlamlandırma ya da gaybı bilme merakı üzerinden açıklanabilir.

Harflerin biçim, sayı ve anlam değerlerinden yola çıkarak kâinatı yorumlama çabası, Ortadoğu kavimlerine uzanmakla beraber bu alanda en belirgin gizemci hareket Kabala'dır (Tökel, 2016: 26). Kabala, gizemci Yahudi geleneğine verilen ad olup temelde kozmogoni ve Tanrı'nın doğasıyla ilgili bir ilimdir (Cevizci, 2013: 898). Kabalacılara göre harfler, birer varlıktır ve Tanrı, evreni yaratırken harfleri kullanmıştır. Bu inanışın kutsal gördüğü harfler, İbranicedir (Uluç, 2011: 180). İslamiyet'te de varoluşu harflerle açıklayan âlimler vardır. Ebu Mansur İclî, Sehl b. Tüsterî, Ebu Abdullah Hüseyin b. Mansur Hallac, El Bunî ve İbn Arabî, bu isimlerden bazıları (Usluer, 109-111) olup en önemlisi Hurufilik tarikatının kurucusu Fazlullah-ı Hurufî'dir. Fazlullah-ı Hurufî, 740 (1340)'da Hazar denizinin güneydoğusundaki Esterabad şehrinde doğmuştur. Bu yüzden Fazlullah-ı Esterabadî diye de anılmaktadır. Fazlullah, görmüş olduğu bir rüya neticesinde malını mülkünü terk ederek dağlarda yaşamış ve daha sonra seyahatlerde bulunmuştur. Tebriz'deyken yine görmüş olduğu bir rüya üzerine artık derviş olarak zuhur etmenin gerektiğine inanarak etrafına müritler toplamaya başlamıştır. Fazlullah'ın harf ve sayılar üzerine teşkil ettiği Hurufilik inancı, şeriata aykırı görüldüğünden Fazlullah-ı Hurufî, 796 (1394)'da boynu vurularak idam edilmiştir (Aksu, 1995: 277-278).

Hurufilik, kendine has tevil tarzına sahip, Fazlullah'ı belirli sıfatlarla yücelten, farklı bir vahdet-i vücud yaklaşımı olan, mistik-felsefi bir ekoldür (Usluer, 2019: 82). Hurufiler, felsefelerini harflerin ontolojik önceliğinden hareketle temellendirirler. Evrendeki her şeyde bilkuvve veya bilfiil ses vardır ve bu sesler en fazla 32 tanedir. Varlığın temeli ise bu 32 harfe dayanır. Hurufiler bu kabulden hareketle peygamberlerden meleklerle, ibadetlerden ahirete, Kur'an'dan hadislerle kısacası İslami anlamda her şeyi harflerle açıklamaya çalışmışlardır (Usluer, 2009: 125-126). Geniş bir coğrafyaya yayılan Hurufilik, klasik Türk şairlerinin de ilgisini çekmiş; Nesîmî, Refîî, Muhîtî, Arşî, Misâlî ve Penâhî gibi isimler (Usluer, 2009: 82-96), Hurufiliği benimsemiştir. Bu isimler içerisinde en önemlisi, Hurufiliği irşat görevini de üstlenen Nesîmî'dir.

Hurufilik, diğer tarikatlar üzerinde de etkili olmuş, Hurufî olmayan şairler bile manzumelerinde Hurufiliğe ait kelime ve ıstılahları bulundurmuşlardır (Levend, 1984: 63). Hurufiliğin, önemli ölçüde tesir ettiği tarikat Bektaşiliktir. Bektaşî tarikatında pîr-i sâni diye bilinen Balım Sultan'ın Hacı Bektaş

Velfî'yi temsil ettiği senelerde Hurufilik, bu tarikata dâhil olmaya başlar (Güleç, 2016: 180). Fatih Sultan Mehmet devrinde Edirne'de Hurufiler ayaklanır ve bu isyan, Hurufilerin katledilmesiyle bastırıldıktan sonra Hurufiler, Bektaşiler içerisine girerek varlıklarını gizlice sürdürürler. Böylelikle Hurufiliğe ait kimi özellikler Bektaşiliğe kazandırılır (Öz, 1997: 223). Hurufiliğin, Bektaşi doktrini üzerinde ne ölçüde derin tesirler bıraktığını anlamak için Bektaşi nefeslerini incelemek bile yeterlidir (Ocak, 2018: 466). Hurufilik izlerinin görüldüğü bir diğer tarikat Mevlevîliktir. Ancak bu münasebet Bektaşilerde olduğu gibi değil, daha yüzeyseldir.

### **Mevlevîlik ve Hurufilik arasındaki etkileşim**

Fazlullah'ın halifesi Seyyid İshak-ı Esterabadi, *Hab-nâme* adlı eserinde Fazlullah'ın tasavvuf yoluna nasıl süluk ettiğini Mevlânâ üzerinden açıklar (Gölpınarlı, 1989: 5). Buna göre Fazlullah, on sekiz yaşındayken Mevlânâ'nın "Bekâya sahip olduğun hâlde ölümden ne endişe ediyorsun / Hudâ'nın nuruna sahipken neden mağarada gizleniyorsun" anlamındaki beytinin gerçek manasını hocası Kemaleddin'e sormuş ve hocası da bu sorunun ancak ibadet, riyâzet, aşk ve cezbeyle anlaşılabileceğini söylemiştir (Aksu, 1995: 277). Bunun üzerine Fazlullah, kendisini ibadete vererek tasavvuf yoluna girmiş ve nemed-pûş olmuştur (Gölpınarlı, 1989: 5).

Abdülbaki Gölpınarlı, Hurufiliğin Mevlevîlik üstündeki etkisini her iki inanç sisteminde de bir terim olarak yer alan "istiva" ile açıklar. İstiva, Mevlevîlikte manevi tecrübeyle ulaşılan bir makamın adıyla daha sonraları bu telakkiye Hurufilik tesiri karışmıştır (2006: 287-288). Gölpınarlı, Mevlevîlik ve Hurufilik arasındaki münasebeti ilgili terimle izah ettikten sonra Hurufiliğin sadece bu yönüyle Mevlevîlikle kaynaşmadığını ifade eder. Mevlevî rintler, Hurufilikte oldukça önemli olan yirmi sekiz ve otuz iki sayılarından bahsetmiş ve büyük ihtimalle Hurufiliğin kaynak kitabı olarak görülen *Cavidan-nâme*'yi okumuşlardır. Ancak bu tesir hiçbir zaman, Mevlevîliğin unsurlarından biri olmamış veya bu tarikatı yoğurmamıştır. Hele Fazlullah'ı asla Mevlânâ yerine koymamışlardır (2006: 290-291).

Mevlevîliğe intisap etmiş bazı müelliflerin Hurufî ıstıhlara yer verdiği görülür. Kendisinden sonra gelen birçok Mevlevî dervişini etkileyen Yûsuf Sîneçâk bu isimlerden biridir. Yûsuf Sîneçâk'ın bir gazelini Hurufilik açısından şerh eden Murat Aslan, ünlü Mevlevî şairi Şeyh Gâlib'in (öl. 1799) kişisel kütüphanesinde Hurufiliğe ait bir eser olan *Arş-nâme*'yi buldurmasını Yûsuf Sîneçâk'ın, Gâlib'e tesir etmiş bir şahsiyet olması üzerinden açıklar (2021: 146-148). Sîneçâk'tan alınan örnek beyitte, Hurufilikte önemli bir bahis olan "hatlar (yüzdeki tüyler)"dan bahsedilmektedir:

Tâze hatlardan beni men' itme zâhid çün resûl

Didi gördüm Rabbimi fi-sûret-i şâbb-ı katat (Aslan, 2021: 150)

Mevlevîlik tarikatına Sultan Veled ve Ulu Ârif Çelebi'den sonra önemli hizmetlerde bulunan Dîvâne Mehmed Çelebi (Çıpan, 2002: 23), tuyuğ nazım şekliyle yazdığı manzumesinde Hurufilikte varlığı açıklamada önemli bir unsur olan 32 sayısına değinir. İlgili tuyuğ "dişlerün" rediflidir ve dişler, Hurufiler tarafından 28 ve 32 sayısı ile açıklanır. 28 ve 32 diş, ilahi kelimenin çıkması için şarttır (Usluer, 2009: 293).

Si vü dü Hakdan ıyândur dişlerün

Dört kitâb için beyândur dişlerün

Gevher içre ger nihândur dişlerün

Hak bilür Hâmmîm duhândır dişlerün (Çıpan, 2002: 95)

“Siyâhî” mahlasını kullanan Siyâhî Mustafa Dede, ömrünün sonuna kadar Lefkoşa Mevlevîhanesinde irşad vazifesini yerine getirmiş bir mutasavvıftır (Kaya, 2017: 16). *Siyâhî Dîvânı*'nda, müseddes nazım şekliyle yazılı manzumede Mevlevîlikte bir terim olup daha sonra Hurufilik inancı doğrultusunda yeniden anlam kazanan “istiva”dan bahsedilir:

Bi-Hamdli'llâh görindi menzil-i maksûd u Ahmede  
Tulû' itdi hidâyet ahteri baht-ı siyâhumda  
Nümâyân oldı te'sir-i temennâ sûz-ı âhumda  
Tesâvi kaldı şimdi bûd u nâ-bûd pîş-gâhumda  
Hüveydâ olalı hatt istivâ fark-ı külâhumda  
'Ale'l-'arşi'stivâ sırrın bulalı kalb-gâhumda (Cangöz, 2010: 188)

Ağa-zâde Mehmed Dede, 17. yüzyıl Mevlevî büyüklerindedir. Çeşitli Mevlevîhanelerde görev yapan bu zat, 1652'de vefat etmiştir. Post-nişini olduğu Gelibolu Mevlevîhanesinde medfundur (Duru, 2000: 95). Ağa-zâde Mehmed Dede'den alınan örnek beyitte 32 sayısı ve istiva hattı geçmektedir:

Sî vü dü has okuduk yârün cemâlınden ayân  
İstivâ remzini bildük ümmet-i vusta bizüz (Odunkıran, 2020: 255)

Hüseyin Fahreddin Dede, 19. yüzyılın en önemli Mevlevî şeyhlerindedir (Türkben, 2008: 39). Fahreddin Dede'nin şiirlerinin bulunduğu mecmua hakkında çalışma yapan Hakan Türkben, Fahreddin Dede'nin Hurufilikten etkilendiğini ifade ederek ilgili beyitleri aktarır (2008: 66). Bu beyitlerde Hurufiliğe mahsus olarak 32 sayısı ve insanın yüzünde 32 harfin tecelli ettiği inancı anlatılır:

Sî-dü harfi vech-i âdemde  
Okuyup sırrına habîr oldum  
Ruhların hırzında zâhir olalı sî vü dü hat  
Âdeme ta'fîm olan esmâ bilindi bî-nukat  
Vech-i âdemde okuyub otuz iki âyeti  
Âdem oldum alleme'l- esmâyı bildim neydüğün (Türkben, 2008: 67)

Hurufilik öğretilerini şiirlerinde işleyen bir diğer şair ise çalışmaya konu olan Esrâr Dede'dir. Ancak şiirlerinde görülen Hurufilik izleri bir süs ve fanteziden öteye geçmez (Genç, 2000: 15). Esrâr Dede, Mevlevî şairler arasında büyük bir şöhrete sahiptir. Asıl adı Mehmed olup şiirlerinde “Esrâr” mahlasını kullanmıştır ancak Mevlevîlikteki konumu dolayısıyla “Esrâr Dede” unvanıyla tanınır. Esrâr Dede, yine Mevlevîliğe intisap etmiş bir şair olan Şeyh Gâlib'in Galata Mevlevîhane'sine şeyh olmasından sonra Mevlevîliğe bağlanmıştır. Şair, çilesini tamamladığı gece 1796 (1211)'da vefat etmiştir. Mevlevî şairlerin biyografilerinden oluşan *Tezkire-i Şuarâ-yı Mevlevîyye*, *Lügat-i Talyân*, *Fütüvvetnâme*, *Mübâreknâme* ve *Dîvân*'ı bilinen eserleridir (Horata, 2019: 4-20). Divanının yanı sıra mesnevi nazım şekliyle yazdığı *Mübâreknâme* adlı eserinde de Hurufilikle ilgili bir kavram olan “istiva hattı” geçmektedir. Söz konusu mesneviden alınan örnek beyitte güneşe benzetilen Mevlevî külâhı üstündeki istiva çizgisinden bahsedilir:

Çün elif çîzî nedâreddir semâ'ın 'ârifî  
Sâye hatt-ı istivâ-yı şemsin oldur vâkıfı (Atik, 2003: 382)

***Esrâr Dede Dîvân'nda Hurufiliğin izleri***

*Esrâr Dede Dîvân'nda* Hurufilikle ilgili kavramların müşahede edilebileceği en önemli manzume “istivâ” redifli kasidedir. Kaside içerisinde Hurufilik açısından açıklanmaya müsait beyitler vardır. Böyle bir dikkat üzerinden ilgili beyitlerin Hurufiliğe ait hangi kavramlarla ilişkilendirilebileceği aşağıdaki gibi açıklanabilir:

**İstiva:** Bu terim Mevlevîlikte, tasavvuftaki genel geçer tanımıyla kullanılırken daha sonra Hurufilikten izler taşıyacak şekilde yeniden mana kazanmıştır. Kur'an-ı Kerim'de “Errahmanü ale'l-arş-istevâ”<sup>2</sup> buyrulur. Burada istiva kelimesi “alâ” ile zikredilince “kapadı” gibi bir manaya gelir. İstiva, tasavvufta ise bir makamın adıdır. Bu makam tevhidin tecelli ettiği, tüm varlığın Hak olduğunu bilen, Allah'tan başka ne varsa gölgeden ibaret olduğuna inanan kişinin eriştiği merhaledir (Top, 2007: 331).

Hurufiler, “Errahmanü ale'l-arş-istevâ” ayetinde geçen istiva sözcüğünü kendi inanışları doğrultusunda tevil ederler. Bu kelime eşit olmak, kurulmak, dikilmek, karar kılmak, istila etmek gibi anlamlara gelir. Hurufiler, “istiva”ya kaplamak anlamını vermezler, çünkü Allah arşı değil her şeyi kaplamıştır. Bu yüzden Fazlullah'a göre istiva kelimesi, eşit olma manasına gelir (Usluer, 2009: 273). İstiva hattı (hatt-ı istiva), Hurufilerin çok sık gönderme yaptıkları bir terimdir. Bu hat bazı varlıklarda gözle görülür şekilde, bazılarında da gözle görülmediği hâlde tasavvurda mutlaka bulunması gereken dikey bir çizgidir ve geçtiği her şeyi iki eşit parçaya böler. İstiva hattı olmayan hiçbir şey hayal bile edilemez (Usluer, 2009: 286).

Hurufilikteki bu kabul, tasavvufa uygun istiva telakkisine sahip Mevlevîleri etkilemiştir. Mevlevîlikteki istiva kavramının, ne zamandan beri Hurufilikteki gibi bir mana kazandığı ihtilafıdır. Ancak Gölpınarlı'ya göre bu uygulama, ister Hurufilik tesiriyle isterse de tasavvufi bir anlayışın sonucunda ortaya çıkmış olsun, mükemmel bir surette Hurufilikle kaynaşmıştır. Mevlevîlikte manevi hilafet makamına gelen kişi, iki parmak eninde yeşil bir çuhayı önden arkaya doğru sikkisinin üstüne ve tam ortasına gelmek şartıyla çeker ki buna “istiva” denir. (Gölpınarlı, 2006: 288-289). İstiva ancak istivanın sırrına vâkıf olan mümtaz zatlar tarafından çekilebilir (Duru, 2000: 456). Yine semahanelerde giriş kapısının tam karşısına serilmiş şeyh postunun ucundan, semahane kapısının ortasına doğru çekildiği farz edilen hayali çizgi, “hatt-ı istiva” olarak tanımlanır. Semahaneyi ikiye ayırdığı düşünülen bu çizgiye sema esnasında basmak yasaktır (Top, 2007: 331).

*Esrâr Dede*, aşağıdaki beytinde külâhı ikiye ayıran hatt-ı istivadan söz eder. İstiva makamına eren bir gönül, cennette gibidir. Böyle bir gönle sahip dervişin külâhındaki istiva hattı ise Cebrail tarafından tayin olunmuştur. Şairin bu hususu, Cebrail ile bağdaştırması ise Cebrail'in, Hz. Muhammed'in göğe yükseldiği gece ona belli bir noktaya (sidretü'l-münteha) kadar eşlik etmesiyle ilgilidir. Peygamber, miraç gecesi yedi kat göğe Cebrail eşliğinde yükselirken sidretü'l-müntehaya gelindiğinde Cebrail, buradan öteye geçememiş ve Hz. Muhammed yolculuğuna refref adı verilen bir binek hayvanı ile devam etmiştir. Bu sebeple sidretü'l-münteha, Cebrail'in makamı sayılmıştır. Sidretü'l-müntehanın ne olduğuna dair farklı görüşler mevcut olsa da hepsinin ortak noktası bu ifadenin, bir sınırı karşılıyor olmasıdır. Burası sadece Peygamber'in mazhariyeti dışında, bütün meleklerin ve peygamberlerin ötesine geçemediği, yaratılmışların ilminin ulaşabileceği son noktadır (Uludağ, 2009: 152). Sidretü'l-münteha, bu dünya ile gayb âlemini ayıran son nokta olduğuna göre hatt-ı istiva misali olarak değerlendirilebilir. *Esrâr Dede*, buna istinaden “sidre-i fark-ı külâh” ifadesine yer vermiştir. Beyitte söz

<sup>2</sup> Rahman arşı istiva etmiş, hükmü altına almıştır (Tâhâ: 20/5).

konusu edilen derviş, tüm varlığın Hak olduğunu bilen yani istiva makamına erişmiş bir zat olduğundan onun külâhındaki hatt-ı istiva, Cebrail makamı diye de bilinen sidretü'l-münteha gibidir:

Rûhu'l-emîn sidre-i fark-ı külâhıdır  
Bir dil olursa Cennet-i me'vâ-yı istivâ (Horata, 2019: 71)

Şems-i Tebrizî, Mevlânâ'nın sohbet şeyhidir ve hayatına önemli ölçüde tesir etmiştir. Eğer bir âşık, istiva hattının çekildiği külâha yaraşır olmak isterse yapması gereken Şems'in nurlu yolunda, kendi benliğini yok etmesi olacaktır. Şems kelimesinde tevriye yapılarak güneş manasında da kullanılmıştır. Âşığın, güneşin ışınlarıyla buharlaşan bir şebnem misali, hakikat yolunda kendine engel olan her şeyi kaldırması arzu edilmiştir:

Âşık ki nûr-ı Şems'de mahv-ı vücûd ide  
Şâyestedir külâhına peydâ-yı istivâ (Horata, 2019: 69)

Tâhâ suresi, Allah'ın arşı istiva ettiğine dair ayet-i kerimeyi ihtiva ettiğinden şair, “âyet-i Tâhâ-yı istivâ” şeklinde bir terkibi kullanmıştır. Beyitte fakr hâlinde olduğu belirtilen Hak âşığı, başı devletli bir kimsedir. Onu talihli kılan ise külâhının üstüne çekilen hatt-ı istivadır:

Devletlü başı var o fakîrin ki zâtdan  
Üstüne indi âyet-i “Tâhâ”-yı istivâ (Horata, 2019: 70)

Sikkenin ortasına çekilen istiva, yeşil bir çuhadandır. Şaire göre, bir Mevlevînin sikkesinde şayet böyle bir nişane varsa o, hakikat-ı Muhammediye yolundadır. Sikkesine yeşil renkli hatt-ı istiva eklenen kişi, istiva makamına erişmiş yani mutlak gerçeğe ulaşmıştır. Ondaki bu kâmil hâli gösteren istiva çizgisi, Hz. Peygamber'den miras kalmıştır:

Bir Mevlevî ki râstî-i âl-i Resûl ola  
Mevrûsudur 'alâmet-i hazrâ-yı istivâ (Horata, 2019: 72)

“Yine Mevlevî müntesiplerinin giydikleri hırka ve tennurelerin yakasına dikilen kaytanlara da istiva tâbir edilir.” (Pakalın, 1993: 102). Bu kaytan, yakada “lâmelif” şeklinde bükülen, koyu yeşil renkte uzun bir şerit olup eteğe kadar inmekte ve eteği boydan boya kaplamaktadır (Gölpınarlı, 2006: 290, 395). Hırka üstündeki istiva, dervişe daima yokluğu hatırlatmalıdır (Duru, 2000: 456). Esrâr Dede, yokluğu efsanevî bir dağ olan Kaf Dağı'na; bir Mevlevî dervişinin hırkası üstündeki istivayı ise Kaf Dağı'nda yaşadığına inanılan Anka'nın kanatlarına benzetir. Bu durumda bir Mevlevî dervişinin, yokluğu simgeleyen Kaf Dağı'na erişmesi imkânsız değildir:

Kâf-ı fenâda Mevlevî pervâz eylesin  
Var hırkasında şeh-per-i 'ankâ-yı istivâ (Horata, 2019: 70)

Mevlevî hırkasındaki “istiva”, hırka üstünde yeşil bir mürekkeple yazılı matla beyti gibidir. Bu beyitte yazılı olan ise “yokluk”tur. Derviş, bu hırkayı her giydiğinde Mevlevîliğin önemli ilkelerinden biri olan fakr ve yokluk fikrini aklından çıkarmamalıdır:

Yazmış kenâr-ı hırkaya âdâb-ı fakrı hep  
Hatt-ı sebizle matla'-ı garrâ-yı istivâ (Horata, 2019: 69)

İstiva merhalesindeki biri, derviş olunca istivanın ne olduğunu idrak edecektir. Beyitten hareketle istivanın manası “elf-i vücûd” yani varlığın bir ve tek olduğudur. “Elif” harfi vahdetin remzi olarak değerlendirildiğinde böyle bir manaya varmak mümkündür. Hurufilik açısından bir yorumlamaya gidildiğinde ise her şeyi iki eşit parçaya bölen ve dikey bir çizgi olarak düşünülen “hatt-ı istivâ” ile “elif” harfi arasında benzerlik kurulabilir. Zira elif harfi, şekil itibarıyla dikey bir çizgiyle sembolize edilir:

Derviş olunca âlem-i kübrâ-yı istivâ  
Elf-i vücûdudur sana ma'nâ-yı istivâ (Horata, 2019: 69)

“Elif” harfinin yukarıda bahsi geçtiği şekilde kullanımı, aşağıdaki beyitte de mevcuttur. Elif’in makamı cem; sıfatı, kayyum; ona ait isim ise Allah’tır (Demirli, 2015: 87). Elif harfi, Allah’ı temsil ettiğine göre şair, cümle mahlûkatta zuhur eden harfin “elif” olduğunu söyler. Ayrıca bu harf, beyit içerisinde şekli dolayısıyla her şeyde gizli ve açık bir şekilde zuhur ettiğine inanılan “hatt-ı istiva” terimi olarak da ele alınmıştır:

Bir elfdir ki cem’-i şü’ûna zuhûr eder  
Cem’iyyet ile eyle temâşâ-yı istivâ (Horata, 2019: 70)

**Otuz iki Sayısı:** Hurufler varlığı, Farsçadaki harflerin toplamı olan 32 sayısı ile açıklarlar. “Allah’ın kelamı 32 ilahi kelimedir, 32 harf de Allah kelamının suretidir. Dolayısıyla 32 harfe bakınca 32 ilahi kelime görülür.” (Usluer, 2009: 221). Şair de bu görüşe istinaden her bir harfin, mutlak zattan zuhur ettiğini söyleyerek harfleri sadece “hat” diye nitelendirmenin doğru olmadığını açıklar. Esrâr Dede’nin Hurufilik sistemindeki anlayışa bağlı kalarak harflere kutsiyet atfettiği görülmektedir:

Bir hatdır ammâ nokta-i zâtın me’âlidir  
Si vü dü harfe asl olur îmâ-yı istivâ (Horata, 2019: 70)

Allah, öncelikle harfleri yaratmış ve bu harflerden mürekkep olan “kün” (ol!) emriyle mevcudatı var etmiştir. Tüm mevcudatta istiva hattı bulunur. İnsandan başka diğer canlılarda istiva hattı kendini göstermektedir. Buğday tanesi, hurma ve haşhaş çekirdeğinde istiva hattı açıkça görünürken insan yüzünde gizlidir. İnsan, yüzünde yedi ümmî hat (saç, iki kaş, dört kırpık) ile doğar. Bu hatların üstünden istiva hattı geçtiğinde saç ikiye bölünür ve 8 hat ortaya çıkar. Bu 8 hattın her biri 4’er unsurdan meydana geldiği için 32 ilahi kelimenin alameti olarak 32 hat olur (Usluer, 2009: 287-288). Huruflerin maksadı da zaten varlığa dair her şeyi, 28 veya 32 sayısı ile açıklamaktır. Esrâr Dede, bu bağlamda evrenin harflerle yaratıldığı ve istiva hattının canlı, cansız tüm varlıklarda zuhur ettiğini açıklar:

Mevlâ hurûf-ı âliyyeyi kıldı âşikâr  
Evvel-i emrde eyledi imlâ-yı istivâ (Horata, 2019: 70)

**Nokta:** Hurufilik inancının temeli harflerdir ve harflerin ortaya çıkması için evvela noktaya gerek vardır. Bu açıdan düşünüldüğünde Huruflerin noktaya da kendi sistemleri doğrultusunda farklı bir mana yüklediğini tahmin etmek hiç de zor değildir. Nokta, 28 ve 32 ilahi kelimenin aslıdır. Eğer kişi noktayı anlayıp kavrayamazsa mevcudatı da anlayamaz. Çünkü nokta ve vahdet aynı şeydir (Usluer, 2009: 184). Aşağıdaki örnekte Esrâr Dede, harflerin noktanın bir mealı olduğunu söyler. Harflerin ortaya çıkması için noktaya ihtiyaç vardır ki bu nokta, mutlak zâtın noktasıdır. Şairin bu söylemi, vahdet-i vücûd düşüncesini hatırlatmaktadır. Varlığın birliği esasına dayanan bu düşüncede tek varlık, mutlak zat olan Allah’tır; ondan gayri her şey, varlığını mutlak zata borçludur. Beyitte ise 32 ilahi kelamın izharı, noktaya bağlanmıştır:



Bir hatdır ammâ nokta-i zâtın me'âlidir

Si vü dü harfe asl olur îmâ-yı istivâ (Horata, 2019: 70)

Esrâr Dede, Hz. Ali'ye dayandırılan bir söz üzerinden “nokta”nın sırrî bir mahiyete sahip olduğunu vurgular. Bu sözü esas alarak söylemde bulunan Hurufiler (Seyyid İshak, Penahi, Misali gibi) de vardır. Hz. Ali'ye isnad edilen söz şöyledir: “Allah'ın tüm sırları semavi kitaplardadır. Semavi kitaplarda ne varsa Kur'an'da, Kur'an'da ne varsa Fatiha'dadır. Fatiha'da olan her şey besmelede ve besmelede olan her şey besmelenin be'sindedir. Besmelenin be'sinde ne varsa be'nin altındaki noktadadır.” (Usluer, 2009: 183-185). Bu açıdan, “be” harfinin tasavvufi anlayışta bir remiz olarak ele alındığı görülür. Allah kelâmı, “be” ile başlar; “sin” ile sona erer. Bu iki harf birleşince “bes” (yeter, bitti) kelimesi ortaya çıkar ki bu, “İki harf arasında verilen ilahi ve dünyevi şeyler sana yeter.” anlamına gelecek şekilde yorumlanır. “Be” harfi, bitişmeye delalet eden bir harftir. Sufilere göre buradaki işaret, kulları Hakk'ın huzuruna ve vergisine ulaştırmaktır. Bazı âlimler, bu harfin üstünlüğünü himmetinin yüksekliğine bağlar. “Be”, tek bir noktayı kabul etmiş ve onu ayağının altına almıştır. O hâlde kul da dünyevi arzuları ayağının altına almalı, başka bir ifadeyle kendinden uzaklaştırmalıdır. Ünlü mutasavvıf İbnü'l-Arabî ise “bâ” harfiyle varlığın zuhur ettiğini söylemiştir (Ceyhan, 2014: 37-40).

Mesnevi şârihi İsmâil Hakkı Bursevî, *Mesnevî-i Manevî*'nin “bişnev” (dinle!) kelimesiyle başlamasını “bismillah” lafzı üzerinden açıklar. Altı ciltten meydana gelen *Mesnevî* “be” ile başlar ve “nûn” harfiyle sona erer. “Nûn” ile bitmesi, “be” harfinin altındaki noktaya ve dolayısıyla Hz. Ali'nin “Ben, bâ'nın altındaki noktayım.” sözüne işaretidir. Vahdeti simgeleyen nokta, mutlak zâtın ilk zuhur mertebesi olup sırr-ı insan onun mazharıdır (Bursevî, 1287: 3-4). Mevlevî bir şair olan Esrâr Dede de bu bağlamda “nokta” lafzına değinmiştir. Mesnevinin sırrı “bişnev”in be'sindeki noktadadır ve bu nokta, Mevlânâ Celâleddin Rûmî'dir. Esra Dede'ye göre “bişnev”in manasını bilmek, Kur'an sırrı olan bismillahın be'sini kavramakla eş değerdir. Şairin böyle bir söylemde bulunmasını –yukarıdaki bilgilere dayanarak– tamamen Hurufilik üzerinden açıklamak ise doğru olmayacaktır:

Nedir ma'nâ-yı “bi-ş'nev” istimâ et sırr-ı Kur'an'ı

O lafzın nokta-i bâsı Celâlî'd-dîn-i Rûmî'dir (Horata, 2019: 59)

Şair, aşağıdaki beyitte de benzer bir kullanımla “nokta” kelimesine yer verir. Mesnevi okunurken “bişnev” sedasını duyan herkes, bu kelimedeki saklı olan noktanın sırrını kavrayamaz. Çünkü noktanın, vahdeti remz ettiği nüktesini ancak ârif olan kimseler anlayabilir:

Sırr-ı 'Ali'ye vâkıf ol dil ka'besinde 'âkif ol

Nokta rûmûzun 'ârif ol dinle sadâ-yı “bi-ş'nev”i (Horata, 2019: 366)

Hurufiler, Yâsîn suresinin 82. ayetini<sup>3</sup> esas alarak mevcudatın temelini, harflerden oluşan kün (کن) emriyle açıklarlar. Zuhur açısından düşünüldüğünde ise her harfin temelinde nokta vardır (Usluer, 2009: 111-112). Bu inanış, daha çok Hurufilikle özdeşleşmiştir ancak sufilerin de böyle söylemlere yer verdiğini ve nokta sembolizasyonu hakkında çok sayıda eser yazdığını hatırlatmak gerekir (Yücer 2017: 211). Esrâr Dede, “noktaya” hükmedenin ve “kün” emrini verenin mutlak zat olduğundan bahseder:

Müdir-i dâ'ire-i nokta kâf u nûn-fermâ

Kadr-i kudret-i eşyâ Celâl celle celâl (Horata, 2019: 61)

<sup>3</sup> İnnemâ emruhû izâ erâde şeyen en yekûle lehu kün fe-yekûn: Onun emri, bir şeyi dileyince ona sadece Ol! Demektir. O da hemen olur.

## Sonuç

Varlığı harfler üzerinden açıklamak üzere sistemleşen Hurufilik, hem ortaya çıktığı yüzyıla hem de sonraki yüzyıllara tesir etmiş tasavvufi bir ekoldür. Bu inanış sisteminde Arapça harfler ile Arap alfabesi toplamı olan 28 ve Farsçada bulunup Arapçada olmayan dört harfin ilavesiyle elde edilen 32 sayısı, mistik bir yöne sahiptir. Çünkü mevcudatın zuhuru, bu harf ve sayılara bağlanmıştır. Kurucusunun Fazlullah-ı Hurufî olduğu bu ekol, zaman içerisinde ciddi taraftarlar bulmuş ancak kabullerinin İslamiyet'e aykırı olduğu ileri sürülerek lağvedilmiştir. Bunun neticesinde ise, Bektaşilik tarikatına intisap ederek varlığını sürdüren Hurufiler, başta Bektaşiler olmak üzere diğer tarikatlara da tesir etmiştir. Bunlardan biri de Mevlevîliktir. Yûsuf Sîneçâk, Siyâhî Mustafa Dede ve Ağazâde Mehmed Dede gibi Mevlevî şairler, kimi Hurufî öğretilere yer vermişlerdir. Bunlardan biri de 18. yüzyıl şairlerinden Esrâr Dede'dir.

*Esrâr Dede Dîvânı*'nda yer alan "istivâ" redifli kaside başta olmak üzere divanda Hurufilik inancından izler bulunmaktadır. Kâinatın yaratılışını harfler ile açıklama, her şeyi iki eşit parçaya böldüğüne inanılan "hatt-ı istiva", Fars alfabesinin harfleri toplamı olan 32 sayısının kutsiyeti ve vahdetin temsili olarak ele alınan "nokta", *Esrâr Dede Dîvânı*'nda Hurufilik kapsamında değerlendirilebilecek bahislerdir. Ancak şunu ifade etmek gerekir ki Esrâr Dede'nin Hurufilikten etkilenmesi -tıpkı diğer Mevlevî şairlerde olduğu gibi- hiçbir zaman bu mistik felsefeye ait öğretileri tamamen kabullenmek veya benimsemek suretiyle değildir.

## Kaynakça

- Aksu, H. (1995). Fazlullah-ı Hurûfî. *DİA*. C. XII. s. 277-279.
- Aslan, M. (2021). Mevlevî Yusuf Sineçak'ın Hurufilik Remizleriyle Örülü Bir Gazelinin Şerhi. *Asya Studies*, 5/18. s. 145-154.
- Atik, H. (2003). Esrâr Dede'nin Mübarek-Name Adlı Mesnevisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44/1. s. 373-398.
- Cangöz, G. (2010). *Siyâhî Dede Dîvânı (İnceleme- Transkripsiyonlu Metin)*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ceyhan, S. (2014). *İsmail Rûsûhî Ankaravî- Dört Kitabın Manası: Fâtîha Sûresi*. İstanbul: Hayykitap.
- Çıpan, M. (2002). *Dîvâne Mehmed Çelebi: Afyon Mevlevîhânesi Şeyhi*. Konya: T.C. Konya Valiliği İl Kültür Müdürlüğü Yayınları.
- Demirli, E. (2015). *İbn Arabî-Fütûhât-ı Mekkiye-Harflerin Sırları*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Duru, N. F. (2000). *Mevleviyâne*. İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Genç, İ. (2000). *Esrar Dede-Tezkire-i Şu'arâ-yı Mevleviyeye*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Gölpınarlı, A. (1989). *Hurûfîlik Metinleri Kataloğu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Gölpınarlı, A. (2006). *Mevlânâ'dan Sonra Mevlevilik*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Güleç, İ. (2016). *Hurûfîlik ve Bektâşîlik- M. Sâdık Vicdânî*. İstanbul: İz Yayınları.
- Horata, O. (2019). *Esrâr Dede Dîvânı*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-240609/esrar-dede-divani.html> [erişim tarihi: 05. 09. 2022].
- İsmâil Hakkı Bursevî (1287). *Rûhu'l-Mesnevî I*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Kaya, B. A. (2017). Lefkoşa Mevlevîhânesi'nin Şair Şeyhlerinden Siyâhî Mustafa Dede. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 1/1. s. 15-38.

- Levend, A. S. (1984). *Divan Edebiyatı-Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Ocak, A. Y. (2018). Bektaşîyye. (Ed. Semih Ceyhan). *Türkiye'de Tarikatlar Tarih ve Kültür*. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Odunkıran, F. (2020). *Mevlevî Tezkiresi: Sefîne-i Nefise-i Mevlevîyân (İnceleme-Metin)*. (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Öz, B. (1997). *Bektaşîlik Nedir? (Bektaşîlik Tarihi)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü II*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Top, H. Hüseyin (2016). *Mevlevî Usûl ve Âdâbı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Tökel, D., A. (2016). *Divan Şiirinde Harf Simgeçiliği*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları.
- Türkben, H. (2008). *Fahrî Dede ve Mecmuası (İnceleme ve Seçme Metinler)*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Uluç, T. (2011). *İbn Arabî'de Sembolizm*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Uludağ, S. (2009). Sidretü'l-Müntehâ. *DİA*. C. XXXVII. s. 151-152.
- Usluer, F. (2009). *Hurufilik-İlk Elden Kaynaklarla Doğuşundan İtibaren*. İstanbul: Kabalıcı Yayınları.
- Usluer, F. (2019). *Divan şairleri ve Hurûfîlik*. *Türkoloji Dergisi*, 23/1. s. 80-104.
- Yücer, H. M. (2017). Vahdet-i Vücûd Nazariyesinin İzahında Nokta Sembolizmi ve Muhyiddin-i Rûmî'nin Temsîl-i Nokta Adlı Eseri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6/2. s. 199-278.

**045. Klasik Türk şiirinde "perçem" redifli gazeller üzerine****Armağan ZÖHRE<sup>1</sup>****APA:** Zöhre, A. (2023). Klasik Türk şiirinde "perçem" redifli gazeller üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 782-799. DOI: 10.29000/rumelide.1252848.**Öz**

Klasik Türk şiirinde güzellik anlayışı, şiirin en temel unsuru olan sevgili tipi etrafında şekillenmiştir. Şairler, çeşitli teşbih ve mecazlar ile sevgilinin güzellik unsurlarını idealize ederek şiirlerine yansıtılmışlardır. Bu güzellik unsurlarından biri de saçtır. Klasik Türk şiirinde zülf, gîsû, kâkül, perçem gibi adlarla anılan saç, şekil, koku, renk ve başka benzetme yönleri ile şiirde konu edilir. Şiirde perçem kelimesi genel olarak sevgilinin saçını ifade etse de aslında saçın alın üzerine düşmüş olan bir kısmı için kullanılmaktadır. Çalışmamızda 12 şairin divanında yer alan ve perçem ve perçem kelimesini ihtiva eden redifler ile yazılmış 16 gazel incelenmiştir. Çalışmamız perçem ile ilgili benzetmeler ve perçemin özellikleri şeklinde iki ana başlık ve bunların alt başlıklarından oluşmaktadır. Perçem ile ilgili benzetmelerde şairler şiirlerinde afet, bayrak, bela, ejderha, hümâ, mâr/yılan, misk, padişah, sümbül, zincir gibi ortak unsurları kullanmanın yanı sıra hâle, kâfir, kemend, sihir, tûtî gibi benzetmelere de yer vermişlerdir. Ayrıca şairler, âşığı çaresiz bırakması, kanını dökmesi, aklını başından alması, sabrını ve tahammülünü bitirmesi, sırlarını ifşa etmesi, hileci olması vb. yönleriyle perçemin âşık üzerindeki etkisinden de bahsetmişlerdir. Benzetmeleri kıyaslama vasıtası olarak kullanan şairlerin, sevgilinin güzellik unsuru olarak perçemi, Tatar ve Çin illerinden daha değerli, Tatar nefesine olan rağbeti azaltan, sümbül ve reyhanı kıskandıran özellikleriyle niteledikleri görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Divan edebiyatı, redif, gazel, perçem, saç**On ghazals with "perçem" redif in classical Turkish poetry****Abstract**

The sense of beauty in classical Turkish poetry is shaped around the type of the beloved, which is the most basic element of poetry. The poets reflected them by idealizing the beauty elements of the beloved with various similes and metaphors in their poems. One of these beauty elements is also "hair". The hair, which is called by names such as lovelock, shoulder length hair, fringe, and forelock in classical Turkish poetry, is the subject of the poem with its shape, smell, color and other metaphoric aspects. In our study, 16 ghazals written with redifs containing the words perçem and perçem in the divan of 12 poets were examined. Our study consists of two main titles and their sub-titles as similes about forelock and features of forelock. In the similes about forelock, the poets used not only common elements such as disaster, flag, trouble, dragon, godsend, edder/snake, musk, sultan, hyacinth, chain, but also similes such as halo, infidel, running noose, magic, parrot. Moreover, the poets also mentioned the effect of the forelock on the beloved in all parts of making the beloved helpless, shedding his/her blood, blowing his/her mind, ending his/her patience and endurance, revealing his/her secrets, being a trickster, etc. The poets used the elements of simile as a means of comparison.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türk Filolojisi Bölümü, Türkistan/ Kazakistan; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kilis/ Türkiye, zohre.armagan@ayu.edu.kz, armaganzohre@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6926-9636 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252848]

They described “the forelock” as more valuable than Tatar and Chinese provinces, as the quality that will reduce the demand for Tatar musk from the navel of a gazelle, and as the beauty that makes the hyacinth and basil jealous.

**Keywords:** Divan literature, redif, ghazal, forelock, hair

## Giriş

Şiirde her beytin sonunda tekrarlanan ek, kelime veya kelime grubunu ifade eden redif kelimesi sözlükte “arkadan gelen, takip eden” anlamındadır ve klasik Türk şiirinde, ahengi ve ritmi sağlayan kafiye düzeni ile ilgili bir terim olarak kullanılmaktadır (Albayrak, 2007, s. 523).

Kafiyenin zenginleştiricisi ve bütünleyicisi olarak klasik Türk şiirinde oldukça çok yer verilen redif, şiirde ses ve anlamın odak noktasıdır (Macit, 2004, s. 82-83). Ömer Faruk Akün’ün ifadesi ile redif, “*simetrik tekerrürü ile şiiri belirli bir kavram veya bir konu etrafında toplayan, bir atmosfer yaratan mihver olmuştur*”(Akün, 1994, s. 402).

Redif, gazelin beyitleri arasında anlam bütünlüğünün kurulması yönünden şairlere kolaylık sağlamaktadır (Batislam, 2017, s. 47). Bütün bunlardan hareketle redifin gazelin anlamı üzerinde önemli bir etkisini bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda çalışmamızın konusunu teşkil eden “perçem” redifinden bahsetmek yerinde olacaktır.

Klasik Türk şiirinde güzellik anlayışı, şiirin en temel unsuru olan sevgili tipi etrafında şekillenmiştir. Şairler, çeşitli teşbih ve mecazlar ile sevgilinin güzellik unsurlarını idealize ederek şiirlerine yansıtılmışlardır. Bu güzellik unsurlarından biri de saçtır. Klasik Türk şiirinde zülf, gîsû, kâkül, perçem gibi adlarla anılan saç, şekil, koku, renk ve başka benzetme yönleri ile şiirde konu edilir.

Sözlükte, *kâkül; tepede bırakılan saç; yele; mızrak, bayrak gibi şeylerin başlarına takılan püskülümse şeyler* (Devellioğlu, 2002, s. 858) manasına gelen perçem kelimesi aynı zamanda Farsçada “*bayrak*” manasında kullanılmaktadır. Şiirde perçem kelimesi genel olarak sevgilinin saçını ifade etse de aslında saçın alın üzerine düşmüş olan bir kısmı için kullanılmaktadır (Tanyıldız, 2009, s. 955). Çalışmamızda, 12 şairin divanında yer alan perçem ve perçem kelimesini ihtiva eden redifler ile yazılmış 16 gazel incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda perçem kelimesinin redif olarak kullanıldığı gazeller şairlerinin ismine göre alfabetik olarak sıralanmıştır.

Tablo 1: Perçem kelimesinin redif olarak kullanıldığı gazeller

Şair	Gazelin ilk beyti Gazelin son beyti	Gazel No	Beyit Sayısı
Celilî (Ö. 1563-1564)	Dimezem kim nâfe-i müşg-i Hitâdur perçemüñ Kaddüñ üstünde belâ üzre belâdur perçemüñ Giryeden ağarsa ‘ayb itme Celilî gözleri ‘Âşıkâ bî-merhamet yüzi karadur perçemüñ	208	7
Hamdullah Hamdî (Ö. 1503)	Sidre kaddi üzre yârun müntehâdur perçemi Güyyâ genc üzre yatur ejdehâdur perçemi Hamdî Mûsî’nin yed-i beyzâsı mıdur hüsn-i yâr Anda geh ejder görünür geh ‘asâdur perçemi	156	6
Hecrî	Çünkü şahâ sâhib-i tâc u livâdur perçemüñ	89	6

(Ö. 1557)	N'ola dersem hüsn eline pâdişâdur perçemüñ Za'fdan kılca mecâli kalmamış Hecrî gibi Var ise zülfüne 'ömrüm mübtelâdur		
Karamanlı Nizâmî (Ö. 1469- 1473)	Dilden karâr u sabrı alup kara perçemüñ Âşüfte itdi cânı siyeh-kâre perçemüñ Cevr ü cefâ vü kahr ile gönlin Nizâmîniñ Bî-çâre itdi eyledi çâre perçemüñ	63	7
Meşhûrî (Ö. 1857)	Rişte-i şîrâze-bend-i bî-dilândır perçemin Bend-i zencîr-i cünun-ı âşıkândır perçemin Âlem-i hüsnün olup farkın sipîhr-i ber-teri Güyyâ onda kemend-i keh-keşândır perçemin	80	6
Muhibbî (Ö. 1566)	Sîhr ile çekdi gönlimi bir târa perçemüñ Teşbih kıldı kendüzini mâra perçemüñ Zülfüñ hevâsı kıldı Muhibbî'yi bî-karâr Yil gibi eyledi anı avâre perçemüñ	1687	5
Muhibbî (Ö. 1566)	Dil düzdini tutup yine âh karâ perçemüñ As dâra diyü söyledi gör yâra perçemüñ 'Aklın yitüre bilmeye kendin Muhibbî âh Sahnsa gâh zülf ile ruhsâra perçemüñ	1891	7
Numan Mahîr (Ö. 1843)	'Ukde-bend-i hâtır-ı âzâdegândır perçemiñ Bâ's-i dil-bestegî-i bî-dilândır perçemiñ  Ben de aldandım siyeh-reng-i füsün-ı gamzeñe Mâhire ser-rişte-i sîhr ü beyândır perçemiñ	124	7
Osman Nevres (Ö. 1846)	Ger eserse böyle başlarda hevâ-yı perçemiñ Çin'e varınca bulur şöret Hatâ-yı perçemiñ Var ise manzûru olmuşsun cenâb-ı Kâmil'in K'olmada diller hevâ-cûy-ı hevâ-yı perçemiñ	140	10
Osman Nevres (Ö. 1846)	Bağlayıp başına biñ silsile âfet perçem Koparır başıma her lahzâ kıyâmet perçem Ben gibi hâline Nevres o da âşık mı 'aceb Tâ bu rütbe niçün âşüfte-kıyâfet perçem	174	11
Revânî (Ö. 1523)	El sunmaz idi şol rûh-ı zîbâya perçemüñ Urmasa pençe ey yüzi gün aya perçemüñ Yazuk degül midür ki Revânîye tolaşur Her dem uyup ol zülf-i semen-sâya perçemüñ	199	7
Şeyh Gâlib (Ö. 1799)	Eyleyip teshîr mülk-i Çini server perçemin Bahs eder âfâka top top müşg ü anber perçemin Sabr u hûşun târ-mâr etmiş dağıtmış aklını Gâlib-i bî-tâbdan dahı ne ister perçemin	178	14
Şeyh Gâlib (Ö. 1799)	Nûrdan hayme-i hazrâ-yı Hudâdır perçem Âlem-i hüsnü sebz-gün-ı semâdır perçem Tâb-ı giysû-yı girihgîrden âzâdım lîk Es'edâ başıma bir hükm-i kazâdır perçem	220	7

Şeyh Gâlib (Ö. 1799)	Egerçi ol periye sâye-i bâl-i hümâ perçem Velîkin ehl-i sevdâya siyeh ebr-i belâ perçem Sevâd-ı safhâ-i hâtırda kalmış nakş-ı sevdâsı Gelip hatt gerçi Gâlib kıldı uşşâkı fedâ perçem	222	7
Antepli Aynî (Ö.1837)	Fitne-i âhir-zamân câdû-nişândır perçemiñ Âfet-i cân dil-sitân bir bî-emândır perçemiñ Bir şeb-i yeldâda ‘Aynî diñledi tûl u dırâz Fenn-i sihr ü fitneden bir dâstândır perçemiñ	121	7
Zâtî (Ö. 1546)	Sâye salmışdur Süleymâna hümâdur perçemüñ Yâ sehâb-ı sâye-bân-ı Mustafâdur perçemüñ Dôstum yiterdi bâlânuñ belâsı Zâtî’ye Anuñ üstinde belâ üzre belâdur perçemüñ	806	5

Tespit ettiğimiz gazellerde şairlerin redif oluştururken perçem kelimesini “perçem, perçemiñ, perçemüñ, -dır perçemiñ, -dur perçemüñ” şekillerinde şiirlerine yansıttıkları görülmektedir. Bu gazellerde en fazla kullanılan vezin, aruzun remel bahrindeki fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/fâ’ilün kalıbıdır. Aşağıdaki tabloda şairlerin perçem kelimesini hangi şekilde ve vezinle redif olarak kullandıkları gösterilmiştir.

Tablo 2: Gazellerde kullanılan redifler ve vezinler

Şair	Redif	Vezin
Celilî (Ö. 1563-1564)	-dur perçemüñ	Fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/fâ’ilün
Hamdullah Hamdî (Ö. 1503)	-dur perçemi	Fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/fâ’ilün
Hecrî (Ö. 1557)	-dur perçemüñ	Fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/fâ’ilün
Karamanlı Nizâmî (Ö. 1469-1473)	perçemüñ	Mef’ûlü/ fâ’ilâtü/ mefâ’ilü/ fâ’ilün
Meşhûrî (Ö. 1857)	-dır perçemiñ	Fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/fâ’ilün
Muhibbî (Ö. 1566)	perçemüñ	Mef’ûlü/ fâ’ilâtü/ mefâ’ilü/ fâ’ilün
Muhibbî (Ö. 1566)	perçemüñ	Mef’ûlü/ fâ’ilâtü/ mefâ’ilü/ fâ’ilün
Numan Mahir (Ö. 1843)	-dır perçemiñ	Fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/fâ’ilün
Osman Nevres (Ö. 1846)	perçemiñ	Fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/fâ’ilün
Osman Nevres (Ö. 1846)	perçem	Fe’ilâtün/ fe’ilâtün/ fe’ilâtün/fe’ilün
Revânî (Ö. 1523)	perçemüñ	Mef’ûlü/ fâ’ilâtü/ mefâ’ilü/ fâ’ilün
Şeyh Gâlib (Ö. 1799)	perçemiñ	Fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/ fâ’ilâtün/fâ’ilün

Şeyh Gâlib (Ö. 1799)	-dır perçem	Fe'ilâtün/ fe'ilâtün/ fe'ilâtün/fe'ilün (fâ'lün)
Şeyh Gâlib (Ö. 1799)	perçem	Mefâ'ilün/ mefâ'ilün/ mefâ'ilün/ mefâ'ilün
Antepli Aynî (Ö.1837)	-dır perçemiñ	Fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/fâ'ilün
Zâtî (Ö. 1546)	-dur perçemüñ	Fe'ilâtün/ fe'ilâtün/ fe'ilâtün/fe'ilün

Çalışmamız gazellerin muhtevasına göre perçem ile ilgili benzetmeler ve perçemin özellikleri şeklinde iki ana başlık ve bunların alt başlıklarından oluşmaktadır.

## 1. Perçem ile ilgili benzetmeler

### 1.1. Âfet/ Âfet-i cân

Klasik Türk şiirinde sevgili güzelliği ile âşığı hayrete düşürmesi sebebiyle afet olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda Osman Nevres, sevgilinin güzellik unsuru olarak perçemi afet olarak nitelemektedir. Şaire göre sevgilinin yüzündeki ben bir belâ ise onun perçemi bir afettir:

Dolaşır çeşmine müjgân nice baksın âdem  
Bir belâ hâl-i siyeh yüzde bir âfet perçem (Osman Nevres G. 174/6)

Antepli Aynî, sevgilinin perçemini afet olarak değerlendirirken perçemin ahir zaman fitnesi, gönül alıcı, acımasız gibi başka özelliklerini de dile getirmektedir:

Fitne-i âhir-zamân câdû-nişândır perçemiñ  
Âfet-i cân dil-sitân bir bî-emândır perçemiñ (Antepli Aynî, G. 121/1)

### 1.1. Âşığın âhı/ dumanı

Klasik Türk şiirinde âşığın aşkının büyüklüğünü ifade etmek ve bu aşktan dolayı çektiği eziyeti, kederi, üzüntüyü dışa vurmak amacıyla kullanılan bir kavram olan âh (Çakıroğlu, 2013, s. 1970) beyitlerde sevgilinin perçemi ile de ilişkilendirilmektedir. Aşağıdaki beyitte Osman Nevres, sevgilinin boyunun uzunluğu ile âşığın ahı arasında benzerlik kurarken sevgilinin perçeminin âşığın (kendisinin) âhı gibi yükseklerde olduğunu söylemektedir:

Serv-i bâlâ olduğun göstermek ister 'âleme  
Çıkdı tâ bâlâya âhım tek belâ-yı perçemiñ (Osman Nevres, G. 140/4)

Zâtî ise sevgilinin boyunu bir muma teşbih eder, o mumun parlaklığı ve ateşi yine sevgilinin yüzünde aksini bulmaktadır. Şair fiziksel olarak sevgilinin yüzünün üzerinde bulunan perçemi ise sevgilinin boyuna benzetilen mumun dumanı olarak tahayyül etmektedir:

Kâmetüñ bir şem'dür ruhsâruñ anun şu'lesi  
Ger o şem'ün dâdidur dirsem revâdur perçemüñ (Zâtî, G. 806/ 3)



## 1.2. Bayrak (liva)<sup>2</sup>

Siyasi ve askeri otoriteyi temsil eden bayrak (bk. Pınarbaşı, 2018, s. 51), klasik Türk şiirinde sevgilinin âşık üzerindeki hâkimiyetini pekiştirmek üzere kullanılan hükümlerlik sembollerinden biridir. Bununla birlikte Farsça “perçem” kelimesinin bayrak anlamına geldiği de göz ardı edilmemelidir. Şairler tarafından bilinen bu husus klasik Türk şiirinde bayrak ile sevgilinin güzellik unsuru olan perçemin birbirine benzetilmesinin nedenlerinden biri olabilir.

Celîlî aşağıdaki beytinde sevgilinin güzellik padişahı olduğunu vurgulamaktadır. Bunun için şair, hükümlerlik sembollerinden biri olan bayrağı sevgilinin perçemine benzetmektedir. Sevgilinin boyu gümüştan yapılmış bir alemdir ve o alemin üstünde perçem, yeşil bir bayrak olarak düşünülmektedir:

Pâdişâh-ı hüsnün sen kâmetüñ sîmîn ‘alem  
Ol ‘alem üstünde bir hadra livâdur perçemüñ (Celîlî, G. 208/4)

Hamdullah Hamdî ise sevgilinin güzellik Bağdad’ında / ülkesinde karşı koyan olmaksızın halife yani hükümdar olduğunu söylemekte ve bunun alameti olarak da sevgilinin perçemini işaret etmektedir:

Hüsn Bagdâd’ında yâr oldı halife bî-hilâf  
Bu ‘alâmetdür ki ‘Abbâsî-livâdur perçemi (Hamdullah Hamdî, G. 156/3)

## 1.4. Belâ<sup>3</sup>

İçinden çıkılması zor durumları, sıkıntılara yol açan olay ve kişileri ifade etmek için kullanılan belâ klasik Türk şiirinde özellikle âşık tipinin maruz kaldığı durumu anlatmak üzere şairlerce sıkça başvurulan bir kavramdır.

Klasik şiirde belâ; beşerî, dinî ve tasavvufî yönü bulunan bir kavramdır (bk. Çamyar, 2012) Âşık görünüşte belâdan şikâyetçi ve sitemkâr gibi olsa da aslında aşk yolunda çektiği bu sıkıntılardan memnundur ve belânın eksik olmasını istememektedir. Hecrî, aşağıdaki beyitte sevgilinin ayva tüyelerini kavga ve kargaşa; sevgilinin perçemini ise belâ olarak tasvir ederek güzellik ülkesi içerisinde kargaşa ve fitnelerin çıkmasına şaşılmasına gerektiğini dile getirmektedir:

Mülk-i hüsn içre belürse n’ola âşûb u fiten  
Şûr u gavgâdur hatuñ başa belâdur perçemüñ (Hecrî, G. 89/3)

<sup>2</sup> Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:  
Çünkü şâhâ sâhib-i tâc u livâdur perçemüñ  
N’ola dersem hüsn eline pâdişâdur perçemüñ (Hecrî, G. 89/1)  
Kanda bir divâne varsa başına cem’ eylemiş  
Bir deli bayrağı açmışdır livâ-yı perçemüñ (Osman Nevres, G.140/6)  
Ey elif-kad pâdişâh-ı mülk-i hüsn olduğuna  
Dâldür bu ejdehâ-peyker livâdur perçemüñ (Zâtî, G. 806/2, s. 310)

<sup>3</sup> Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:  
Zîr-i fesde gâh ham-der-ham olur geh târ u mâr  
Turfa püsküllü belâ-yı ‘âşıkândır perçemüñ (Antepli Aynî (G. 121/2)  
Dolaşır çeşmine müjgân nice baksın âdem  
Bir belâ hâl-i siyeh yüzde bir âfet perçem (Osman Nevres, G.174/6)  
Çekinir rişte-i cân u dil-i ehl-i sevdâ  
Ö siyeh-kârlara gör ne belâdır perçem (Şeyh Gâlib, G. 220/2)

Zâtî, bâlâ ve belâ kelimelerinin benzerliklerinden yararlanarak oluşturduğu beytinde aslında âşîğa sevgilinin boyunun belâsının yeteceğini ancak sevgilinin perçeminin belâ üstünde belâ olduğunu ifade etmektedir:

Dôstum yiterdi bâlânuñ belâsı Zâtî'ye  
Anuñ üstinde belâ üzre belâdur perçemiñ (Zâtî, G. 806/5)

Aynı anlam doğrultusunda başka bir beyitte Osman Nevres, sevgilinin serv-i bâlâ olduğunu âleme kantlamak için perçem belâsının âşîğın âhı gibi yükseklerle çıktığını söylemektedir:

Serv-i bâlâ olduğun göstermek ister 'âleme  
Çıkıdı tâ bâlâya âhım tek belâ-yı perçemiñ (Osman Nevres, G.140/4)

### 1.5. Cennet tâvûsu/ Narven Papağanı

Doğu edebiyatlarında adı sıkça anılan bir kuş olan tâvûs, Türk kültüründe Tanrı kuşu, alakuş veya gelin kuşu adıyla da bilinir. Tâvûs-ı cennet, tâvûs-ı berîn gibi tamlamalarla ifade edilmesinin sebebi ise cazibesinin ilahi güzelliği yansıtması ve görenleri kendisine hayran bırakmasıdır. Bu yönüyle tâvûs, cennet kuşu olarak da bilinir (Ceylan, 2011, s. 184).

Antepli Aynî, insanların sevgilinin perçeminin her telini bir yılana benzettiğini ifade ettiği beytinde aslında perçemin cilve ve cümbüş ile cennet tâvûsu gibi âşîğı kendisine hayran bıraktığını iddia etmektedir:

Gerçi âdem beñzedir her târını bir mâra lîk  
Cilve vü cünbişde tâvûs-ı cinândır perçemiñ (Antepli Aynî, G. 121/3)

Tûbâ ve Sidre gibi sevgilinin boyu ile ilgili benzetmeleri ifade eden sözcüklerle birlikte yaygın olarak kullanılan Narven, nar ağacı anlamına gelen ve yine sevgilinin boyunun uzunluğu bağlamında teşbih olarak kullanılan bir kelimedir. Bu bağlamda sevgilinin boyunu tıpkı Tûbâ ve Sidre kelimelerinde olduğu gibi cennet ile ilişkilendirir (Yıldız, 2017, s. 334).

Hamdullah Hamdî, sevgilinin perçemini tasvir ettiği beytinde, perçeme Narven papağanı demenin mümkün olmayacağını zira perçemin güzelliği ve hayran bırakma özelliği ile cennet tâvûsuna bile dil uzattığını ifade ederek perçemi cennet tâvûsuna benzetir hatta onu cennet tâvûsundan daha üst bir konumda konumlandırır:

Uzadur ta'na zebânın Sidrenün tâvûsına  
Nârven tûtisi dinmek ne revâdur perçemi (Hamdullah Hamdî, G. 156/4)

### 1.6. Çille-i kavs u kemân-ı ebruvân

Bir okçuluk terimi olarak çille, yayı kurmak için ipekten yapılan aleti ifade eder. Klasik Türk şiirinde ebrû, tîr, kemân kelimeleri ile birlikte hem yayı kurmaya yarayan alet hem de eziyet ve sıkıntı anlamlarına gelecek şekilde kullanılır (Bulut, 2001, s. 99).

Sevgilinin kirpiklerini kalbe saplanan birer ok gibi tasvir eden Meşhûrî, sevgilinin perçemini ise hem kaşlarının yayına hem de yayı kurmaya yarayan çilleye teşbih etmektedir:

Her müjten bir nâvek-i dil-dûza mensûb olmada

Çille-i kavs u kemân-ı ebruvândır perçemin (Meşhûrî, G. 80/4)

### 1.7. Destan

Olağanüstü olayları konu edinen destanlar uzun şiirlerdir. Sevgilinin saç ve perçemi ile de uzun olması münasebetiyle ilgi kurulur. Bu bağlamda Antepli Aynî sevgilinin perçeminin sihir ve fitneyi anlatan bir destan olduğunu ve bu destanı en uzun gecede uzun uzun dinlediğini ifade etmektedir:

Bir şeb-i yeldâda ‘Aynî diñledi tûl u dırâz

Fenn-i sihr ü fitneden bir dâstândır perçemin (Antepli Aynî, G. 121/7)

### 1.8. Ejdeha/ Yılan/ Hz. Mûsâ’nın asası<sup>4</sup>

Klasik Türk şiirinde sevgilinin saç etrafında oluşan benzetmelerden biri ejderha benzetmesidir. Sevgilinin saçını, kıvrımlı şekli itibariyle yılan ve ejderhaya benzeten şairler, harabe ve virane yerlerde bulunan hazinelerin yılan ve ejderhalar tarafından korunduğuna dair inanışı da şiirlerinde sıklıkla işlemişlerdir. Bu bağlamda Hecrî, sevgilinin güzellik hazinesine el uzatmaya kimsenin canının ve cesaretinin olmadığını ifade etmek üzere sevgilinin perçemini onun güzellik hazinesinin başında bekleyen yedi başlı ejderhaya benzetmektedir:

Cânı yokdur kimsenüñ sen genc-i hüsne el suna

Başuñ üzre yedi başlu ejdehâdur perçemüñ (Hecrî, G. 89/2)

Aynı anlam doğrultusundaki beytinde Hamdullah Hamdî ise, sevgilinin perçemini hazine üzerinde yatan ve sevgilinin güzelliğini koruyan bir ejderha olarak tasvir etmektedir:

Sidre kaddi üzre yârun Müntehâdur perçemi

Gûyiyâ genc üzre yatur ejdehâdur perçemi (Hamdullah Hamdî, G. 156/1)

Zâtî, ejderhanın olağanüstülüğü ve acımasızlığı yönüyle sevgilinin perçemini ejderha olarak tahayyül etmektedir. Buna göre sevgilinin perçemi, aman vermeyen, affetmeyen ve öldüren bir ejderhadır:

Kâmetüñ servindedür dil tıflı Hızır irsün hatun

Öldürür virmez amân bir ejdehâdur perçemüñ (Zâtî, G. 806/4, s. 310)

Kur’ân-ı Kerîm’de Şuara Suresi 29-33. ayetlerde Hz. Mûsâ’nın yılan veya ejderhaya dönüşen asası ve yed-i beyzâ mucizesi konu edilmektedir:

“Firavun, Eğer benden başka bir ilâh edinirsen, andolsun seni zindana atılanlardan ederim. Mûsâ, Sana apaçık bir delil getirmiş olsam da mı? dedi. Firavun, doğru söyleyenlerden isen haydi getir onu, dedi. Bunun üzerine Mûsâ, esasını attı, bir de ne görsünler, asa açıkça kocaman bir yılan olmuş. Elini koynundan çıkardı, bir de ne görsünler, bakanlara bembeyaz olmuş” (Kur’an-ı Kerîm, 26/ 29-33).

4

Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:

Gerçi vaslın âşika âlemde genc-i şâygân  
Zîr-i fesde lîk bir mâr-ı nihândır perçemin (Meşhûrî, G. 80/3)

Pîç-tâb itme uzatma bahsi yokdur kıl ü kâl  
Genc-i hüsnüñde mutalsam bir yilandır perçemiñ (Antepli Aynî, G. 121/5)

Sihr-ile çekdi gönülümü bir târa perçemüñ  
Teşbih kıldı kendüzini mâra perçemüñ (Muhıbbî, G. 1687/1)

Hız. Mûsâ'nın yukarıda anılan mucizelerine telmihte bulunan Hamdullah Hamdî, sevgilinin güzelliğini Hz. Mûsâ'nın yed-i beyzâ'sına; sevgilinin perçemini ise bu güzelliği koruyan bazen asaya bazen de ejder gibi görünen esasına benzetmektedir:

Hamdî Mûsâ'nın yed-i beyzâsı mıdır hüsn-i yâr  
Anda geh ejder görünür geh 'asâdur perçemi (Hamdullah Hamdî, G. 156/6)

### 1.9. Sâyebân<sup>5</sup>

Sâyebân, büyük çadır veya gölgelik anlamına gelen bir kelimedir. Klasik Türk şiirinde saç veya perçem başın üstünde yer alması yani konumu itibariyle sâyebâna benzetilmiştir. Bu bağlamda şairler, gölge oluşturması ve özellikle Hz. Muhammed'in başının üzerinde ilahi bir görevli olarak bulunması yönleriyle (bk: Koçak, 2018) bulut metaforundan faydalanmışlardır.

Aşağıdaki beytinde Hecrî, sevgilinin güzellik güneşinden dolayı perçemin adeta çadır gölgesi olduğunu ve sanki Hz. Muhammed'i gölgeleyen buluta benzediğini ifade etmektedir:

Mihr-i hüsnünden olur çetr-i hümâyûn üstüne  
San sehâb-ı sâyebân-ı Mustafâdur perçemün (Hecrî, G. 89/4)

Aynı bağlamda Zâtî, sevgilinin perçeminin ya Hz. Süleymân'a gölge oluşturan Hüma ya da Hz. Muhammed'i gölgeleyen bulut olduğunu dile getirir:

Sâye şalmışdur Süleymâna hümâdur perçemün  
Yâ sehâb-ı sâye-bân-ı Mustafâdur perçemün (Zâtî, G. 806/1)

### 1.10. Gûy u çevgân

Klasik Türk şiirinde en fazla bahsedilen oyunlardan biri gûy u çevgândır. Top ve ucu eğri değnekler ile oynanan bir oyun türü olan gûy u çevgân at üstünde eldeki sopa ile topa vurarak oynanır (Kaplan ve Poyraz, 2010, s. 156).

Şiirde pek çok benzetmeye konu olan gûy u çevgân oyunu ile şekil itibariyle sevgilinin saç, perçemi arasında da çokça ilgi kurulmuştur. Bu bağlamda Osman Nevres, sevgilinin perçeminin feleğe fırsat vermeden aşkın gönlünü çevgânın kıvrımına takıp çektiğini ifade etmektedir:

Ham-ı çevgâna takıp çekdi dili gûy gibi  
Feleğin çenberine koymadı hâcet perçem (Osman Nevres, G. 174/9)

### 1.11. Hâle

Yıldız, ay ve güneş etrafında oluşan huzme manasına gelen hâle kelimesi şiirde sevgilinin güzelliği ve güzellik unsurları ile birlikte sıkça anılmaktadır. Numan Mahir, sevgilinin güzellik unsurlarından olan perçemi, yuvarlak ışık demetine benzetmektedir. Buna göre sevgilinin misk kokulu saçının her telinde

5 Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:  
Tâb-ı mihrî 'arızından hıfz için şâhım seni  
Rište-i bâl-i hümâdan sâyebândır perçemün (Antepli Ayni, G. 121/6)  
Çeşm üzre görüp alnuñ o dem sâyebân olur  
Gün şavkı degmesün diyü bîmâra perçemün (Muhıbbî, G. 1687/4)

siyah bir ışık belirmekte ve sevgilinin alınına dökülen perçemi onun güzelliğinin mehtabında bir hâle gibi görünmektedir:

Bestedir her târ-ı müşgîninde bir nûr-ı siyah  
Hâle-i gird mâhtâb-ı hüsn ü ândır perçemin (Numan Mahir, G. 124/2)

### 1.12. Hatt-i istivâ

Arapçada eşitlik, düzlük anlamına gelen istivâ kelimesi ile yine Arapça çizgi anlamına gelen hatt kelimesiyle oluşturulmuş bir tamlama olan hatt-i istivâ eşit parçaya ayıran manasındadır. Bu bağlamda Farsçada ekvator çizgisi anlamıyla da kullanılmaktadır. Aşağıdaki beyitte Hamdullah Hamdî, sevgiliyi Kâbe’ye benzetmektedir. Kâbe’nin dünyanın merkezi olduğu inancına atıfta bulunan şair, “ nasıl ki dünyayı iki eşit parçaya bölen istivâ hattı Kâbe üzerindeyse sevgilinin perçemi de sevgilinin üzerinde hatt-ı istivâdır” diyerek sevgilinin güzellik unsura olan perçemi hatt-i istivâ şeklinde tahayyül etmektedir:

İstivânun hattı Ka’be üzredür dimiş hakîm  
Râstidür yâr üzre hatt-ı istivâdur perçemi (Hamdullah Hamdî, G. 156/5)

### 1.13. Hayme

Sevgilinin güzellik unsuru olarak perçemin hayme (çadır) şeklinde tasviri taradığımız divanlarda yalnızca Şeyh Gâlib’in divanında rastladığımız bir durumdur. Şeyh Gâlib, muhtemelen perçemin konumu itibariyle başın üstünde bulunması ve şekli itibariyle alına doğru dökülmesinden dolayı perçemi hayme olarak düşünmektedir. Aşağıdaki beyitte şair, güzellik âleminde gökyüzünün yeşil rengi olarak ifade ettiği perçemi aynı zamanda Allah’ın nurdan yapılmış yeşil çadırı yani gökyüzü olarak tasvir etmektedir:

Nûrdan hayme-i hazrâ-yı Hudâdır perçem  
Âlem-i hüsn sebz-gûn-ı semâdır perçem (Şeyh Gâlib, G. 220/1)

Başka bir beyitte Şeyh Gâlib, sevgilinin yanağını cennete, yanağına dökülen perçemi ise tıpkı cennete olduğuna inanılan ve kökü yukarıda, dalları aşağı doğru sarkan Tûbâ ağacına benzetmektedir.<sup>6</sup>

Bu durumun aynı zamanda çadır görünümünü andırmasından dolayı şair, perçemi hayme-i Tûbâ-nümâ olarak tasavvur eder:

Siyeh-pûşân-ı hatdır hallar hûrân zîbâsı  
Behişt-i ârızında hayme-i Tûbâ-nümâ perçem (Şeyh Gâlib, G. 222/3)

### 1.14. Hükm-i kazâ

Sevgilinin güzellik unsurlarından saç veya perçemin hükm-i kazâ olarak düşünülmesi, saç veya perçemin âşığı bağlaması ile ilgilidir. Aşağıdaki beyitte Şeyh Gâlib, sevgilinin birbirine dolaşmış olan

<sup>6</sup> Tûbâ- Perçem benzetmesi ile ilgili diğer bir beyit de Şeyh Gâlib’e aittir. Tekrara düşmeme adına ayrı bir başlık olarak verilmemiştir:  
Nahl-ı Tûbâdır ki her revzenden olmuş rünümâ  
Kaplayıp Firdevs-i enzârı serâser perçemin (Şeyh Gâlib, G. 178/5)

saçlarından azat olduğunu söylerken aslında perçemin hük-m-i kazâ (kader) gibi bağlayıcı olduğuna ve perçemden azat olamayacağına işaret etmektedir:

Tâb-ı giysû-yı girihgîrden âzâdım lik  
Es'edâ başıma bir hük-m-i kazâdır perçem (Şeyh Gâlib, G. 220/7)

### 1.15. Hümâ<sup>7</sup>

Türk ve İran mitolojilerinde kuşların en asili sayılan ve devlet kuşu olarak kabul edilen Hümâ kuşu talih, saltanat, iyilik ve cennetin sembolüdür. Hümâ, yükseklerde uçar ve asla tenezzül etmez. Bu yönüyle de ulaşılmaz sevgilinin sembolüdür. Klasik Türk şiirinde özellikle kasidelerde övülen kişi ile ilgili her şey hümâ-sâye (hümâ gölgeli), gazellerde ise sevgilinin saç, ayva tüyleri, yüzündeki beni hümâ, hümânın kanadı, hümânın gölgesi gibi benzetmelerle anılır (Ceylan, 2007, s. 116-121).

Aşağıdaki beyitte Revânî, hümâ kuşunun talih ve saltanat sembolü olma yönüne işaret eder. Şair, sevgilinin hümâ gölgeli perçeminin gölgesini âşğın başına salması durumunda âşğın gönlünün fakir bir dilenci iken padişah olacağını ileri sürmektedir.

Dil pâdişâh-ı vakt olur idi gedâ iken  
Başına sâye salsa hümâ-sâye perçemüñ (Revânî, G. 199/6)

Şeyh Gâlib, hümâ kuşunun yükseklerden uçmasına da vurgu yaparak, sevgilinin perçeminin onun güzelliğinin zirvesinde oyun ile nice ankaları avladığını söylemektedir:

Bir hümâdır kim şikâr etmiş nice ankaları  
Evc-i hüsnünde senin bâz eyleyip per perçemin (Şeyh Gâlib, G. 178/13)

### 1.16. Kâbe örtüsü

Klasik Türk şiirinde sevgilinin yüzünün Kâbe'ye benzetilmesi şairlerin sıkça başvurduğu teşbihlerden biridir. Sevgilinin yüzünün Kâbe olduğu durumda yüzün üzerinde ve alına doğru dökülen perçem de Kâbe'nin örtüsü olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda Şeyh Gâlib, sevgilinin perçeminin Kâbe örtüsü olduğu için onun güzellik âleminde hükmü geçen padişahlar padişahı olduğunu dile getirmektedir:

'Âlem-i hüsnün odur şâhenşeh-ı fermân-dihi  
Kâbe-i didârını zîrâ ki örter perçemin (Şeyh Gâlib, G. 178/6)

### 1.17. Kâfir

Kâfir kelimesi, Tanrı'nın varlığını inkâr eden, acımasız ve zâlim kimseler için kullanılan bir tabirdir. Arapça örtmek manasına gelen küfr kelimesinden türeyen kâfir kelimesi, hakikati örten, saklayan

<sup>7</sup> Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:  
Kendi divâneñ değil mi Nevres-i şeydâ seniñ  
Başına salmaz niçün sâye Hümâ-yı perçemiñ (Osman Nevres, G. 140/9)  
Hâli gibi niçe miskin sâyesinde hoş geçer  
Ferr-i 'âşık arturur perr-i hümâdur perçemi (Hamdullah Hamdî, G. 156/2)  
Tâb-ı mihrî 'arızından hıfz için şâhum seni  
Rište-i bâl-i hümâdan sâyebândır perçemiñ (Antepli Aynî, G. 121/6)  
Sâye şalmışdur Süleymâna hümâdur perçemüñ  
Yâ sehâb-ı sâye-bân-ı Mustafâdur perçemüñ (Zâtî, G. 806/1)  
Egerçi ol periye sâye-i bâl-i hümâ perçem  
Velikin ehl-i sevdâya siyeh ebr-i belâ perçem (Şeyh Gâlib, G. 222/1)

manasındadır. Klasik Türk şiirinde sevgilinin saç veya perçemi sevgilinin yüzünü örttüğü için hem renk hem de konumu itibarıyla kâfir olarak nitelendirilmektedir. Aşağıdaki beyitte Şeyh Gâlib, sevgilinin fesini açıp perçemini göstermesi hâlinde kendi bulunduğu tarikata aidiyet kazandıran sembollerden biri olan serpuştan dahi vazgeçebileceğini ifade etmektedir:

Alsalar başdan eger serpuş-ı mâhî gam değil  
Fes açıp tek sen nümâyân eyle kâfir perçemin (Şeyh Gâlib, G. 178/11)

### 1.18. Kemend

Sevgilinin saçının şekil itibarıyla kemende benzetilmesi şairlerin sıklıkla başvurdukları bir teşbihtir. Meşhûrî, aşağıdaki beytinde sevgilinin güzelliğini gökyüzü, onun perçemini ise gökyüzündeki samanyolunun kemendi olarak tasvir etmektedir:

Âlem-i hüsnün olup farkın sipihr-i ber-teri  
Gûyiyâ onda kemend-i keh-keşândır perçemin (Meşhûrî, G.80/6)

Numan Mâhir, kuşa benzettiği gönlünün sevgilinin doğan gibi avcı gözlerinin pençesinde güçsüz ve aciz kaldığını, sevgilinin perçeminin ise ceylanları yakalamaya yarayan bir kemend olduğunu ileri sürmektedir:

Murg-ı dil ser-pençe-i şâh-bâz-ı çeşmiñde zebûn  
Çinden gelmiş kemend-i âhûvândır perçemin (Numan Mahir, G. 124/4)

### 1.19. Kıl kalem/ Muharrir

Klasik Türk şiirinde sevgilinin saçları, ayva tüyleri kesret; yüzü vahdeti sembolize eder. Bu bağlamda sevgilinin yüzü etrafında oluşan benzetmelerden biri de Mushaf'tır. Sevgilinin yüzünün Mushaf'a benzetildiği durumlarda onun ayva tüyleri (hatt) ve saç veya perçemi de âyet olarak düşünülmektedir. Şekil itibarıyla perçemi kıl kaleme benzeten Osman Nevres, aşağıdaki betinde aynı zamanda perçemi yazı yazmaya çalışan bir muharrir olarak düşünmekte ve perçemin sevgilin yüzüne kıl kalem ile yüz âyet yazdığını dile getirmektedir:

Kıl kalemle hat-ı ta'âlîka müselsel çalışıp  
Mushaf-ı rûyuñ için yazdı yüz âyet perçem (Osman Nevres, G. 174/5)

### 1.20. Müşk/ Misk / Misk ü anber/ Nâfe - Kârbân-ı Çîn<sup>8</sup>

Klasik Türk şiirinde sevgilinin saçlarının rengi ve kokusu itibarıyla miske ve ambere benzetilmesi alışlagelmiş mazmunlardandır. Şiirde Çin, Hıta (Hata, Hoten) ve Maçın gibi yer isimleri de bu bağlamda âhû, misk, nâfe gibi unsurlar ile birlikte anılmaktadır (Yeniterzi, 2010, s. 313).

<sup>8</sup> Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:  
Eyleyip teshir mülk-i Çini server perçemin (Şeyh Gâlib, G. 178/1)  
Bahs eder âfâka top top müşg ü anber perçemin (Celîlî, G. 208/2)  
Bâd-ı müşg-âmiz ü 'anber-rizdur gülzârda (Karamanlı Nizamî, G.63/5)  
Beñzer ey gül hem-dem-i bâd-ı sabâdur perçemüñ (Celîlî, G. 208/2)  
Bî-kıymet itdi 'anber-i sârâyı sünbülün (Karamanlı Nizamî, G.63/5)  
Ragbet komadı nâfe-i Tâtâre perçemüñ (Karamanlı Nizamî, G.63/5)  
Dimezem kim nâfe-i müşg-i Hitâdur perçemüñ (Celîlî, G. 208/1)  
Kaddüñ üstünde belâ üzre belâdur perçemüñ (Celîlî, G. 208/1)

Şeyh Gâlib, sevgilinin yüzünü Bedahşân'a benzettiği aşağıdaki beytinde perçemi de sevgilinin yüzüne yer yer kumaş döken Çin'den gelen bir kervân olarak düşünmektedir:

Kârbân-ı Çindir gelmiş Bedahş iklimine  
Kâle dökmüş taraf-ı ruhsârında yer yer perçemin (Şeyh Gâlib, G. 178/12)

Muhibbî, sevgilinin perçemini misk kokusu olarak tahayyül eder ve sevgiliden perçemini tarak ile taramasını ister. Böylelikle bütün âlem misk kokusu ile dolacaktır:

Dir iseñ dimâg-ı 'âlem eger tola müşg ile  
İy zühre-çehre şâne ile tara perçemün (Muhibbî, G. 1687/3)

### 1.21. Nûr-i siyeh

Sebk-i Hindî akımının etkisiyle tezat kavramları birbirine benzerlik unsuru oluşturacak biçimde kullanan Şeyh Gâlib, sevgilinin perçemini de bu bağlamda nûr-ı siyeh olarak zikretmektedir. Kudret Altun, Hüsn-i Aşk'ta Gece- Nûr-i Siyahtan Aydınlığa başlıklı makalesinde İbnü'l-Arabî, Victoria Holbrook, Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi isimlerin nûr-ı siyeh ile ilgili görüşlerine yer verir ve özetle nûr-ı siyehin kalbin ortasında bulunan, idrakin ve hislerin merkezi sayılan ve süveydâ olarak adlandırılan ben olduğunu dile getirir (Altun, 2009, s. 9-18).

Aşağıdaki beyitte Şeyh Gâlib, perçemin konumu itibariyle sevgilinin güzelliğinin tepesinde bulunmasını perçemin nûr-ı siyeh olması ile ilişkilendirir. Nasıl ki nûr-ı siyeh idrakin en üst noktası ise sevgilinin perçemi de sevgilinin güzelliğinin en üst noktasını kendisine yurt edinmiştir:

Eylemezdi arş-ı âlâsında hüsnün cilvegâh  
Olmasa nûr-ı siyeh ey hûr peyker perçemin (Şeyh Gâlib, G. 178/9)

### 1.22. Sihir

Klasik Türk şiirinde sevgilinin güzellik unsuru olarak saç veya perçem âşığı etkilemesi yönüyle zaman zaman büyü, tılsım, sihir gibi kelimelerle birlikte anılmaktadır. Numan Mâhir, sevgilinin gamzesinin büyüüne ve onun hilesine kendisinin de aldandığını ifade ettiği beytinde bunun sebebi olarak perçemi göstermektedir. Zira perçem, sevgilinin büyüülü sözler söylemesi ve âşığı etkisi altına alması için yeterli bir vesiledir:

Ben de aldandım siyeh-reng-i füsûn-ı gamzeñe  
Mâhire ser-rişte-i sihr ü beyândır perçemün (Numan Mahir, G. 124/7)

### 1.23. Reyhân - Sünbül / Sünbülîstan<sup>9</sup>

Sünbül, klasik Türk şiirinde sıkça anılan çiçeklerdendir. Güzel kokulu olması, siyaha yakın rengi vb. diğer yönleriyle daha çok sevgilinin saç, kâkülü, perçemi ile benzerlik oluşturmaktadır. Genellikle

<sup>9</sup> Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:  
Gülşen-i hüsnün olunca ruhların gül-goncası (Meşhûrî, G. 80/5)  
Sünbül ü reyhân-ı bâğ-ı hüsn ü ândır perçemin  
Zeyn olur zülf-i 'arûs ile şebistân-ı visâl (Numan Mahir, G. 124/3)  
Deste deste tuhfe-i sünbülîstândır perçemin  
Düzah- âteş-i aşkımdan alır neşv ü nemâ (Şeyh Gâlib, G. 220/4)  
Reşk-i reyhân-ı behişt olsa sezadır perçem



kuvvetli ve güzel kokulu olması münasebetiyle reyhan da sevgilinin saç, perçemi ve ayva tüyleri ile teşbih unsuru olarak kullanılmaktadır (Bayram, 2007, s. 213-215).

Aşağıdaki beyitte Karamanlı Nizâmî, sevgilinin perçemini yüzüne doğru salması durumunda gül bahçesindeki sümbül ve reyhanın utanacağını ifade ederek sevgilinin perçemini sümbül ve reyhandan daha güzel olarak tahayyül etmektedir:

Gülzâr içinde sümbül ü reyhân hacil olur  
Salsañ bu hüsn ü lutf ile ruhsâre perçemüñ (Karamanlı Nizâmî, G. 63/4)

Osman Nevres ise sevgilinin yanağını güle, perçemini de sümbüle benzetir. Beyte göre sevgilinin perçemi sevgilinin yanağına döküldükçe sanki gülün yaprağına sümbülün gölgesi düşüyor gibi bir tablo oluşmaktadır:

Sanırım berg-i güle sâye-i sümbül dokunur  
Safha-i ‘ârıza etdikçe isâbet perçem (Osman Nevres, G. 174/4)

### 1.24. Zincir<sup>10</sup>

Sevgilinin saç veya perçeminin şekil itibariyle zincire benzetilmesi şairlerin oldukça sık başvurdukları benzetmelerden biridir. Özellikle tehlikeli olan delilerin boyunlarına zincir geçirilerek kontrol altında tutulduklarını bilen şairler kimi zaman âşığı bir deli olarak tasvir ederler. Âşığın deli olarak düşünüldüğü beyitlerde sevgili saç veya perçemi ile âşığı kontrol altında tutar şekilde tasvir edilmektedir. Antepli Aynî'nin aşağıdaki beyti bu duruma bir örnektir. Beyte göre sevgilinin perçemi âşığı önce kendisine âşık etmekte ve sonra onun boynuna zincir olup âşığı deli etmektedir:

Boynuma zencîr olup âhir beni Mecnûn ider  
Başımı sevdâya saldı pek yamandır perçemüñ (Antepli Aynî, G. 121/4)

## 2. Perçemin özellikleri

### 2.1. Âşığı avare / Âşığın aklını başından alır/ Âşığı Çaresiz Bırakır<sup>11</sup>

Muhibbî, perçemin özelliği olarak âşığı avare etmesinden söz etmektedir. Beyte göre sevgilinin saçının hevesi/ havası, âşığı kararsız bırakmakta, onun perçemi tıpkı bir rüzgâr gibi âşığı avare etmektedir:

Zülfüñ hevâsı kıldı Muhibbî'yi bî-karâr  
Yıl gibi eyledi anı avâre perçemüñ (Muhibbî, G. 1687/5)

10 Zincir –Perçem benzetmesi ile ilgili diğer beyitler şöyledir:

Rište-i şîrâze-bend-i bî-dilândır perçemin  
Bend-i zencîr-i cünûn-ı âşıkândır perçemin (Meşhûrî, G. 80/1)

Etmez oldu dil-i mecnûna eser ta'ne-i halk  
Takalı boynuma zencîr-i melâmet perçem (Osman Nevres, G. 174/10)

11 Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:

Devr-i kamerde derd ile divâne gönlümi  
Zülfüñ misâli eyledi âvâre perçemüñ (Karamanlı Nizâmî, G. 63/2)

Leylî saçuñ hasreti Mecnûn'a dönderüp  
Divâne-vâr eyledi âvâre perçemüñ (Muhibbî, G. 1891/2)

Başka bir beyitte Muhibbî, sevgilinin perçeminin saçı ile birlikte onun yanaklarına doğru dökülmesi durumunda aklını yitireceğinden korktuğunu ifade etmektedir:

‘Aklın yitüre bilmeye kendin Muhibbî âh  
Salınsa gâh zülf ile ruhsâra perçemün (Muhibbî, G. 1891/7)

Karamanlı Nizâmî ise, sevgilinin perçeminin âşğın gönlünü cefa ve cevr ile çaresiz bıraktığını söylemekte ve perçemin bu duruma çare bulmadığından şikâyet etmektedir:

Cevr ü cefâ vü kahr ile gönlin Nizâmînün  
Bî-çâre itdi eylemedi çâre perçemün (Karamanlı Nizâmî, G. 63/7)

## 2.2. Âşğın kanını döker/ Âşıkları feda eder

Perçemin diğer bir özelliği âşğın kanını dökmesidir. Karamanlı Nizâmî’ye göre sevgilinin gözleri âşğın canına kast eder, onun kara perçemi ise âşğın kanını her an yere karmaktadır:

Cânâ revâ mıdur ki gözün cânê kâs idüp  
Her dem kanımı kara yire kara perçemün (Karamanlı Nizâmî, G. 63/3)

Şeyh Gâlib de sevgilinin aşkının gönül sayfasında yazılı kaldığını ifade ettiği aşağıdaki beytinde sevgilinin perçeminin âşıkları feda ettiğinden bahsetmektedir:

Sevâd-ı safhâ-i hâtırda kalmış nakş-ı sevdâsı  
Gelip hatt gerçi Gâlib kıldı uşşâkı fedâ perçem (Şeyh Gâlib, G. 222/7)

## 2.3. Âşğın sırrını ifşâ eder

Klasik şiirde sevgiliye duyulan aşk, âşğın bir sırrı niteliğindedir. Âşık bu sırrı başkalarından özellikle de rakipten sürekli saklamaktadır. Bu sırrın duyulmasını asla istemez. Bu bağlamda Karamanlı Nizâmî, aşağıdaki beyitte sevgilinin perçeminin âşğın gönlünden sabrı yok ettiğini, bu nedenle de sabırsız olan âşğın sırrının ifşâ olmasından korktuğunu dile getirmektedir:

Şol resme aldı sabrı gönülden ki korkaram  
Sırrımı fâş eyleye agyâre perçemün (Karamanlı Nizâmî, G. 63/6)

## 2.4. Gönül alan (Dil-keş/ Dil-rübâ)

Şair Hecrî, sevgilinin perçeminin kalbe rahatlık verdiğini, cazibeli olduğunu, benzerlerinden üstün olduğunu dile getirdiği beytinde aynı zamanda perçemin gönül alıcı özelliğinden bahsetmektedir:

Bir dil-ârâm u ser-efrâz [u] ser-âmed dil-firîb  
Bir gönül alıcı dil-keş dil-rübâdur perçemün (Hecrî, G.89/5)

Celîlî ise, sevgilinin perçeminin gönül alıcı özelliğe sahip olmasının perçemin afet olmasından kaynaklı olduğunu söylemektedir. Beyte göre, eğer sevgilinin perçemi yüz bulup başa çıksa (ki konumu itibariyle zaten öyle) ve fitnelerin başı olsa buna şaşılmamalıdır, zira perçem boyu boyunca bir afet gönül alıcıdır:

Başâ çıksa yüz bulup ser-fitne olsa n’ola kim  
Boyu boyuñca bir âfet dil-rübâdur perçemün (Celîlî, G. 208/3)

## 2.5. Hilecidir / Fitnevidir.<sup>12</sup>

Klasik Türk şiirinde sevgilinin saçları veya perçemi şekil itibarıyla avcılıkta kullanılan ağlara teşbih edilmektedir. Şairler, sevgilinin hile ile âşığın gönlünü avladığını bu benzetme üzerinden sıklıkla dile getirmişlerdir. Muhibbî, âşığın canını bir kuşa benzetir. Beyte göre bu kuş sevgilinin cemalini seyretmektedir. Tam o anda sevgilinin perçemi bir oyun yaparak hile ile âşığın canını ağa çekmektedir:

Cân murgı yine seyr-i cemâlün iderken âh  
Lu'bla çekdi aga anı kara perçemün (Muhibbî, G. 1687/2)

Revânî, sevgilinin gözlerinin âşığın başına kavga getirdiğini, perçemin ise dünyaya fitne bıraktığını ifade etmektedir:

Gavgâ getürdi başuma mestâne gözleriün  
Fitne bıraktı götüri dünyâya perçemün (Revânî, G. 199/5)

## 2.6. Sabah rüzgârının arkadaşıdır.

Perçemin bir diğer özelliği sabah rüzgârının arkadaşı olmasıdır. Celîlî, aşağıdaki beyitte bu durumu perçemin gül bahçesinde misk ve anber saçması ile kanıtlamaktadır:

Bâd-ı müşg-âmîz ü 'anber-rîzdur gülzârda  
Beñzer ey gül hem-dem-i bâd-ı sabâdur perçemün (Celîlî, G. 208/2)

## 2.7. Sevgiliye âşıktır/ Müpteladır - Müptela eder.

Perçem tıpkı âşık gibi sevgiliye müpteladır. Sevgiliye güneşe benzettiği beytinde Celîlî, sevgilinin perçeminin sevgili nereye giderse gitsin ardından onu gölge gibi takip etmesinden dolayı perçemim sevgiliye âşık/müptela olduğunu iddia etmektedir:

Kande kim 'azm itseñ arduñdan kesilmez sâyeveş  
Saña ey hurşîd beñzer müptelâdur perçemün (Celîlî, G. 208/6)

## 2.8. Şairlerin fikrini karıştırır.

Bilindiği üzere sevgilinin saçlarının ve perçeminin kıvrım kıvrım, girift bir şekli vardır. Şeyh Gâlib, sevgilinin saçlarının bu şeklinden dolayı şairlerin sözlerinin birbirine girdiğini ve düşüncelerinin karmakarışık olduğunu ifade etmektedir:

Birbirine girip oldu perişân ebhâs  
Şimdi behrem-zen-i fikr-i şu'arâdır perçem (Şeyh Gâlib, G. 220/6)

12 Başlıkla ilgili diğer beyitler şöyledir:  
Başa çıksa yüz bulup ser-fitne olsa n'ola kim  
Boylı boyuñca bir âfet dil-rübâdur perçemün (Celîlî, G. 208/3)  
Fîtne-i âhir-zamân câdû-nişândır perçemiñ  
Âfet-i cân dil-sitân bir bî-emândır perçemiñ (Antepli Aynî, G. 121/1)  
Bir şeb-i yeldâda 'Aynî diñledi tûl u drâz  
Fenn-i sihr ü fitneden bir dâstândır perçemin (Antepli Aynî, G. 121/7)

## Sonuç

Çalışmamız, 12 şairin divanında yer alan ve perçem redifini ihtiva eden 16 gazelin incelenmesi suretiyle oluşturulmuştur. Redifin gazelin anlamı üzerinde önemli bir etkisi bulunduğu dolayısıyla sevgili tipinin en önemli güzellik unsurlarından biri olan perçemin klasik Türk şiirinde, şairlerin şiirlerine ne şekilde yansıdığı bu gazeller üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmamızın birinci bölümünde çalışmamıza kaynaklık eden gazelerde perçem ile ilgili benzetmeler tespit edilmiştir. Perçemin, çeşitli teşbih ve mecazlar ile afet, anber, âşığın ahı veya ahının dumanı, bayrak, belâ, cennet tâvûsu, Çin kervanı, destan, ejderha, gûy u çevgân, hâle, hatt-i istivâ, hayme, hükm-i kazâ, hümâ, Hz. Mûsâ'nın asası, Kâbe örtüsü, kâfir, kemend, kıl kalem, misk, narven papağanı, Nûr-i siyeh yani süveydâ, okçulukta kullanılan çille, reyhan, sâye bân, sihir, sümbül, yılan, zincir gibi nesne ve kavramalara benzetildiği görülmüştür. En dikkat çekici benzetmelerden birisi bayrak benzetmesidir. Zira perçem kelimesi Farsçada bayrak manasında kullanılmaktadır ki şairlerin perçem kelimesini bu anlamıyla kullanmaları muhtemeldir. Şairlerin teşbihlerini oluştururken perçemin şekil, koku, renk ve konum özelliklerinden yararlandıkları gözlemlenmiştir ve çalışmamızın ana gövdesinde teşbih unsurları incelenirken bu durum açıklanmıştır.

Çalışmamızın ikinci bölümü, perçemin özellikleri başlığını taşımaktadır. Bu bölümde benzetme ve teşbihlerden öte perçemin âşık üzerinde etkisine değinilmiştir. Âşığı avare etmesi, çaresiz bırakması, âşığın aklını başından alması, âşığın kanını döküp onu feda etmesi, âşığın herkesten saklamaya çalıştığı aşk sırrını ifşa etmesi, hileci ve fitneci olması, gönül alıcı olması, sabah rüzgârının arkadaşı olması, tıpkı âşık gibi sevgiliye müptela olması ve kıvrım kıvrım şekli ile şairlerin fikirlerini karıştırması perçemin tespit edilen özellikleridir.

Şiirin en temel unsuru olan sevgili tipini ve güzellik anlayışını tespit edecek, inceleyecek ve ortaya koyacak çalışmaların klasik Türk şiirinin derin anlam dünyasının bütüncül açıdan görünebilmesi açısından önemli olduğu kanaatindeyiz.

## Kaynaklar

Akün, Ö. F. (1994). "*Divan edebiyatı*", TDV İslâm Ansiklopedisi, C. 9, s. 389-427

Albayrak, N. (2007). "*Redif*", TDV İslâm Ansiklopedisi, C. 34, s. 523-524

Altun, K. (2000). *Hüsün ü Aşk'ta gece- Nûr-ı siyahtan aydınlığa*, İlmî Araştırmalar Dergisi, S. 10, ss. 9-18.

Arslan, M. (2004). *Antepli Aynî divânı*, Kitabevi Yay. İstanbul.

Avşar, Z. (hızl). (2017). *Revânî dîvânı*, Erişim Tarihi: 23.03.2021, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56143,revani-divanipdf.pdf?0>

Aydemir, Y. ve Çeltik, H. (hızl). (2017). *Meşhûrî dîvânı*, Erişim Tarihi, 23.01.2021, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56155,meshuri-divanipdf.pdf?0>

Batğı, Ö. (hızl.) (2017). *Numân Mâhir dîvânı*, Erişim Tarihi: 10.08.2022, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56156,numan-mahir-divanipdf.pdf?0>

Batıslam, H. D. (2017). *Gazelde redif-anlam ilgisi bağlamında Sehî'nin kadeh redifli gazeli*, Journal of Turkish Language and Literature, Volume: 3, Issue: 1, s. 44-55

Bayram, Y. (2007). *Klasik Türk şiirinde duyguların dili: Çiçekler*, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 2/4, ss. 209-219.

- Bulut, A. (2001). *Rasih'in okçulukla ilgili bir manzumesi*, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 17, ss. 95-104.
- Çakıroğlu-Onat, T. (2013). *Fuzûlî dîvânı'nda âh kavramı*, Turkish Studies, Vol: 8/9, ss. 1969-1982.
- Çamyar, E. (2012). *Fuzûlî ve Bâkî dîvânı'nda belâ kavramının karşılaştırılması*, Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, C.1, S.2, ss. 58-99.
- Ceylan, Ö. (2007). *Kuşlar divanı- Osmanlı şiir kuşları*, Kapı Yayınları, İstanbul.
- Ceylan, Ö. (2011). “*Tâvûs*”, TDV İslâm Ansiklopedisi, C. 40, s. 184-185, İstanbul.
- Devellioğlu, F. (2002). *Osmanlıca- Türkçe ansiklopedik lûgat*, Aydın Kitabevi, Ankara.
- İpekten, H. (hızl). (2020). *Karamanlı Nizâmî dîvânı*, Erişim Tarihi: 23.01.2021, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/73032,karamanli-nizami-divanipdf.pdf?0>
- Kaplan, Y. ve Poyraz, Y. (2010). *Divan şiirine kaynaklık etmesi bakımından oyunlar*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume: 3, Issue: 15, ss. 151-175.
- Kaya, B. A. (hızl). (2020). *Osman Nevres dîvânı*, Erişim Tarihi: 23.03.2021, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/76247,osman-nevres-divanipdf.pdf?0>
- Kazan Nas, Ş. (hızl). (2018). *Celîlî dîvânı*, Erişim Tarihi: 23.03.2021, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59375,celili-divanipdf.pdf?0>
- Koçak, Z.C. (2018). *Bulut motifinin arkaik temelleri ve Hz. Peygamberi gölgeleyen bulut rivayetleri*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.59, S.1, ss.183-202
- Kur'an-ı Kerim Türkçe Meali, Erişim Tarihi: 10.12.2022, [http://www.ditib-bs.de/wp-content/uploads/2014/08/KURAN-I\\_KERIM\\_MEALI\\_.pdf](http://www.ditib-bs.de/wp-content/uploads/2014/08/KURAN-I_KERIM_MEALI_.pdf)
- Macit, M. (2004), *Divan Şiirinde Âhenk Unsurları*, Kapı Yay., İstanbul.
- Okçu, N. (hızl). (2011). *Şeyh Gâlib dîvânı*, Erişim Tarihi: 23.03.2021, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10654,metinpdf.pdf?0>
- Özyıldırım, A. E. (hızl). (1999) *Hamdullah Hamdî dîvânı*, Erişim Tarihi: 10.08.2022, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10616,metinpdf.pdf?0>
- Pınarbaşı, M. (2018). *Taşlıcalı Yahya Bey divanında geçen savaş unsurları*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.
- Tanyıldız, A. (2009). *Sevgilide güzellik unsuru olarak saç*, Turkish Studies, Vol.: 4/2, ss. 943-960.
- Tarlan, A. N. (1970). *Zatî Dîvânı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon) Gazeller Kısmı: C.2* İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay., İstanbul.
- Yavuz, K. ve Yavuz. O. (hızl). (2016). *Muhibbî dîvânı- bütün şiirleri*, C.1-2, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, İstanbul.
- Yeniterzi, E. (2010). *Klasik Türk şiirinde ülke ve şehirlerin meşhur özellikleri*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Klasik Türk Edebiyatının Kaynakları Özel Sayısı. 3 (15), ss. 301-334.
- Yıldız, A. (2017). *Sevgilinin boyunun benzetilenleri bağlamında narveni yeniden düşünmek*, Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, Volume: 3, Issue:1, ss. 330-336
- Zülfe, Ö. (hızl). (2010). *Hecrî dîvânı*, Erişim Tarihi: 10.08.2022, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10618,Hecripdf.pdf?0>

**046. Savunma metni olarak menakıbnameler: *Menâkıbu'l-Kudsiyye Fî Menâsıbi'l-Ünsiyye* ve Sımavna Kadısoğlu Şeyh Bedreddin ve *Manâkıbı*<sup>1</sup>****Fatma ŞEN AKDEMİR<sup>2</sup>**

**APA:** Şen Akdemir, F. (2023). Savunma metni olarak menakıbnameler: *Menâkıbu'l-Kudsiyye Fî Menâsıbi'l-Ünsiyye* ve Sımavna Kadısoğlu Şeyh Bedreddin ve *Manâkıbı*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 800-820. DOI: 10.29000/rumelide.1253221.

**Öz**

Menakıbnamelerin yazılış amacı, menakıba konu olan veliyi tanıtmak ve sahip olduğu üstün özellikleri ortaya koyarak onu yüceltmektir. Bu durum Elvan Çelebi'nin yazdığı *Menâkıbu'l-Kudsiyye* (14. yy) ile Halil bin İsmail'in yazdığı *Sımavna Kadısoğlu Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı* (15. yy) için de geçerlidir. *Menâkıbu'l-Kudsiyye*'de Babai isyanı, Elvan Çelebi'nin dedesi ve aynı zamanda isyanın lideri olarak bilinen Baba İlyas konu edinilmiştir. Eserde ayrıca Baba İlyas'ın oğullarının da hayat hikâyeleri ve menkıbeleri anlatılmıştır. *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*'nda da aynı şekilde Halil bin İsmail'in dedesi olan Şeyh Bedreddin, Şeyh'in çocukları ve silsilesi, ayrıca ona isnat edilen ayaklanma hakkında bilgiler verilmiştir. *Menâkıbu'l-Kudsiyye*'nin ile *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*'nın konu edinilen kişilerin torunları tarafından yazılmış olmaları bu yazının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Her iki eserde de resmî tarih anlayışı çerçevesinde "isyanıcı" olarak tanımlanan Baba İlyas ve Şeyh Bedreddin, merkeze alınarak olaylar anlatılmış, torunları tarafından aklanmaya çalışılmış; dedeleri hakkında söylenen iddiaların iftira ve yalandan ibaret olduğu iddiası ilginç bir şekilde, birbirine benzeyen yapısal özellikler içerisinde ortak menkıbevi unsurlar ve motiflerle süslenerek işlenmiştir. Bu durum; klasik bir menakıbnamede görülen ele alınan veliyi övme ve onun kutsiyetini abartarak anlatma amacının dışına çıkarak bu eserleri birer savunma metni haline getirmiştir. Bu çalışmada söz konusu iki eser karşılaştırma biçiminde incelenmiş, aynı amaçla yazılmış olmalarının zemin hazırladığı benzerlikler ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Elvan Çelebi, Halil bin İsmail, menakıbname, *Menâkıbu'l-Kudsiyye*, *Şeyh Bedreddin*'in *Manâkıbı*

**Menâkıbname as defense text: *Menâkıbu'l-Kudsiyye Fî Menâsıbi'l-Ünsiyye* and Sımavna Kadioğlu Şeyh Bedreddin ve *Manâkıbı*****Abstract**

The purpose of writing a menakıbname is to introduce the saint in question and to glorify him by revealing his superior characteristics. This situation is also valid for *Menâkıbu'l Kudsiyye* (14th century) written by Elvan Çelebi and *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı* (15th century) written by Halil bin İsmail. *Menâkıbu'l-Kudsiyye* tells about the Babai rebellion, the life stories and legends of Baba İlyas and his sons, who is known as Elvan Çelebi's grandfather and also the leader of the rebellion. In *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*, information about Şeyh Bedreddin, who was Halil bin İsmail's grandfather, his children and lineage, as well as the uprising attributed to him is given. The fact that *Menâkıbu'l-*

<sup>1</sup> Bu makale, Otto-Friedrich-Universität Bamberg'de, Türkoloji, Osmanlı ve Türkiye Araştırmaları Cemiyeti (GTOT) adına 19 ile 21 Eylül 2018 arasında düzenlenen "Turkologentag 2018" adlı konferansta bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tunceli, Türkiye), ftma.senn@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4735-5197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253221]

*Kudsiyye* and *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı* were written by the grandchildren of the subjects constitute the starting point of this article. In both works, Baba İlyas and Şeyh Bedreddin, who are defined as “rebels” within the framework of official history, are centered and the events are explained, and their grandchildren try to acquit them. The claim that the allegations made about their grandfathers consist of slander and lies are interestingly processed by embellishing them with common anecdotal elements and motifs within similar structural features. This situation; going beyond the purpose of praising the saint and exaggerating his sanctity, which is seen in a classical hagiography, he turned these works into defense texts. In this study, the two works were discussed in a comparative way, and the similarities that were prepared by the fact that they were written for the same purpose were tried to be revealed.

**Keywords:** Elvan Çelebi, Halil bin İsmail, *Menâkıbu'l-Kudsiyye*, hagiography, *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*

## Giriş

Menâkıb, Arapça “menkabe” kelimesinin çoğuludur. Sözlük anlamı “bir insanın fazilet, hüner ve meziyet gibi övünülecek vasıflarını dile getirme” (Mercan, 113) olan menâkıb, Şemseddin Sami'nin *Kâmûs-ı Türki* adlı sözlüğünde “bir zatın fazl'u meziyetine delalet eden fikra ve bundan bahseden makale ve risâle-i mehdiye” şeklinde tanımlanmıştır (1999: 1420). Menkabe, başlangıçta yalnızca hadis kitaplarında faziletli kimselerin anlatıldığı bölümlerin adyken; tasavvufun İslam dünyasında yaygınlaşmasıyla beraber, “sûflerin hikmetli sözlerini ve örnek alınacak faziletli davranışlarını” anlatmak amacıyla kullanılmaya başlamıştır (Şahin, 2004: 112). Öte yandan “temel unsuru keramet ve onu gösteren velilerin yüceltilmesi olan menâkıb kitapları başlangıçta sadece tarikat pîrleri için yazılmış, zamanla muhtevası tarikat içinde önemli yere sahip şeyhleri, tarikatın silsilesinde yer alan diğer sûfleri ve şeyhin halifeleriyle şeyh ailelerini de içine alacak şekilde” bir genişleme göstermiştir (2004: 16).

Menâkıbnâme, olağanüstü olayların konu edildiği edebî bir türdür; bu bakımdan masal ve efsane gibi türlerle benzerlik gösterir. Ancak menâkıbnamayı anılan türlerden farklılaştıran en önemli özelliği, gerçek kişilerin merkeze alınmasıdır (Ocak, 1992: 32). Nitekim Fuad Köprülü'nün *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* isimli çalışmasında; “halkın muhayyalesi üzerinde kuvvetli izler bırakan her şahsiyet”in henüz hayattayken dahi menkabelerinin oluştuğunu söylemesi söz konusu edebî türün gerçek yaşamla kuvvetli bağına işaret etmektedir (Köprülü, 1976: 27). Gerçek kişilerin konu edinilmesi, olayların belli bir zamanda ve mekânda geçtiği anlamına gelmektedir. Öte yandan menâkıbnameler, “kutsal” kişileri/velileri ele aldığı için “yarı mukaddes” sayılırlar ve bu da anılan türün ayırt edici bir diğer özelliğidir (Ocak, 1992: 33).

Bir menâkıbnâme yazılırken amaç, konu edinilen veliyi çok yönlü tanıtmak ve ona kutsal bir hüviyet kazandırmaktır. Bu yapılırken abartılı bir şekilde övülen veliye olağanüstü özellikler atfedilir (Ocak, 1984: XVIII). Diğer taraftan menâkıbnameler, kendi içlerinde birtakım nüanslar barındırırlar. En kaba haliyle menâkıbnameleri, “gerçeğe dayanan ve hayalî olanlar” şeklinde iki ana gruba ayırmak mümkündür (Ocak, 1992: 34). Tarihî olayların malzeme edildiği, en azından belli bir zamanda ve mekânda geçmiş olayların anlatıldığı, “tarihî gerçeklere dayanan” menâkıbnameler belli bir gerçeklik taşısalar da amaç, “kahraman olan veliyi yüceltmek olduğundan, bu gerçek olaylar deforme edilmiş veya menkibe motifleriyle kamufler” bir duruma getirilmiştir (Ocak, 1992: 34). Ahmet Yaşar Ocak'ın “gerçeğe dayanan menâkıbnameler” şeklinde adlandırdığı bu kategoriye Elvan Çelebi'nin (ö. 760/1358-59'dan sonra) *Menâkıbu'l-Kudsiyye Fî Menâsibi'l-Ünsiyye* ile Halil bin İsmail'in (ö. 857'den

sonra/1453'ten sonra) *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı* adlı eserleri dahil edilebilir. Her iki eser de geçmişte yaşanmış ve tarih kitaplarında yer edinmiş olayları ele almaktadır. Ancak bu eserlerin anlattıkları velileri, yani Baba İlyas'ı (ö. 637/1240) ve Şeyh Bedreddin'i (1359-18 Aralık 1420, Serez) sadece öven metinler değil; aynı zamanda bu kişilerin suçsuzluklarını, masumiyetlerini ortaya koymaya çalıştığı için bu eserlerin birer savunma metni olduğunu söylemek de mümkündür.

14. yüzyılda yazılmış *Menâkıbu'l-Kudsiyye*, Baba İlyas'ın torunu Elvan Çelebi; 15. yüzyıla ait *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı* ise Şeyh Bedreddin'in torunu Halil bin İsmail tarafından yazılmıştır. Her iki kitap da konu aldığı şeyhi aklamak üzere kaleme alınmıştır. İki yazar da dedelerinin “devlete başkaldırmış birer isyancı” oldukları yönündeki iddiaları, menkıbe motiflerine başvurarak çürütmeye çalışmıştır.

### ***Menâkıbu'l-Kudsiyye Fî Menâsıbi'l-Ünsiyye ve Sımanva Kadıoğlu Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı***

Elvan Çelebi, 13.yüzyılın ilk yarısında Moğol istilasından kaçarak Anadolu'ya gelen, burada zamanla güç kazanarak dönemin önemli olaylarında rol oynayan, 15. yüzyılın önemli tarihçilerinden Âşıkpaşazâde'nin (ö. 889/1484'ten sonra) de mensubu olduğu büyük bir şeyh ailesinin üyesidir<sup>3</sup>. Elvan Çelebi'nin babası 14. yüzyılda yaşamış ünlü mutasavvıflardan Âşık Ali Paşa, dedesi Muhlis Paşa, dip dedesi ise Babai isyanının (H. 638/M. 1240) lideri Baba İlyas'tır. *Menâkıbu'l-Kudsiyye*, Babai isyanını; Baba İlyas ve oğullarının hayat hikâyelerini/menkibelerini anlatmaktadır.

Halil bin İsmail, *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı* adlı eserini, dedesi Şeyh Bedreddin'in ölümünden sadece kırk beş yıl sonra kaleme almış; büyük ihtimalle ailesinden duyduğu bilgileri aktarmıştır. Bu bağlamda Şeyh Bedreddin isyanının, aileden gelen biri tarafından nasıl görüldüğünü anlamak açısından eser büyük önem taşımaktadır. Halil bin İsmail'in kitabı, tıpkı Elvan Çelebi'nin eseri gibi, resmî tarih anlayışına bağlı olarak kaleme alınan eserlere bir alternatif niteliğindedir. Elvan Çelebi'ye benzer şekilde Halil bin İsmail de, Şeyh Bedreddin'in soyu hakkında detaylı bilgiler vermiş; Şeyh Bedreddin'in babasının ve dedesinin cihat anlayışıyla Süleyman Şah (ö. 1236) önderliğinde Rumeli'ye geldiklerini, Anadolu'yu yurt edindiklerini yazmıştır. Yazar, eserin ilerleyen kısımlarında ise Şeyh Bedreddin'e isnat edilen isyan hareketini ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır.

Bu noktada belirtilmesi gereken bir husus, iki menakıpname arasında benzerliklerin yanı sıra farklılıkların da bulunduğudır. İlk olarak Elvan Çelebi'nin eserinde olağanüstü durumlara daha fazla yer verilmiş; bunun bir sonucu olarak eserde keramet motifinin kullanımı ağırlıklı bir yere sahip olmuştur. *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*'nda ise gerçeküstü olayların daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca anılan eserde Şeyh Bedreddin'in biyografisi ayrıntılı bir şekilde anlatılmış; çocukluğundan itibaren öğrendiği ilimler, yazdığı kitaplar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu anlamda Şeyh Bedreddin'in biyografisi gerçeğe uygun olarak sunulmaya çalışılmıştır. Elvan Çelebi ise Baba İlyas'ın şeyhi tarafından Anadolu'ya gönderilmesi ve akabinde yaşanan olaylar üzerinde durmuştur. Ancak yine de her iki eser arasındaki koşutlukların, farklılıklardan daha fazla olduğu görülmektedir.

*Menâkıb-ı Şeyh Bedreddin* önce Allah'a hamd ve sena, Hz. Muhammed'e ve dört halifeye selam ile başlar, dua ile devam eder. Aynı şekilde, *Menâkıbu'l-Kudsiyye*'de de münacat ve naat kısımları vardır; fakat naat türündeki şiirin bir kısmının yer aldığı varaklar eksiktir. Münacat ve naat bölümlerinin

<sup>3</sup> *Menâkıbu'l-Kudsiyye* adlı eser hakkındaki bilgilerin yanı sıra, Elvan Çelebi'nin ailesi, soyu gibi konularda da Ahmet Yaşar Ocak'ın söz konusu eserin giriş kısmında verdiği bilgilerden yararlanılmıştır.



ardından, her iki menâkıbnamede silsile bildirilmeye başlanır. Elvan Çelebi hikâyesine Dede Garkın ile başlamış; Dede Garkın'ın, Baba İlyas'ın halifesi olduğunu, irşad göreviyle Baba İlyas'ı Rum'a gönderdiğini belirtmiştir. Yani soydan ziyade bir tarikat silsilesi söz konusudur (Ocak, 1984: XLIII). Ancak Elvan Çelebi bir yerde;

“Dede Garkın kim cedd-i a'lâdur  
Zikri anun kamudan evlâdur” (Elvan Çelebi, 1984: 62).

diyerek Dede Garkın'ın dedesi olduğunu söylemiş ve soyu ona bağlamıştır (Ocak, 1984: XLIII). Halil bin İsmail eserinde, dedesi Şeyh Bedreddin ve soyu hakkında oldukça geniş bilgiler vermiş; Şeyh Bedreddin'in dedesinin Abdülaziz isimli “câhid ve gazi” bir kişi olduğunu, aynı zamanda Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî (ö. 672/1273) müridi olan Abdülaziz'in Rumeli'ye gaza amacıyla geldiğini ifade etmiştir. Yazar, Abdülaziz hakkında ayrıca şu bilgileri vermiştir:

“Cümle Rûm'a nâzil oldılar zi bîm  
Geldi Konya'da vücûda kendözi  
Şâh Alâüddin nesliydi özi  
Âl-i Selçukî'lere neslen vezîr” (Halil bin İsmail, 1967: 6).

Her iki yazar da bu şekilde ait oldukları soy ve silsile hakkında bilgiler verdikten sonra asıl hikâyeye geçmiştir. İlk olarak iki yazarın da eserlerini, gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla kaleme aldıklarını söylemesi dikkat çekicidir. Elvan Çelebi *Menâkıbu'l-Kudsiyye*'yi, Baba İlyas hakkındaki iddiaları aydınlatmak, eserde geçen şekilde “ayân u beyân kıl”mak amacıyla yazdığını ifade etmiştir:

“Bu menâkıb ki bunda 'arz oldı  
Dile geldi yegân yegân akrân  
Cedd-i a'lâ vü cedd-i esfelde  
Kimse kalmadı kılmadı cevân  
Hazret-i şeyhi vü fezâyilini  
Bu Menâkıb kılur 'ayân u beyân” (Elvan Çelebi, 1984: 152).

Halil bin İsmail de dedesi Şeyh Bedreddin'den dinlediklerini naklettiğini, dolayısıyla her ne yazdıysa dedesinden duyduğunu; ayrıca dedesi hakkında yazılan başka menâkıplar olsa da kendisine inanılması gerektiğini vurgulamıştır:

“Bu manâkıb içre ne kim söyledüm  
Şeyhden işidileni nakleyledim  
Olur olmaz sözi nakleyledim  
Olmaya ta vizr ile meftûn ödüm  
Niçeler şeyhe manâkıb yazdılar  
Yazdılar amma hevâda gezdiler  
Şeyhün ashâbını gördiler velî  
Bî- haber bunlar sülûkdan iy velî  
(...)  
Bunda naklolamı gör sen iy âhı

Gayrı nakle tutma gûşun bir dahı  
 Bunda Şeyhün oldı sülûkı ıyân  
 Pes hilâfeti dahı olsun beyân” (Halil Bin İsmail, 1967: 76).

Çalışmamıza konu olan eserlerden yapılan alıntılarda yukarıda da görüleceği üzere dikkat çeken bir husus da Baba İlyas’tan ve Şeyh Bedreddin’den bahsederken iki eserde de “Şeyh” kelimesinin/sıfatının kullanılmasıdır. “Şeyh” unvanının kullanımı, eserin konusu olan bu kişilere hem kutsiyet atfetmek hem de dinî bir meşruiyet sağlamak açısından anlamlıdır. Ayrıca her iki yazar, olayları anlatmaya geçmeden evvel gerçekleri anlatacaklarına dair vaatlerini dile getirirken benzer şekilde “ayân, beyân” kelimelerini tercih etmiştir.

*Menâkıbu'l-Kudsiyye* ile *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*’nda gözlenen bir başka ortaklık, Baba İlyas’ın ve Şeyh Bedreddin’in hem yüksek zümre hem de halk tarafından sevilen, toplumda saygın konumu olan kişiler olarak tanıtılmasıdır. Anılan kitaplarda verilen bilgilere göre, iki mürşit de gittikleri yerlerde halk tarafından büyük bir coşku ve sevgiyle karşılanmıştır. Dede Garkın tarafından Anadolu’ya gönderilen Baba İlyas, Amasya’ya yakın Çat köyüne yerleşmiş ve burada insanlar gece gündüz onu ziyarete gelmiştir:

“Geldi Rûma makâm dutdu hâs  
 Geldi yola kamu ‘avâm u havâs  
 Dâvet-i hâs-ı hâs gösterdi  
 Şöyle kim ‘âm u hâs hâs oldı  
 (...)  
 Hem kerâmât bî-hisâb mezîd  
 Gösterüpdür ki var mezîd mezîd  
 (...)  
 Şeyh bu yirde çün makâm dutdı  
 ‘Ûd-sân halk ‘ışkına dütdi  
 Dört yüz kişi her gice her gün  
 Kırk hâdîm kemâlde çün Zü’n-nûn  
 Oldı bunlar bu kulluga meşgûl  
 Şöyle kim emr-i Hak kavlı-i Resûl  
 (...)  
 Arzû kim kılur gelür kişiler  
 Bu azîzlerden ol murâd ışlar” (Elvan Çelebi, 1984: 20-21).

Tıpkı Baba İlyas gibi, Şeyh Bedreddin de her nereye gitse halkın yoğun ilgisiyle karşılaşmıştır. Ayrıca dönemin beyleri de kendisine çok hürmet göstermiştir. İlk olarak amcasının oğlu Müeyyed ile birlikte Kudüs’e giden Şeyh’i, Kudüs emîri davet etmiştir:

“Kuds’e vardı bir emîr iy dîn eri  
 Dirler idi ana Âl-i Kaşmîri  
 Muttali’ oldı buların hâline  
 Didi kimlerdir buların hâli ne

(...)

Didi dâvet eyle ikisin bile

Rıfkıla gönlünü alalum ele” (Halil bin İsmail, 1967: 28).

Kudüs’ün ardından Şam’a, oradan da Halep’e geçen Şeyh Bedreddin’den Halep halkı, tekke yapmasını ve orada kalmasını talep etmiş; fakat o, Nesîmî’nin katlinden dolayı bu teklifi kabul etmemiştir:

“Didiler kim Şeyh’i alıkoyalar

Hânkâh yapuban ana uyalar

Birinin dirler irâdet getüren

Nesîmî’nin salbine fetvâ viren

İlmine âşık olupdı Şeyh’ün ol

Hazretine bey’at idüp oldu kul

Şeyh rızâ göstermedi kalmaklığa

‘Azm-i Rûm itdi heman gelmeklige” (Halil bin İsmail, 1967: 85).

Ardından Konya’ya giden Şeyh Bedreddin’i, eserde Karamanoğlu olarak anılan kişi davet etmiş; İzmir’e gittiğinde de -yine kitapta geçtiği şekliyle- İzmirli kendisiyle görüşmek istemiştir. Daha sonra ise Şeyh, Bursa’ya gitmiştir:

“Bursa halkı Şeyh’e akdı nice gün

Görmediler fazlını gayrıda çün” (Halil bin İsmail, 1967: 86).

Görüldüğü üzere Elvan Çelebi ve Halil bin İsmail, dedelerinin ne kadar sevildiğini uzun uzadıya anlatmıştır. Bu vurguları ilerleyen bölümlerde, dedelerine isnat edilen isyan hareketinin aslının olmadığını, tüm “fitnelerin”, onların “avam ve havas” tarafından çok sevilmelerinden dolayı ortaya çıktığını söylemelerine zemin hazırlaması açısından önemlidir. Nitekim her iki yazar daha sonra, dedelerinin çevresindeki kişilerin sayısının çoğalmasından dolayı iktidar sahiplerinin endişeye kapıldıklarını dile getirmiştir. Bu durum en açık şekilde Halil bin İsmail’in şu dizelerinde ifade edilmiştir:

“Ol kadar kim irmiş idi Şâh’a kim

Cüst ü cû ider yürürdi iy hâkim

Hâsılı söz budur iy yâr-ı vefâ

Kesret-i ahbâbdan irişdi cefâ” (Halil bin İsmail, 1967: 118).

Her iki eserde tanıklık edilen bir diğer benzerlik, Hristiyan kişilerin şeyhler sayesinde Müslüman olmalarıdır. Şeyh Bedreddin ve Baba İlyas, yalnızca Müslüman kesim açısından değil; gayrimüslimler için de ilgi çekici birer şahsiyettir. Baba İlyas’ın makamına gelen Hristiyan bir adam, sofu olduğunu söyleyerek Baba İlyas ile görüşmek ister. Bu kişinin hikâyesi, Baba İlyas’ın kerametini anlamak açısından önemlidir:

“Şeyh ol nûr-ı Hak yed-i kudret

Sâhib-i keş ü dâniş ü hikmet

Ayduz iy hazîrân-ı himmeti çok

Bir gâvurdur bu sûfi sünneti yok

Çün bu sözi işitdi ol sūfi  
 Pâre kıldı 'abâyı vü sofi  
 İstedügin bular bilür hâlin  
 Yitürür pes şerî'at ahvâlin  
 Sırr-ı Allâh lutf-ı lem-yezeli  
 Sūfiye kendü sundı tevbe eli” (Elvan Çelebi, 1984: 25).

Baba İlyas, Allah'ın ona verdiği hikmet sayesinde gelen kişinin Müslüman olmadığını anlar. Onun üstün özelliklerinden etkilenen Hristiyan kişi de İslamiyet'i seçer ve Baba İlyas'tan icazet alarak onun müridi olur.

Benzer şekilde Şeyh Bedreddin, İzmir'de bulunduğu sırada, onun namını duyan Sakız adalı gayrimüslimler kendi beylerinden, şeyhi davet etmesini rica ederler. Şeyh Bedreddin de davete icabet eder. O akşam yapılan zikirde, Şeyh Bedreddin'in gösterdiği kerametlere şahit olan iki rahip ile ada sakinlerinden beş kişi Müslüman olur<sup>4</sup>:

“Anda Sakız adasının kâfiri  
 Görüben Şeyh'den kerâmet her biri  
 Beglerine söylediler kim gelün  
 Bunda Türk'ün ulusun dâvet kılun  
 Ola kim dâvet icâbet eyleye  
 Kim bize sırr-ı Mesîh'den söyleye  
 (...)
 Dinledi Şeyh bunların sözün biraz  
 Gördi hiç bunlarda yok asla gazez  
 (...)
 Dinleyecek Şeyh'i bunlar iy emîn  
 Didiler Mesîh-i sâni bu hemîn  
 (...)
 Zikrolundu anda ol gün ol gice  
 Oldı bunlar zikre hayrân iy hâce  
 Tevhîdün nûr buların kalbine  
 Dokunup itdi sirâyet ba'zına  
 Nice râhibler dahı itdi bükâ  
 Anda dervişlere irincek safâ  
 (...)
 Ayagı digmezdi yire dise hû  
 Göz ile görürdi dirler kâfiran

<sup>4</sup> Ahmet Yaşar Ocak bu konuyla ilgili olarak "Bazı menâkıbnamelelere göre XIII-XV. yüzyıllardaki ihtidalarda heterodoks şeyh ve dervişlerin rolü" adlı çalışmasında ayrıca şu bilgileri vermiştir: "Nihayet XV. Yüzyılda Çelebi Mehmed devrinde büyük bir ayaklanma çıkaran Şeyh Bedrüddîn'in yahudiler ve Hristiyanlarla sıkı münasebetleri olduğunu görüyoruz. Onun adına torunu Halil b. İsmail tarafından kaleme alınan menâkıbnâmesindeki bazı kayıtlar, Şeyh Bedrüddîn'in Sakız adası rahiplerini müslüman ettiğini belirtir. (...) Gerçekten de Şeyh Bedrüddîn ayaklanmasına katılanların bir kısmının Hristiyan olduğu, hatta şeyhin ileri gelen halifelerinden olup, ayaklanmaya katılan Torlak Hû Kemal ve müridlerinin Yahudi mühtedileri idiği, diğer tarih kaynaklarınca da doğrulanmaktadır" (Ocak, 1981: 40).

Zâkirün pâyın muallak bil iyan  
Hayrete varub bu hâle iy emîn  
İki papazlar gelübdi key ulu  
Anlar Enez'lü idi iy bahtlu  
Her yıl anda gelüridi ikisi  
Anlara dokındı Şeyh'ün cezbesi  
Hufyeten İslâm'a geldiler hemin  
İtdiler zaruret ile ketm-i dîn  
Adada sâkin olanlardan dahı  
Beş kişi imâna geldi iy ahı" (Halil bin İsmail, 1967: 89-92).

İki menakıpname arasındaki bir diğere paralellik ise hem Baba İlyas'ın hem de Şeyh Bedreddin'in, yönetimde bulunan sultanlarla aralarının iyi olmasına karşın, onları devirerek yerlerine geçen yeni hükümdarlarla problem yaşamasıdır. Tahta çıkan yeni sultanlar, şeyhlerin etrafındaki insanların çokluğundan dolayı iktidarlarının tehlike altında olduğu endişesine kapılmışlar ve bu korkuları nedeniyle, onları sürekli baskı ve gözetim altında tutmaya çalışmışlar. Öncelikle *Menâkıbu'l-Kudsiyye*'de anlatılanlara göre Baba İlyas'ın, I. Alaeddin ile arası iyidir; hatta Alaeddin onu ziyarete gelir ve müridi olmak ister:

"Şeyh'ün ashâbını çü 'âlemde  
Bilmedük kalmadı bu âdemde  
Pâdişehler heves kılur görsem  
Her biri ictihâd ider irsem  
Kamusıla 'Alâeddîn-i Sultân  
Bir vezîr-i âziz ü bir hayvân  
Şeyhi görmege geldiler halvet  
Şeyh bulara gösterür kudret  
(...)  
Çünkü sultân bu kudreti gördi  
İ'tikâd ile gönlünü virdi  
Benzemez hiç kimseye bu kişi  
Hakdan almış bu devleti bu işi  
Varalum ev ü barh-ıla geelüm  
Küllü varlıg ile mürîd olaım" (Elvan Çelebi, 1984: 30).

Fakat I. Alaeddin'in, Gıyaseddin Keyhüsrev tarafından düşürülmesinden sonra, Baba İlyas ile yeni hükümdar arasında sorunlar baş gösterir. Elvan Çelebi menakıpnamesinde, Alaeddin'den övgü dolu sözlerle bahseder ve ona Allah'tan rahmet diler:

"Şâh-ı 'âdil 'Alâeddîn-i Sultân  
Şem'-i Selçuk cem'-i 'âlemiyân  
Çünkü irmiş idi zevâl şâha  
Toldı şeytân Gıyâs-ı gümrâha  
Zehr virdi götürdi sultânı

Nazenîn pâdişâh-ı Rabbânî  
 ‘Adl ü dâd eyledi cihân içre  
 Rahmet itsün Çalap cinân içre” (Elvan Çelebi, 1984: 31).

Aynı şekilde *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*’nda da padişah değişikliği, Şeyh Bedreddin’in sarayla ilişkisi açısından dönüm noktası olur. Daha önce belirtildiği üzere, Şeyh Bedreddin’in dedesi, babası ve diğer akrabaları Süleyman Şah önderliğinde Rumeli’ye cihat etmiş; dolayısıyla Süleyman Şah’la daima iyi ilişkiler içinde olmuşlardır. Diğer yandan Şeyh Bedreddin’in bizzat kendisinin, yakın temas içinde olduğu kişi Yıldırım Beyazıd’ın oğlu Musa Çelebi’dir. Şeyh Bedreddin’le arasında güçlü bir bağ olan Musa Çelebi, ondan kazaskeri olmasını ister:

“Âh u zârıla geçerci her günü  
 Fetret oldu ol arada key katı  
 İtdi şehler birbirine nikmeti  
 Geldi Mûsâ Şâh Süleyman yirine  
 Başlanıldı saltanat tedbîrine  
 Rûmilin adl ile tutdı iy ahı  
 Hâtem-i Tayy idi gûyâ ol sahî  
 Gör neler fikrittı begler ol zamân  
 Hazret-i Şeyh olmuşken halkdan nihân  
 İttifak idüp didiler kim bular  
 Şâh’a Şeyh’i kazasker ideler  
 Gör neler getirdi takdîr-i İlâh  
 (...)  
 Mûsâ sultân oldu pes Rûmiline  
 Düşdi Şeyh erkân-ı devlet diline  
 Şeyh zamânında ferîd-i dehr idi  
 Sözleri merdâne özi bahr idi  
 Âşık oldu Şeyh cemâlin görmedin  
 Sohbet-i hâsına bir dem irmedin” (Halil bin İsmail, 1967: 97).

Tıpkı Sultan Alaeddin’in, Baba İlyas’ın ziyaretine gitmesi gibi Musa Çelebi de Şeyh Bedreddin’in kaldığı yere gider, bu ziyarette Şeyh’in ilmî bilgisine hayran kalır:

“Yögriyüben düşdi Şeyh’ün pâyına  
 Şeyh girü ol dem oturdı câyına  
 Didi kim sen ne kişisin iy cüvân  
 Didi Musa kulunam iy sırr-ı cân  
 Müd yedek übâyiak didi hemin  
 Pertev-i hurşîd-veş öpdı zemîn  
 Hoş görüp bunları pîr-i râh-bîn  
 Hücesine dâvet itdi pes hemin  
 Balıla süt kodu önlerine pes

Rü'yâda Şâh için açdı hoş nefes  
Her ne kim rü'yâda ol görmüş idi  
Söylemedin bir bir ana söyledi  
Gördiler şeyhden kerâmetler bular  
Cân u dilden şeyhe âşık oldılar bular  
(...)  
Didiler kim bize bir âlim gerek  
Şer'ün ahkâmında key âlim gerek  
(...)  
Hâsılı Şâh şeyhi dâvet eyledi  
Şeyh dahı dâvete icâbet eyledi” (Halil bin İsmail, 1967: 98-99).

Tüm bu olayların ardından I. Mehmet kardeşleriyle savaşır ve onları yenerek kendisi tahta geçer. Böylece fetret dönemi sona erer ve Osmanlı Devleti'nde birlik sağlanır. I. Mehmet'e yenilen Musa Çelebi'nin tahtı kaybetmesi, Şeyh Bedreddin için de zorlu günlerin başlangıcı olur. Ailesiyle birlikte İznik'e sürülen Şeyh Bedreddin'in sürgün yerinden çıkması padişah tarafından yasaklanır:

“Oldı çün cebren ü kahren kâdî ol  
Tâ irince Varta'ya âhır-ı yol  
İrdi pes Mûsî'ye takdîr-i kazâ  
*Ha izâ câelkazâ dâkal fazâ*  
Oldı Sultân Han Muhammed müstakil  
Şeyh dahı İznik'e oldı müntakil  
Ayda bin akçe ulûfe virdiler  
Cebr ü kahrıla vatandan sürdiler  
Oldılar mahbûs adına mübtelâ  
Habsıla gurbetde çekdiler belâ  
El uzatmamışdı mâl-ı vakfa ol  
Hayli zücret çekdi el sunmadı ol  
(...)  
Gülşenün yirini hâr eylediler  
Gen cihânı gözine dar itdiler  
(...)  
“Teshil”i İznik'te itmişdi tamâm  
Sundı Şâh'a ileden İbn-i İmâm (Halil bin İsmail, 1967: 101-102).

Halil bin İsmail, dedesinin suçu olmadığı halde yaşadığı yerden sürüldüğünü ifade eder. Ayrıca Şeyh'in iyi niyetli olduğunu göstermek için de yazdığı *Teshil* adlı eserini padişaha sunduğunu belirtir. Bundan sonra gelişen olaylarda iki menakıpname arasındaki bir diğer ortak özellik ortaya çıkar. İlişkilerin kopması ve şeyhlerin yönetim nezdinde isyancı olarak addedilmelerine sebep olacak temel gerekçe, taraflardan birinin bir talepte bulunması, karşı tarafın ise bu isteği reddetmesidir. Elvan Çelebi *Menâkıbu'l-Kudsiyye*'de, Köre Kadı isimli bir kadının Gıyaseddin Keyhüsrev'e, Baba İlyas'ın çok güzel bir atı olduğu ve atı ondan alması gerektiği şeklinde bir tavsiyede bulunduğunu söyler:

“Tahta kendü oturdu dâd eyler  
 Kendüyi gösterür ilin toylar  
 Rûzbe nâm-ı hâdim-i sengîn  
 Vardı Çat içinde bir rengîn  
 Taht yinilendi dir görün bir at  
 At katır çok yaramaz her at  
 Gerçi sebb-i selef degül câyiz  
 Kim göre Köre itdüğün hergiz  
 Köre Kâdî ki ya'nî kâdı-yı Çat  
 İçi vü taşı toptolu âfât  
 Köre Kâdî bulundu çün hâzır  
 Didi ilünde var bir at âhir  
 K'ancılayın ne il görüdi ne şehir  
 Ne cihân u cihâniyân ve ne dehr  
 Hiç târihde görmedi kimse  
 Nesneye benzemez degül nesne  
 Düldül ü rahş gibi devletlü  
 İssi bir şeyh adı Boz Atlu  
 (..)

İltürisen sen anı sultâna  
 Varlığın külli ol viresi sana  
 Vesvese kıldı çünkim ol mel'ûn  
 Fitne koparmag istedi ol dün  
 Dir behâne iki kişi varsun  
 Bir iki üç bîn akçe iletsün ” (Elvan Çelebi, 1984: 32-33).

Köre Kadı ve maiyetindekiler Baba İlyas'a gelerek atını satın almak isterler; ancak olumsuz cevap alırlar. Bunun üzerine Köre Kadı, adamlarını göndererek atı zorla almaya çalışır; at askerleri öldürdükten sonra kaçar. Kadı, Baba İlyas'tan olanların hesabını sorunca Baba İlyas, tüm yaşananların keramet olduğunu söyler. Ancak Köre Kadı, Baba İlyas'a inanmaz; gerçekten keramet sahibiyse kendisinden o anda mucize göstermesini ister. Koca bir ateş yaktırarak Şeyh'in en yakın müritlerinden Uban'ı ateşe attırır; fakat ateş Uban'ı yakmaz. Daha sonra Uban'ı asmaya karar verir; fakat bu sefer de ip Uban'ı çekmez. Bunun üzerine Baba İlyas, Uban'a canın çok da değerli olmadığını, canını bağışlaması gerektiğini söyler. Uban, ipten kendisini asmasını ister ve vefat eder. Görüldüğü üzere, padişahın adamlarıyla Baba İlyas arasında yaşanan çatışmaların temel nedeni Baba İlyas'tan istenen boz attır.

*Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*'nda ise İznik'te ailesi ile gözaltında tutulan Şeyh Bedreddin'in, hacca gitmek için Mehmet Çelebi'den izin istemesi; ancak padişahın bu isteği reddetmesi tüm olayların fitilini ateşler. Talebine olumsuz yanıt alan Şeyh Bedreddin, hacca gitmek niyetiyle İznik'ten çıkar:

“Şeh'den izin istedi ol hacca vara  
 Hacc idecek gelüben Mısır'a vara  
 (...)



Gitmege hacca izin virmedi Şâh  
Oldı sergerdan irüp kalbe cürâh  
Cem' idüp ahhâbını itdi vidâ'  
Terk idüp evlâdını itdi vidâ'  
(...)  
Şehr-i İznik'ten çıkuban bedr-i mâh  
Milket-i İsfendişâr'a tutdı râh" (Halil bin İsmail, 1967: 102).

Şeyh Bedreddin önce İsfendiyar Beyi'ne gider. İsfendiyar Beyi, Şeyh'e çok hürmet gösterir; hatta ondan yeni doğan çocuğuna isim koymasını ister; fakat Şeyh Bedreddin'i Kırım'a göndermek ister. Zira padişahтан izinsiz yola çıktığı için Şeyh'in doğuya gitmesi durumunda fitne kopacağından endişelenir. Ayrıca doğudaki beyle Osmanlı'nın arasının açık olması nedeniyle olayların daha da alevlenmesinden çekinir. Bu nedenle Şeyh Bedreddin'i, bir gemiye bindirerek Eflâk'a gönderir. Şeyh namaz kılmak için gemiden inince, gemici onu karada bırakarak kaçır. Şeyh gemiciye beddua eder, gemi esir düşer; bu olaylardan sonra da Şeyh Bedreddin evine dönmeye karar verir:

"Ol hevâdan dahı pes itdi ferâg  
Sılasına varmaga kıldı yarag  
Hem bulışa yârına ashâbına  
Dura tâ Sultân gelince câyına  
Didi kim her ne gelür Hak'dan bana  
Râzı oldum hâlüm olsun bir yana  
Didi kulavuz tutam eynel memer  
Didi kim câelkazâu velkader  
Tuna Tunca diyüben girdi yola  
Kasd idüpdî sıla-i rahme gele  
Dura tâ Sultân gelince câyına  
Suna tefsîrin dahı hem ol sene  
Tefsîrin itmâm idüp ol pîr-i hûb  
Virdi dirler nâm ana "Nûrül-kulûb"  
(...)  
Gelelüm söze girü Şeyh n'eyledi  
Şâh'a buluşmaklığı fikreyledi  
Bu meseldür iy refiyyk-ı reh-güzer  
Sayda ecel irse sayyâda gider" (Halil bin İsmail, 1967: 110-111).

Halil bin İsmail, dedesinin eve döndükten sonra *Nûrül-Kulûb* isimli eserini tamamlayarak Mehmet Çelebi'ye sunmaya niyet ettiğini söyler; ancak onun bu arzusunu, eceli gelmiş olan avın, avcısına gitmesine benzetir.

*Menâkıbu'l-Kudsiyye* ve *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*'nda, at ve hac meselelerinden sonra tahtta olan sultanlar benzer şekilde, tahtlarını ele geçirmek niyetinde olduklarına kanaat getirerek Baba İlyas'ın ve Şeyh Bedreddin'in yakalanmasını emrederler. Hem Elvan Çelebi hem de Halil bin İsmail, "fesad" olarak nitelendirdikleri kişilerin, sultanları bu yönde karar vermeye ikna ettiklerini ileri sürer. Diğer bir

ifadeyle her iki menakıpname yazarına göre, ara bozucuların kışkırtmalarından dolayı gerilim zirve noktasına tırmanmış ve dedeleri hazin bir sona sürüklenmiştir. Öncelikle *Menâkıbu'l-Kudsiyye*'de anlatıldığı üzere, Gıyaseddin Keyhüsrev'in yakın adamlarından olan Köre Kadı, beyleri toplayarak Baba İlyas'ın peygamberlik davası güttüğünü söylemiş, yani Baba İlyas'a iftira atmıştır. Ayrıca Köre Kadı, Sultan Gıyaseddin'e de haber göndermiş ve onun da Baba İlyas'a cephe almasını sağlamıştır:

“Yazdı bir mahzar-ı ‘azîm dürüst  
 Ne ki Rûmda kâdî vardı cüst  
 Kamusunun nişânını urdı  
 Köri gör kim nice nişân virdi  
 Kim gelüpdür bu sûrete bir er  
 Kim halâyık dir ana peygâMBER  
 Salavât adına virür enbûh  
 Âdemî vü perî çü deşt ü çü kûh  
 Fitne oldu bu halk döndi ana  
 Bizi başardı kâsd kıldı sana  
 Leşkeri bî-hisâbdur cengî  
 İftirâ cenge düzdi âhengi  
 (...)  
 Sihr içinde mürîdleri dilese  
 Külli seyrinden ay u günü kese  
 Bu işi böyle anlasun sultân  
 Bâki fermân anun ve biz fermân” (Elvan Çelebi, 1984: 40-41).

Köre Kadı'nın bu haberi üzerine Gıyaseddin Keyhüsrev, tüm beylerini toplayarak Baba İlyas'ın ve müritlerinin öldürülmesini emretmiş; Elvan Çelebi'ye göre padişah, Köre Kadı'nın bu mesnetsiz suçlamasına inandığı için bir sürü insan haksız yere öldürülmüştür:

“Kim ne fitne zuhûra gelmişdür  
 Nice suçsuz kişi kim ölmüşdür  
 (...)  
 Fitneyi taşradan alup geldi  
 Destûr aldı vü içerü girdi  
 Anca kıldı füsûn ile telbîs  
 Hiç hâcet degül dakı iblîs  
 (...)  
 Şöyle kim fitne kıldı sultânı  
 Sultân aydur ki beglerüm kanı  
 Hâzır olur kamu gelür yir öper  
 Aydur iy beglerüm gerek ki sefer  
 Kılâsuz düşmenüm belürdi tiz  
 Anı kırmaga eylemen temyîz  
 Tahtuma tâcuma nazar kılmış

Kendüyi hem Resûl-i Hak bilmiş  
(...)  
Tâcumı tahtımı diler kim ala  
Ya'ni ben olmayam melik ol ol  
Kankı mezhebdedür revâ bu revîş  
Lâyıkınca gerek ola her iş  
(...)  
Nişe ol kasd-ı taht u baht kıla  
Ya'ni benden diler bu mülki ala  
Varun eyle buları garet idün  
Şöyle kim vardurur hasâret idün  
Bunlara kimse mâni' olmasun  
Eyle varun kimesne bilmesün  
Eyle kim câdûlar-imiş bunlar  
Bilse sizi kırar-imiş bunlar  
Çün vasiyyet bu sûreti dutdı  
Begler ü leşker arhuru gitdi" (Elvan Çelebi, 1984: 41-44).

*Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*'nda anlatılanlara göre ise, Hac yolculuğunu yarıda bırakarak evine dönmeye karar veren Şeyh Bedreddin, Ağaçdenizi'ne gelince etrafına çok sayıda insan toplanmış ve ondan nasihat almak istemiştir; fakat halkın Şeyh'e gösterdiği ilgi padişahı rahatsız etmiştir:

"Düşdi Ağaçdenizi'ne merhale  
Üşdi andan başına çok hargele  
Zagra illerine düşüpdi yolu  
Gör ki n'olsar sonunda iy veli  
Duvicalar dirilüben geldiler  
Şeyh için her biri tuhfe sundılar  
Kazasker oldugunda iy emîn  
Cümlesi görmüşler idi eylerin  
(...)  
Anda birkaç gün nasihat aldılar  
Yırlü yirine girü tagıldılar  
İşidicek anı Şâh-ı nâmdâr  
Tab'ına hoş gelmedi el-kıssa var" (Halil bin İsmail, 1967: 111).

Şeyh'in geri döndüğünü duyan Mehmet Çelebi, onun kendi tahtına göz diktiği zannına kapılır. Tıpkı Elvan Çelebi gibi Halil bin İsmail de, padişahın böyle bir düşünceye kapılmasında ara bozucu kişilerin etkili olduğunu belirtir. Mehmet Çelebi'yi, Şeyh Bedreddin'e karşı kışkırtan ve metinde "müfsit" olarak adlandırılan Kara Sinan ve Ütüc'oğlu isimli kişiler vardır:

"Geldüğün bildikde Şâh-ı Rûm pes  
Didi kasditdi bana o bü'l-heves

İki müfsit bir araya geldiler  
Şer işe Şâh'ı muharrik kıldılar

(...)

Bir de ol Kara Sinân-ı rû-siyâh  
Terk-i edep eyleyen ber Bedr-i mâh  
Ütüç'oglu dirler idi bir dahı  
Ol arada inciten hem ol mehi  
Gayrıdan güç görmedi Bedr-i münîr  
İkisinden gayrı naklen böyle dir" (Halil bin İsmail, 1967: 111-112).

Ayrıca Elvan Çelebi'nin, dedesi Baba İlyas'ın peygamberlik iddiasında bulunmadığını, bunun bir iftiradan ibaret olduğunu söylemesi gibi, Halil bin İsmail de Şeyh Bedreddin'in okuduğu bir hadis yüzünden peygamberlik suçlamasıyla karşı karşıya kaldığını ifade eder:

"Ne sebepden oldı ana intikam

Gûş urgıl naklidelüm iy hümâm:

**"Kaale'r-Rasûlü Aleyhisselâm: Eşşeyhu fî kavmihi kennebiyi fî ümmetihi."**

(Evi içindeki şeyh kavmi içindeki peygambere benzer.)

Bu hadisi nakliden iy hümâm

Töhmet itdiler ana ol dem hemîn

İtdi te'vîl sözini dinlenmedi

Kendü maksûdı anun anlanmadı

Da'vi-i nübüvvet itdi didiler

Dahı çok şenî' sözi var didiler" (Halil bin İsmail, 1967: 117).

Her iki menâkıbnamede de şeyhlerin peygamberlik iddiasında bulunmadığının, "fesat" insanlar yüzünden başlarının belaya girdiğinin söylenmesindeki asıl amaç, tahmin edileceği üzere dedelerinin suçsuz olduğunu kanıtlama çabasıdır. Bir başka söyleyişle, Elvan Çelebi ve Halil bin İsmail, dedelerinin zannedildiği gibi "isyancı" olmadıklarını, tüm olayların onlara isnat edilen peygamberlik suçlamasından kaynaklandığını ileri sürerler. Buradan hareketle aslında yönetimle hiçbir sorun yaşamadıklarını iddia ettikleri dedelerini, iftiraya uğrayan masum ve kurban kişiler olarak konumlandırmaya çalışırlar. Öte yandan her iki yazar da, dedelerine atfedilen "isyan" savını çürütmeye çalışırken, onlardan bağımsız şekilde gelişen başkaldırıların olduğunu kabul eder. İki kitapta anlatıldığı şekliyle, ne Şeyh Bedreddin ne Baba İlyas ayaklanmış; ancak maiyetindekiler tarafından bir isyan girişimi başlatılmıştır. Bu şekilde Elvan Çelebi ve Halil bin İsmail, dedelerini savunma ve masumiyetlerini kanıtlama çabalarını sürdürürken, "isyancı" kimliğini olabildiğince onlardan uzaklaştırmaya çalışırlar. *Menâkıbu'l-Kudsiyye*'de isyancı konumunda olan kişi, Baba İlyas'ın başına gelenleri duyduktan sonra onu kurtarmak niyetiyle ayaklanan Baba İshak'tır:

"Kim neler kıldı vü neler oldı

Ol sebepden nice mürîd öldi

Adanur şîr-i merd idi İshâk

Nâgehân tâli'ine irdi muhâk

(...)

Gayret-i merdî cûş ider İshâk  
Bir nice gün ider tamâm yarak  
Bir gece pes basar buları kırar  
Terk eder Şâm'ı şeyhe Rûm'a çıkar  
Hem bu İshak halife yollu idi  
Hulefâ ortasında bellü idi  
Çünkü 'azm eyledi gelir Rûm'a  
Sevinür şâd olur bu fethe deme  
İlle kim gör Huda-yı azze ve cell  
Bu hâli şeyhe keşf eder evvel" (Elvan Çelebi, 1984: 47-48).

Baba İshak'ın kendisini kurtarmak amacıyla yola çıktığından kerameti sayesinde haberdar olan Baba İlyas, iki müridini Baba İshak'a gönderir. Baba İshak'a kendi sığındığı kaleye gelmemesini, gelmesi durumunda olayların daha da vahim bir hâl alacağı şeklinde bir uyarıda bulunur. Fakat Baba İshak onu dinlemez; Şeyh'i kurtarmak niyetiyle yoluna devam eder:

"Şeyh iki kişi okır aydur siz  
Dün ü gündüz yürin ü durman tîz  
Şâm'da fitne kopardı ol İshâk  
Bunda gelürse fitne artar bak  
Gelmesün bunda ilet bu rûmmâli  
Hoş ola cümle dürlü ahvâli  
Yürisin toğrı Canik'e girsün  
Şol ki görmedi kimse ol görsün  
(...)  
Bu vasiyyeti çün âhir itdi  
Yatdı yir öpdi vü revân gitdi  
Bir nice düni güne uladılar  
Anda kim şeyh didi ugradılar  
Gördiler leşker-i 'azîm dürüst  
Cem' olmuş piyâde atlu cüst  
Hem bu İshâk merd-i merdâne  
Merd-i meydân u merd-i ferzâne  
(...)  
Çün görürler bu hâl ile anı  
Dirler iy sen muhiblerün cânı  
Şeyh sana öküş selâm itdi  
İrdüğün yirde aytdı kim kayt itdi  
Varsun ol yana Canik'e girsün  
Ol mukaddemdür ol işi görsün  
(...)  
Berü gelmesün o yana varsun

Bu nişânı bulara gösterün

(...)

Çünkü şeyhün vasiyyetin didiler

Pes mürîdler hikâyetin didiler” (Elvan Çelebi, 1984: 48-50).

Baba İlyas'ın uyarısını dikkate almayarak Amasya'ya doğru ilerlemeye devam eden Baba İshak, Gıyaseddin Keyhüsrev'in askerleriyle burada karşı karşıya gelir; ancak yenilgiye uğrar. Diğer taraftan savaşı çıkaran esas kişinin Baba İshak olmasına karşın, Elvan Çelebi'nin onu kötülememesi, hatta savaş esnasındaki kerametlerinden, kahramanlıklarından söz etmesi Baba İshak'ın başkaldırısını haksız bulmadığını gösterir. Nitekim Elvan Çelebi, onun savaş sonunda ölmediğini, Allah'ın bir inayeti olarak esrarengiz bir şekilde ortadan kaybolduğunu ifade eder:

“Bu yanadın gör imdi İshâk'ı

Neler eyler bu yol müştâkı

(...)

Ok dokınmaz kılıç kesmez anı

Oldı çün muhibb-i rûhânî

(...)

Oldı İshâk ol ortada belüsüz

Bir bölük kurda kaldı gele isüz

(...)

Vardı İshâk kaldı miskînler

Yol içinde za'îf ü elgînler

Eserin bulmadılar İshâk'un

Bu 'inâyet kamusu Hallâk'un” (Elvan Çelebi, 1984: 54-55).

*Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*'nda ise Şeyh'in, padişahın emri üzerine yakalanmasının ardından, Düzmece Mustafa olarak bilinen isyan hareketi gerçekleşir. Ardından Şeyh'e mensup olan Börklüce Mustafa ve Torlak Hu Kemal padişahı devirmek için harekete geçer:

“Bir dahı Börklüce Mustafâ idi

Getürüp ahbâb ile şeydâ idi

Şeyh'e dahı andan irişdi sikam

İtdiler anın da vücûdın adem

Mustafeyn ahyâr olupdı ol zaman

Kopmuş idi fitne-i âhır-zaman

Bir dahı kopmuşdı Torlak Hû Kemâl

İtmiş idi halka ol çok mekr ü âl

Tutuban anı dahı salbitdiler

Döndiler girü gelüben gıtdiler

Bundan esbak Aygıloglı var idi

Tagda vü ovada göçmel er idi

Saltanat hevâsı düşdi gönlüne

Cem' idüben halkı o da beglene  
Ceng idüpdür Kazovası'nda gelüp  
Ceng içinde düşdi başı kesilüp" (Halil bin İsmail, 1967: 117).

Arka arkaya patlak veren isyan hareketleri, padişahı sert önlemler almaya iter. Torlak Hu Kemal, Börklüce Mustafa ve Aygıloğlu ayaklanmaları bastırıldıktan sonra, taht açısından sakıncalı görülen tüm potansiyel tehlikelerin yok edilmesi hedeflenir. Şeyh Bedreddin mürşitlerinin çokluğundan ötürü padişahın gözünde sakıncalı bir kişiye dönüşür. Her ne kadar Sultan Mehmet, şeyhin fazilet sahibi biri olduğunun farkında olsa da onun varlığını kendi iktidarı açısından tehlikeli bulur; bu nedenle idam edilmesi için fetva ister:

"Hâsılı söz budur iy yâr-ı vefâ  
Kesret-i ahbâbdan irişdi cefâ  
Yohsa Şâh bilmişdi Şeyh'in fazlını  
Anlamaz bu hâleti bil her denî  
Havf idüp kesretten ol Şâh-ı cihân  
Kıydılar Şeyh'e bil iy âli-nişân  
Arada fetvâyı sûret itdiler  
Şeyh'i oradan götürmek itdiler  
İstedi fetvâyı Şâh-ı âlem-penâh  
Hazretinden salb için (hem) bî-günâh" (Halil bin İsmail, 1967: 118).

Baba İlyas'ın ve Şeyh Bedreddin'in akıbetlerine bakıldığında ise her ikisinin sonunun birbirinden farklı olduğuna tanıklık edilir. Baba İlyas olayların çıkmaza girdiği bir noktada yine bir keramet gösterir ve boz atına binerek ortadan kaybolur:

"Ol kim andan irer vilâyetler  
Ol kim andan durur kerâmetler  
(...)  
Ol bu dimeklige dilüm varmaz  
Dilüm ol bu dimege dil virmez  
Hak sıfatlu ulu mürüvvetlü  
Hızr İlyâs adlu Boz atlu  
(...)  
Ol ki yardı Boz divârı  
Düşdi habse Boz'un envârı  
Agdı Boz'a yeşil 'alemlü ulu  
Bindi Boz'a ulu keremlü ulu  
Şeyh çün vardı Boz ile işine  
Berk idi hem bir idi yoldaşına" (Elvan Çelebi, 1984: 58-59).

Baba İlyas'ın boz atına binerek yok olmasına karşın Şeyh Bedreddin yakalanır ve idam edilir:

"Geçdi yigirmi yedi gün iy hâcem

Şehr-i Şevvâl'den ki Cum'a gündi hem  
 Didigüm gûyâ kıyâmet günüdür  
 Yâhu mahşerde nedâmet günüdür  
 (...)  
 Didiler yâ Rabbi eyle rahmetün  
 Söyniser bugün çerâğı ümmetün  
 Halk-ı âlem ağlar idi Şeyh için  
 Düşmenleri güler idi Şeyh için  
 (...)  
 Geldiler habsden anı çıkarmaga  
 Ol imâmı ilteler salb olmaga  
 Taşraya çıkdığı demde ol imâm  
 Çevre yanına kamu virdi selâm  
 Bir kez Allah didi ayruk durmadı  
 Geldi tevhid ide ide dâra ol  
 Berk-i gül-veş irdi ol dem hâra ol  
 Hergizin kendözini aldurmadı  
 Halk kelâmından dilin hiç ırmadı  
 İtdi tekbîr anda üç kere heman  
 Uçdı Allah rahmetine murg-ı cân  
 Şeyh'i dâra çekdiler pes iy cüvân  
 Salb olınmış anda bir gün bir gece  
 İrtesi kuşluga degin iy hâce  
 Dimiş idi Mecnûn'a sen yuyasın  
 Fûlan yire kabrüm kazup koyasın  
 Sag yanında Eski Câmi'ün âhı  
 Yundugı yir şimdi ıslakdur dahi" (Halil bin İsmail, 1967: 133-134).

Şeyh Bedreddin, Baba İlyas gibi keramet göstererek ortadan kaybolmaz; ancak Halil bin İsmail onun yıkandığı yerin hâlâ ıslak olduğunu, dolayısıyla öldükten sonra keramet gösterdiğini ifade eder.

Her iki menâkıbnamede gözlenen bir diğer paralellik, hükümdarların mürşitlerle ilgili verdikleri kararlardan dolayı aradan çok zaman geçmeden pişmanlık duymalarıdır. Sultan Gıyaseddin, Baba İlyas'ın ortadan kaybolmasının ardından müritlerinin Akdeniz'e dökülmesini emreder. Ne var ki müritler denize atıldıklarında boğulmazlar; kimi oturur, kimi uyur, kimi ise denizin üzerinde namaz kılar. Şahit olduğu bu olay üzerine padişahın adamlarından Celaleddin-i Karatayı, Sultan Gıyaseddin'e; Baba İlyas'ın ve müritlerinin iyi niyetli kimseler oldukları, aslında onlara haksızlık yapıldığı yönündeki kanaatini iletir. Ayrıca müritlerin affedilerek evlerine gönderilmesini padişahıtan rica eder:

"Katrak irer eydür iy sultân  
 Gel göresin nice-durur bühtân  
 Alur iltür görür kim altı yüz er  
 Kimi tâ'at kılur kimisi gezer



Kim yatur kim yürir kimi oturur  
Kamusını deniz yüzi götürür  
Eydür iy beg bu iş galat olmuş  
Bu benüm gönlüme sakat tolmış  
Ol tuveys-i la'în Kâdî-yı Kôr  
Bu Müslümânlara ne kılmış gör  
Ben tafahhus bunı gerek iderüm  
Zûr u bühtân sözini terk iderüm  
(...)  
Bunların yazugın Kadîm ü Kadîr  
Köre Kâdî cânından alsun dir  
Bunların azıgın kamu virünüz  
Bunları evlerine irürünüz” (Elvan Çelebi, 1984: 57).

Mehmet Çelebi de, Şeyh Bedreddin'in idamından sonra bir keramet olarak onu bahçede görür. Padişah, Şeyh Bedreddin'in gerçekten ilim sahibi üstün bir kişilik olduğunu anlayarak derin bir pişmanlık hisseder:

“İrdi gussa Pâdşâh'un gönline  
Bagçeye girdi ki biraz eglene  
Seyriderken bagçe içre nâgehân  
Sırrı Şeyh'ün âşikâr oldı heman  
Gördi Şeyh'i âşikâr olup gelür  
Didi bana mekr ü âl itmek n'olur  
Salb olunmadı mı bu dünki gün  
Bunı bu araya kim koydı bugün  
Didiler Şâh'a ki (siz) bâkî olun  
Emrinüz yirine gelmişdür bilün  
Şâh'a salb gününde irmişdür belâ  
Sar'a ol günde olupdur mübtelâ  
Eli ayagı büküldi pes anun  
Zirâ kim kanına girdi Sultân'un  
Didiler emrinüz olmuşdur şehâ  
Rûhu anun dün irişdi Allah'a  
Sırr-ı Şeyh'i anladı Şâh ez derûn  
Çok tefekkürle oturdu ser-nigûn  
Kaldurup başın didi ol dem bak  
Didi siz de olasız magzûb-ı Hak  
Ger taassupla ne itdünüz bize  
Dilerem Hak'dan ire âfet size” (Halil bin İsmail, 1967: 134-135).

## Sonuç

Elvan Çelebi ve Halil bin İsmail, dedelerini savunmak amacıyla kaleme aldıkları menakıbnamelerde olayları birbirine benzer şekilde kurgulamışlardır. Her iki eserin de konu edinilen velilerin torunları tarafından yazılmış olması, iki eserin ortak bir zeminde buluşmasını sağlamıştır. Öncelikle *Menâkıbu'l-Kudsiyye* ile *Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı* incelendiğinde, olayların merkezinde yer alan iki şeyhin kişilik özellikleri arasındaki koşutluklar göze çarpmaktadır. Sözgelimi, hem Baba İlyas hem Şeyh Bedreddin tam bir adanmışlıkla Allah'a iman eden, bu yolda müritler yetiştiren, dine hizmet eden, topluma faydalı kimseler olmalarının yanında; kerametlere sahip, olağanüstü kişiler olarak çizilmiştir. İki yazar dedelerine dair bu şekilde tanıtıcı bilgiler verdikten sonra, aslında onların devletin bekasına ne kadar saygılı olduklarını; ancak makam sahibi bazı kişilerin kıskançlıkları yüzünden fitne çıkarmalarından dolayı dedelerinin sultanlarla aralarının bozulduğunu vurgulamıştır. Bu şekilde her iki menakıbname yazarı, dedelerinin resmî tarihte birer “isyancı” olarak yer edinmelerinin nedeninin bu ara bozucu/”fesat” kimseler olduğuna işaret ederek, dedelerinin masumiyetlerini ispatlamaya çalışmıştır. Yine benzer şekilde her iki menakıbnamede de, tahttaki sultanların söz konusu şeyhlere karşı düşmanca tavır takınması nedeniyle yaşanan kanlı olayların ardından, şeyhlerin gösterdiği kerametler sıralanmış; diğer bir ifadeyle menkıbevi motiflere başvurulmuş; böylece Baba İlyas'ın ve Şeyh Bedreddin'in birer “isyancı” değil; tam tersine “mağdur” olduklarının altı bir kez daha çizilmiştir.

Sonuç olarak, Elvan Çelebi'nin ve Halil bin İsmail'in dedelerinin haklılıklarını savunmak amacıyla menakıbname türünü tercih etmeleri, yazarlara olağanüstü özelliklere başvurma imkânı tanımıştır. Bu menkıbevi özellik, dedelerine kutsal bir kimlik kazandırmak ve masumiyetlerini kanıtlamak açısından iki yazara da kolaylık sağlamıştır.

## Kaynakça

- Elvan Çelebi (1984). *Menâkıbu'l-Kudsiyye fî Menâsibi'l-Ünsiyye*. (Haz. Ahmet Yaşar Ocak, İsmail Erünsal). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Halil bin İsmail (1967). *Sınavna Kadıoğlu Şeyh Bedreddin Manâkıbı*. (Haz. Abdülbaki Gölpınarlı, İsmet Sungurbey). İstanbul: Eti.
- Köprülü, M.F. (1976). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. (Haz. Orhan Köprülü). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Mercan, İ. H. (2003). Türk Tarihinin Kaynaklarından Olan Bazı Menakıbname ve Gazavatnameler Hakkında. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 107-130.
- Ocak, A. Y. (1981). Bazı Menakıbnamelere Göre XIII-XV. Yüzyıllardaki İhtidalarda Heterodoks Şeyh ve Dervişlerin Rolü. *Osmanlı Araştırmaları* 2, 31-42.
- Ocak, A. Y. (1992). Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menakıbnameler. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Şahin, H. (2004). “Menâkıbnâme”. TDV İslâm Ansiklopedisi. C. 29. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 112-114.
- Şemseddin Sâmî (1999). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.

## 047. Eski Türkiye Türkçesi ile yazılmış müellifi bilinmeyen manzum bir kısas-ı enbiyâ nüshası: *Enbiyâ-nâme*<sup>1</sup>

Saim KISTIRAK<sup>2</sup>

**APA:** Kıstırak, S. (2023). Eski Türkiye Türkçesi ile yazılmış müellifi bilinmeyen manzum bir kısas-ı enbiyâ nüshası: *Enbiyâ-nâme*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 821-830. DOI: 10.29000/rumelide.1253823.

### Öz

Bu çalışmada İstanbul Arkeoloji Müzesi, Yazma Eserler Bölümünde 256 numarada kayıtlı Enbiyâ-nâme isimli şu ana kadar çalışılmamış bir mesnevi tanıtılacaktır. Bu mesnevinin divanî kırması hattıyla kaleme alınmış bir manzum peygamberler kıssası (kısas-ı enbiya) olduğu görülmüştür. Söz konusu bu kısas-ı enbiya nüshasının müellif nüshası değil; müstensih nüshası olduğu da tespit edilmiştir. Eser, Eski Türkiye Türkçesi ile kaleme alınmıştır. Aynı zamanda eserin kelime kadrosu çok zengin olup eserde arkaik kelimelere oldukça fazla rastlanmaktadır. Bu yönüyle eser, Türk dili ve bu dilin tarihî gelişimi bakımından da kıymetlidir. Bu manzum kısas-ı enbiyada çeşitli surelerden üç yüzü aşkın ayetin orijinaleri yazıldıktan sonra Türkçe meal ve tefsirlerinin beyitler şeklinde verilmiş olması, İslamî ilimler (meal ve tefsir gibi) açısından da önemlidir. Aruzun “mefâ’îlün/mefâ’îlün/fe’ûlün” kalıbı ile yazılmış eserin, günümüzün mevcut bilgilerine göre manzum olarak yazılmış en eski Türkçe kısas-ı enbiya olma ihtimali yüksektir. Eser eksik ve dağınık olduğundan müellifi, telif tarihi, müstensih ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Eser, mevcut eksik haliyle otuz yedi peygamber ve başka şahıslar hakkında kıssalar anlatmaktadır. Yapıt, kısas-ı enbiya türünde mesnevi nazım biçimiyle yazılmış eğitici/öğretici bir eserdir. Yapılan inceleme sonucunda *Enbiyâ-nâme* adlı bu eserin Eski Türk edebiyatı, Eski Türk dili, İslamî edebiyat, peygamberler tarihi, leksikoloji vb. alanlar için değerli bir kaynak olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Klasik Türk Edebiyatı, *Enbiyâ-nâme*, kısas-ı enbiya, mesnevi, manzum kısas-ı enbiyâ

## A copy of a verse qisas-i anbiya (a poetic tale of the prophets ) written in old Türkiye Turkish, with an unknown author: *Enbiyâ-nâme*

### Abstract

In this study, an unstudied masnavi named Enbiyaname, registered at number 256 in the Department of Manuscripts of the Istanbul Archaeological Museum, will be introduced. It has been seen that this masnavi is a poetic tale of the prophets (qisas-i anbiya) written with the divani calligraphy. It has also been determined that this is not the author's own original copy but a copy duplicated by an anonymous person. The work was written in Old Turkey Turkish. Also, the vocabulary of the work is very rich and archaic words are very common in the work. In this respect, the work is also valuable in terms of Turkish language and its historical development. It is also important in terms of Islamic sciences (such as translation and tafsir) that following being written of the originals of more than three hundred verses from various suras in this poetic qisas-i anbiya, their Turkish translations and

<sup>1</sup> Bu makale yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Erzurum, Türkiye), skistirak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9933-3515 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253823]

commentaries were given as couplets. This work of 6580 couplets, written in the form of prosody (aruz) "mefâ'îlün/ mefâ'îlün/fe'ûlün", is likely to be the oldest Turkish *qisas-ı enbiya* written in verse, according to current information. Since the work is incomplete and scattered, its author, copyright date, copyist and copy date are unknown. The work, in its current incomplete form, includes stories about thirty-seven prophets and other people. The work is an educational and didactic work written in masnavi form in the genre of *qisas-ı anbiya*. As a result of this examination, it is thought that this work, titled *Enbiyâ-nâme*, is a valuable resource for fields such as Old Turkish literature, Old Turkish language, Islamic literature, the history of the prophets, lexicology, etc.

**Keywords:** Classical Turkish Literature, *Enbiyâ-nâme*, *qisas-i anbiya*, masnavi, *qisas-i anbiya* in verse

## Giriş

Dilimize Arapçadan geçmiş olan “kısas” ve “enbiya” kelimelerinin Farsça tamlama şekline göre “kısas-ı enbiyâ” ve Arapça tamlama şekline göre de “kisâsü'l-enbiyâ” biçiminde kullanıldığı kimi kaynaklarda kayıtlıdır. Türk Dil Kurumu *Türkçe Sözlük*'te Kısas'ın kıssalar, hikâyeler, öyküler anlamlarına geldiği; “enbiya”nın da “nebler, kendilerine kitap indirilmemiş peygamberler” manalarında kullanıldığı görülür. (TDK, 2011, s. 797, 1423). Bu durumda “kısas-ı enbiya” terimi “neblerin kıssaları” biçiminde ifade edilebilir.

Kutsal kitaplar (Tevrat, Zebur, İncil, Kur'an) kaynaklı enbiyâ-nâme (kısas-ı enbiya) türünün ilk örnekleri bu kutsal kitaplardan nakledilen peygamber kıssalarından aldığı görülmektedir. Başlangıçta sadece kutsal kitaplardan ilgili bazı bölümlerin anlatıldığı bu kıssalar zamanla gelişerek bilhassa da peygamberimizin hadislerinden ve kimi Hristiyan kaynakları ile Yahudi kaynaklarından da faydalanılarak genişletilmiştir. Bu kıssalar süreç içerisinde dinî muhtevaya sahip müstakil bir tür haline getirilmiştir. Kur'an'daki kıssalarda kronolojik bir sıralama, hiyerarşi, zaman ve mekân vurgusu gibi tarihî teferruat bulunmamakla beraber ve dahi bazen tarihî unsurlar tamamıyla hafzedilerek “tebliğ, hidayet ve ibret” gayeleri çerçevesinde kıssadan alınacak hisseye odaklanılmaktadır (Abay, 2007. s. 15-62).

Peygamber kıssalarının anlatıldığı ayetlerde iyi ile kötü örnekleri (Âdem/Şeytân, Mûsâ/Firavun, İbrâhîm/Nemrûd vs.) ortaya konularak âdetâ “emir bi'l-ma'rûf nehiy ani'l-münker” (Çağrıcı, 1995, s. 138) yani iyiliği emretmek ve kötülüğü yasakla(t)mak hedeflenmiştir. İlgili ayetlerdeki üslûbun edebîliği ve canlılığı dikkat çekici olmakla birlikte anlatım tarzı, peygamber kıssalarının temel gayelerini sanat ve edebiyat cihetiyle de desteklemektedir (Şengül, 2002, s. 499). Bunlardan farklı olarak peygamber kıssaları konusunda, İskender Pala: “Halka dönük tarih ve esatir bilgisi veren kısas-ı enbiya kitapları, mukaddes kitaplar, Kur'an, tefsirler, yazılı tarih sonrası siyer kitapları, tanınmış tarih eserleri vs. kaynakların mukayesesi metoduyla yazılırlar. Bu yüzden bazen değişik fikirler ve ihtilaflar; bazen de tek kaynaktan alınma yanlış bilgilerin tekrarı ile doludurlar. Anlatım daha çok öğüt verici olaylar üzerinde yoğunlaşır.” (Pala, 1989, s. 296) diyerek bu tür ile ilgili kimi yanlışlıkların da olabileceğini ifade etmiştir.

Türk edebiyatında kısas-ı enbiya metinleri yazılış şekillerine göre mensur nebi kıssaları, manzum nebi kıssaları ve manzum-mensur karışık şeklinde ayırmak mümkündür. Bu şekilde mesnevilerin de yazıldıkları yüzyıllara göre, bahsettikleri konulara göre, telif edildikleri dillere/lehçelere/şivelere göre, ortaya çıktıkları coğrafyaya göre, müelliflerinin devletlerine göre, uzunluklarına göre, vb. çeşitli ölçütlere göre çeşitli sınıflandırmalara tâbi tutulabildiği görülmektedir.

İslam dininin etkisiyle İslamî edebiyat sahasında hikmetli hikâyeler yoluyla ahlâkî öğütler veren eğitici/öğretici birçok eser telif edilmiştir. Bu eserlerin içerisinde de bilhassa peygamberlerle ilgili kıssaları anlatan eserler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Kısas-ı enbiya olarak adlandırılan bu eserlerin içinde de Ahmed Cevdet Paşa'nın *Kısas-ı Enbiyâ ve Tevarih-i Hülefâ* eserinin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Pala, 1989, s. 297). Bunlardan başka din büyüklerinin ve tasavvuf ulularının da kıssaları mevcuttur. Mesela: Hz. Ali, Veysel Karani, Hasan Basri, Beyazîd-i Bistami, İbrâhim Edhem gibi şahsiyetlerin de kıssalarının telif edildiği ve halk tarafından da ilgiyle okunduğu belirtilmiştir (Pala, 1989, s. 297). Ayrıca bazı kaynaklarda bu tür kıssaların çeşitli toplantılarda kıssahânlar tarafından okunup halkın da ilgiyle dinlediği belirtilmiştir. Hatta "kıssadan hisse almak" deyiminin de bu geleneğin ifadesi olduğu kaydedilmiştir (Pala, 1989, s. 297).

Bu yazıda tanıtmayı amaçladığımız *Enbiyâ-nâme* adlı eserin telif tarihi ile müellifi bilinmemektedir. Mesnevi nazım şekli ile kaleme alınan bu yapıtın da XIII. veya XIV. yüzyıllarda yazıldığı tahmin edilmektedir. Bu yüzyıllarda yazılan Türkçe mesnevilerin hem Türk edebiyatı tarihi hem de Türk dili tarihi bakımından önemi büyüktür. XIII. yüzyıl mahsulü olup da günümüze ulaşamamış birçok mesnevinin bulunması ihtimal dahilindedir (Çelebioğlu, 1999, s. 33). XIII. yüzyılda yazılmış mesnevileri şöyle sıralayabiliriz: Ahmed Fakı'nın (öl. 650-1252) *Evsâfî'l-Mesâcid*'i (Mazıoğlu, 1974, s. 79), Sultan Veled'in (623-712/1226-1312) *İbtidânâme*'si, yine Sultan Veled'in *Rebabnâme*'si, Şeyyad Hamza'nın *Yusuf ve Zelîha*'sı, yine Şeyyad Hamza'nın *Dâsitân-ı Sultan Mahmud*'u, Şeyyad İsa'nın *Ahvâl-i Kuyâme*'i, Gülşehrî'nin *Şeyh Abdurrezzak Destanı* (Çelebioğlu, 1999, s. 34-40). XIV. yüzyıla gelindiğinde mesnevi tarzında verilmiş eser sayısının belirgin şekilde arttığı görülmektedir. Bu yüzyılda yazıldığı tespit edilmiş elli sekiz mesnevi vardır. Bu mesnevilerin sadece on beş tanesinin hem müellifi hem de telif tarihi bilinmemektedir (Çelebioğlu, 1999, s. 43). Yirmi dokuzunun sadece müellifi, birinin ise sadece telif tarihi bilinmemektedir. Yani on bir mesnevinin müellifi ve telif tarihi bilinmemektedir.

XIV. asırdaki mesnevilerin daha çok dinî mesneviler olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu yüzyılın dinî-destani alanda en fazla eser veren şairleri olarak Tursun Fakı ve Kirdecî Ali isimleri karşımıza çıkmaktadır. Yine bu asırdaki mesnevilerin beyit sayısı bakımından en kısası olarak Sadreddin'in otuz üç beyitlik *Mucize-i Muhammed* adlı mesnevisi zikrolunabilir. Aşık Paşa'nın on bin altı yüz on üç beyitten oluşan *Garip-nâme* isimli mesnevisi en uzun mesnevi olarak söylenebilir. Bu yüzyılda yazıldığı tespit edilebilen elli sekiz mesneviden kırk beşinin -Mevlanâ'nın Mesnevi'sinin de kalıbı olan- fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün kalıbı ile yazıldığı görülmektedir. Geriye kalan mesnevilerden yedi tanesi ise mefâ'ilün/mefâ'ilün/fe'ülün kalıbı ile yazılmıştır (Çelebioğlu, 1999, s. 44). Bu çalışmada tanıtılan *Enbiyâ-nâme* isimli mesnevinin de bu kalıplardan mefâ'ilün/mefâ'ilün/fe'ülün kalıbı ile yazıldığı tespit edilmiştir.

Kütüphanelerimizde -çoğu Kisâi ve Sa'lebi'nin eserlerinin tercümesi olan- müellifi, mütercimi, müstensihî malum/meçhul çok sayıda Kısas-ı enbiyâ nüshası bulunmaktadır. Bu eserlere peygamberlerin hayat hikâyelerini içeren birçok Osmanlı tarih kitabını, bunlara yazılan zeylleri, irili ufaklı mucizât-ı enbiyâ, siyer-i enbiyâ ve bazı siyer/megâzî eserlerini de ilâve etmek gerekir.

Bütün bu eserlerin haricinde Türk-İslam edebiyâtının dîvânları başta olmak üzere, mesnevî, tarih, şehrengiz, hikâye, menâkıb, münşeât gibi hemen her türlü mahsulünde peygamber kıssalarından izler, mazmunlar, remizler, iktibaslar, telmih, imaj ve motifler bulmak mümkündür (Levend, S. , 1984, s. 107-142). Türk-İslam edebiyâtı müelliflerinin en önemli bilgi ve ilham kaynaklarından olan kısas-ı enbiyânın, eserlere, bu derece yaygın bir kullanımla, büyük bir hayâl gücü ve anlam zenginliği ile yansması, Türk toplumunun edebî geleneğinin sağlamlığının da önemli işaretlerinden biri sayılmalıdır.

Görüldüğü üzere, peygamber kıssaları Kur'ân ilimleri başta olmak üzere tefsir, hadis, hukuk, İslam/ milletler/ dinler tarihi, tasavvuf, felsefe, edebiyât, dilbilimi, folklor, antropoloji, resim ve sanat tarihi gibi bilim dallarıyla doğrudan bağlantılıdır. Kısas-ı enbiyâ çalışmalarında bu sahalardan birinin göz ardı edilmesinin söz konusu kıssaları anlama ve yorumlama konusunda ciddî boşluklar meydana getireceği akıldan çıkarılmamalıdır.

Eski Türk edebiyatında kaleme alınmış kısas-ı enbiyâların, birkaç istisnâ hariç, neredeyse tamamı mensurdur. Bugüne kadar tespit edilebilen ilk ve en önemli Türkçe manzum Kısas-ı Enbiyâ olarak 1579'da Hindî Mahmûd tarafından nazmedilmiş olan *Kısas-ı Enbiyâ* bilinmektedir. 7867 beyitten oluşan bu eserin mesnevî nazım şekliyle kaleme alınmış olduğu ve yaklaşık 220 bölüm ihtivâ ettiği belirtilmiştir (Karataş, 2013, s. 121). Ancak bizim elimizdeki *Enbiyâ-nâme* adlı mesnevinin, yaptığımız ilk inceleme neticesinde, özellikle dil özelliklerinden ve arkaik kelimelerin bolluğundan yola çıkarak söz konusu metnin daha eski olduğu kanısına varılmaktadır.

### Eserin şekil özellikleri ve nüsha tavsifi

İstanbul Arkeoloji Müzesinde bulunan *Enbiyâ-nâme*'nin 205 yaprak (142 ve 152 nolu yaprakları numaralı) olduğu ve divanî hatla yazılmış bir risale olduğu kayıtlıdır. Kitabın boyu: 235 mm, eni:176 mm ve kalınlık: 36 mm olarak kayıtlıdır. Ayrıca eser ile ilgili şu not mevcuttur: “Türkçe divanî ciltsiz ve dağınık bir hâlde olup evvel ve ahiri nâkıs ve nâzım meçhuldür. Keşfü'z-zünûn'da Şeyh İbrahim Hayrî'nin<sup>3</sup> olmak üzere bir enbiyâ-nâme'ye tesadüf edilir. Bu nüshanın (Der-beyân-ı vâsıf-ı hâl sahib-i nazm ve bâ'isü'l-kitâb) serlevhalı, nâzımı meçhul, mebhâsı tedkik edilmeli” şeklinde bir not mevcuttur.<sup>4</sup>

Nüsha, kapaksız ve ciltsiz olup divanî kırmızı hattıyla yazılmıştır. Eserin birinci ve sonuncu sayfalarına “Müze-i Hümayûn Kütübhanesi” yazılı mühür vurulmuştur. Farklı renkte olan ilk sayfanın iç tarafına Osmanlı Tuğrasıyla (Latin harfli) “ARKEOLOJİ MÜZELERİ BİBLİYOTEK” ve (Arap harfli olarak) “Müze-i Hümayûn Kütübhanesi” numru: 256 ve 146/5 yazılı kaşe vurulmuştur.

*Enbiyâ-nâme*'de müstakil olarak yazılmış 313 başlık tespit edilmiştir. Tespit edilebilen bu başlıklar hacimce daha büyük bir yazı biçimiyle yazılmıştır. Yine bu başlıklar, eğer ayet metni ise harekeli yazılmış; değilse harekesiz yazılmıştır. Söz konusu bu başlıklar umumiyetle de kırmızı (sürh) mürekkeple yazılmıştır. Bu başlıkların az sayıdaki bir kısmı harekesiz ve siyah mürekkeple yazılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere *Enbiyâ-nâme*'nin bu nüshasında siyah ve kırmızı olmak üzere iki farklı renkte mürekkep kullanılmıştır. Eserdeki varakların ikinci sayfalarının sol alt köşesinde müteakip varağın müşîri genellikle yazılmıştır; ancak yazılmayan ya da uymayan müşîrler de mevcuttur. İşte sonrasındaki varakla uyuşmayan bu müşîrler de gösteriyor ki bu nüsha eksik ve dağınıktır. Eserde bazı beyitler bazı sayfaların kenarına yazılmıştır. Derkenara yazılan bu beyitlerin yerleri umumiyetle çeşitli işaretler vasıtasıyla belirtilmiştir. Yine eserin bu nüshasında, 142. ve 152. yapraklar olmak üzere, iki varağa sayfa numarası verilmemiştir. Bir diğer husus nüshanın 136. varağının a sayfasındaki birinci beyitten sonraki beyitler, nesih hat ile harekeli şekilde yazılmıştır. Ayrıca nüshanın kimi sayfalarının kenarında mesneviyle ilgisi bulunmayan bazı kelime veya cümleler de mevcuttur.

Şu ana kadarki araştırma ve bilgilerimize göre tek nüshası bulunan eserin, ne başında ne de sonunda müellifi, müstensihî ve telif ve istinsah tarihi ile ilgili bir bilgi veya kayıt bulunmaktadır. Yani elimizdeki bu Elimizdeki *Enbiyâ-nâme* nüshasının müellifi de müstensihî de bilinmemektedir. Ayrıca eserin telif

<sup>3</sup> Taranan bibliyografik kaynakların hiçbirinde bu isimde bir *Enbiyâ-nâme* yazarına tesadüf edilmedi.

<sup>4</sup> Kaynak: 17.10.2022 Tarihinde İstanbul Arkeoloji Müzesi Memuru Üzeyir ALTEKİN'den telefon vasıtasıyla alınmıştır.

ve istinsah tarihi de belli değildir. Eserin müellif ve müstensihini tespit etmek için ilgili birçok kaynak taranmıştır; ancak herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Eserin “*Der-Beyân-ı Vasf-ı Hâl Şahibü'n-Nazm ve Bâ'ışü'l-Kitâb*” başlığı altında 65., 66. ve 67. beyitlerde şöyle denilmektedir:

“Bir oğul virmişidi Hayy u Hannân  
Kıluban ben zâ'ife lutf u ihsân”

“Kadı mahbûbidi okurdu Kur'ân  
Bu cihetden olupdururdu ol cân”

“Halûk idi Muhammed idi adı  
İderidüm anuñla gönli şādî”

Buradan şairin, halûk olan “iyi huylu, uyumlu” (Parlatır, 2016. s. 569) Muhammed adında bir oğlunun olduğu anlaşılmaktadır. Sonraki beyitlerde şair, Muhammed adındaki oğluna iyi bir köle satın aldığı ifade etmektedir. Bu bilgilerden de şairin maddî durumunun iyi olduğu çıkarımı da yapılabilir.

Sonrasındaki beyitlerden anlaşıldığı kadarıyla şairin, oğlu Muhammed'in 15 yaşında iken vefat etmiştir. Bu vefat dolayısıyla şair, yaşadığı üzüntüyü hafifletmek için çeşitli acıları yaşayan peygamberleri yâd edip bu şekilde eserinin yazımına başladığını ifade etmektedir. Bu vesileyle diğer insanların da bu kıssalardan hisse çıkarmaları için söz konusu eserin telif edildiği anlatılmaktadır. Ancak bu ifadelerin hiçbirinde eserin müellifinin adı ve telif tarihi ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemektedir. Bu haliyle esere lâ-edrî mesnevi denilebilir.

*Enbiyâ-nâme* mesnevisi şu beyitle başlamaktadır:

“Kılırsın külli mahlûka 'atâyı  
Kerihden 'afv idersin hem hatâyı”

Eksik ve dağınık olan elimizdeki bu nüshanın son beyti ise şu şekildedir:

“Didi şâh anlara getürün ibni  
Kesem başım ki döküle kanı”

Telif tarihi tam olarak tespit edilemediği takdirde eser, edebiyat tarihimizde mühim bir yere sahip olacaktır. Eserle ilgili olarak yapılan ilk incelemede; hem arkaik kelime ve eklerin varlığı hem de bazı kelimelerin eski yazımının mevcudiyeti gibi örneklerden yola çıkılarak manzum şekilde Türkçe yazılmış en eski kısas-ı enbiya metni olduğu kanaatine varılmıştır. Eserin dil ve anlatım özelliklerinden hareketle, eserin Eski Türkiye Türkçesi (Selçuklu Dönemi Türkçesi-13. yüzyıl veya Beylikler Dönemi Türkçesi-14. yüzyıl) özellikleri taşıdığı, bu sebeple de eserin 13. veya 14. yüzyılda telif edildiği; ancak 15. yüzyıl veya daha sonrasındaki bir dönemde istinsah edildiği kanaatine varılmıştır.

Günümüze kadarki bilgilerimizden hareketle tespit edilebilmiş Türkçe manzum kısas-ı enbiyâ metinlerinin en eskisinin 16. yüzyılın sonlarına (1579- Hindî Mahmûd) tarihlendiği düşünülürse tanıtımını yaptığımız bu eserin hem edebiyat tarihimiz hem de dil tarihimiz bakımından büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

***Enbiyâ-nâme* mesnevisinin tanıtılması**

Elimizde tek nüshası bulunan bu eser, Türkiye Yazma Eserler Kurumunun internet sitesinde<sup>5</sup> kayıtlı değildir. Eser, İstanbul Arkeoloji Müzesi Yazma Eserler Bölümünde bulunmaktadır. Şimdiye kadar başka bir nüshasını tespit edemediğimiz *Enbiyâ-nâme* adlı eser, mesnevi nazım biçimiyle kaleme alınmıştır. Elimizdeki bu nüshanın **eksikliği** ise daha çok eserin son kısımlarında olduğunun kanıtı da peygamberimiz Hz. Muhammed ile Hz. İsa'ya ait kıssaların nüshada bulunmayışıdır. Eserin özellikle son kısmında çokça varak **eksikliği** olmasına rağmen elimize ulaşan kısmı kadarıyla eser 205 varak olarak 6580 beyit tutarındadır. Elimizdeki **eksik** haliyle *Enbiyâ-nâme* mesnevisi 410 sayfadan ve 313 muhtelif başlıktan müteşekkildir. Eserdeki her sayfa iki sütun şeklinde düzenlenmiştir. Sayfalardaki birinci sütuna mesnevinin a mısraları, ikinci sütuna ise b mısraları yazılmıştır. Başlık ve ayet bulunmayan sayfalarda genelde 17 beyit bulunmaktadır. Söz konusu eserin son kısmı eksik olduğundan dolayı ferağ kaydı bulunmamaktadır. Bundan dolayı eserin müellifi, müstensih ve istinsah tarihi belli değildir. Eser Eski Türkiye Türkçesi (*Selçuklu Dönemi Türkçesi* veya *Beylikler Dönemi Türkçesi*) ile yazılmış manzum bir kısas-ı enbiyâdır.

*Enbiyâ-nâme* mesnevisi eğitici-öğretici (didaktik) bir eserdir. Eserin içinde peygamber kıssalarıyla bağlantılı olarak ayetlerin orijinaleri yazılmıştır. Hemen akabinde de söz konusu bu ayetlerin Türkçe meal ve tefsirleri muntazam bir şekilde yapılmıştır. Konu edinilen peygamber kıssaları bağlamında şair, (kendince İsrailiyat ya da Hristiyanlığa ait tespit edemediği) kimi yanlışlıkları da dillendirmiş ve bunları çürüten İslamî delil ve bilgiler sunmuştur. Eser, Müslümanlara peygamberlerin kıssalarını İslamî perspektifle öğretme amacıyla kaleme alınmış gibidir. Bu kıssalar vasıtasıyla Müslümanları kıssadan hissedar kılıp eğitmeyi amaçlamıştır. Kıssalarla ilintili olarak eserde -metin içindeki iktibaslar da dahil edildiğinde- 300'den fazla ayet veya ayet parçasına yer verilmiştir. Eser bu ayetlerin Türkçe mana ve tefsirlerinin verilmesi yönüyle manzum bir meal/tefsir çalışması özelliği de sergilemektedir. Eserdeki beyitlerin içindeki iktibaslarla başlık şeklindeki ayetlerin üç yüzden fazla olması *Enbiyâ-nâme*'nin temel referans noktasının Kur'an-ı Kerim olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle de eser İslamî edebiyat çalışmaları içerisinde de değerlendirilebilir.

*Enbiyâ-nâme* mesnevisi *divanî kırmacı* hattıyla yazılmıştır. Metin içinde kayıtlı bazı tekrarlar, yanlış yazılıp üstü çizilmiş kısımlar, bazı kısımlarının yerlerinin değiştirilmesinin gereğini gösterir işaretler, başlangıçta unutulup sonradan derkenara yazılmış onlarca beytin varlığı, aynı olan bazı kelimelerin imlâsındaki tutarsızlıklar, aynı ekin farklı yazımı, bir yerdeki başlık ile başlığın altındaki altı beytin önceki başlığa ait olması, bazı yerlerde sehven aynı kelimenin tekraren yazılmış olması, bazı sayfalarda yazı stiline değişmiş olması, 1453'ten sonra kullanılmaya başlanmış olan yazı çeşidi vb. birçok hususiyet eserin müstensih nüshası olduğunu gösterir niteliktedir.

Eser, döneminin şartları içerisinde değerlendirildiğinde sanatsal açıdan da zengin ve kıymetli bir eserdir. Aruz ölçüsünün başarılı bir şekilde uygulandığı *Enbiyâ-nâme*, vezin olarak aruzun "mefâ'ilün/mefâ'ilün /fe'ülün" kalıbı kullanılarak yazılmıştır. Daha önceden de ifade edildiği gibi bu kalıp, 15. asır Türk Mesnevi Edebiyatında en çok kullanılan ikinci kalıptır (Çelebioğlu, 1999, s. 44). Eserde aruz hatalarına çok fazla rastlanmaz. Az da olsa aruz kusurlarının yanı sıra kafiyesi uymayan beyitler de vardır. Mesela 156. beyit:

<sup>5</sup> <http://yazmalar.gov.tr> (Erişim tarihi: 13.01.2023)



“Karâr itdi bu kez çün ola otlar  
Yiri eyledi Hak bu kez yedi kat”

*Enbiyâ-nâme* şairinin kimi Türkçe kelime ya da ekleri harf-i med ile yazması çok ilginçtir. Bu duruma bakarak şairin Türkçe hecelerde vezin gerektirdikçe imâle veya med yapılabileceği kanaatini taşıdığı söylenebilir.

Ayrıca *Enbiyâ-nâme* mesnevisi, kelime kadrosu bakımından son derece zengindir. Eş anlamlı kelimeler hem çeşit bakımından çokça tercih edilmiştir hem de sıklık bakımından bolca kullanılmıştır. Şairin, aynı mefhumun Türkçe, Arapça, Farsça dillerindeki karşılıklarını farklı farklı kullanmaya çalışması, kelime hazinesinin zenginliğini ve bu dillere vukufiyetini göstermektedir; ancak bütün bunlar şairin sanatkârlığını ortaya koyma çabası gibi algılanmıştır. Adını tespit edemediğimiz meçhul şairin âlim bir şahsiyet olduğu muhakkaktır. Hatta şairin ya da müstensih'in, bazı ayetlerin bazı kelimelerinin yerine eş anlamlı kelimelerin sehven yazmalarından mütevellit, Kur'an hafızı olduğu ya da ilgili bu ayetleri ezbere bildiği çıkarımında da bulunulabilir.

Eser, Eski Türkiye Türkçesiyle yazılmıştır. *Enbiyâ-nâme*'de, aynı kelimenin farklı imlâlarla yazıldığını görmek mümkün olabildiği gibi, döneminin oturmamış imlâ özelliğini de görmek mümkündür. İmlâ ile ilgili diğer bir husus Arapça veya Farsçadan dilimize girmiş bazı kelimelerin uzun olan hecelerini vezin gerektirdikçe kısa hece şeklinde yazmak gibi bir özellik de tespit edilmiştir. Örneğin: *bî-zâr* kelimesinin *bi-zâr* şeklinde, *nâ-gâh* kelimesinin *na-gâh* şeklinde ve *cân* kelimesinin *can* şeklinde yazıldıkları görülmüştür.

Bütün bu yönleriyle eserin başta *Türk edebiyatı*, *Türk dili*, *peygamberler tarihi*, *dinler tarihi* alanları olmak üzere *tefsir*, *hadis*, *leksikoloji*, *morfoloji*, *etimoloji*, *semantik*, *fonetik* vb. alanlar için de çok kıymetli bir kaynak olduğu görülmektedir.

### Eserin muhteva özellikleri

*Enbiyâ-nâme*, peygamber kıssalarını ayetlerle ve kıssanın hikmetini de vurgulayarak anlatmaya çalışmaktadır. Eser, bu yönüyle peygamberler tarihi alanına referans kaynak olabilecek özellikler taşımaktadır.

Şair, söz konusu eserinde bolca merhun beyit kullanmıştır. Yani beyitlerdeki mana sonraki beyit ya da beyitlere sarkmıştır. Oldukça sade bir dille yazılan eserde terkiplere oldukça az yer verilmiştir. Eser, Türkçe kökenli olup günümüzde kullanılmayan birçok arkaik kelimeyi barındırması açısından da ayrıca önemlidir.

Eserde şair yer yer *ululardan* bahsetmektedir. Şairin *ulu* diye zikrettiği bu zevatın ya kendi döneminde yaşayan dinî şahsiyetler ya da eserlerinden faydalandığı din büyükleri olduğu düşünülmektedir.

*Enbiyâ-nâme*'nin bu nüshasında 263 başlık şeklinde ayet parçası, ayet veya ayetler verilmiştir. Aynı başlık içinde birden fazla olarak yazılan ayet veya ayet parçalarının da 27 tane olduğu belirlenmiştir. Hülâsa toplamda bu eserde şairin peygamberlerin kıssalarıyla ilgili başlıklar şeklinde verdiği (*Enbiyâ-nâme* mesnevi metninin içindeki iktibaslar hariç olmak üzere) 290 kadar ayet veya ayet parçası mevcuttur. Bu ayetlerin başlığından sonra; ayetlerin Türkçe meal ve tefsiri beyitler halinde nazmen yapılmıştır. Yine *Enbiyâ-nâme* mesnevisinin bu nüshasında başlık şeklinde 1'i hadis, 37'si peygamber ve diğer bazı şahısların kıssası 12 civarında muhtelif başlık da mevcuttur. Eski Türkiye Türkçesiyle

manzum olarak yazılan bu meal ve tefsir kısımları neredeyse kusursuzca yazıldığı söylenebilir. Söz konusu bu mesnevi nüshasında 37 peygamber ve başka şahsiyetlerin adına başlık açılmış ve açılan bu başlıklar altında (daha çok Kur'ân-ı Kerim merkezli olmak üzere) söz konusu peygamberlerin ve başka zevatın kıssaları anlatılmıştır. Aslında eserde orijinaleri yazılan ve nazmen Türkçeleri verilen ayetler de aktarılan bu kıssalarla ilgilidir. Yine bu peygamberlerle ilgili olay, şahıs, nesne, mekân ve durumların anlatıldığı muhtelif başlıklar da mevcuttur. Sonuç olarak 37'si peygamber ve diğer şahısların kıssası ve dahi bu kıssaların içinde 12'si muhtelif alt başlık olmak üzere 49 tane başlık ve alt başlık tespit edilmiştir. Bunlarla beraber metinde -264'ü de ayet ve biri hadis olmak üzere- toplamda 313 müstakil başlık veya alt başlığın bulunduğu tespit edilmiştir.

### Eserin yazım ve dil özellikleri

Günümüz dilbilimcileri, Eski Anadolu Türkçesi ya da Eski Türkiye Türkçesi diye adlandırılan dil dönemini, *Selçuklu Dönemi Türkçesi* (11-12. yy), *Beylikler Dönemi Türkçesi* (1277-1453) ve *Osmanlı Türkçesine Geçiş Dönemi* (1453-16. yy) şeklinde tasnif ederler. Daha sonra ise sırasıyla *Klasik Osmanlı Türkçesi* (16-18. yy), *Mahallileşme Dönemi Türkçesi* (18-19. yy), *Yenileşme Dönemi Türkçesi* (1850-1911), *Çağdaş Türkiye Türkçesi* (1911-...) dönemleri gelir (Akar, 2018, s. 18).

Tanıtmaya çalıştığımız *Enbiyâ-nâme*'nin dil özelliklerine bakarak Eski Türkiye Türkçesi döneminde yazıldığı kanaatindeyiz. Elimizdeki nüshanın son varaklarının kayıp olmasından dolayı *ferağ kaydı* ve *temmet cüzünün* elimizde olmaması, eserin yazıldığı tarihi ve müellifini aynı şekilde istinsah edildiği tarihi ve müstensihini de bizim için meçhul kılıyor. Eserin dil özellikleri 13. yüzyıl (Selçuklu Dönemi Türkçesi) veya 14. yüzyıl (Beylikler Dönemi Türkçesi) Eski Türkiye Türkçesi özellikleri göstermektedir. Eserde görülen, “*urmak, bigi, ilan*” gibi kelimelere bakarak metnin Azerbaycan Ağzı Oğuzcası özellikleri de gösterdiğini söyleyebiliriz (Develi, 2002/4, s. 117-124). Metindeki bazı arkaik kelimeler: “viribi-, döy-, irgür-, talbın-, göynü-, ırlat-, giyür-, dürüş-, yavu var-, horşum it-, ur-, ir-, ölet gir-, irür-, yarlığa-, günile-, kızlık, şolok, tengri, igen, çetük, issi, etmek, gügül, ılkı, biti, ibük” vb ve yine bazı arkaik ekler “-uban/-üben, -ısar/-iser” Eski Türkiye Türkçesi özellikleri taşımaktadır.

Mevcut bilgilerimize göre *Enbiyâ-nâme*'nin tek nüshası günümüze ulaşmıştır. Yaptığımız araştırma ve tarama faaliyetleri neticesinde şu ana kadar başka bir nüshasına ulaşmak mümkün olmamıştır. Eserin elimizdeki bu nüshasının müstensih nüshası olduğu kanaatindeyiz. Eserde kullanılan hattın ve eserde kullanılan dilin özelliklerine bakarak elimizdeki nüshanın 15. yüzyılda yani Osmanlı Türkçesine Geçiş Dönemi'nde (1453-16.yy) istinsah edildiğini düşünmekteyiz. Eserde kullanılan *divanî kırması* hattın, İstanbul'un fethinden sonra icad edilmiş olması bu düşüncemizi kuvvetlendirmektedir (Yazır, 1963, s. 131).

Yukarıda bazı sebeplerini sunduğumuz bilgiler ışığında eserin 13. veya 14. yüzyılda yazıldığını, 15. yüzyılın ikinci yarısından sonraki bir dönemde istinsah edildiği kanaatindeyiz. Elimizdeki nüshada aynı kelimenin farklı şekillerinin ve imlâlarının olmasından dolayı, nüshanın eserin telifinden bir iki asır sonra istinsah edildiği düşüncesindeyiz.

### Sonuç

İstanbul Arkeoloji Müzesi Yazma Eserler Bölümünde 256 numarada kayıtlı olan *Enbiyâ-nâme* adlı eser, mesnevi şeklinde yazılmış bir *kısas-ı enbiyâ* örneğidir. Başka bir nüshasına henüz ulaşılmamış olan eserin elimizdeki bu tek nüshası da eksik, dağınık ve oldukça yıpranmış bir durumdadır. Bilemediğimiz

bir zamanda eserin şirazeden çıkması nedeniyle evraki dağılmış; dağılan eser toplanmaya çalışılırken bazı yapraklar tamamen kaybolmuş, bazı yapraklara yanlış şekilde sıralanarak eserin fiziksel ve anlamsal bütünlüğü bozulmuştur. Eserin son kısmındaki yaprakların kaybolmuş olmasından dolayı bu nüshada ferağ kaydı ve temmet cüzü bulunmamaktadır. Eserin herhangi bir yerinde de şair ya da müstensihne ait bir bilgi ya da not olmadığından, eserin tam bir nüshası bulunana kadar, *Enbiyâ-nâme*'nin müellifi, müstensihni; telif ve istinsah tarihi meçhuldür. Yani eserin şairi *lâ-edrîdir*.

Mesnevi şeklinde yazılmış bir kısas-ı enbiyâ olan eserin 205 varaklık bir kısmı günümüze ulaşmıştır. İçinde 6580 beyit bulunan bu nüsha, *divanî kırması* hatla kaleme alınmıştır. Eser, 313 başlık/altbaşlık altında yazılmıştır. Metinde peygamber kıssaları, 290 ayet veya ayet parçası ile bir hadis iktibas edilerek anlatılmıştır. Söz konusu mesnevide ayetlerin orijinal halleri yazıldıktan sonra manzum olarak verilen meal ve tefsirler eserin bir başka kıymetli tarafıdır. Bu cihetiyle *Enbiyâ-nâme*, tefsir ve meal tarihi bakımından da irdelenmeye değerdir. Eserde kullanılan dilin özelliklerinden yola çıkarak eserin, manzum olarak kaleme alınmış kısas-ı enbiyâ türündeki eserlerin elimizdeki en eski örneklerinden birisi olduğunu söyleyebiliriz.

*Enbiyâ-nâme*, aruzun mefâ'îlün/ mefâ'îlün /fe'ûlün kalıbıyla yazılmıştır. Edebî sanatlar bakımından da oldukça başarılı olduğunu söyleyebileceğimiz bu eser, kelime kadrosu bakımından son derece zengindir. Didaktik ve dinî bir eser olan *Enbiyâ-nâme*'de dönemin konuşma diline yakın bir dil kullanılmıştır. Dili ve üslûbu bakımından emsaline çokça rastlanmayan bir eserdir. Dil ve anlatım özelliklerine bakarak eserin Eski Türkiye Türkçesi ile yazıldığını ve dahi eserin 13. veya 14. yüzyılda telif edildiğini söyleyebiliriz. Eserde bulunan ve yazıldığı dönemin diyalekt özelliklerine şahitlik eden Eski Türkiye Türkçesi dönemine has sözler, eserin kıymetini daha da artırmaktadır.

*Enbiyâ-nâme* adlı bu manzum kısas-ı enbiyânın çeviri yazısının yapılması, aynı şekilde metinde yer alan ayet ve hadislerin transkribe edilerek meallerinin verilmesi, eserin sözlük ve dizininin hazırlanması, metinde bulunan özel adların belirlenip listelenmesi, eser içeriğinin dil ve edebiyat yönünden incelenmesi, ve bunun gibi bazı çalışmaların yapılması bu eserin Türk dili, Türk edebiyatı, Türk edebiyatı tarihi, Türk kültürü, İslamî edebiyat, İslam edebiyatı tarihi, dinler tarihi, peygamberler tarihi, leksikoloji, etimoloji, morfoloji, fonetik, semantik ve daha birçok alanda çalışma veya çalışmalar yapan bilim insanları için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

Abay, M. (2007), *Kur'an Kıssaları*, İstanbul: Ensar Neşriyat.

Akar, A. (2018). *Oğuzların Dili Eski Anadolu Türkçesine Giriş*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Çağrıçı, M. (1995). Emir bi'l-Ma'rûf Nehiy anî'l-Münker, İslâm Ansiklopedisi (Cilt 11, s.138-141). içinde İstanbul: TDV.

Çelebioğlu, A. (1999). *Türk Edebiyatında Mesnevi*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Develi, H. (2002). "Eski Türkiye Türkçesi Ağızlarının Sınıflandırılmasında Morfolojik Esaslar", *Türkbilgi*, 2002/4, s. 117-124.

<http://yazmalar.gov.tr/> (Erişim tarihi: 13.01.2023)

Karataş, A. (2013). "Türk-İslam Kültür ve Edebiyatında Kısas-ı Enbiyâ Türü", *Diyanet İlmî Dergi*, 49/3, s. 121

Levend, Â., S. (1984). *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler, Mazmunlar ve Mefhumlar*, İstanbul: Enderun Kitabevi.

Mazıoğlu, H. (1974). *Ahmed Fakı Kitâbu Evsâf-ı Mesâcidi'ş-Şerife*, Ankara: TDKY.

Pala, İ. (1989). *Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü*, Cilt I-II, Ankara: Akçağ Yayınları.

Parlatır, İ. (2016). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Yargı Yayınları.

Şengül, İ. (2002). *Kıssa, İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 25, s.498-500). içinde Ankara: TDV.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Yazır, M. (1963). *Eski Yazıları Okuma Anahtarı*, Ankara: İdeâl Matbaası.

## 048. Klarnet algısında staccato tekniğini çalıştıracak eser rnekleri

Anıl ÇELİK<sup>1</sup>

**APA:** elik, A. (2023). Klarnet algısında staccato tekniğini çalıştıracak eser rnekleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 831-844. DOI: 10.29000/ rumelide.1252822.

### z

Klarnetin staccato tekniğini gclendirme aşamaları eser çalışmalarıyla uygulanmıştır. Staccato geçişlerini hızlandıracak ritim ve nüans çalışmalarına yer verilmiştir. Çalışmanın en önemli amacı sadece staccato çalışması değil parmak-dilin eş zamanlı uyumunun hassasiyeti üzerinde de durulmasıdır. Staccato çalışmalarını daha verimli hale getirmek için eser çalışmasının içinde etüt çalışmasına da yer verilmiştir. Çalışmaların üzerinde titizlikle durulması staccato çalışmasının ilham verici etkisi ile müzikal kimliğe yeni bir boyut kazandırmıştır. Sekiz zgn eser çalışmasının her aşaması anlatılmıştır. Her aşamanın bir sonraki performans ve tekniği gclendirmesi esas alınmıştır. Bu çalışmada staccato tekniğinin hangi alanlarda kullanıldığı, nasıl sonuçlar elde edildiği bilgisine yer verilmiştir. Notaların parmak ve dil uyumu ile nasıl şekilleneceği ve nasıl bir çalışma disiplini içinde gerçekleşeceği planlanmıştır. Kamış-nota-diyafrem-parmak-dil-nüans ve disiplin kavramlarının staccato tekniğinde ayrılmaz bir bütün olduğu saptanmıştır. Araştırmada literatür taraması yapılarak staccato ile ilgili çalışmalar taranmıştır. Tarama sonucunda klarnet tekniğin de kullanılan staccato eser çalışmasının az olduğu tespit edilmiştir. Metot taramasında da etüt çalışmasının daha çok olduğu saptanmıştır. Böylelikle klarnetin staccato tekniğini hızlandırma ve gclendirme çalışmaları sunulmuştur. Staccato etüt çalışmaları yapılırken, araya eser çalışmasının girmesi beyni rahatlattığı ve istekliliği daha arttırdığı gözlemlenmiştir. Staccato çalışmasını yaparken doğru bir kamış seçimi üzerinde de durulmuştur. Staccato tekniğini doğru çalışmak için doğru bir kamışın dil hızını arttırdığı saptanmıştır. Doğru bir kamış seçimi kamıştan rahat ses çıkmasına bağlıdır. Kamış, dil atma gücünü vermiyorsa daha doğru bir kamış seçiminin yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Staccato çalışmalarında baştan sona bir eseri yorumlamak zor olabilir. Bu açıdan çalışma, verilen müzikal nüanslara uymanın, dil atış performansını rahatlattığını ortaya koymuştur. Gelecek nesillere edinilen bilgi ve birikimlerin aktarılması ve geliştirici olması teşvik edilmiştir. ıkacak eserlerin nasıl zleceği, staccato tekniğinin nasıl üstesinden gelinebileceği anlatılmıştır. Staccato tekniğinin daha kısa sürede zme kavuşturulması amaç edinilmiştir. Parmakların yerlerini öğrettiğimiz kadar belleğimize de çalışmaların kaydedilmesi önemlidir. Gösterilen azmin ve sabrın sonucu olarak ortaya çıkan yapıt başarıyı daha da yukarı seviyelere çıkaracaktır.

**Anahtar kelimeler:** Staccato, eser, dil, performans, parmak

## Examples of works to practice staccato technique in clarinet instrument

### Abstract

The stages of strengthening the clarinet's staccato technique were practiced with works. Rhythm and nuance studies were included to accelerate staccato transitions. The primary aim of the study is to emphasize not only the staccato work but also the sensitivity of the simultaneous harmony of finger-

<sup>1</sup> Do. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Mzik ASD (Nevşehir, Türkiye), anil\_clarinette@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0152-5581 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252822]

tongue. In order to make staccato studies more efficient, etudes were also included in the work. The meticulous emphasis on the studies has brought a new dimension to the musical identity with the inspiring effect of staccato work. Each stage of the eight original pieces is explained. Each stage is based on strengthening the next performance and technique. In this study, the areas in which the staccato technique is used and what kind of results are obtained are included. How the notes will be shaped with the harmony of finger and tongue and how they will be realized in a working discipline have been planned. It was determined that the concepts of reed-note-diaphragm-finger-tongue-nuance and discipline are an inseparable whole in the staccato technique. In the research, a literature review was conducted and all studies related to staccato were scanned. As a result of the review, it was determined that there are few staccato works used in clarinet technique. In the method review, it was determined that there were more etudes. Thus, studies on accelerating and strengthening the staccato technique of the clarinet were presented. While practicing staccato etudes, it was observed that the interruption of the piece work relaxed the brain and increased the willingness. Emphasis was put on choosing the right reed while practicing staccato. It was determined that the right reed for practicing the staccato technique increases the tongue speed. Choosing the right reed has an effect on the comfortable sound of the reed. It was emphasized that if the reed does not give the tongue throwing power, it is necessary to choose a more accurate reed. It can be difficult to interpret a piece from beginning to end in staccato studies. In this respect, the study revealed that adhering to the given musical nuances relaxes the performance of tongue throwing. It was encouraged to pass on the knowledge and experience gained to future generations and to improve them. It was explained how to solve the works to be performed and how to achieve the staccato technique. One of the aims is to solve the staccato technique in a shorter time. It is important to record the works in our memory as much as we teach it the places of the fingers. The work that emerges as a result of perseverance and patience will bring success up to even higher levels.

**Keywords:** Staccato, piece, tongue, performance, finger

## 1. Giriş

Staccato kelimesi İtalyanca bir terimdir. Staccato notaların birbirinden bağımsız, tek tek vurgulandığı bir tekniktir (Araboğlu, 2011, s.23). Notanın altına nokta koyulan bir işaret sayesinde gösterilmektedir. Staccato zaman zaman notaya bir keskinlik ve yumuşaklıkta kazandırabilir. Keskinlik ve yumuşaklık bestecinin yorumcudan istediği isteklere göre değişebilir. Staccato çalışını keskin, yumuşak hızlı ve doğru çalabilmek için ölçüleri titiz bir şekilde tekrar etmek dil hızını güçlendirecektir ( Stowel, 1985, s.3). Klarnet yorumcuları üfleme esnasında doğru sesi bulabilmek amacıyla kendine has bir üfleme pozisyonuna sahiptir. Üfleme tekniğinin ismi çalgı üfleme yöntemi adını alır ( Brymer, 1976, s.123). Klarnetin üfleme pozisyonu, dudaklardaki gerginlik ve gevşeklik, dilin uyguladığı basınç doğru sesi çıkarmada önemli bir rol oynar. Klarnet sisteminde ki üfleme basıncı, klarnetten daha yüksek ses çıkmasını sağlar (Nederveen, 1969, s.2). Klarnet üfleme tekniği yorumcunun ağızında gerçekleşen eylemlerin birleşimi sonucunda ortaya çıkar. Çalma esnasında doğru ses çıkarma, tonlama ve üfleme tekniğinin etkilerini anlayabilmek için fiziksel değişiklikler meydana gelebilir. Dil ve kamış uyumsuzluğu ağız boşluğundaki havanın azalmasından kaynaklı olması staccato tekniğini zorlaştırır (Scavone & Lefebvre & Silva, 2008, s.1). Klarnet üflerken staccato çalışı, zaman zaman dilin kamışa sert vurması ya da yumuşak dil atma şiddeti şeklinde olacaktır. Bunun nedeni eserler ve etütlerde sunulan nüans (ses çıkarma gücü) vurgusundan kaynaklanır. Klarnette iyi bir staccato atabilmek için doğru bir kamış seçmek önemlidir. Klarnet üfleme tekniğindeki çalgı hâkimiyeti kamış ve bek uyumunun doğru seçiminden geçmektedir. Klarnet üflerken nota da yazılan özelliklere bağlı kalınmalı ve kamışın markası,

nota dili (artikülasyon) diğer faktörlerle de uyumlu olmalıdır (Fuks & Sundberg, 1999, s.267-277). Klarnette dil atma pozisyonumuz ne kadar iyi olursa olsun kamış üfleme gücünü vermiyorsa başarılı olunmayacaktır. Ancak doğru bir kamış seçimi başarıyı getirecektir. Klarnet üflendiği an kamışın sesi alması ve sesin rahat çıkması staccato yapılmasını kolaylaştıracaktır. Doğru bir kamış seçilmesinin en önemli adımı üflenen sesi zamanında verebilmesi ve sesin istenen titreşimi zamanında aktarabilmesidir. Üflenen sesin doğru şekilde verilebilmesi, çalan kişiye verdiği tepki ile aynı anda olması sağlanmalıdır. Dil-parmak zamanlamasının aynı anda olması dil atma hızını da geliştirecektir. Staccato tekniğinde notalar kısa tutulmalı ve notalar arasında geçişe dikkat edilmelidir. Dil-kamış uyumu aynı dinamiklikte olmalıdır. Sesin çıkış noktası karşı tarafa da aynı dinamiklikte ulaşabilmelidir. Tek kamışlı üflemlerli çalgılarda, bir beke bağlanmış bileziğin sabitlenmesi kamışın ses çıkışından sorumludur (Chen & Smith & Wolfe, 2011,s.415-426). Tek kamışlı üflemlerli çalgıların üfleme pozisyonu önemlidir. Dudaklar sağlam bir şekilde kapatılmalı, çene aşağıya indirilmelidir. Alt dudak alt dişleri örtecek şekilde kıvrılmalıdır. Üst dişler bekin(ağızlık) üzerinde olmalıdır (Pino, 1980, s.54). Doğru üfleme için dudak pozisyonu, parmaklar, duyuş ve solunum arasındaki koordinasyon çok önemlidir( Scavone & Chen & Almeida, 2008-2011-2013, s.123-415-426-134). Klarnetten doğru staccato tonu çıkarmak sadece doğru dudak pozisyonu ile mümkün değildir. Bunun yanında hava basıncı, kesintisiz nefes tekniğini sunabilen bir diyafram doğru sesin ortaya çıkmasında önemli bir etmendir ( Sındır, 2016, s.4).

Çalışmaların doğru ve eksiksiz bir şekilde tamamlanabilmesi sistemli bir oluşum sürecine bağlıdır. Diyafram kullanımı uzun çalışmalar neticesinde şekillenecektir. Uzun staccato çalışmaları özellikle diyafram açısından oldukça yorucudur. Birçok müzisyende görülen çalgı çalarken nota geçişini engelleyen kas yorgunluğu yaşanabilir. Duruş ve doğru hareket kas yorgunluğundaki alt zemin çalışmasını azaltacaktır (Akkaya, 2017, s.49-51). Çalışmaların, doğru sese dönüşebilmesi en önemli basamaktır. Süreç disiplinli çalışma ve sabırlı bir şekilde çözüme kavuşturulabilir. Gösterilen emek ve çalışma, zorluğun üstesinden gelinmesini kolaylaştıracaktır ( Dural, 2007, s.10). Staccato, dil kasının yorulmasına ve zaman zaman diyafram ile de desteklendiği durumlara neden olabilir. Dudaklarımızı bastırmadan çalışmak ileride yapılacak çalışma süresini de uzatacaktır. Staccato çalarken, hava basıncını aza indirmek kamış hâkimiyetini rahatlatacaktır. Böylelikle seslerin daha kontrollü çıkması sağlanacaktır. Dudakların üflerken sıkılmaması ve gergin olmaması solunum yolunu rahatlatacağı gibi staccato dil atma tekniğine de yardımcı olacaktır. Yorumcu, klarnet üflerken iyi bir ses çıkarmak için, bir dizi tekniğe hâkim olmak zorundadır. Bunlardan biri, notaların doğru ses de çıkmasını göstermektir. Yorumcular, notayı ayırmadan “legato” (bağlı çalış tekniği) olarak adlandırılan bir dinamik ile gerçekleştirebilir. Notaları birbirinden ayırmak “staccato” gibi dinamikler sayesinde sonuçlanabilir. Bu eylemleri gerçekleştirmek ve kamıştan sesin doğru çıkmasını sağlamak için ses boşluğu daraltılmalı ve hava akımı durdurulmalıdır. Notaların üzerinde yazılan dil müzisyenin kendini ifade etme sanatına dönüşmelidir. Bestecinin isteklerini dinleyen kişilere doğru ifade etmek, oldukça önemlidir. Notayı doğru tonda üfleme ve çözümlenmek için çaba göstermek gereklidir. Doğru notanın çalınabilmesi nota dilini doğru telaffuz etmek ile mümkündür. Doğru seste notayı üfleme klarnetten çıkan staccato tonlamasının dinlenerek çalınmasından geçmektedir. Küçük ses aralıkları, ritim çeşitliliği ve eser çalışmaları çözüm aşamalarının hedefidir ( Galper, 2001, s.3).

Staccato nota çözümlerinde dilin de hızlı hareket etmesi gereklidir. Parmak-dil ve nota geçişinin aynı anda olması dil kasını hızlandıracak ve staccato atışının doğruluğunu kanıtlayacaktır ( Anfinson, 1969, s.233).

Makalenin araştırma esnasında tespit edilen durum, staccato üzerine yazılmış etüt ve eser sayısının azlığıdır. Taranan makaleler ve notaların ortak özelliği sadece staccato üzerine yazılmış etütlerin tespit

edildiğini gösterir. Araştırma, staccato üzerine yazılan eser sayısının az olmasından kaynaklanmıştır. Bu açıdan sekiz özgün eser çalışması yazılmıştır. Çalışmalar her seviyeye uygun ve her çalışmanın altına çalışılması gereken hususlar belirtilmiştir. Staccato üzerine yazılmış özgün eserler klarnet çalıcılarına faydalı olacaktır.

## 2.Amaç

Araştırmada staccato tekniğini ölçmek amacıyla hazırlanan eserler sunulmuştur. Dilin doğru atışını hızlandıracak, zor gelen nota geçişlerinin çözümü üzerinde durulmuştur. Çalıcı staccato çalma yeteneğini ölçerken bir yandan da sorunun çözme süresini hazırlayan alt kademeleri sıralayacaktır. Asıl amaç, dikkat edilmesi gereken notaları belirlemeye çalışmak ve bunların pasaj çalışması yapılarak tekrar edilmesini sağlamaktır. Klarnet repertuarına staccato eser çalışması sunularak, ilerde çalışmayı ele alacak kişi ya da kişilerin kullanacağı faydalı bir kaynak olması amaç edinilmiştir. Bu çalışmanın geniş kitlelere ulaşması ve bilginin paylaşılarak çoğalması hedeflenmiştir.

## 3.Yöntem

Araştırma bir literatür ve metot taraması üzerine kuruludur. Guy Dangain L'A.B.C. De Jeune Clarinetiste metodu yeni araştırma konularının bulunabilmesine olanak sağlamıştır. Farklı aşamaların belirlenmesi, katkı sağlaması sebebiyle belirtilen başka metot kitapları da tercih edilmiştir (Dangain, 1707). Çalma becerisinin staccato tekniği ile zaman zaman sorunlar yaşandığı ve daha önce yazılan içeriklere ek olarak bir oluşuma ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. F.Klein, R.Kell & R.Stark staccato metotları incelenerek her seviyeye uygun betimsel bir çalışma yapılmıştır. Aranılan bilgilerin belirleyici ve net olması açısından tarama yönetimi de kullanılmıştır.



## Eser Çalışması-1

**Moderato**

5  
p  
f  
9  
p  
f  
p  
f  
13  
pp  
ff  
17  
ff  
pp  
mf  
22  
f  
p  
26

Eseri çözmeden önce eserin hızına, yazılan eserin ritmine ve nüanslarına klarneti almadan göz gezdirmek faydalı olacaktır. Yapılmasının amacı göz ile hafızaya alarak beyne notaları öğretmeye başlamak önemli bir adımdır. İlk önce ritmi çözmek için bono (nota vuruşlarının melodisiz söylenerek) okunması faydalıdır. Bu çalışma çalıcıya zaman da kazandıracaktır. Zamanı iyi kullanmak için ön hazırlık yapmak çalışma sürecini kısaltacaktır. İlk dört ölçüyü en az birkaç kere tekrar etmek, bir daha geri dönülmemesini sağlayacaktır. Her ölçünün pasaj çalışması yapılarak desteklenmesi gereklidir. Yazılan birinci ölçünün birkaç tekrarı yapılarak ikinci ölçüye bağlantısı yapılmalıdır. Başta aynı ölçüyü tekrar tekrar çalışmak zor gelebilir. Ancak zor pasajların üzerine düşerek nota geçişlerinin daha iyi olması sağlanmalıdır. Her ölçüyü tekrar etmek eserin oluşma sürecini hızlandıracaktır. En dikkat edilmesi gereken notaları staccato tekniğiyle (çok kısa) çalmayı hedeflemek olmalıdır. Notaları çok kısa çalmak ve bir yandan da kamış hâkimiyetini kontrol altına almak önemlidir. Kamışın sesleri, rahat bir şekilde alması staccato çalışmasında en önemli husustur. Dil çok iyi kullanılsa bile kamıştan ses rahat çıkmıyorsa doğru bir kamış seçimi yapılması gereklidir.

## Eser Çalışması-2

**Allegro**

The musical score is written for a single staff in treble clef, 3/8 time, and D major. It consists of eight staves of music, numbered 1 through 26. The tempo is marked 'Allegro'. The dynamics are indicated as follows: *p* (piano) at measures 1, 4, 7, 11, 15, 18, and 22; *mf* (mezzo-forte) at measures 4, 7, 11, 18, and 26; *f* (forte) at measure 22; and *ff* (fortissimo) at measure 26. The piece features staccato passages and various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes.

Eserin kaç kaçlık olduğuna, müzikal terimine, istenilen ses yüksekliklerine ve bestecinin isteklerine bakılmalıdır. Doğru staccato çalışması için çalınan sesi kaydetmek faydalı olacaktır. Böylelikle çalışırken sesin nasıl duyulabildiğinin tespiti de yapılmış olacaktır. Nüans farklarının ortaya çıkarılması staccato tekniğinin daha tasarruflu kullanılmasını sağlayacaktır. Eserin baştan sona aynı gayretle çalınması hem yorucu olacak hem de eseri monotonluğa sürükleyecektir.

## Eser Çalışması-3

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of 18 measures. The tempo is marked 'Andante' at the beginning. The first measure is marked 'p Dolce'. The second measure is marked 'p'. The third measure is marked 'Tempo'. The fourth measure is marked 'Rit.....' and 'mp'. The fifth measure is marked 'p'. The sixth measure is marked 'p'. The seventh measure is marked 'mf'. The eighth measure is marked 'p'. The ninth measure is marked 'p'. The tenth measure is marked 'p'. The eleventh measure is marked 'pp'. The twelfth measure is marked 'pp'. The thirteenth measure is marked 'Dolce'. The fourteenth measure is marked 'Dolce'. The fifteenth measure is marked 'Dolce'. The sixteenth measure is marked 'Dolce'. The seventeenth measure is marked 'f'. The eighteenth measure is marked 'f'. The score includes various staccato techniques, including triplets and slurs.

İlk üç eserin müzikal terimi Moderato(Orta Tempo)- Allegro (Hızlı)ve Andantino (Andante 'den biraz daha hızlı) Dolce (Tatlı) olarak dört aşamalı yazılmışlardır. Bir yandan staccato tekniğine dikkat edilirken bir yandan da staccato dil atış hızını da dikkat edilmelidir. Eserlerin orijinal temposundan başlanması yanlış olur. Daha yavaş bir tempoda çalışmaya başlanması eserin orijinal temposuna ulaşma sürecini de kısaltacaktır. Staccato tekniği, alt dudak alt dişleri örtecek şekilde kıvrılmalıdır. Dişleri, ağızlık kısmının biraz ortalarına koyulması ve dudakları sıkı bir şekilde çevrelemesi gereklidir. Pozisyon uygulanırken kamışı sıkı tutmak en önemli kuraldır. Aksi durumda sesin çıkması engellenecektir. Dili kamışa değdirmekten alt dudakın aracılığı ile dil atılmalıdır. Nota geçişleri böylelikle ayrılmış olacaktır. Dil atışında dili değdirip hemen çekilmesi gerekir. Kısa üfleme staccato tekniği için yeterlidir. Önemli olan sesin notaya çok kısa aktarılmasıdır.

## Eser Çalışması-4

The musical score is written for a single staff in treble clef with a common time signature (C). The tempo is marked 'Allegro' at the beginning. The dynamics are marked as follows: *mf* (measures 1-2), *f* (measure 3), *p* (measure 4), *p* (measure 5), *f* (measure 6), *p* (measure 7), *p* (measure 8), *mf* (measure 9), *p* (measure 10), *Rit.....* (measure 11), *Espressivo* (measure 12), *Tempo* (measure 13), *mf* (measure 14), *f* (measure 15), *mf* (measure 16), *f* (measure 17), *mf* (measure 18), *f* (measure 19), and *p* (measure 20). The score includes various rhythmic patterns, including triplets and quintuplets. The tempo changes to 'Rit.....' (ritardando) at measure 13, then 'Espressivo' at measure 14, and 'Tempo' at measure 16. The score ends with a double bar line at measure 20.

Eserde Allegro (Hızlı)- Espressivo (Duygulu)- Ritardando (Yavaşlayarak) terimlerini öğrenerek ilerlemeliyiz. Yazılan crescendo < (sesin giderek yükselmesi) decrescendo > (sesin giderek alçalması) terimlerinin nota üzerinde fark edilmesi gereklidir. Beşlemeler 3/2 ya da 2/3 ritminde çalınabilir. Ayrıca staccato dili atarken bir yandan da nefes verme gücü istenilen ses yüksekliğine göre ayarlamak gereklidir. Dil atma hızı staccato etüt çalışmaları yapılarak pekiştirilmelidir. Staccato tekniği çalışında pekiştirilen etüt çalışmalarının eser üzerinde uygulanması önem arz etmektedir.

## Eser Çalışması-5

**Moderato**

The musical score is written for a Clarinet in B-flat, 6/8 time, and is marked 'Moderato'. It consists of eight staves of music. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic. The second staff continues with a piano (*p*) dynamic. The third staff features dynamics *p*, *f*, and *p*. The fourth staff has dynamics *f*, *mf*, and *p*. The fifth staff has dynamics *mf*, *f*, and *mf*. The sixth staff starts with a piano (*p*) dynamic. The seventh staff has dynamics *mp* and *p*. The eighth staff concludes with a forte (*f*) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Allegretto (Allegro'dan daha yavaş) terimi ile başlayan ve 6/8'lik ritmi çözmek için ilk önce bono okumak faydalı olacaktır. Staccato atarken dilin hızlı olması çok önemlidir. Özellikle tiz seslerde dil atılması daha zor olabilir. Staccato tekniği klarnette notaları birbirinden ayırmak için kullanılır. Dil yorulabilen bir kasa sahip olduğu için dili etüt çalışmaları ve eser çalışmaları ile güçlendirmek gereklidir. Güçlendirmek için staccato yazılan etüt ve eser çalışmalarını çalışmak dil hızına fayda sağlayacaktır. Staccato için yazılan etüt ve eser çalışılması dil+parmak uyumunu ve hızı arttıracaktır.

## Eser Çalışması-6

**Rondo Scherzo**

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It begins with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The first measure is followed by a series of eighth notes. The second measure is marked *p*. The third measure is marked *p*. The fourth measure is marked *p*. The fifth measure is marked *p*. The sixth measure is marked *p*. The seventh measure is marked *p*. The eighth measure is marked *p*. The ninth measure is marked *p*. The tenth measure is marked *p*. The eleventh measure is marked *p*. The twelfth measure is marked *p*. The thirteenth measure is marked *mf*. The fourteenth measure is marked *mf*. The fifteenth measure is marked *mf*. The sixteenth measure is marked *f*. The seventeenth measure is marked *p*. The eighteenth measure is marked *mf*. The nineteenth measure is marked *mf*. The twentieth measure is marked *mf*. The twenty-first measure is marked *p*. The twenty-second measure is marked *p*. The twenty-third measure is marked *p*. The twenty-fourth measure is marked *p*. The twenty-fifth measure is marked *p*. The twenty-sixth measure is marked *p*. The twenty-seventh measure is marked *p*. The twenty-eighth measure is marked *p*. The twenty-ninth measure is marked *p*. The thirtieth measure is marked *p*. The score includes various dynamics such as *mp*, *p*, *mf*, and *f*. It also features triplets and quintuplets.

Rondo (Hızlı-Canlı) Scherzo (Canlı-Şakacı) terimini araştırmak eserin şekillenmesini kolaylaştıracaktır. Çıkan üçlemeleri erken geçmemek gereklidir. Üçlemeler metronom ile kontrol edilebilir. Ritimde aksama ve sorun olması durumunda metronom en faydalı çalışma yöntemidir. Staccato dilini atarken seslerin tane tane duyulması önemlidir. Yoğun onaltılık notalarda bile notaların tek tek çalınması ve dil atma hızı parmakların eş zamanlı hareketi ile mümkündür. Eserlerin öğrenimi sırasında kişinin kendini motive etmesi çok önemlidir. Verimli bir esere dönüşebilmesi, zamanında yapılan esere gösterilen emeğin sonucunda ortaya çıkacaktır.

## Eser alışması-7

**Presto**

mf p

6 mf pp

11 p

15 mf Cres.....

18

21

24 **Tempo** RIT..... p f

28 ff ppp

32 pp p

36 f ff

Presto (ok Hızlı) terimiyle başlaması eserin hızlı çalınması anlamına gelir. Bir eserin hızlı alınabilmesi için parmaklara nota geçişleri yavaş bir şekilde öğretilmelidir. Parmakların yavaş bir şekilde çalışması eseri yorumlarken daha hızlı alınmasını sağlayacaktır. Parmakların ilk başta hızlı çalınması eserin istenilen hızı karşılamamasına sebep olacaktır.

**Eser Çalışması-8**

**Moderato**

*p*

5

*f*

9

*p*

13

18

*pp* *ff*

22

*p*

26

*mf*

30

34

38

Eserde en çok dikkat edilmesi gereken husus suslar olmalıdır. Her susta nefes alınmamalıdır. Her dört ölçüde nefes almak ya da nefes yetene kadar ilerletmek diyaframı güçlendirecektir. Parmakların perdelerine yakın ve dilin hazır bir şekilde beklemesi staccato tekniğini hızlandıracaktır. Staccato dil atma çalışması yapılması, bir yandan da nüans kontrolüne yoğunlaşmasına da olanak sunmuştur.



#### 4. neriler

Eserin sahneye hazırlanması uzun ve zahmetli bir çalışma gerektirir. Bir eserin ortaya çıkması yapılan özverili çalışmalar ve gösterilen emek ile karşılığını bulur. Çalgı ile bir bütün olunduğunu gösterebilmek, eserin ortaya çıkması açısından önemli bir ayrıntıdır. Gösterilen disiplinli çalışma dil+kamış hkimiyetinin uyumlu olması açısından da oldukça önemlidir. Dil ve kamış uyumu sesin hem rahat çıkmasını hem de dil atma hızını ilerletecektir. Bahsi geçen uyumun doğru diyafram tekniği ile birleştirilmesine dikkat edilmelidir. Doğru nefes tekniği doğru pozisyon ve doğru nefes alışından geçtiği hatırlanmalıdır. Nefesi klarnet içine üflerken yanakları şişirmemeyi ve dudaklarımızın gergin olmamasına zen göstermeliyiz. Nefesi diyaframın altında tutmak ve nefes çalışması yapmak diyaframı güçlendirecektir. Doğru bir staccato tekniği için dudaklar içe doğru gerdirilmeli, alt ve st dişleri kapatacak bir biçime getirilmelidir. Bek (ağırlık) dudaklar arasına sıkıştırılmalı ve dil dudaklara temas ederek önden geriye doğru çekilirken nefes verilmelidir. Dişler beke doğru konulmalıdır, beke zarar vermemesi için diş lastiği kullanılması nerile bilinir. Staccato tekniğinde kamışı sıkmamak ve dudakların üflerken kamışa basınc yapmaması hedeflenmelidir. Ses çıkışının temiz ve rahat çıkması için kamışa baskı yapmamak faydalı olacaktır.

#### 5. Sonuç

Araştırmada staccato tekniğinin nasıl çalınması gerektiği, nasıl sonuçlar elde edildiği, yararlı olup olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın literatüre kazandırılması ve eksikliklerin giderilmesi sağlanmıştır. Yazılan metotların çoğunun etüt ağırlıklı olduğu bulunmuştur. Yazılan etüt sayısı daha fazla bulunduğundan araştırmada eser çalışmasına ağırlık verilmiştir. Yazılan etüt çalışmalarına ek olarak eser çalışmalarıyla desteklenmesi sağlanmıştır. Bu çalışmanın farklı enstrüman alanına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Eser yazılırken eserin alınabilmesi için hangi aşamalardan geçerek nasıl ozmleneceği anlatılmıştır. Eserlerin nasıl çalışması gerektiği, her eser çalışmasının altında belirtilmiştir. Dil ve kamış hkimiyetinin üzerinde durulmuş, dil atma hızı ne kadar iyi olursa olsun kamış, sesi rahat almıyorsa staccato alışının zorlanıldığı gözlemlenmiştir. Çalışmada dili hızlandırarak eser çalışmaları yazılarak her eserde dil vuruş gücünün hızlandırılması sağlanmıştır. Staccato alışması ile sınırlandırılmamış nüans-ritim ve parmak kontrolü ile eserler çeşitlendirilmiştir. Performanslarda staccato tekniğinin doğru bir kamış seçimi ile mümkün olacağı tespit edilmiştir. Staccato tekniğinin parmak ve dil bağlantısının kurulması sağlanmıştır. Eserlerin ğrenmeyi motive etmesi en önemli faktördür. O nedenle staccato tekniği, öğrenme sürecini hızlandırarak koşullardan oluşmuştur. Staccato tekniği dil hızını arttırmış, parmakları daha kontrol edilebilir hale getirmiştir. Böylelikle staccato tekniğinin dil atma sürecini daha rahat ses çıkarma noktasına getirdiği görülmektedir.

#### Kaynaklar

- Anfinson, R.E. (1969). A Cinefluorographic Invesgation of Selected Clarinet Playing Techniques Vol. 17 No.2.
- Akkaya, T. (2017). Mental Enstrüman alışma Tekniklerinin Gitar İcrasındaki Yararları. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Almedia, A. &George, D. & Smith, J. & Wolfe, J.(2013). The Clarinet: How Blowing Pressure, Lip Force ,Lip Position and Reed “Hardness” Affect Pitch, Sound Level, and Spectrum: doi: 10.1121/1.4816538 : A.B.D.
- Araboğlu T. (2011) Viyolonselde Yay Tutuş Tekniği ve Temel Yay Teknikleri: Legato, Detashe, Staccato ve Spiccato'nun İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Ana Sanat Dalı Sanatta Yeterlik Tezi: Edirne.
- Byrmer, J. (1976) Clarinet . Yehudi Menuhin Music Guides: İngiltere.

- Chen, J. & Smith, J. & Wolfe, J. (2011). Saxophonists Tune Vocal Tract Resonances in Advanced Performance Techniques. doi: 10.1121/1.3514423: Australia.
- Dangain, G. (1707) L'A.B.C. Du Jeune Clarinetiste :France
- Dural, T. (2007) Yan Flüt Eğitiminde Diyafram Nefesinin Önemi ve Diyafram Nefesinin Türkiye'de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Yan Flüt Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Fucks, L. & Sundberg, J.(1997). Blowing Pressures in Bassoon, Clarinet, Oboe and Saxophone. :Stockholm.
- Galper, A. (2001). Tone, Technique &Staccato: A.B.D.
- Kell, R. (1958). 17 Staccato Studies: New York.
- Klein, F. (1977). Staccato Etuden for Clarinet : Germany.
- Nederveen, C.J. (1969). Acoustical Aspects of Woodwind Instruments: Nederveen, C.J.
- Pino, D. (1980). The Clarinet and Clarinet Playing. Dover Publications: New York.
- Scavone, G.& Lefebvre, A. & Silva A. (2008). Measurement of Vocal – Tract influence during Saxophone Performance. J.The Journal of the Society: A.B.D
- Sındır, E. ( 2016). Klarinet Üfleme Yönteminde Karşılaşılan Problem ve Çözümleri. Sanat ve Tasarım Dergisi Cilt 6 Sayı 2.
- Stark, R. (2013) Practical Staccato School Clarinet Book III: U.S.A.
- Stowell, R. (1985). Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries. Cambiridge Music Texts: New York.

## 049. Sanat müzelerinde marka kimliği; Amsterdam Rijksmuseum üzerine bir inceleme

Cumhur COŞKUN<sup>1</sup>

**APA:** Coşkun, C. (2023). Sanat müzelerinde marka kimliği; Amsterdam Rijksmuseum üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 845-854. DOI: 10.29000/rumelide.1252827.

### Öz

Sanat müzelerinde, kültür kurumlarının faaliyetlerinde meydana gelen değişim ve gelişim süreçleri nedeniyle marka kimliği oluşturmak veya geliştirmek için bazı stratejiler benimsemeye başlamıştır. Sanat müzelerinde marka kimliği oluşturmasındaki asıl amacının, daimi ziyaretçiler oluşturması için kaynak yaratması ve tekrar ziyaret etme deneyimini sağlaması olduğu söylenebilir. Marka yoluyla ziyaretçilerle bağ oluşturulması, çeşitli yöntemlerle daha geniş kitlelere ulaşılması, yatırımcıların dikkatinin çekilmesi ve güven duygusunun hissettirilmesi gibi nedenlerle marka kimliğinin oluşturulması önemli bir yönetim stratejisi haline gelmiştir. Amsterdam Rijksmuseum'un 2013 yılında yenilerek açılmasıyla beraber müze kimliğini yeniden oluşturmak ve tanımlamak için önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada sanat müzelerinde gerçekleşen markalaşma uygulamalarının güncel durumu, müze markasının ne anlama geldiği ve sanat müzelerinin marka kimliklerini oluşturmak için attıkları adımlar doküman analizi yöntemiyle Amsterdam Rijksmuseum örneği üzerinden ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmada marka kimliği özelinde müzenin yenilikçi yöntemlere yaklaşımının ana unsurlarına işaret edilerek, planlanmış ve uygulanmış örnekler üzerinden kapsamlı bir şekilde anlatılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Sanat müzeleri, marka kimliği, grafik tasarım

## Brand identity for art museums; A study on Amsterdam Rijksmuseum

### Abstract

Art museums have started to internalize some strategies to create or develop brand identity due to the change and development processes in the activities of cultural institutions. The main purpose of art museums in creating brand identity can be said that to create resources for permanent visitors and to provide the experience of repeating the visit. Establishing a brand identity has become an important management strategy for reasons such as creating a bond with visitors through the brand, reaching wider audiences through various methods, attracting the attention of investors and creating a sense of trust. Along with the renovation and opening of the Amsterdam Rijksmuseum in 2013, the museum has made significant changes to reconstruct and redefine its identity. This research aims to reveal the current state of branding practices in art museums, the meaning of the museum brand and the steps taken by art museums to create their brand identities, through the example of the Amsterdam Rijksmuseum with the document analysis method. The research points out the main elements of the approach of the museum towards the innovative methods specifically for the brand identity and explains comprehensively through the planned and implemented examples.

<sup>1</sup> Dr. Öğr.Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü (Zonguldak, Türkiye), cumhur.coskun1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5958-0300 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252827]

**Keywords:** Art museum, brand identity, graphics design

## 1. Giriş

Müze markalaşmasının, günümüzde müze yöneticilerinin belirlemiş olduğu ve uyguladığı ana amaçlardan biri olduğu söylenebilir. Marka kimliği yoluyla ziyaretçilerle bağ oluşturmak, kullanılan stratejiler ve tasarımlar yoluyla daha geniş kitlelere ulaşabilmek, yatırımcı çekebilmek ve ayrıca markalaşmanın ana amaçlarından biri olan güven duygusunu hissettirmek gibi unsurlar nedeniyle markalaşma, önemli bir yönetim stratejisi haline gelmiştir. Vivant'a göre zorlu bir rekabetle karşı karşıya kalan müzeler, geleneksel eğitim, sergileme ve koruma amaçlarına yönelik daha keskin bir rekabet avantajı elde edebilmek için yönetim sistemlerinde bazı değişiklikler yapmaya başlıyor (Vivant, 2011). Bu rekabet avantajını ve değişiklikleri sağlayabilmek ise güçlü bir marka kimliğinin oluşturulmasına bağlıdır. Marka kimliği, kurumun tarihi ve iç yapısıyla uyumlu ve tutarlı logo, amblem, slogan gibi görsel tasarımların yanı sıra hedef kitle için oluşturulan iletişim tarzının yanı sıra strateji ve pazarlama yöntemlerini de içermektedir. Pusa ve Uusitalo'a göre pazarlama ve sanatın birleşiminin uyumsuz olduğuna, bir arada düşünülemez olduğuna dair düşünceler var. Bu konum kısmen pazarlamanın, dolayısıyla da sanatın içsel değerini ve ayırt edici özelliğini azaltacağı ve yalnızca en popüler ve yüzeysel olanı tercih edeceği varsayımına dayanmaktadır. Bununla birlikte, sanat organizasyonları üzerine çeşitli araştırmaların gösterdiği gibi nitelikli bir pazarlama, kültürel eğitime katkıda bulunabilir ve yeni izleyicilerin ilgisini çekebilir. Başka bir deyişle, sanatın değerini düşürmek yerine izleyicinin yetkinliğini yükseltebilir (Pusa ve Uusitalo, 2014: 18).

Carpineta'ya göre, son yirmi yılda müze alanında marka kimliği kavramı ortaya çıkmaya başladı ve müzeler, marka yönetimi tekniklerini kültürel ürünlerine, yani müzenin kendisine uygulamaya başladı (Carpineta, 2021: 10). Günümüzde pazarlama; müze ve galerilerin hayatta kalması ve tanıtımı için esastır. Bir kurumu markaya dönüştüren pazarlama teknikleri, koleksiyonları ve sergileri bir müzenin ana ürünü haline getirebilir. Bunu yaparak müzenin kendisinin görünürlüğünü ve algılanan kalitesini de geliştirirler. Markalar her zaman dönüşüme tabidir. Kimlik markaları için başarı, markanın öyküsünün tarihsel gerekliliklere ne kadar iyi uyum sağladığına bağlıdır (Holt 2004: 38). Sanat müzelerinin nasıl markalaştığı ve izleyicilerin gerçekleşen markalaşma süreçleri nedeniyle müzeyi ziyaret etme, sanat eserlerine ilgi duyma ve izleme deneyimlerinde ne gibi bir değişik gerçekleştirdiği, araştırılması gereken bir konudur.

Sanat müzelerinde marka kimliği oluşturmak; Amsterdam Rijksmuseum üzerine bir inceleme isimli araştırma makalesinde doküman analizi yapılarak sanat müzelerinde gerçekleşen markalaşma uygulamalarının güncel durumu Amsterdam Rijksmuseum örneği üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bir müze markasının ne anlama geldiğini ve sanat müzelerinin marka kimliklerini gerçekleştirmek için uyguladıkları adımları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

## 2. Sanat müzeleri ve marka kimliği

Günümüzde sanat müzeleri, barındırmış oldukları eserler yoluyla toplumların kültürel izlerini, estetik algısını ve Dünyaya bakış açısını sergilemektedirler. Sanat kavramını müzeler olmadan anlatmak ve incelemek ilgili ilişkiyi kavramak mümkün olmamaktadır. Sanat müzelerinin hedefleri, misyonları ve barındırmış oldukları eserleri kendi yapıları doğrultusunda değişiklik göstermektedir. Değişmeyen ise toplumların iç dünyalarını yansıtmaları ve gelecek nesiller için erişebilir bir sanat deneyimi oluşturmalarıdır. Araştırmada incelenen Amsterdam Rijksmuseum hedef ve misyonunu "sanatsal ve

tarihi nesnelere hem kendi sergileme alanlarında hem de başka yerlerde tutar, yönetir, korur, restore eder, araştırır, hazırlar, toplar, yayınlar ve sunar” olarak belirtmiştir” (Rijksmuseum, 2023). Müzenin hedef ve misyonları da ele alarak düşünüldüğünde marka kimliği oluştururken tasarımcılar tarafından üretilen bir eser, alan, yöntem ya da herhangi bir etkileşim, ideal olanın anlamına katkı sağlayabilir. Doğru tasarlanmış elemanlardan oluşan sistemler kendi içinde devamlı olarak ideali yansıtmayı, genişletmeyi ve etkileşim yaratmayı amaçlar (Budelman vd., 2010: 166). Marka kimliği de bu süreç içerisinde doğru tasarlanmış üzerine düşünülmüş sistemler olarak yorumlanabilir.

Sanat müzeleri ve marka kimliğinden bahsederken markanın ne anlama geldiği ve marka kimliğinin hangi unsurları içerdiğini ve süreçlerini anlamak gerekmektedir. Marka kimliği ile ilgili literatür farklı marka tanımlarını içerebilmektedir. Marka terimi (ilk kullanıldığında yanan bir odun parçası anlamına gelir) ancak on yedinci yüzyılda, bin yıl öncesine dayanan bir uygulamaya atıfta bulunmaya başladı: malları işaretlemek veya tanımlamak. Bu nedenle ilk etapta bir marka bir tescil aracı, bir kimlik işaretiydi. Sanayi devrimi sırasında, (yeniden) üretim ve dağıtım olanakları daha önce hiç olmadığı kadar arttı ve sonuç olarak üreticiler arasındaki rekabet de arttı. Giderek küreselleşen ve rekabetçi hale gelen bir pazarda, şirketlerin kendilerini rakiplerinden, özellikle de benzer ürünleri üreten ve pazarlayanlardan ayırt etmeleri için artan bir ihtiyaç doğdu. Bu sayede markalar, basit kimlik işaretlerinden ticari markalara dönüştü (Den vd. 2021: 10). Marka kimliği ise markayla ilgili strateji belirleyecek uzmanların oluşturduğu ve sürdürdüğü marka çağrışımları olarak nitelendirilen yöntemler seti şeklinde tanımlanabilir. Bu yöntemler, markanın olumlu olarak nitelendirilmesine imkân veren her türlü iletişim, tasarım ve pazarlama süreçleridir.

Sanat müzelerinde markalaşma temel olarak parayla ve devletin müzelere fon yaratmak için aldığı siyasi kararlarla da ilgilidir. Devlet, sanatın yararları konusunda ciddiye, müzelere onları birer işletme gibi davranma zorunluluğundan kurtarmaya yetecek kadar fon sağlamalıdır (Stallabrass, 2013:164). Marka yönetimi, müze farklılaşmasında ve rekabet gücünde kilit bir unsur haline gelmiştir. Son yıllarda müze yönetiminde markalarını güçlendirmeye yönelik artan bir eğilim olduğu da görülmektedir. Wallace’ a göre müzelerin uzun süredir isimleri, kimlikleri ve hatta logoları olsa da, marka sürecini gerçekleştirmek için uzman şirketler tarafından açık bir şekilde markalaştırılması nispeten yenidir (Wallace, 2016). Birçok sanat müzesi marka kimliklerini oluşturmak için bünyelerinde iletişimciler ve görsel tasarım uzmanları çalıştırmasının yanı sıra üniversiteler ve diğer kurumlarla da iş birliği yapabilmektedirler.

Marka söz vermek demektir ve bu sözü tutmanın tek yolu istikrarlı olmaktır. Başarılı markalar kendilerini tanımlayan bir karakter oluşturup, istikrarlı bir şekilde bunu lanse ederler. Markaya uygun davranışı seçmek, bu markanın güçlenmesine ya da zayıflamasına yol açar (Budelman vd., 2010: 66). Sanat müzelerinin de rekabette farklılaşma sağlayabilmesi, sanatseverleri ve sanatla ilgisi olmayanları da müzeye çekebilmeleri için güçlü bir marka imajı yaratmaya ve söz vermeye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle sanat müzeleri için markalaşmanın gerekli hale geldiği söylenebilir.

### 3. Rijksmuseum ve marka kimliği oluşturma süreçleri

Rijksmuseum, 1800 yılında temellerinin oluşturulduğu Hollanda'nın ulusal bir müzesidir. Orta Çağ'dan itibaren Hollanda sanatı ve tarihine yönelik ve Avrupa ve Asya sanatının önemli yönlerine dair temsili bir genel bakış sunmaktadır. Müzede Jacob van Ruysdael, Frans Hals, Johannes Vermeer, Jan Steen ile Rembrandt'a ait önemli eserler bulunmaktadır. 2013 yılında yenilenerek, etkileyici bir bina, sergi ortamları, marka çalışmaları ve dijitalleşmeye verdiği değerle önemli bir sanat müzesi haline gelmiştir.

Araştırmada müzenin yenilenme sürecinden sonra gerçekleştirmiş olduğu marka kimliğinin yeniden ele alınmış süreci incelenmektedir.

Rijksmuseum'un yenilenme süreci sadece binanın, sergilenme alanlarının baştan tasarlanmasını değil aynı zamanda marka kimliğini oluşturacak stratejik bir yapılanmayı da içermektedir. İlk olarak 10 yıllık süren bir yenilenme sürecinin sonunda logo, yazı karakteri, müze dükkanında satılacak ürünler gibi görsel kimlik ürünleri tasarlanmış daha sonra ise oluşturulan bu tasarım üzerine stratejiler uygulanmıştır. Müzenin açılma tarihinden yaklaşık bir yıl önce Hollandalı tasarımcı Irma Boom tarafından yeni bir görsel kimlik tasarımı oluşturulmuştur. Yeni marka 32 yıldır kullanılan önceki logonun yerini almaktadır (Görsel 1). Günümüzde de birçok kurum, görsel kimliklerini değiştirip yenilenmeye gitmektedir. Verdikleri mesaj kesin, net ve güçlü olduğu sürece logoların esnek ve değişken olmalarında bir sorun yoktur, aksine marka imajını da desteklediği söylenebilir.



Görsel 1. Rijksmuseum eski (üst) ve yeni (alt) logo tasarımları

Boom, tasarımı anlatırken "Başlangıç noktam, Rijksmuseum'un uluslararası çekiciliği olan ulusal bir müze olduğu gerçeğiydi" diye belirtmiştir. Tasarım net ve güçlü, müzeyi şimdiki zamana uyumlu hale getiriyor. Tasarımda kullanılan renkler ise müze galerisinde öne çıkan özelliklere dayanarak oluşturulmuş ve 'Rijksmuseum'un DNA'sını yansıtmaktadır (Montgomery, 2012). Kataloglardan tabelalara, defter, bardak, poşet ve antetli kâğıttan posterlere kadar, yeni Rijksmuseum'daki tüm görsel kimlik öğelerinin tasarımı Irma Boom tarafından gerçekleştirilmiştir (Görsel 2). Görsel öğelerin tasarımının değişmesi müzenin kimliğini stratejik ve iyi planlanmış bir zaman çerçevesi içinde göstermek için gerekli görüldüğü söylenebilir.



Görsel 2. Rijksmuseum kurumsal kimlik tasarımları

Bir müze markasının başarılı bulunması ziyaretçilerin müzeyi ziyaret etmeye ve müzeye katkıda bulunmaya devam etmesi durumunda gerçekleştiği söylenebilir. Başarılı bir marka kimliği oluşturmak için ise farklı yöntemler kullanılabilir. Logo ve diğer kurumsal kimlik öğelerinin tasarımını da içeren öğeler marka kimliğinin sadece bir parçası olup, araştırmada da incelenen birçok farklı yöntem ve uygulamadan oluşmaktadır. Budelman'a göre marka kimliği genellikle (yanlış olarak) logoyla yakın anlamda kullanılır, fakat bir organizasyonun kimliği, logodan çok daha fazlasını kapsamaktadır. Bir organizasyonun adı, onu simgeleyen görsel kadar önemlidir. Şirketin mektup zarflarının rengi ya da müşteri hizmetlerinde beklenirken çalınan müzikler gibi diğer elementler, o şirketin kimliğinin parçalarıdır. Beğendiğiniz ve takdir ettiğiniz çoğu logo, düzenli ve güzel tasarlanmış bir sistemin marka kimliğinin parçasından öte değildirler (Budelman vd., 2010, s. 7). Günümüzde binlerce markayla karşılaşmaktayız. Logolar da giderek zenginleşen ve karmaşıklaşan ve birçok mesajın iletildiği bu ortamda markaların algılanmasında büyük bir rol oynamaktadır. Kısaca logo, bir markayla iletişime geçildiğinde, insanların aklında o markayla alakalı olarak oluşan bakış açısının şekillenmesinde rol oynayan deneyim bütünlüğünü görselleştiren bir öğedir.

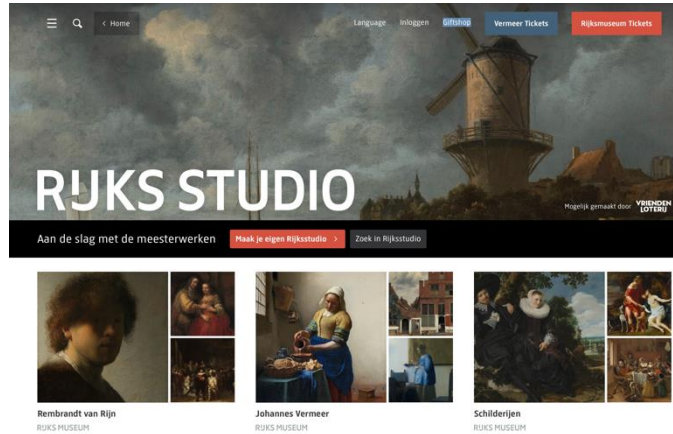
Rijksmuseum, on yıl süren bir yenilenme sürecinin ardından yeniden açıldığında sergi alanları, müze binası ve görsel kimlik tasarımlarına yönelik değişikliklerin yanı sıra marka kimliğini güçlendirmek için Bijenkorf mağazasıyla bir proje yürütmüştür. Bijenkorf, 1970 yılında kurulmuş ve ülke geneline yayılmış yedi mağazası ve Hollanda, Almanya, Belçika, Fransa ve Avusturya'daki çevrimiçi mağazaları bulunan, Hollanda'nın eski ve lüks mağazalar zinciridir. Müzenin açılmasına üç gün kala Bijenkorf mağazası müzede yer alan sanat eserlerini referans olarak vitrinler tasarlamıştır. Her bir vitrin, farklı sanatçıların başyapıtlarından esinlenerek oluşturulmuştur (Görsel 3). Rijksmuseum için tasarlanan yeni logo ve esinlenen düşüncelerle ilgili açıklamalar da vitrin pencerelerinde yer almıştır.



Görsel 3. Bijenkorf mağazası Rijksmuseum temalı vitrin tasarımları

Yapılan bu marka çalışmasıyla eserlere ait öğeler müzeden farklı bir ortam ve üründe hayat bulmuştur. Tutarlı bir kimlik programı yaratmak, düşünüldüğünden çok daha zor bir iştir. Kullanılacak görsel öğelerden fotoğraflar, illüstrasyonlar vb. unsurların kullanımı bir kimlik yaratma sürecine yardım eden etkenlerdir. İletişim anlamında kuvvetli görsellerin kullanımı, tasarlanan programın görsel gücünü desteklemekte veya bazı durumlarda ise tamamen sağlamaktadır. Oluşturulan vitrin tasarımlarının da hem müze hem de Bijenkorf markasının görsel gücünü desteklediği söylenebilir. Budelman'a göre bir görselin, kaos halinde olmasıyla, sıkıcı bir halde bulunması arasında, büyük bir özellikler, dikkat edilmesi gereken noktalar bütünlüğü vardır. Bir tarafta genel yapı, ritim, kompozisyon, desenler ve rahatlık gibi teknik konular varken, diğer tarafta öğeleri akıllıca kullanım, zekâ, yaratıcılık, dikkat çekilmesi gereken yerleri iyi ayarlamak gibi daha düşünsel konular vardır. Bunların ortasında olarak nitelendirebileceğimiz bir bölgede, hepimizin "iyi bir tasarım "dediği nokta vardır (Budelman vd., 2010, s.68).

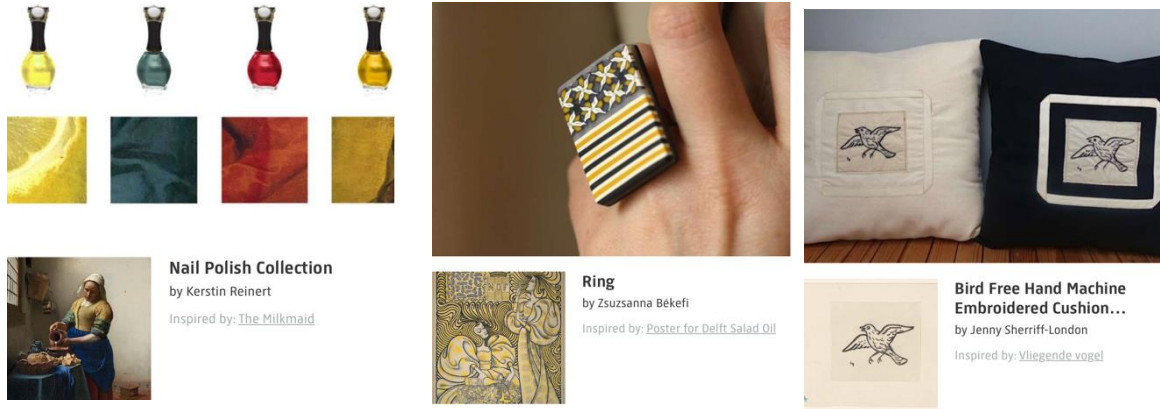
Müzenin marka kimliği oluşturma süreçlerinden bir diğeri de eserlerin dijital ortamlara taşınması ve Bijenkorf mağazası ile yapılan stratejik ortaklığın devam ettirilmesidir. Web sitesi de marka kimliğinde yapılan değişiklikler üzerine yeniden tasarlanmıştır. Yenilenen web sitesi içerisinde önemli bir kısım eserlerin dijitalleştirme kısmına ayrılmıştır (Görsel 4). Rijksstudio ismiyle yer alan bu bölümde 2012 yılında 125.000 eser ziyaretçilerin çevrim içi erişimine açılırken zamanla yapılan eklemeler sonucunda 769.092 eser belirtilen ortamdan görüntülenebilmektedir (Rijksmuseum, 2023).



Görsel 4. Dijital eserlerin erişime açıldığı Rijksstudio web sayfası

Rijksstudio'da yer alan görseller tamamen ücretsiz ve yüksek çözünürlüklü olarak indirebilmekte ve hiçbir sınırlama olmadan görselleri kullanarak müze dükkânı için çeşitli ürün tasarımları yapılmasını teşvik etmektedir. Bu çerçevede tasarımlar yapılmasını sağlayan Rijksstudio Ödülü iki yılda bir yapılan ve müzenin vermiş olduğu sanat ve tasarım ödülüdür. Bu yarışmayla ilgilenen herkes Rijksmuseum'un koleksiyonundan esinlenerek kendi tasarımlarını yapabilmektedir (Görsel 5). Çeşitli para ödülleri yanı sıra kazanan tasarımlar Rijksmuseum mağazasının bir parçası olabilmektedir. Rühse'nin de belirttiği gibi Rijksmuseum, Rijksstudio'dan önce de dijital alanda faaliyet gösteriyordu ancak bu proje ile kendisini özellikle yenilikçi ve rekabetçi olarak konumlandırmaya çalışmaktadır (Rühse, 2017: 40).





Görsel 5. Rijksstudio ödülünü kazanan ürün tasarımları ve ilham alınan eserler

“Müze dükkânları müze pazarlamasının ayrılmaz bir parçasıdır. Müze ziyaretlerinin sonunda satın alınan hediyelik eşyalarla müzeye gelir sağlanır, müze koleksiyonuyla kurulan bağ evde devam eder ve giyilen ya da taşınan ürünlerle müzenin reklamı yapılır” (Küçük, 2022: 203). Koleksiyonun çevrimiçi olarak kullanıma sunulması ve planlanan yarışmayla ziyaretçiler müzede bulunan eserlerle doyusuyla da markayla bağ kurmaya devam etmektedirler. *Pusa ve Usitalo*'a göre Müze bir ürün olarak algılandığında hem ana ürüne hem de artırılmış ürüne dikkat edilmelidir. Koleksiyonlar ve sergiler, bir müzenin temel ürününü oluştururken, artırılmış ürün, müze mağazası veya eğitim programları gibi müze hizmetlerini içerir. Sanat tüketicisi açısından bakıldığında, müze ürünü bütüncül bir müze deneyiminden oluşur (*Pusa ve Usitalo, 2014:20*).

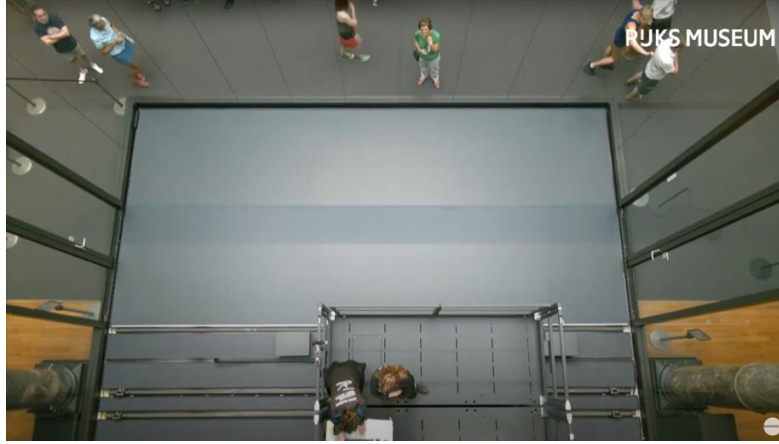
### 3.1. The Night Wacth Operation restorasyon çalışması

Rijksmuseum 2019 yılında Rembrandt'ın 1642 tarihli eseri olan "The Night Watch" (Gece Nöbeti) için bir restorasyonun çalışması başlatmıştır. Restorasyon çalışmasının bilinen koruma çalışmalarından farkı eserin restorasyon süreçlerinin bir marka çalışması olarak da kullanılmasıdır. Çalışma da müze koleksiyonunun önemli bir parçası olan "Gece Nöbeti" isimli eseri kullanılarak ziyaretçiler bu deneyimin bir parçası haline getirilmiştir. Müze, restorasyon çalışmasına The Night Watch Operation (Gece Nöbeti Operasyonu) ismini vermiştir. Müze galerisinde yer alan tuvalin etrafına şeffaf cam bir bölme inşa edilmiş böylece ziyaretçiler koruma programının her aşamasını canlı olarak görebilmişlerdir (Görsel 6).



Görsel 6. Gece Nöbeti Operasyonu restorasyon çalışması

Rijksmuseum projenin durumu hakkında web sitesinde güncellemeler ve bilgiler sağlamıştır. Projenin duyurusu, cam bölmenin kurulmasına dair videolar, tablonun son durumu gibi bilgiler web sitesinden öğrenilmiştir (Görsel 7). Zaman'a göre Rijksmuseum, bu projeye daha fazla insan merkezli olmak için çaba harcıyor, insanların tarihe tanık olmalarını sağlıyor ve ziyaretçileri web sitesine erişmeye, bağışta bulunmaya ve restorasyon projesini deneyimlemek için müzeyi ziyaret etmeye motive ediyor (Zaman, 2020).



Görsel 7. Gece Nöbeti Operasyonu restorasyon çalışması Youtube gösterimi

Pek çok sanatçı, onları neredeyse efsanevi kişilikler haline getiren davranışları ve eserleri yoluyla marka imajı ve yıldız statüsü yaratır ve tanınmış figürler haline gelirler (Pusa ve Uusitalo, 2014: 22). Ünlü bir sanatçının eserine sahip olan bir sanat müzesi ise ziyaretçilerin zihninde yer alan marka sanatçı imajını kullanarak bir müzenin marka kimliğinin oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Gece Nöbeti Operasyonu örneğinde de Rijksmuseum için önemli bir yere sahip olan Rembrandt'ın eseri marka kimliğinin oluşturulmasına hizmet etmiştir. Gece Nöbeti Operasyonu ayrıca bir performans sanatı olarak düşünülebilir. Laboratuvarın müzeye getirilmesi ve bir restorasyonu yapan araştırmacıların büyük bir izleyici kitlesi önünde işlemi gerçekleştirmesi, ziyaretçileri bu performansı izlemek için müzeye çekmektedir.

Gece Nöbeti'nin restorasyonun Rijksmuseum için neden önemli olduğu ve sürecin neden halka açık bir şekilde yürütüldüğüne dair restorasyondan sorumlu bilim adamı Robert Erdmann: "Gece Nöbeti, Rijksmuseum'un en önemli parçasıdır; Rembrandt'tan kalan elimizdeki en büyük resim. Muhtemelen Rijksmuseum'da sahip olduğumuz en önemli tablodur. Dolayısıyla insanlar müzeye gittiklerinde onu görebilmeyi beklerler. İşimizi halkın önünde yaparak bu iki ihtiyacı aynı anda karşılayabiliriz. Bu, halkı Rijksmuseum'daki işlerin perde arkasında ne kadar çaba ve uzmanlık ve kaç kişinin ve şaşırtıcı teknolojinin kullanıldığı konusunda eğitmek için bir fırsattır. Bu çalışmaların bizim için ne kadar önemli olduğunu daha iyi anlamalarını sağlayacaktır diye belirtmiştir" (Lu, 2021).

Rijksmuseum, bir şeffaflık düzeyi oluşturarak ve Rembrandt'ın Gece Nöbeti isimli eserini korumak için yapılan çalışmaları göstererek daha fazla ziyaretçi çekmeyi başardı. Bu, Rijksmuseum'un başarılı bir marka değeri olduğunu gösteriyor, çünkü bu proje aracılığıyla ziyaretçilere amaçlarının koleksiyonlarıyla halka hizmet etmek ve halkın ilgisini çekmek olduğunu açıklayabiliyorlar ve ayrıca etkili bir marka varlığı yaratmak için adımlar atıyorlar (Zaman, 2020).

Gece Nöbeti Operasyonu projesi görünürlük ve farkındalık yaratmak, müzelerin zengin ve çeşitli içeriklerde sergiler ve programlar sağlaması, müzelerin izleyici trafiğini artırmak ve müze ziyaret deneyimini yükseltmek için uyguladığı stratejilerden biridir. Gece Nöbeti Operasyonu ve belirtilen diğer stratejiler aslında müzenin marka kimliğini oluşturmak ve yaymak için uyguladığı adımları da yansıtmaktadır. Gerçekleşen bu proje müzelerin bakış açılarını genişletebilecekleri ve sergi temelli tanıtımdan daha kapsamlı bir marka kimliği oluşumu veya anlatımına doğru ilerleyebileceklerinin de göstergesidir. Bu boyutta geçici sergiler de müzenin marka kimliğinin aktarılmasında çok önemli bir role sahiptir. Süreli sergiler her zaman sanatçıyla bağlantılıdır ve sanatçıyı farklı konulara bağlayan oldukça spesifik konularda düzenlenirler. Süreli sergiler ise pek çok ziyaretçiyi çeken ve bölgedeki diğer müzelerle rekabet etmek ve aynı zamanda çalışmak için ilginç bir alan sağlayan olağanüstü bir özgünlük sunar (Rosende vd., 2021: 5).

#### 4. Sonuç

Müzeler pazarlama ve marka kimliğine yönelik oluşturmuş oldukları çalışmalarıyla ziyaretçi sayılarını arttırmakta ve kaynak sağlama hedeflerine ulaşabilmektedirler. Mihailovich 2006: 232’de bahsettiği gibi tüm markaların ilerlemeye ve kendi hikâyelerini oluşturmaya devam etmesi gerekmektedir.

Marka kimliği oluşturma süreçleri müze tarafından sunulan temel hizmetlere yeni hizmetler eklenerek, ziyaretçilerin sosyal etkileşimini ve duygusal katılımını teşvik etmeye yönelik oluşan çalışmaları içermektedir. Amsterdam Rijksmuseum’da görsel kimlik tasarımların yeniden ele alınması müze markasına farklı karakteristik özelliklerin sağlanmasına yol açmıştır. Çok fikir üretmek çözüme ulaşma sürecinde iyi bir yol olabilir, fakat fikirlerin yoğunluğu kaliteyi garantilemez. Etkileyici bir grafik kimlik oluşturulması ise fikirleri düzenlemek için önemli bir adım olarak görülebilir. Rijksmuseum’da etkili bir görsel kimlik oluşturduktan sonra marka kimliğinin oluşmasına yardım edecek diğer stratejileri uygulamaya başlamıştır. Müze alanı dışında bazı ortaklarla etkinlikler gerçekleştirilmesi, yeni teknolojilerin ve tanıtım kanallarının kullanımı, zengin ve çeşitli içeriklerde sergiler ve programlar sağlamasıyla da kendi marka hikâyelerini anlatmaya devam etmişlerdir.

Geçmişte müzelerin temel amaçları genel anlamda eserleri toplamak ve korumak iken günümüzde farklı sergileme uygulamaların geliştirilmesi, araştırma yapılması, pazarlama ve eğitim gibi farklı faaliyet konularını da içermektedir. Müzelerin değişen dünya beklentilerini yansıtmak için görevlerini, amaçlarını, işlevlerini ve stratejilerini yeniden tanımlamaları gerekli görülmektedir. Bu nedenle sanat müzelerinin kendi marka kimliklerini sağlamlaştırmak ve ilerlemeye devam edebilmesi için ilgili projelerin, etkinlik ve eylemlerin sistematik bir biçimde sürdürülebilmesi gerekmektedir.

#### Kaynakça

- Den, B. H., Dera, J., Joosten, J., & Steenmeijer, M. (2021). *Branding Books across the ages: Strategies and key concepts in literary branding* (1 b.). Amsterdam: University Press.
- Stallabrass, J. (2013). The branding of the museum. *Art History*, 37(1), 148–165.
- Küçük, M. (2022). *Müze Tarih kavram deneyim*. İstanbul: İletişim.
- Lu F. (2021). Operation Night Watch: How Rijksmuseum Tapped AI To Restore A Rembrandt. <https://jingculturecrypto.com/rijksmuseum-rembrandt-night-watch-ai-restoration/>
- Mihailovich, P. (2006). Kinship branding: A concept of holism and evolution for the nation brand. *Place Branding*, 2(3), 229–247.

- Montgomery A. (2012). Irma Boom's new Rijksmuseum identity. <https://www.designweek.co.uk/issues/february-2011-online/irma-booms-new-rijksmuseum-identity/>
- Rijksmuseum (2023) Vision and mission. <https://www.rijksmuseum.nl/en/about-us/what-we-do/vision-and-mission>
- Rühse V. (2017) *The Digital Collection of the Rijksmuseum Open Content and the Commercialization of a National Museum*. Berlin: Walter De Gruyter GmbH.
- Vivant, E. (2011). Who brands whom?: the role of local authorities in the branching of art museums. *Town Planning Review*, 82(1), 99–115.
- Wallace, M. A. (2016). *Museum branding how to create and maintain image, loyalty, and support*. (2 b.). New York: Rowman & Littlefield.
- Zaman A. (2020). "Operation Night Watch": A Branding Strategy to Promote the Rijksmuseum and Re-endorse their values. [https://www.academia.edu/49908679/\\_Operation\\_Night\\_Watch\\_A\\_Branding\\_Strategy\\_to\\_Promote\\_the\\_Rijksmuseum\\_and\\_Re\\_endorse\\_their\\_values](https://www.academia.edu/49908679/_Operation_Night_Watch_A_Branding_Strategy_to_Promote_the_Rijksmuseum_and_Re_endorse_their_values)

### Görsel kaynakça

- Görsel 1. Rijksmuseum eski (üst) ve yeni (alt) logo tasarımları. <https://www.designweek.co.uk/issues/february-2011-online/irma-booms-new-rijksmuseum-identity/>, Erişim tarihi: 23.12.2022.
- Görsel 2. Rijksmuseum kurumsal kimlik tasarımları. <https://www.designweek.co.uk/issues/february-2011-online/irma-booms-new-rijksmuseum-identity/>, Erişim tarihi: 23.12.2022.
- Görsel 3. Bijenkorf mağazası rijksmuseum temalı vitrin tasarımları. <http://thebwd.com/piece-of-art-inspiration-window-display-at-de-bijenkorf/>, Erişim tarihi: 10.12.2022.
- Görsel 4. Dijital eserlerin erişime açıldığı Rijksstudio web sayfası. <https://www.rijksmuseum.nl/nl/rijksstudio?ii=0&p=0&from=2023-01-20To6%3A12%3A18.6984576Z>, Erişim tarihi: 12.10.2022.
- Görsel 5. Rijksstudio ödülünü kazanan ürün tasarımları ve ilham alınan eserler. <https://www.rijksmuseum.nl/en/rijksstudio/144597--entries-rijksstudio-award/creations>, Erişim tarihi: 03.09.2022.
- Görsel 6. Gece Nöbeti Operasyonu restorasyon çalışması., [https://www.youtube.com/watch?v=cLH\\_ur6IAQ8](https://www.youtube.com/watch?v=cLH_ur6IAQ8), Erişim tarihi: 01.08.2022.
- Görsel 7. Gece Nöbeti Operasyonu restorasyon çalışması Youtube gösterimi. [https://www.youtube.com/watch?v=cLH\\_ur6IAQ8](https://www.youtube.com/watch?v=cLH_ur6IAQ8), Erişim tarihi: 01.08.2022.

## 050. Türkiye'deki üniversitelerde 1982-2020 yılları arasında Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalları'nda hazırlanan lisansüstü tezlerin konularına göre analizi<sup>1</sup>

Fatma Zehra KARIŞMAN<sup>2</sup>

Ahmet Hakkı TURABI<sup>3</sup>

**APA:** Karışman, F. Z. & Turabi, A. H. (2023). Türkiye'deki üniversitelerde 1982-2020 yılları arasında Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalları'nda hazırlanan lisansüstü tezlerin konularına göre analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 855-881. DOI: 10.29000/rumelide.1253234.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerin sosyal bilimler enstitüleri bünyesindeki Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalları'nda 1982-2020 seneleri arasında tamamlanan lisansüstü tez çalışmalarının konularını incelemektir. Böylece, lisansüstü eğitimin bir parçası ve sonucu olan bu tezlerin niteliksel özelliklerinden birinin ve müzik alanına katkılarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışma, amacına göre betimsel bir araştırmadır ve genel tarama modelindedir. Araştırma kapsamına giren 287 adet tezin incelenmesi sonucunda elde edilen nitel veriler frekans analizi ve yüzdelik dilim hesaplamalarıyla nicel veriye dönüştürülmüştür. Bunun sonucunda 169 adet konu başlığı tespit edilmiştir. Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda söz konusu tarih aralığında en çok Türk müziğinin temel kaynakları kabul edilen edvârların tercümesi, güfte mecmualarının incelenmesi ve bestekâr hayatlarının araştırılıp eserlerinin analiz edilmesi konularının ele alındığı anlaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Din, müzik, Türk din musikisi, lisansüstü, tez, konu

### Analysis of postgraduate thesis prepared in Turkish religious music departments between 1982-2020 at universities in Turkey according to their topics

#### Abstract

The aim of this research is to examine the topics of the graduate thesis studies completed between 1982-2020 in the Departments of Turkish Religious Music within the social sciences institutes of universities in Turkey. Thus, it is aimed to reveal one of the qualitative features of these theses, which are a part and result of graduate education, and their contributions to the field of music. This study, in which qualitative research methods are used, is a descriptive research according to its purpose and is in the general screening model. The qualitative data obtained as a result of the examination of 286 theses within the scope of the research were converted into quantitative data by frequency analysis and percentile calculations. As a result, 169 topics were identified. In the Department of Turkish Religious Music, the translation of the edvars, which are considered the main sources of Turkish

<sup>1</sup> Bu makale, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı Türk Din Musikisi Doktora Programında, Prof. Dr. Ahmet Hakkı Turabi danışmanlığında, Fatma Zehra Karışman tarafından hazırlanan "Türkiye'deki üniversitelerde Türk din musikisi eğitimi verilen yüksek lisans ve doktora programlarında 1982-2020 yılları arasında hazırlanan tezler üzerine bir inceleme" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk Din Musikisi ABD (Bursa, Türkiye), fzkarisman@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9660-089X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253234]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk Din Musikisi ABD (İstanbul, Türkiye), ahturabi@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8327-3693

music in the said date range, the examination of lyric magazines and the investigation of the lives of composers and the analysis of their works within the specified date range.

**Keywords:** Religion, music, Turkish religious music, postgraduate, thesis, topic

## 1. Giriş

Bu çalışmada, Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda 1982-2020 yılları arasında hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının konuları analiz edilmiştir. Yapılan literatür taramasında sadece Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda tamamlanan lisansüstü tezlerin konularıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından bu konu araştırmaya değer bulunmuştur. Literatür taraması sonucu tespit edilen tezlerin incelenmesiyle elde edilen veriler işlenerek temel istatistiksel hesaplamalara tabi tutulmuştur. Bu hesaplamalarla ulaşılan bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur. Alan için kaynak oluşturma, nicel ve nitel veriler içerme, durum tespit etme gibi özelliklere sahip olması, ayrıca Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda hazırlanan lisansüstü tezlerin Türk müziği alanyazınına katkısını ortaya koyması açısından bu araştırma önem arz etmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Problem cümlesi

1982-2020 Yılları arasında, Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda tamamlanan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında hangi konular ele alınmıştır?

### 2.2. Alt problemler

1982-2020 Yılları arasında Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı bünyesinde tamamlanan lisansüstü tezlerle ilgili bulgulara ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

- a. Türe göre dağılımı nasıldır?
- b. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- c. Yazar cinsiyetine göre dağılımı nasıldır?
- d. Tamamlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- e. Konulara göre dağılımı nasıldır?

### 2.3. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerin Türk Din Musikisi Ana Bilim Dallarında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin konularını tespit edilen ölçütler doğrultusunda incelemek ve değerlendirmek suretiyle bu tezlerin müzik alanına olan katkılarını ortaya çıkarmaktır.

### 2.4. Araştırmanın önemi

Bu araştırmanın; alan için kaynak oluşturma, durum tespit etme ve konuyla ilgili sayısal veriler içerme özellikleri ile önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda yapılan akademik çalışmaların Türk müziği literatürüne katkısını ortaya koyması açısından da bu araştırma önemli bulunmaktadır.

## 2.5. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma:

- Yükseköğretim kurumları bünyesindeki sosyal bilimler enstitülerine bağlı olan Türk Din Musikisi Ana Bilim Dallarında hazırlanan,
- 1982-2020 yılları arasında tamamlanan,
- YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi internet veri tabanında yapılan literatür taraması sonucu tespit edilen ve ulaşılabilen,
- Yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır.

## 2.6. Araştırmanın modeli

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışma, betimsel araştırma niteliği taşımakta olup genel tarama modelindedir.

## 2.7. Araştırma verilerinin toplanması ve işlenmesi

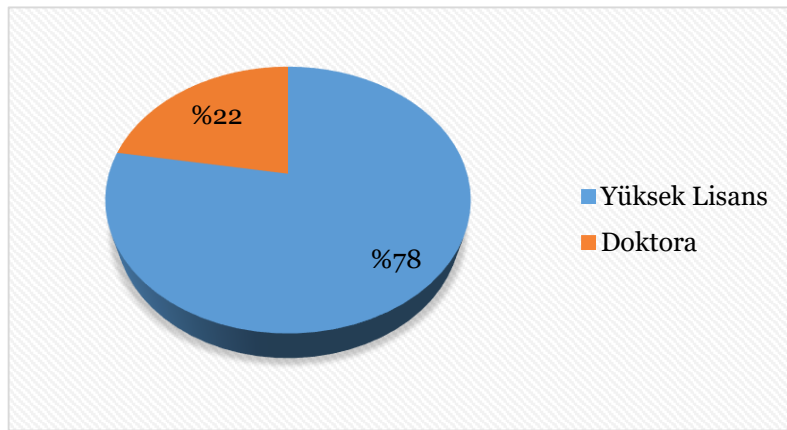
Literatür taraması, doküman incelemesi teknikleriyle toplanan veriler, tümevarımsal, betimsel analiz ve temel istatistiksel hesaplamalar yoluyla işlenmiştir. Elde edilen bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

## 3. Bulgular ve yorumlar

### 3.1. Birinci alt probleme dair bulgular ve yorumlar

**Tablo 1:** Tezlerin Türe Göre Dağılımı

Tür	Frekans	Yüzde
Yüksek lisans	224	78
Doktora	63	22
Toplam	287	100



Şekil 1: Tezlerin türe göre yüzdelerle dağılımı

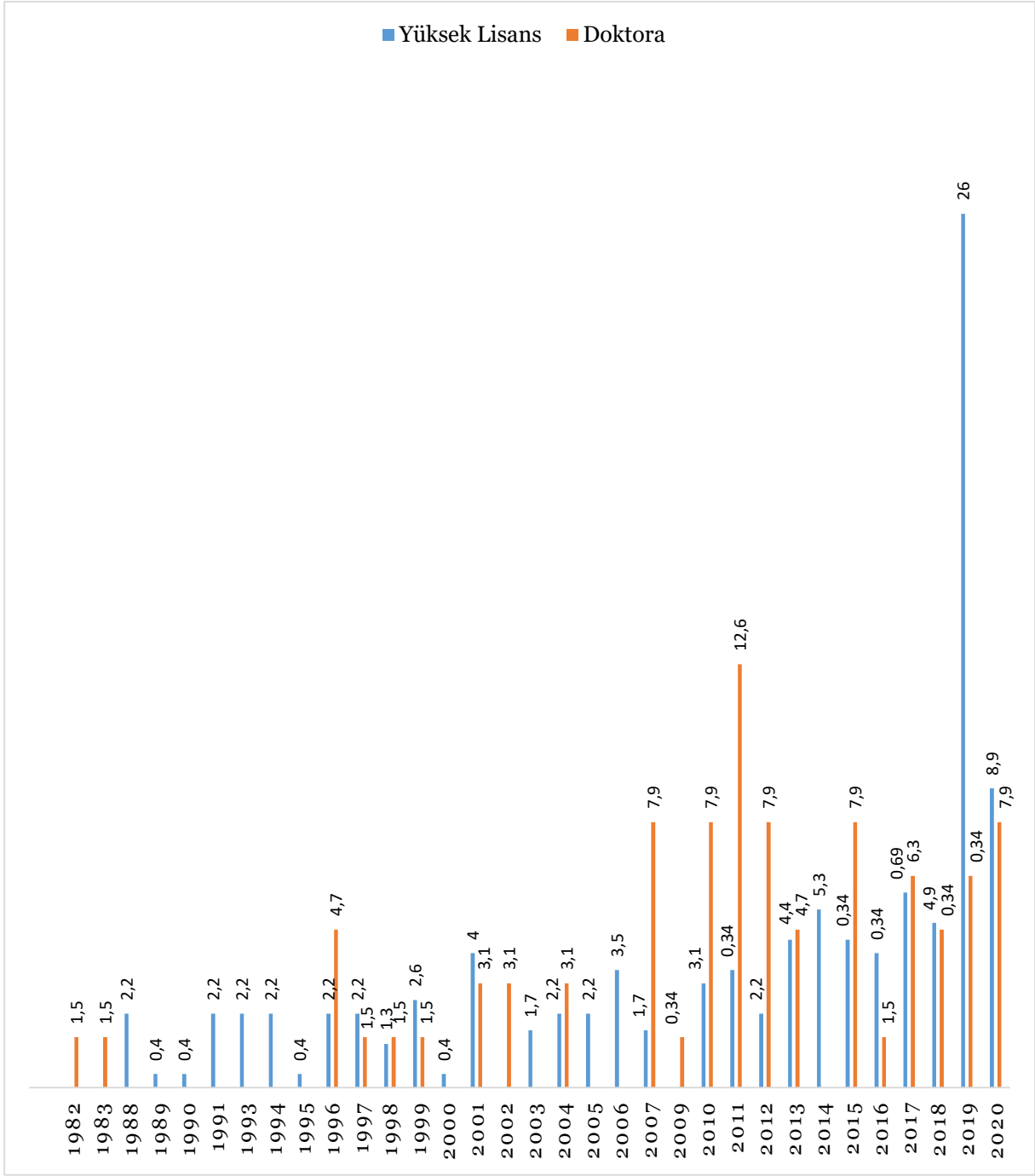
Yukarıdaki tabloda ve şekilde görüldüğü üzere araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez çalışmalarının yarısından fazlasını yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır.

### 3.2. İkinci alt probleme dair bulgular ve yorumlar

**Tablo 2:** Tez Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
1982		1	1
1983		1	1
1988	2		2
1989	1		1
1990	1		1
1991	2		2
1993	2		2
1994	2		2
1995	1		1
1996	2	3	5
1997	2	1	3
1998	3	1	4
1999	6	1	7
2000	1		1
2001	9	2	11
2002		2	2
2003	4		4
2004	5	2	7
2005	5		5
2006	8		8
2007	4	5	9
2009		1	1
2010	7	5	12
2011	8	8	16
2012	5	5	10
2013	10	3	13
2014	12		12
2015	10	5	15
2016	9	1	10
2017	13	4	17
2018	11	3	14
2019	58	4	62
2020	21	5	26
<b>Toplam</b>	<b>224</b>	<b>63</b>	<b>287</b>





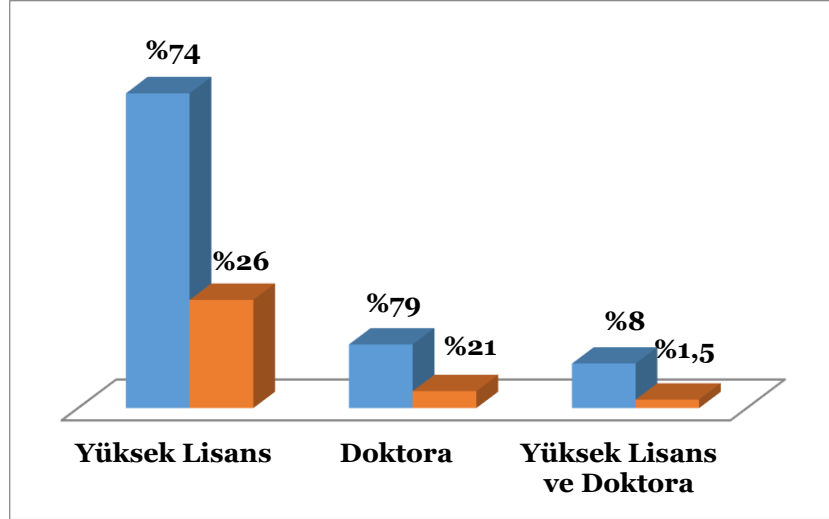
Şekil 2: Tez Türlerinin Yıllara Göre Yüzdelerle Dağılımı

Tez türlerinin yıllara göre dağılımı ile ilgili olarak yukarıdaki tablo ve şekil incelendiğinde en çok yüksek lisans tezinin 2019 senesinde, en fazla doktora tezinin ise 2011 senesinde tamamlandığı görülmektedir. Yine bu tablo ve şekilden 2011 ile 2012 senelerinde eşit sayıda yüksek lisans ve doktora tez çalışmasının yapıldığı anlaşılmaktadır.

### 3.3. Üçüncü alt probleme dair bulgular ve yorumlar

Tablo 3: Tez türlerinin yazar cinsiyetine göre dağılımı

Cinsiyet	Yüksek lisans	Doktora	Yüksek lisans ve doktora
Erkek	147	30	21
Kadın	52	8	4
Toplam	199	38	25



Şekil 3: Tez türlerinin yazar cinsiyetine göre dağılımı

Tablo 3 ve şekil 3 incelendiğinde Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda çalışılan 287 lisansüstü tez çalışmasından 64'ünün yazar cinsiyetinin kadın olduğu anlaşılmaktadır. Kadın yazarların 8'inin Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda sadece doktora tezi, 52'sinin sadece yüksek lisans tezi, 4'ünün ise hem doktora hem de yüksek lisans tezi hazırladıkları görülmektedir. Erkek yazarlardan 30'unun bu alanda sadece doktora tezi, 147'sinin sadece yüksek lisans tezi, 21'inin ise hem yüksek lisans hem de doktora tezi tamamladıkları bilinmektedir.

### 3.4. Dördüncü alt probleme dair bulgular ve yorumlar

Tablo 4: Tez türlerinin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Ankara	25	15	40
Cumhuriyet	10	1	11
Dokuz Eylül	6	4	10
Erciyes	1		1
Fırat	2		2
Harran	5		5
Hitit	1		1
İstanbul	7	1	8
Marmara	112	38	150

Türkiye'deki üniversitelerde 1982-2020 yılları arasında Türk Din Musikisi Ana Bilim Dallarında hazırlanan lisansüstü tezlerin konularına göre analizi / Karışman, F. Z. & Turabi, A. H.

Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
On Dokuz Mayıs	6	2	8
Sakarya	1		1
Selçuk	1		1
Süleyman Demirel	26	2	28
Uludağ	5		5
Yıldırım Beyazıt	16		16
Toplam	224	63	287

Yukarıdaki tabloda ve şekilde Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalında hazırlanan lisansüstü tezlerin kaç tanesinin hangi üniversitede çalışıldıklarına dair sayısal veriler yer almaktadır. Bu verilere göre Türkiye'deki on beş üniversitede hazırlanan tezlerin yarısından fazlasının Marmara Üniversitesi bünyesinde tamamlandığı görülmektedir. Yine bu tablo ve şekil incelendiğinde üniversitelerin tamamında yüksek lisans tezi hazırlanmışken doktora tezlerinin sadece Marmara, Ankara, Dokuz Eylül, Cumhuriyet, İstanbul, On Dokuz Mayıs ve Süleyman Demirel Üniversitesi'nde çalışıldığı anlaşılmaktadır.

### 3.5. Beşinci alt probleme dair bulgular ve yorumlar

Tablo 5: Tezlerin konulara göre dağılımı

Konu	Frekans	Yüzde
9. ve 11. Yüzyıllar arası musiki nazariyatı	1	0,3
10. Yüzyıl musiki nazariyatı	1	0,3
11. ve 13. Yüzyıllar arası amelî ve nazarî musiki	1	0,3
13. Yüzyıl musiki nazariyatı	1	0,3
14. Yüzyıl Türk müziği çalgıları	1	0,3
15. Yüzyıl Türk musikisi	9	3,1
15. Yüzyıl edvârlarında Türk müziği çalgıları	1	0,3
15. Yüzyıl Türk müziği ses sistemi	1	0,3
15. Yüzyıl edvârlarında makam karşılaştırması	1	0,3
15. Yüzyıl dinî içerikli olmayan güfte mecmuası	1	0,3
16. Yüzyıl Türk musikisi	2	0,6
17. Yüzyılda makam kavramı	1	0,3
17. Yüzyıl Osmanlı dinî müziği	1	0,3
17. Yüzyıl dinî güfteler mecmuası	1	0,3
18. Yüzyıl Osmanlı dinî müziği	1	0,3
18. Yüzyıl Türk müziği	2	0,6
18. ve 21. Yüzyıllar arasındaki nazariyat eserlerinde usûl kavramı	1	0,3
18. Yüzyıl dinî güfteler mecmuası	4	1,3
18. Yüzyıl dinî içerikli olmayan güfte mecmuası	4	1,3
19. Yüzyıl Bizans kaynaklarında Osmanlı-Türk müziği usûlleri	1	0,3

Analysis of postgraduate thesis prepared in Turkish religious music departments between 1982-2020 at universities in Turkey according to their topics / Karışman, F. Z. & Turabi, A. H.

Konu	Frekans	Yüzde
19. Yüzyıl dinî içerikli olmayan güfte mecmuası	8	3
19. Yüzyıl dinî güfteler mecmuası	5	2
19. Yüzyıl Türk müziği	1	0,3
19. Yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlangıcında ön plana çıkan din adamı ses sanatçıları	1	0,3
20. Yüzyıl dinî içerikli olmayan güfte mecmuası	1	0,3
20. Yüzyıl dinî güfte mecmuası	3	1,04
20. Yüzyıl irticâli icrâlar	1	0,3
20. Yüzyıl Sivas klâsik Türk müziği	1	0,3
20. Yüzyıl Türk musikisi nazariyatı	1	0,3
20. Yüzyılın ilk yarısında yaşayan İzmirli bestekârların dinî müzik çalışmaları	1	0,3
2 ila 10 Zamanlı usûllerde velvele	1	0,3
Abbâsilerde müzik	1	0,3
Abdülaziz B. Abdülkâdir Merâgî ve Nekâvetü'l-edvâr	1	0,3
Abdülbâki Nâsır Dede, Türk musikisi nazariyatı görüşleri ve eserleri	3	1,04
Abdülkâdir-i Merâgî ve eseri	2	0,6
Ahmed Gazzâlî ve Bevâriku'l-ilmâ' fi tekfiri men yuharrimu's-semâ'	1	0,3
Ahmedoğlu Şükrullah ve Edvâr-ı Musiki	1	0,3
Ahmet Özhan'ın icrâ üslûbu ve Türk din musikisindeki yeri	2	0,6
Amasya dinî musiki kültürü	3	1,04
Arap müziği kaynakları	5	2
Askeri müzik	1	0,3
Balıkesir'in Dursunbey ilçesinde kadın mevlidhânlık	1	0,3
Batı'nın Türk müziği algısı	2	0,6
Bestekâr hayatı ve eserleri	21	7,3
Bestekâr hayatı ve eserlerinin müzikal analizi	16	6
Bestekârlar tezkiresi inceleme	3	1,04
Bursalı musikişinaslar	2	0,6
Câmi musikisi formları	1	0,3
Celvetiye tarikatında müzik	1	0,3
Cinuçen Tanrıkorur	2	0,6
Cumhuriyet döneminde bestelenen mevlevî âyinleri	1	0,3
Çeng sazının tarihi	1	0,3
Çocuk şarkıları	1	0,3
Çocuk ve müzik konulu kitaplar	1	0,3
D.i.b. musiki çalışmaları	1	0,3
Dinî temalı Türk müziği albümleri	1	0,3
Din dersi için müzikal materyal geliştirme	1	0,3
Dinî musiki ses eğitimi	1	0,3

Türkiye'deki üniversitelerde 1982-2020 yılları arasında Türk Din Musikisi Ana Bilim Dallarında hazırlanan lisansüstü tezlerin konularına göre analizi / Karışman, F. Z. & Turabi, A. H.

Konu	Frekans	Yüzde
Dinî musikide felek kavramı	1	0,3
Dinî musiki ders kitaplarında öğretim stratejileri uygulaması	1	0,3
Dinî musiki eğitimi ve öz saygı	2	0,6
Dinî musiki dersi ve öğrenci tutumu	1	0,3
Dinî musiki ve hormonal yapı	1	0,3
Dinî temalı filmler ve müzik	1	0,3
Dinler arası dinî müzik karşılaştırması	5	2
Dinler arası dinî müzik algısı karşılaştırması	1	0,3
Durak formu	1	0,3
Evliyâ Çelebi'nin Seyahatnâmesi'nde müzik	2	0,6
Ezan formu	2	0,6
Eşrefoğlu Rûmî'nin bestelenen eserleri	1	0,3
Ezidî inancı dinî musiki formu kavlı	1	0,3
Fârâbî'nin îkâ' anlayışı	1	0,3
Gazel icrâları müzikal analizi	1	0,3
Gaziantep dinî musiki kültürü	1	0,3
Gelibolu mevlevîhânesi	1	0,3
H. Sadettin Arel'in durak bestelerinin makam analizi	1	0,3
Hatay dinî musiki kültürü	1	0,3
Harput musikisi ve Lokman Tasalı	1	0,3
Hızır bin Abdullah ve Kitâbü'l-edvâr	1	0,3
III. Selim ve II. Mahmud döneminde müziğin himayesi	1	0,3
II. Abdülhamid dönemi merâsim müziği	1	0,3
Isparta'da Cumhuriyet sonrası müzik	1	0,3
İbn Sinâ ve müzik düşüncesi	1	0,3
İsmail Dede ekolünün ilahi besteciliği	1	0,3
İlahilerde versiyon farklılıkları	1	0,3
İlahilerin biçimsel analizi	1	0,3
İlahi repertuarı	1	0,3
İslâm hukuku açısından kadın sesi	1	0,3
İstanbul ve Rumeli Rifâiliğinde evrâd okuyuşu kıyaslaması	1	0,3
İkâ' kavramı	1	0,3
İstanbul mevlevîhânelerindeki musikişinas şeyhler	1	0,3
İzmir ve Manisalı mevlidhânlar ve icrâ şekilleri	1	0,3
İsmail Hakkı Bursevî'nin hayatı ve bestelenen eserleri	1	0,3
İsmail Ankaravî'nin musiki anlayışı	1	0,3
Kindî ve müzik düşüncesi	1	0,3
Kur'an tilâveti makam analizi	2	0,6

Konu	Frekans	Yüzde
Kur'ân-ı Kerîm tilâvet üslûbu	1	0,3
Kur'an ve mevlid okuma tavrı incelemesi	1	0,3
Kutb-ı Nâyi Osman Dede ve Rabt-ı Ta'birât-ı Musiki	1	0,3
Kadızzâde Tirevî ve Musiki Risâlesi	1	0,3
Kadın neyzenlerin müzik deneyimleri	1	0,3
Kahramanmaraş dinî musiki kültürü	1	0,3
Kore Budizm ve Mevlevî müziği karşılaştırması	1	0,3
Mersiye formu (Kerbelâ konulu)	1	0,3
Mardin dinî musiki kültürü ve Hâfız Mehmet Ali Demir	1	0,3
Makedonya dinî musiki kültürü	2	0,6
Matbâh-ı şerifte musiki ve semâ eğitimi	1	0,3
Mevlevî âyinleri müzikal analiz	6	2,09
Mevlevi âyinleri'nde usûl-vezin ilişkisi	2	0,6
Mevlevî âyinleri nota karşılaştırması	1	0,3
Mevlid'in İslâm medeniyet tarihindeki yeri	1	0,3
Makamsal okuyuş ve ezber	1	0,3
Manzum öğretici metnin müzikal kullanımı ve öğrenme	1	0,3
Mevlevîlik, Çiştîlik ve Kavvâli dinî musikisi	1	0,3
Müzik eğitimi konulu eser incelemesi	3	1,04
Musiki fetvâları	1	0,3
Muğam kavramı	1	0,3
Müzik ve İletişim	1	0,3
Musikişinas hayatı	3	1,04
Muş dinî musiki kültürü	1	0,3
Mîrâciye'nin, Hopçuzâde Şâkir Çetiner tavrının diğer okuyuşlarla karşılaştırılması	1	0,3
Modernleşmenin Türk müziğindeki etkileri	1	0,3
Müzik ve dinî tecrübe	1	0,3
Nasihatnâmeler	1	0,3
Na't, tesbîh, temcîd güfteleri	1	0,3
Nefes formunun edebî ve müzikal yapısı	1	0,3
Nakşibendîlik'de musiki	1	0,3
Ney eğitimi	2	0,6
Ney açkısı tarihi ve gelişimi	1	0,3
Neyzen ney icrâ tavrı analizi	2	0,6
Neyzen-bestekâr hayatı ve eserleri	5	2
Neyzen Hasan Dede (Erinç) hayatı ve Hamparsum nota defteri	1	0,3
Türk müziği nota yazım teknikleri tarihi	1	0,3
Osmanlı'da mübarek gün ve gecelerde icrâ edilen dini musiki formları	1	0,3

Konu	Frekans	Yüzde
Osmanlı maârifinde müzik eğitimi	1	0,3
Osmanlı/Türk müziğinin değişme/batılılaşma/modernleşme süreci	2	0,6
Orta Anadolu ve Ege Abdalları'nın müzik kültürleri	1	0,3
Raûf Yektâ Bey'in Türk müziği hakkındaki çalışmaları	1	0,3
Rum Ortodoks kilise müziği ve Bizans notasyonu	k	0,3
Rumeli'de okunan Halvetî evrâdı	1	0,3
Sâkinâmeler	1	0,3
Santur sazı	1	0,3
Salâ ve salavât formları	2	0,6
Selâtin ve diğer câmilerdeki ezan, kâmet, Kur'ân tilâveti kıyaslaması	1	0,3
Siyasi içerikli müzik eserlerinin makam, usûl, prozodi açısından incelenmesi	1	0,3
Semâ ve semah kavramları çerçevesinde Anadolu'da inanç-müzik ilişkisi	1	0,3
Safiyüddîn Abdülmü'min El-Urmevî ve "Kitâbü'l-Edvâr'ı"	1	0,3
Sultan Abdülaziz döneminde sarayda müzik	1	0,3
Şeyh Ârif Ahmed Ded'e'nin Ukûdi'l lü'lü'yye fi Tarîki's-sâdeti'l mevleviyye tercümesi	2	0,6
Şuğul bestekârları, şuğul güfteleri	1	0,3
Şâbâniyye'de Türk müziği	1	0,3
Şanlurfa tarikat usûlleri	1	0,3
Şanlurfa'da mevlid	1	0,3
Tanzimat- Cumhuriyet dönemi müzik yasakları	1	0,3
Tanbur sazı	1	0,3
Tekke musikisi	3	1,04
Tevşih formu	1	0,3
Terâvih tertibi, ramazan ilâhileri, temcîd	1	0,3
Trt repertuarında kayıtlı dinî eserler	1	0,3
Tasavvufta musiki dinleme âdâbı	1	0,3
Tokat'ta câmi ve tekke müziği uygulamaları	1	0,3
Türk âşıklık geleneği ile Türk din musikisi makamlarının kıyaslanması	1	0,3
Türk müziği makaleleri	8	3
Türk müziğinde icrâ-kuram uyumsuzluğu	1	0,3
Türk müziği usûl kalıplarının anlamları	1	0,3
Uşşâkîlik'te müzik	1	0,3
Ud öğretimi	2	0,6
Virtüözlük	1	0,3
Yaylı tanbur metodu	1	0,3
Yeseviyye tarikatı ve dinî musiki formu	1	0,3
<b>Toplam</b>	<b>287</b>	<b>100</b>

Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda birçok farklı konuda hazırlanan lisansüstü tezler incelendiğinde, en çok Türk müziğinin temel kaynakları kabul edilen edvârların tercümesi, güfte mecmualarının transkripsiyonu ve incelenmesi ile bestekâr hayatlarının araştırılıp eserlerinin analiz edilmesi konularının ele alındığı görülmektedir.

#### 4. Sonuç

Bu araştırma için öncelikle, YÖK Başkanlığı'nın Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "müzik" anahtar kelimesiyle yapılan taramada görüntülenen 2000 adet tez taranarak Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda hazırlanmış olan tezler bir araya getirilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda 2020 yılının sonuna kadar tamamlanan tezler inceleneceğinden, 2020 tarihli tezler yüklenmeye devam ettiği için veri tabanı düzenli aralıklarla tekrar tekrar taranmıştır. Aynı tarama, İslâm Araştırmaları Merkezi İlahiyat Tezler Kataloğu veri tabanında da yapılarak YÖK taraması sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Söz konusu tezlerin tamamına ulaşılmış olduğu varsayılrsa bile, sistemden ya da araştırmacıdan kaynaklı gözden kaçan tezlerin olması ihtimaline karşı bu araştırma, yapılan tarama sonucu tespit edilen tezlerle sınırlandırılmıştır. Bu tezlerin sayısı 287'dir. Söz konusu bu tezlerin tek tek incelenmesi suretiyle araştırmanın alt problemlerine dair elde edilen veriler Excel programında oluşturulan çalışma tablosuna aktarılarak frekans analizi ve yüzdelik oran hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan hesaplamalara göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda hazırlanan tezlerin büyük bir kısmı yüksek lisans tezidir.
- Tezlerin yapıldığı üniversitelerin toplam sayısı 15'tir.
- 2009 Yılından sonra bu alandaki lisansüstü tez çalışmalarında artış olmuştur.
- En fazla tezin tamamlandığı tarih 2019 senesidir.
- Yüksek lisansta, doktora ve de genel toplamda en fazla tez Marmara Üniversitesi'nde, en az ise Erciyes, Hitit, Sakarya ve Selçuk Üniversitelerinde hazırlanmıştır.
- Toplam tez yazarı sayısı 261'dir. Bu yazarlardan 198'i sadece yüksek lisans, 38'i sadece doktora, 25'i ise hem yüksek lisans hem de doktora tezi hazırlamışlardır.
- Tez yazarlarının büyük bir kısmının cinsiyeti erkektir.
- Tez konusu olarak en fazla bestekâr hayatı, eserleri ve bunların müzikal analizi konusu çalışılmıştır.

Bu sayısal veriler dışında, tezlerin incelenmesi sürecinde aynı konunun çalışıldığı birkaç teze rastlanmıştır. Bunların bir kısmı hemen hemen aynı dönemde hazırlandığı için yazarların bu durumdan haberdar olmamaları ihtimali yüksek kabul edilmektedir. Üzerinden uzun zaman geçmiş bir tez konusunun tekrar çalışılması durumunun ise literatür taraması eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Abaylı, Ö. (2004). *Tarihçe-i Fenn-i Musiki (Çeviri yazım ve inceleme)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Abbasoğlu, Z. Yıldız. (2015). *15. Yüzyıl Herat musiki ekolü ve Benâî'nin Risâle-i Musikisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, H. (2018). *Bolâhenk Nûri Bey'in hayatı ve eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.



- Akaryıldız, A. (2016). *Neyzen Hasan Dede (Erişç)'nin hayatı ve Hamparsum nota defteri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, B. (1991). *İsmâil-i Ankaravî'nin "Hucetü's-Semâ" adlı eserine göre musiki anlayışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan, B. (1996). *Fethullah Şîrvânî ve "Mecelletün fi'l-Mûsikâ" adlı eserinin XV. yüzyıl Türk musikisi nazariyatındaki yeri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan, F. Nur. (2013). *Müziğin iletişimdeki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan, M. Said. (2019). *Ahmed Gazzâlî ve Bevâriku'l-ilmâ' fî tekfîri men yuharrimu's-semâ' isimli eserinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Akkuş, M. Asım. (2018). *Kâni Karaca'nın hayatı, eserleri ve Türk din musikisindeki yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Aksu, F. Adile. (1988). *Abdülbâki Nâsır Dede ve "Tedkîk u Tahkîk"*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akşit, T. (2019). *Türk musikisi usûl kâlıplarının kavram ve terim olarak anlamları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aktaş, H. (2006). *Osmanlı'da mübarek gün ve gecelerde dinî musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, Ö. (2011). *Aslan Hepgür hayatı ve musiki çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, T. (2014). *Sultan Mahmud'un musikişinaslığı ve bestelerinin müzikal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alaca, A. Osman. (2014). *Amir Ateş'in hayatı, dinî musiki eserleri ve mevlîd-i şerîf okuma tavrı*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altay, F. (2019). *Hâfız Yahya Soyuyiğit'in hayatı, eserleri ve musiki anlayışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntop, M. Emin. (1994). *Türk din musikisinde Arapça güfteli ilâhiler (şuğuller)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altundağ, A. (2005). *Evlîyâ Çelebi "Seyahatnâmesi"nde Türk musikisi ile alâkalı bilgiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anıtsoy, B. (2006). *Mevlevî âyinlerinde ilk peşrevlerin melodik olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Apaydın, Ö. (2018). *İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî musiki dersine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, E. Tekin. (2017). *Orta Anadolu ve Ege Abdal kültürleri arasındaki ilişkinin müzikal analiz üzerinden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arısoy, M. (1998). *Seydi'nin "el-Matla" adlı eseri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arısoy, M. (2012). *Abdülkadir Töre'nin elyazması Mevlevî âyinleri defterleriyle, Suphi Ezgi ve Saadettin Heper'in nota neşriyatındaki âyinlerin inceleme ve karşılaştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arpağuş, F. (2004). *"Ma'lûmât Mecmûası" nun 1-500 sayılarında yer alan Türk musikisi ile ilgili makâleler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arslan, A. (2015). *Semâvî dinlerin İstanbul'daki mâbedlerinde icrâ edilen doğuş ilâhilerinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, F. (2004). *Safiyüddin Abdülmümin el-Urmevî ve "er-Risâletü's-şerefiyye" 'si*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, P. (2016). *Türk din musikisinin sağlıklı insanların hormonal yapıları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, S. (2017). *Cinuçen Tanrıkörür'un müzik anlayışı ve Türk müziğine katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ateş, A. (2012). *Tevfik Rıza Yenel'in "Söz ve Saz" isimli yazma müzik eserinin 3. kitabı olan 'güfteler' bölümünün günümüz Türkçesine çevirisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, E. (1999). *Türk din musikisinde Hatip Zâkirî Hasan Efendi'nin hayatı ve eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Atlı, A. (2005). *Türk din mûsikisinde Bektâşî nefesleri'nin yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ay, A. (2019). *Dinî musikide ses eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (2019). *Türk din musikisinde Muzaffer Ozak'ın yeri ve eserlerinin tasnifi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aydın, E. (2018). *Mardin'de dinî musiki (Hâfız Mehmet Ali Demir örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Aydın, G. (2019). *Kahramanmaraş'ta dinî musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Aydın, M. (2019). *Türk müziği edvarları ve nazariyat kitaplarında usûl anlayışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. Cüneyt. (2019). *Neyzen Halil Dikmen'in ney tavrı ve ses kayıtlarının müzikal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydınlı, R. (2020). *Osmanlı/Türk müziği geleneğinin Karamanlıca kaynaklarında usûl meselesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bala, A. Musa. (2019). *Ahmet Özhan musiki icra üslubu ve günümüz Türk din musikisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baloğlu, B. Şahin. (2020). *Osmanlı müzik yaşamının değişim sürecinde "gelenek icadı" ve artistik icranın temsilcisi olarak Tanburî Cemil Bey*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başar (Çelik), B. (2001). *Hızır Bin Abdullah'ın "Kitâbü'l-Edvâr" 'i ve makamların incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başar, D. (1999). *XIX. Yüzyıla kadar bestelenmiş mevlevî âyinlerinin müzikal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başer, F. Adile. (1996). *Türk musikisinde Abdülbâkî Nâsır Dede (1765-1821)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykara, R. (1999). *Türk din musikisinde formlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, C. (2020). *Nâyî Osman Dede'ye ait Mîrâciye'nin, Hopçuzâde Şâkir Çetiner'in okuduğu tavırda notaya alınması ve mevcut Mîrâciye notalarıyla karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Benlioğlu, İ. (1998). *XVII. ve XVIII. Yüzyıl Bursa'da yetişen musikişinaslar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benlioğlu, S. (2011). *İlk dönem Abbâsî sarayında musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Benlioğlu, S. (2017). *Osmanlı sarayında musikinin himâyesi (III. Selim ve II. Mahmud dönemi)*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berksan, F. Emine. (2010). *Hekimbaşı Abdülaziz Efendi'nin güfte mecmuasındaki şarkılar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berse, İ. Melih. (2018). *Türkiye'de lisans düzeyinde çalgı eğitiminin verildiği müzik okullarındaki ney eğitiminin, öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bıyık, A. (2013). *Günümüz musikişinas din adamları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bıyık, H. Kemal. (2018). *İstanbul'daki cami musikisi uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bıyık, T. (2015). *Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde yapılan musiki çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bıyık, T. (2019). *Osmanlı fetvâlarında musiki*. (Yayımlanmış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bilen, A. (2019). *Amasyalı Özbekir ailesinin Türk musiki kültüründeki yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bülbül, A. (2017). *Tarihten bugüne Türk makam müziğinde kullanılan nota yazım teknikleri ve üdi Ahmed Rifat'ın Miftâh-ı Nota'sı (tahkik ve transliterasyon)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, M. Cihat. (2001). *XV. Yüzyılda Türk musikisi nazariyâtı (ses sistemi)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, N. (2002). *Türk mûsikisinde çeng*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Canpolat, H. (2012). *Câmi musikisi'nde icrâ edilen türlerin musiki açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Cansevdi, A. Papatya. (2019). *Neyzen Doğan Ergin'in hayatı ve besteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cansevdi, İ. İlker. (2014). *Bestekâr Zeki Ârif Ataergin hayatı ve eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceyhan, M. Muaz. (2020). *Petros Peloponnesios, Petros Byzantios ve İoannis Neohoritis'in Anastasimatarion'larında yer alan Kekrağaria ve Pasapnoaria ilahi gruplarının karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceylan, F. (2019). *Manastırlı Mehmet Rifat'ın Tuhfetü'l İslâm adlı manzum öğretici metninin müzikal kullanımlarda öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, M. R. (2001). *Nâsır Abdülbâki Dede'nin Tahrîriye'si (çeviri yazım ve incelemesi)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Çağman, T. (2014). *Raphael Georg Kiesewetter'in "Musik Der Araber" isimli eseri (metin, inceleme, araştırma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, A. (1999). *Alişah B. Hacı Büke (? - 1500)'nin "Mukaddimetü'l-usûl" adlı eseri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, R. (2020). *Balıkesir Dursunbey ilçesinde dinî musiki ve kadın mevlithanlık geleneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkanöztürk, E. Nur. (2020). *Osmanlı'dan günümüze çocuk ve müzik konulu kitaplar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çamlı, Ş. (2014). *Osmanlı maârifinde okutulan musiki kitaplarına iki örnek: Medhal-i Musiki ve Telhîs-i Musiki (metin inceleme)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, H. (1999). *Nakşibendî tarîkatı ve musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çergel, M. Ali. (2007). *Rauf Yekta Bey'in İkdâm Gazetesi'nde neşredilen Türk musikisi konulu makaleleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çergel, S. (2006). *Tanzimat'tan Harf Devrimi'ne çocuk şarkıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, B. (2019). *Süleymaniye Kütüphanesi Ekrem Karadeniz Koleksiyonundaki 8 no'lu ilahi defteri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, N. (2019). *Tarihî süreçte Mevlîd*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çırak, C. (2020). *İsmail Dede ekolünde ilahi besteciliği üslûbu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çırak, E. Hilal. (2007). *18. Yüzyılda yazıldığı tahmin edilen bir yazmadaki güfteler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, M. Recai. (2019). *İstanbul'daki Hıristiyan ve Müslüman mâbedlerinde okunan Tevrat, Zebur, İncil ve Kur'ân-ı Kerîm âyetlerinin karşılaştırmalı müzikal analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, İ. (2015). *XIX. Yüzyılda yazıldığı anlaşılan bir güfte mecmûasındaki eserlerin çeviri yazımı ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolakoğlu, E. Abdülkadir. (2019). *İlâhi formundaki eserlerde versiyon farklılıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolakoğlu, M. (2018). *Türk din musikisi açısından Kur'ân-ı Kerîm tilâvetinde tavır ve üslûp*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çuhadar, Ü. (1999). *İstanbul Mevlevihânelerindeki musikişinas şeyhler hayatı ve eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çuhadaroğlu, O. (2020). *Urfa'da Mevlid geleneği ve mevlidhânlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Demir, A. (2001). *İslâm tasavvuf kültüründe musiki dinleme âdâbı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (2010). *Osmanlı padişahı II. Mehmed'e sunulan anonim musiki risâlesi (Fatih Anonimi)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demir, A. (2007). *XX. Yüzyılda Şeref bin Hasan tarafından düzenlenen yazma dinî güfteler mecmuası*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbağ, M. (2019). *Amasya cemevlerinde âyin-i cem'de seslendirilen deyişlerin müzikal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, M. (2013). *Bestekâr Mehmet Râkım Elkutlu'nun günümüze ulaşan eserlerinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, Y. (1998). *Bestekâr, Şeyh Çâlâk-Zâde Mustafa Efendi hayatı, musikisi ve eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demirtaş, Y. (2007). *XIX. Yüzyıl İstanbul'unda tekke musikisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Derya Dişçi, C. Murat. (2001). *XIX. Yüzyılda yazıldığı tahmin edilen bir yazmadaki dinî musiki güfteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilek, M. Said. (2016). *Nasihatnâmelerde musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Dinç, S. (2016). *Batı kaynaklarında Türk müziği tartışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Doğan, B. (2020). *20. Yüzyılın ilk yarısında İzmir'de yaşamış olan bestekârların dinî musiki alanındaki çalışmalarını bağlamında geleneksel Türk müziğine katkıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Doğruöz, M. Demet. (2014). *Cumhuriyet dönemi Mevlevî Âyini bestekârları ve besteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Döşkaya, İ. Can. (2020). *Faruk Şahin'in hayatı, eserleri ve Türk musikisine dair değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Duran, M. Hadi. (2001). *"Milli mecmua" ve "Tiyatro ve musiki" adlı dergilerdeki Türk musikisi ile ilgili makaleler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durceylan, M. Tayyip. (2015). *Abdulğanî en-Nâblusî'ye ait el-Ukûdü'l-Lü'lüyye isimli eserin Ârifi Ahmed Dede tercümesi (tahkik ve transkripsiyon)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düzcan, A. (2019). *Dursun Çakmak hayatı ve besteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düzenli, H. Abdülmuhsin. (2020). *Hafız İsmail Biçer'in bazı Kur'an tilâvetlerinin makamsal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekicim, H. Ömer. (2020). *Safer Dal Efendi'nin hayatı, eserleri ve Türk din musikisine katkıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erat, Z. Kunduroğlu. (2019). *Zeki Atkoşar'ın bestelediği Mevlevî Âyinlerinin usûl-arûz vezni ilişkisi yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erçalık, A. (2018). *Zekâi Dede'nin dinî musiki eserlerinden seçme 10 eserin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdaş, S. Şeyda. (2018). *Evrâd okuma geleneği içerisinde Rifaî Evrâdı (İstanbul ve Rumeli mukayeseli örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erdaş, S. Şeyda. (2011). *Halvetî Evrâdı (Vird-i Settâr) nın Rumeli'deki okunuşu ve müzikal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergişi, G. (2015). *İstanbul'daki Yahudi, Hristiyan ve İslam mâbedlerinde icra edilen ilahilerin karşılaştırmalı müzikal analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erguner, S. (1991). *Kutb-ı Nâyî Osman Dede ve Rabt-ı Ta'birât-ı Musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erguner, S. (1997). *Raûf Yektâ Bey ve Türk musikisi üzerindeki çalışmaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergür, C. Enes. (2003). *Musikişinas Zeki Altun'un hayatı ve eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğul, M. (2019). *Ahmet Özhan'ın hayatı, eserleri ve Türk din musikisi icra geleneğindeki yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, B. (2019). *Ezidi inancındaki geleneksel dinî musiki türlerinin incelenmesi (kavl örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erzen, M. (2019). *Tarihsel süreçte Yeseviyye tarikatının Türk musikisine etkileri ve Ahmed Hatipoğlu'nun Mâhur form (Yeseviyye) adlı eserinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eski, A. (2020). *Millet Kütüphanesi, Ali Emîri Manzum Nr. 698'e kayıtlı İlâhîler Mecmûasının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eşlik, F. (2014). *Neyzen Selami Bertuğ'un hayatı ve eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Eyüboğlu, Y. Can. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (ilköğretim) 4. sınıf için müzikal materyal geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gevaş, İsmail. (2019). *Çiştî tarîkatı ile Mevlevî tarikatı arasındaki benzerlikler bağlamında kavvâlî dinî musiki türünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökkaya, E. (2010). *Neyzen Ahmet Yakupoğlu'nun neydeki tavrı üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gönül, M. (2004). *Mevlevî matbah-ı şerîflerinde musiki ve semâ eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Görgin, G. Barış. (2019). *11 – 15 Yaş arası çocuklarda ney eğitimi (deneme)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, S. (2016). *Neyzen Serçer Derya'nın hayatı ve ney yapımıcılığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Günaydın, T. (2012). *Uşşâkîlik'te musiki ve musikişinaslar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güneş Temiz, R. (2015). *Türkiye'de musikinin siyasallaştırılması (müzikoloji açısından bir analiz)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Güney, Ö. Faruk. (2013). *Süleymâniye Yazma Eser Kütüphanesi Ekrem Karadeniz Bölümü'nde bulunan durak notalarının yeniden yazımı ve tashîhi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Güngör, M. (2019). *XIX. Yüzyılın ilk yarısında yazıldığı tahmin edilen bir güfte mecmûasının (120b-240a) musiki yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güntekin, E. (2019). *Film müziklerindeki dini temalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güray, C. (2012). *Anadolu'daki inanç ve müzik ilişkisinin semâ-semah kavramları çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hasipek, A. (2019). *Hâfız Kemal Tezergil'in hayatı ve eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hasözdemir, A. (2011). *XIX. Yüzyılda yazıldığı tahmin edilen bir el yazması mecmûada musiki güfteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hatipoğlu, E. (2010). *Mevlevîhâneler döneminde bestelendiği tespit edilmiş 46 âyinin makam ve geçki açısından tahlili*. (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlhan Harmancı, A. Başak. (2011). *Klâsik Türk musikisi'nde ikâ kavramı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, A. Başak. (2006). *XIX. Yüzyıla kadar olan Mevlevî Âyinlerinde usûl-vezin ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İrden, S. (2012). *Hammâmîzâde İsmâil Dede Efendi'nin Mevlevî Âyinleri'ndeki makam ve form anlayışının Türk din musikisine etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşler, U. (2018). *Mecmûa-i Sâz ü Sözüde yer alan dinî eserlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Jahjai, A. (2001). *Makedonya'da tekkeler ve tekke musikisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jahjai, A. (2011). *Türk din musikisinin Makedonya'daki dinî musiki'ye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jebrini, A. (1996). *Fârâbî'nin "Kitâbu İhsâu'l-İkâ'ât" adlı risâlesinin neşri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalender, R. (1982). *XV. Yüzyılda musiki kuramı (nazariyatı) ve "Zeynü'l-Elhân fî İlmi't-Te'lîf ve'l-Evzân" Mehmed Çelebi (Lâdikî)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalınsaz, E. (2013). *Sakaryalı Hacı Hâfız Mevlit Erdem Hoca Efendi'nin hayatı, eserleri, tasavvuf anlayışı ve musikişinaslığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kamiloğlu, R. (2007). *Ahmedoğlu Şükrullah ve "Edvâr-ı Musiki" adlı eseri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanık, M. Zinnur. (2011). *Mahmud Bin Abdülaziz'in "Makâsidü'l-Edvâr" adlı eseri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, M. Nur. (2016). *Zekâi Kaplan'ın hayatı, kişiliği, tasavvuf anlayışı ve musikişinaslığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, Z. Ayşe. (2019). *Neyzen Ahmed Şahin'in hayatı, eserleri, tasavvuf anlayışı ve musikişinaslığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, S. (2019). *Mehmed Şemseddin Ulusoy'un "Diyâr-ı Şemsi" adlı yazma eserindeki musikişinaslar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Karabaşoğlu, C. (2003). “*Sâlim*” ve “*Safâyi*” Tezkireleriyle “*Vekâyiü'l-Fuzalâ*”daki mûsikişinaslara dair bilgiler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabaşoğlu, C. (2010). *Abdülkâdir-i Merâgî'nin “Makâsidü'l-elhân” adlı eseri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaduman, İ. (2011). *Mehmet Zekâi Dede Efendi'nin makam anlayışının Türk din musikisine etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, H. (2019). *Ahmet Irsoy'un hayatı eserleri ve bestelerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Karanfil, S. (2019). *Halil Çay'ın hayatı, sanatı ve eserleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karataş, E. (1995). *XVIII. Yüzyıla ait bir el yazması mecmuada dini musiki güfteleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, Ö. Sadık. (2007). *XIX. Yüzyılda bestelenmiş Mevlevî Âyinlerinin müzikal analizi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karışman, F. Zehra. (2017). *Kur'an âyetlerinin ezberlenmesinde makamsal okuyuşun etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaşıkçıoğlu, M. Efe. (2014). *İzmir ve Manisa'daki son dönem önemli mevlidhânlar.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kazancı, H. (2017). *XIX. Yüzyılda yazıldığı düşünülen yazma bir mecmûadaki güfteler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırkıl, M. Alperen. (2019). *Elazığlı musikişinaslardan Doğan Sever ve onun musiki yönü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kobalas, T. (2018). *Anonim olan “Tezkire-i Musikişinâsân” adlı eserin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koca, F. (2004). *Ahmet Hatipoğlu'nun hayatı, eserleri ve musiki anlayışı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koca, F. (2013). *İslâm tarihi ve medeniyetinde salâlar ve salavâtlar (anadolu örneği).* (Yayımlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Kocakanat, E. (2017). *Dinî musiki açısından geçmişten günümüze ezan ve müezzinlik.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Koç, F. (2003). *Sultan III. Selim Hân'ın musiki eserlerinin müzikal analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, F. (2010). *Abdülaziz b. Abdülkâdir Merâgî ve “Nekâvetü'l-Edvâr” isimli eserinin XV. yüzyıl musiki nazariyatındaki yeri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kolukırık, K. (2009). *Abdülkâdir Merâgî ve “Şerhu'l-Edvâr” adlı eserinin XIV. yüzyıl Türk musikisi nazariyatındaki yeri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Konan, S. Dilhan. (2020). *Muallim İsmail Hakkı Bey; hayatı ve dinî musiki formlarındaki eserleri üzerine bir inceleme.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konya, H. (2013). *XIX. Yüzyılda yazılmış olan Vâsîf Bey'in güfte mecmûasının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kopar, S. Volkan. (2010). *Çeşitli Türk müziği makamlarında ezan.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Korkmaz, S. (2019). *İsmail Hakkı Bursevî'nin bestelenmiş eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koyuncu, Ü. (2019). *Müzik ve dinî tecrübe etkileşimi hususunda bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, A. (2019). *Ebû Mansûr El-Huseyn B. Zeyle'nin El-Kâfi fi'l-Musiki adlı eserinin müzik teorisi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Köksal, E. (2015). *Amasya'da dinî musiki geleneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzucu, K. (1997). *Türk âşık ve ozanlık geleneğindeki makamlar ile Türk tasavvuf musikisindeki makamların ortak olanları ve kullanıldıkları alanlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükcapraz, S. (2019). *Mehterhâne'nin kapatılmasından günümüze askeri musiki (1826'dan günümüze)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Küçükgökçe, Ö. (2010). *15. Yüzyılda makamlar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Küçüksüslü, B. (2015). *Geçmişten günümüze Türk musikisinde icra edilen salâ ve salavâtların tür-biçim açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Mert, A. (2020). *20.Yüzyılda Sivas'ta klâsik Türk musikisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Nar, M. (2020). *Türk müziği 2 ila 10 zamanlı usûllerde velvele analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okan, B. (2015). *Müzikte batılılaşma hareketleri ışığında "Hâşim Bey Mecmûası"*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Orhan, H. Hüseyin. (2019). *Celvetiyye'de musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Oruç, S. Nur. (2019). *Şekl-i Nur Hanım'ın 'Mecmûa-i Makâmât-ı Musiki' adlı güfte mecmûası*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öksüz, M. Aydın. (1998). *Türk musikisinde tanbur sazının gelişimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öksüzöğlü, O. (2015). *Şanlıurfa Dergâh Camii'nde yapılan tarikat usûlleri ve müzikal analizleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öncel, M. (2010). *Rauf Yektâ Bey'in "Âtî", "Yeni Mecmûa", "Resimli Kitap" ve "Şehbâl" adlı mecmûalarda musiki ile ilgili makalelerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öncel, M. (2017). *Hasan b. Ahmed b. Ali El-Kâtib'in "Kemâlü Edebi'l-Ğınâ" adlı eseri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, C. (2014). *Hâfız-Musikişinas Hüseyin Sezgin Efendi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Önder, Halil İ. (2010). *Ramazân musikisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önen, U. (2004). *XVIII. Yüzyılda yazıldığı tahmin edilen bir el yazması mecmuadaki dinî musiki güfteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Örgüz, M. (2019). *Câmi musikisi ile Katolik Kilise müziği'nin mukayesesi (Almanya örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özakalın, M. U. (2019). *Cinûçen Tanrıkorum'un bestelediği Mevlevî Âyinlerinin makam usûl ve ezgisel yönden incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, N. (1983). *XVIII. Asırda Osmanlılarda dinî musiki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü (Marmara Üniversitesi), İstanbul.
- Özcan, S. Uğur. (2018). *Klasik Türk müziğinde enstrümantal icrâ ve virtüözlük kavramı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçeltik, B. (2019). *Türk müziğinde gazel icralarının müzikal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçimi, M. Sadreddin. (1989). *Hızır bin Abdullah ve Kitâbü'l-edvâr*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, H. (2010). *Rauf Yektâ Bey'in "Resimli Gazete", "Yeni Ses" ve "Vakit" gazetelerinde musiki ile ilgili makalelerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2019). *Türk musikisinde icrâ-kuram uyumsuzluğu sorununa dair bilgisayar destekli bir analiz: Bekir Sıtkı Sezgin örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, E. (2013). *Osmanlı maârifinde musiki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özfidan, M. (2015). *"Sefînetü's-Sâfi"de müzik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkoç, Ö. (2017). *Sürmene müftüsü Hacı Hafız Mustafa Günay Hoca Efendi'nin hayatı, eserleri, tasavvuf anlayışı ve musikişinaslığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öznur, F. (1998). *XIX. Yüzyılda yazıldığı tahmin edilen bir yazmadaki dinî musiki güfteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsağır, A. (2017). *Dinî musiki uygulamalarının hafif zihinsel engelli çocukların öz saygısına olan etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, L. (2018). *İmam Hatip Liselerindeki dinî musiki eğitiminin öğrencilerin öz saygısına olan etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. (2019). *Hatay'da dinî musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Papatya, G. (2006). *Günümüz dinî Türk musikisi hocası Prof. A. Ayhan Altınkuşlar şahsiyeti, sanatkâr yönü ve musiki eserleri üzerinde bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Pınarbaşı, E. (2012). *Tokat yöresi dinî musikisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Pınarbaşı, E. (2017). *XX. Yüzyıl Türk müziği irticalî icralarında perde ve seyir karakteri anlayışı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Pişkin, T. (2019). *Gelibolu Mevlevîhânesinde yetişen sanatkârların hayatları, eserleri ve musikiye katkıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Resuloğlu, F. (2019). *Muhtasar Risâle-i Musiki adlı eserin transkripsiyonu ve incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rızvanoğlu, M. İsmail. (1997). *Eyyûbî Mehmed Zekâi Dede (1824-1897) hayatı ve dinî eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rızvanoğlu, M. İsmail. (2007). *Fârâbî'de ikâ teorisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağbaş, M. (2014). *Evliya Çelebi Seyahatnamesinde müzik kültürü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sağman, S. Hatice. (2001). *Rûşen Efendi'nin XIX. yüzyılda yazılmış "Mecmûa-i İlâhiyyât" adlı güfte mecmuası*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağman, Ş. (2001). *Müstakîmzâde'nin "Mecmûa-i İlâhiyyât" adlı güfte mecmuası*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sahil, B. S. (2019). *Zekâi Dede'nin Türk din musikisi tarihindeki yeri ve ilahi formundaki eserlerinin makamsal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Savran, T. (2016). *Mehmet Ali Sarı: hayatı, eserleri ve dinî musikideki yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selimoğlu, Ö. (2012). *Ahmed Emîn Ed-Dîk'in "Neylü'l-Ereb fi Mûsika'l-Efrenç ve'l-Arab" adlı musiki risâlesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selimoğlu, Ö. (2020). *Alman oryantalizminde Osmanlı dönemi musikisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Serim, M. Fazıl. (2019). *XVIII. yüzyılda yazıldığı tahmin edilen bir güfte mecmuasının musiki yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sevinç, M. (2013). *Tevfik Rıza'nın "Söz ve Saz" adlı yazma eserinin 1. kitabı olan "Türk musikisi nazariyatı ve usûlleri" bölümünün günümüz Türkçesine çevirimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sevinç, M. (2020). *İbnü't-Tahhân'ın "Hâvi'l-Fünûn ve Selvetü'l-Mahzûn" adlı musiki eseri (Tahkik ve inceleme)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezikli, U. (2000). *Kırşehirli Nizameddin ibn Yusuf'un "Risâle-i Musiki" adlı eseri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezikli, U. (2007). *Abdülkâdir Merâgî ve Câmiu'l-elhân'ı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soydaş, M. Emin. (2001). *XVIII. Yüzyıla ait bir elyazması mecmuada dinî musiki güfteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soysal, F. (2012). *Rast muğamı çerçevesinde Azerbaycan muğam kavramı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Suiçmez, H. (2013). *XIX. Yüzyılın ilk yarısında yazıldığı tahmin edilen bir yazmadaki güfteler üzerine çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F. (2019). *Derviş Ali Şiruganî hayatı ve besteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, İ. (2011). *Bestekâr Tahir Karagöz'ün hayatı ve eserleri hakkında bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şen, İ. (2019). *II. Abdülhamid Döneminde merâsim musikisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şimşek, İ. (1999). *Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi'nin hayatı ve dinî eserleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tan, A. (2011). *Ney açkısının tarihî ve teknik gelişimi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, O. (2020). *Hüseyin Sadettin Arel'in durak formundaki eserlerinin makamsal analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, A. (2003). *Hızır Ağa'nın "Musiki Risâlesi" isimli yazma eserinin transkripsiyonu ve dönemin edvârları ile mukayesesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tekin, H. (1993). *Şeyhül-İslâm Esad Efendi ve "Atrâbü'l-Âsâr fî Tezkiret-i Urefâi'l-Edvâr" adlı eseri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tengiz, S. (2020). *"İkdam" gazetesinde musiki makaleleri (Transkribe ve inceleme)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, A. (2016). *1985-2015 Yılları arasında yerli müzik endüstrisinde yayımlanmış olan dini müzik albümlerinin tasnifi ve incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tetik Işık, S. (2011). *Türk musikisinde santur*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tığ, Y. (2019). *17. ve 20. Yüzyıllar arasındaki ilahilerin biçimsel analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tıraşçı, M. (2010). *Rûhi Kalender'in hayatı, eserleri ve musiki hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tıraşçı, M. (2013). *"Kitâbu Keşfü'l-Hümûm ve'l-Kürâb fî Şerhi Âlet-i Tarâb" isimli anonim musiki eseri (Edisyon kritik ve inceleme)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tokaç, M. Salim. (2018). *Buhûrîzâde Mustafa Efendi (İtrî)'nin eserlerinin dönemsel olarak müzikal kompozisyon ve usûl açısından karşılaştırılarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tokay, A. (2017). *İbn Hurdâzbeh'in musiki risâleleri üstüne mukayeseli bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tokdemir, H. (2006). *XVIII. Yüzyılda yazıldığı tahmin edilen bir el yazması mecmuadaki dinî musiki güfteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toker, H. (2012). *Sultan Abdülaziz döneminde Osmanlı sarayında musiki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topşir, M. (2019). *Kemal Batanay'ın hayatı, eserleri ve nota arşivi (İnceleme-değerlendirme)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Torun, S. (2015). *Kitâbü fî Ma'rifeti'l-Enğâm ve'l-Hünûk ve't-Tarab fî'l-İsnâ 'Aşar ve's-Sitte isimli anonim musiki eseri (metin inceleme)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Tosun Gürsoy, H. Zehra. (2017). *XIX. Yüzyılın ilk yarısında yazıldığı tahmin edilen bir güfte mecmûasının (1a-120b) musiki yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tuğrul, B. (2005). *Şarkı ve türkülerde kadın sesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turabi, A. Hakkı. (1996). *El-Kindî'nin Musiki Risâleleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turabi, A. Hakkı. (2002). *İbn Sînâ'nın "Kitâbü's-Şifâ"ında musiki*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, D. (2017). *İstanbul ve Portland/ME (ABD)'da yaşayan müslüman ve gayrimüslim cemaatlerin dini müzik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tural, R. (1994). *Türk din musikisinde na't, tesbih ve temcidler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tüfekçioğlu, S. (2015). *XV. Yüzyıl edvâr kitaplarında enstrümanlar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tükenmez, Ç. (2019). *İlhan Tok'un Kur'an ve Mevlîd okuma tavrının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türe, M. (2019). *III. Ahmed dönemine ait bir fasıl mecmûasının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkel Oter, S. (2011). *Hâfız Sâdeddin Kaynak'ın mânâ prozodisi yönünden zengin olan eserlerinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, Z. (2020). *Gaziantep'te dinî musiki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tüysüz, F. (2017). *Türk din musikisi formlarında ilahi ve TRT repertuarındaki ilahilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Ural, Ş. (1993). *XIX. Yüzyıla ait bir yazmada dinî musiki güfteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, L. (2015). *TRT Türk sanat müziği sözlü eserler repertuarında bulunan dinî musiki eserlerinin tür, makam ve usûl açısından istatistiksel analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Uygun, M. Nuri. (1990). *Kadızcâde Tirevî ve Musiki Risâlesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uygun, M. Nuri. (1996). *Safiyuddîn Abdülmü'min Urmevî ve "Kitâbu'l-edvâr"*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uymaz, B. (2005). *Şehbâl'de musiki yazıları (Transkripsiyon ve yorum 1-50. sayılar)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uymaz, T. (2005). *Şehbâl'de musiki yazıları (Transkripsiyon ve yorum 51-100. sayılar)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uymaz, T. (2017). *Halvetiliğin Şabaniyye kolunda Türk musikisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ülger, E. (2019). *Muş yöresi dinî musikisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ünal, M. (2019). *Yaylı tambur metodu ve temel üslûbu giriş*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünver, C. (2011). *Türk tasavvuf (tekke) musikisinde icrâ edilen türlere örnek eserler ve bu eserlerin musiki açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Üstün, M. Enes. (2019). *Albay Selahattin Gürer'in hayatı, eserleri ve riyâsetindeki "Kıyâm Kelime-i Tevhidi" nin müzikal açıdan incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yahşi, T. (2013). *Mufaddal b. Seleme'nin "Kitâbü'l-Melâhi ve Esmâiha" adlı eserinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yahşi, T. (2018). *İstanbul ve Kahire tilâvet tavırlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yanardağ, S. (2020). *Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde kadın neyzenlerin müzik deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, M. Yunus. (2016). *Peçevî Şeyh Ârif Ahmed Dede ve Ukûdü'l Lü'lü'ye fi Tarîki's-Sâdeti'l Mevlevîyye tercümesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yedek, Y. (2011). *Türk Musikisinde sâkinâmeler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeprem, G. (2007). *Dimitri Cantemir Edvârî'nin makam kavramı açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeprem, M. Safa. (2004). *Türk câmi musikisi ile mukayeseli olarak istanbul gayr-i müslimlerinde mâbed musikisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yerdelen, A. (2019). *Eşrefoğlu Rûmî'nin bestelenmiş eserleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, M. Salih. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemlerinden gösterip yaptırmaya dayalı ud öğretiminin öğrencilerin başarı durumuna etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, O. (2011). *XV. Yüzyıla ait anonim güfte mecmuasının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz Erdal, K. (2013). *Isparta'daki müzik faaliyetleri ve Ispartalı müzisyenler (Cumhuriyet sonrası)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yılmaz, A. (2019). *Türk din musikisi açısından felek kavramının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2016). *"Gmânın Usûlü Tedrîsi" adlı eserin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, F. (2020). *Modernleşme sürecinin Türk musikisine etkisi: Refik Talat Alpman örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yılmaz, M. Cahid. (2019). *Dinî Türk musikisinde tevşihler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M. Yalçın. (2006). *Türk din musikisinde mersiyele ve mersiye hânlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, İ. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e musiki ve yasaklar*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğiter, K. (2019). *Sivas Ziya Bey Yazma Eser Kütüphanesindeki 14300 numaralı ilahi mecmûası (İnceleme-metin)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yoon, C. Hee. (2020). *Kore Budizm müziği ile Mevlevî müziği karşılaştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yucasu, A. Vefik. (2014). *Lokman Tasalı ve Harput musikisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yüksel, T. (2001). *Âyin-i şeriflerde son yürük semâilerin ezgisel ve biçimsel açıdan incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yünlü, V. (2006). *İzzettin Hümâyi Elçioğlu'nun eserlerinin müzikal analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ziyagil, H. E. (2014). *İleri teknik ve uygulamalarla anlatımlı-görüntülü ud metodu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**051. Heidegger'in ekstatik varlık yorumu****Mehmet BAL<sup>1</sup>****APA:** Bal, M. (2023). Heidegger'in ekstatik varlık yorumu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 882-894. DOI: 10.29000/ rumelide.1252830.**Öz**

Heidegger, felsefesini “varlık” ve “varolan” ayrımı temelinde kurmaktadır. O, felsefi geleneğin “varolan” olanlar ile ilgilendiğini ancak “varolan” olanların varlığı meselesini unuttuğunu düşünmektedir. Zira Heidegger'e göre klasik felsefi geleneğin önerdiği akıl yürütme biçiminin bizi vardıracağı nokta Tanrı'yı bile bir *varolan* olarak telakki etmek olacaktır. Fakat ona göre bu durumda Tanrı'nın varlığına sebep olan bir başka *varolan* bulmamız gerekecektir. Çünkü klasik metafizik geleneğin düşünme biçiminin mantığı bunu zorunlu kılmaktadır. Bu mantık veya düşünme biçimi, varlık meselesinin, bir nedensellik zinciri ile birbirine bağlı olan “varolanlar”ın, zincirin en başındaki bir “ilk varolan”a (causa sui) bağlanmasına dayanmaktadır. Ancak bu durumda bir *varolana* indirgenen Tanrı'nın da bir başka *varolana* bağlanması, söz konusu düşünce geleneğinin mantığı gereğidir. Böyle geriye doğru sonsuza dek bir sür-git akıl yürütme biçiminin sonuçsuz olduğunu düşünen Heidegger, bize varlık meselesini çözümlenecek başka bir yol önerir. Bu bağlamda Heidegger, “varolan” olanların varlığının çözümlenmesi veya “varlık sorusunun” cevaplanması kapsamında, Dasein kavramıyla ifade ettiği insanın, mistik diyebileceğimiz ekstatik deneyimlerine dayanır. Bu düşünme biçimi, Dasein'in varoluşsal kaygısından neşet eden, mantık ve gramer yükünden kurtulmuş haletiruhiyelerine dayanmaktadır. Heidegger böylece varlık meselesini, varolanların hiçlikten varlığa gelişi perspektifinden bakarak öznel haletiruhiyelere bağlı deneyimlerle çözmeyi önermektedir. Biz bu çalışmada, Heidegger'in ekstatik diye nitelendirilebileceğini düşündüğümüz haletiruhiyeler etrafında şekillenen varlık yorumunu ele alacağız.

**Anahtar kelimeler:** Varlık, varolan, dasein, ekstatik düşünme, irrasyonel**Heidegger's interpretation of ecstatic being****Abstract**

Heidegger bases his philosophy on the distinction between "being" and "entity". He thinks that the philosophical tradition deals with "entities" but forgets about the existence of "entities" ones. Because, according to Heidegger, the point that the reasoning suggested by the classical philosophical tradition will make reach us will be to consider even God as an entity. But according to him, in this case, we will have to find another entity that causes the existence of God. Because the logic of the classical metaphysical tradition's way of thinking necessitates this. This logic or way of thinking is based on the fact that the origin of being is connected to a "first entity" (causa sui) at the very beginning of the chain of "entities", which are connected to each other by a causal chain. However, in this case, it is a requirement of the logic of the tradition of thought that God, who is reduced to an entity, is also connected to another entity. Thinking that such an endless way of reasoning backwards is inconclusive, Heidegger offers us another way to solve the issue of being. In this context, Heidegger

<sup>1</sup> Dr. Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Malatya, Türkiye), huseyncan21@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7025-4319 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252830]



relies on the ecstatic experiences of man, who he expresses him with the concept of Dasein, within the scope of analyzing being of the "entities" things or answering the "question of being", which we can call mystical. This way of thinking is based on moods that arise from Dasein's existential anxiety and are freed from the burden of logic and grammar. Heidegger thus proposes to solve the issue of being with experiences that depend on the subjective moods of entites, by looking at them from the perspective of their coming into being from nothing. In this study, we will examine Heidegger's interpretation of being, which is shaped around moods that we think can be described as ecstatic.

**Keywords:** Being, entity, dasein, ecstatic thinking, irrational

## Giriş

Platon'dan beri mutlak ve kesin bilginin mümkün ve hakikatin akledilebilir olduğu iddiasındaki felsefeden doğa bilimlerinin ayrılması, felsefenin eski konumunu yitirmesi ile sonuçlandı. Husserl (1859-1938), felsefeyi, geliştirdiği fenomenolojik yöntemle eskisinden daha üstün (kesin bir bilim olma) konuma yükseltme çabasına girişmişse de (Husserl, 2014, s. 72) ömrünün son yıllarında kendisi de bu konudaki fikirlerini kısmen değiştirmek zorunda kaldı. Bundan sonra felsefe bir yol ayırımında idi. Felsefe, bilim olarak mı yoluna devam edecekti yoksa insana anlamı (hayatın veya varoluşun anlamı) veremeyen ve "düşünmeyen bilim" in (Heidegger, 2019a, s. 22) insana düşünmeyi, dolayısıyla anlamı veremeyeceği anlaşıldığı için başka türlü bir felsefeye mi ihtiyaç vardı? Heidegger yaptığı felsefe ile ikinci cevabı verecektir.

Aydınlanma sonrası Kierkegaard ve Nietzsche gibi filozoflar başta olmak üzere spekülative felsefeye ve rasyonalist metafiziğe karşı gelişen eleştiriler 20. yüzyılda Heidegger tarafından varlık felsefesi kapsamında yapılmıştır. Ancak bu, bildiğimiz anlamda varlığı bilmeye dayalı (epistemolojik) bir felsefe değil, aşağda özetleneceği üzere daha çok varlığı duygu durumlarıyla deneyimlemeye dayalı (Akarsu, 2014, s. 219) bir varlık felsefesidir. Zira ona göre varlık, içinde ve ona ait olduğumuz bir şey olarak soyutlamaların yapılamayacağı bir alandır.

Her ne kadar *Varlık ve Zaman*'dan sonraki eserlerinin şiirsel bir dille yazıldığı, bu nedenle esas felsefesinin *Varlık ve Zaman* adlı eserinde ifade edildiğine dair görüşler olsa da (Young, 2017, ss. 12-13) bu çalışmada, Heidegger'in hem erken hem geç dönem felsefesinde varlığın ekstatik olarak yorumlanışı ele alınacaktır.

Heidegger'in bahsi geçen yorumlama biçimi üç bölümde/başlıkta açıklanacaktır. "*Varlık ve Varolan*" adlı bölümde filozofun varlık felsefesi özetlenecek ve onun varlığı bilme yöntemi hakkında bir tartışma yapılacaktır. Bu bağlamda Heidegger'in felsefi geleneğin dışında gördüğü, rasyonel olmayan ve bizim ekstatik diye adlandırdığımız düşünme biçimi özetlenecektir. İkinci bölümde, Dasein'in (insanın) varoluşsal durumu (faktisitesi) ve onun adına ekstatik dediğimiz düşünme halleri (havf, ölüme yönelik olma, vicdan vs.) yoluyla varlığı bilmesi çoğunlukla *Varlık ve Zaman* adlı eser üzerinden değerlendirilecektir. Üçüncü ve son bölümde ise, Heidegger'in geç dönem bazı eserleri çerçevesinde düşünme ile felsefe arasında yaptığı ayırım bağlamında onun varlık ve Tanrı hakkında ekstatik düşünme yoluyla bir fikir edinebileceğimize dair mistik diyebileceğimiz düşünceleri ele alınacak ve değerlendirilecektir. Nihayet *sonuç* bölümünde Heidegger'in varlığı ekstatik duygu durumları ile anlamaya çalışması üzerine özetleyici bir değerlendirme yapılacaktır.

## Varlık ve varolan

Heidegger'e göre, Batı felsefesi Platon'dan beri varlığı asli manasıyla hiç soruşturmamış ve varlık sorusunu (varlığın ne olduğu meselesini) unutmuştur. Ona göre varlığın anlamına yönelik ilginin bu süre zarfında unutulmasının nedeni olan üç önyargı vardır: (i) Varlık, kavramların en tümelidir, (ii) Varlık kavramı tanımlanamaz, (iii) Varlık, kavramların en kendiliğinden anlaşılandır (Heidegger, 2011, ss. 1-3). Heidegger açısından bu üç önyargı haklılık içermekle birlikte, bu durum, varlığın anlamına ilişkin esaslı bir soruşturmadan bizi alıkoymamalı. Çünkü varlığın anlamı henüz ortaya çıkmadığı gibi ona göre varlığın anlamına dair soru bile henüz sorulamamıştır.

Bu bağlamda Heidegger, varlık kavramıyla neyi kastettiğini açıklığa kavuşturmak için bir dikotomi yaratır: *varlık-varolan*. Heidegger bu iki kavram arasındaki farktan yola çıkarak felsefesini temellendirir. Denebilir ki, *varlık* ile *varolan* arasındaki farka yaptığı açık ve ısrarlı vurgu, Heidegger'in felsefesinin mihveridir. O, özellikle varlığın *varolan* olarak anlaşılmasına tepkilidir. Hem erken dönem hem de geç dönem düşüncesinde bu bakışı hiç değişmemiştir. Hatta Heidegger, özellikle son yüzyılda tekniğin çevrelediği yaşam bağlamında, varlığın bugün hiç olmadığı kadar *varolan* olanların tehdidi altında olduğunu ileri sürmüştür (Towarnicki, 2017, s. 39).

*Varlık ve varolan* sözcükleri, Kaan H. Ökten'in "*Varlık ve Zaman*" çevirisinde kullandığı Türkçe karşılıklardır. *Varlık ve Zaman*'ın İngilizce çevirisindeki (Heidegger, 1962, ss. 25-26) karşılıklarda ise "*varlık*" için "*being*", "*varolan*" için "*entity*" sözcükleri geçmektedir. "*Being*" Türkçe'ye "*olmak*" şeklinde çevrilirken, "*entity*" ise nesne/şey anlamında "*varlık*" olarak çevriliyor. "*Varlık*"ın olmak veya varlığa gelmek anlamında, "*varolan*"ın ise tek tek şeyler/nesnelere/varlıklar anlamında anlaşılması gerektiğine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmek istiyoruz. Örnek vermek gerekirse; ağaç, insan, güneş gibi varlıklar Heidegger açısından birer varolandır. Ancak; ağacın, insanın veya güneşin birer *varolan* olması ya da birer *varolan* olarak varlık kazanmış olması ise Heidegger açısından unutulmuş olan *varlık* (*being*) meselesinin konusudur. Heidegger'in soruşturduğu şey, tam olarak *varolanların* (nesnelere/şeylerin) varlığı veya var olma durumu meselesidir. "Varolanların var olması veya var olma durumu" ifadesinden anlaşılması gereken, bir varolanın (*entity*) henüz varolan olmadığı hiçlikten ya da yokluktan varlığa gelmesidir. Başka bir ifadeyle, var olan her bir şeyin var olmadan önceki durumundan yani yokluktan varlık olmak durumuna geçişi olayı (bir *varolan* olması) Heidegger'in varlık meselesi dediği şeydir diyebiliriz.

Bu bağlamda *varlık* ile *varolan* arasında ayırım yapan Heidegger, varlığın herhangi bir *varolan* olmadığını, varlık sorusunun *varolan* olanların varlığını soruşturduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda "Varlık nedir?" sorusunun "*dır/dir*" gibi yüklemel bir soru olmadığını, tek tek varolanların (ör: masa, ağaç, insan, güneş vb.) varlıklarının ya da birer *varolan* olanların varlığa gelmiş olmalarının anlamı, Heidegger'in varlık felsefesinin temel belirleyicidir.

Böylece varlık sorusunun ne'liğini ortaya koyan Heidegger, bu sorunun hangi *varolan* tarafından sorulacağını sorarak, varlık sorusunu sorabilme kabiliyetindeki bir *varolan* olarak Dasein'ı (insan) göstermektedir. Varlık sorusunu sormayı şöyle ifade etmektedir: "*bir varolanın (soruyu soranın) kendi varlığı içinde şeffaf kılınması.*" Çünkü sorunun şeffaf kılınması, soruyu sorabilecek bir varolanın (Dasein'ın) şeffaf kılınmasını gerektiriyor (Heidegger, 2011, ss. 6-7).

Bilimlerin ontik soru sormalarına karşın ontolojik soruyu es geçtiklerini (aslında buna yeterli de değiller ona göre) dolayısıyla varlık sorusunun bilimlerin araştırdığı varolanların varlığına dönük olmak

bakımdan ontolojik önceliği bulunduğunu savunan Heidegger, bu yönlü bir ontolojik geleneğin gerekliliğine inanır (Heidegger, 2011, ss. 10-11).

Varlığı bilmek ne anlama gelir sorusu yerine varlık olmak (being) ne anlama gelir sorusunu soran (Küçükalp, 2008, s. 154) Heidegger, bu doğrultuda fenomenolojiyi de ontolojinin imkân koşulu sayar. Böylece kavramın eski Yunancadaki asli anlamına dönük bir soruşturmaya girişen Heidegger, fenomenolojiyi, kendini kendinde gösterenin görünür kılınması şeklinde tanımlar ve kendi varlık sorusu bakımından varolanların varlığa gelmesinin (varolmasının ya da varlık olmasının) yolu olarak aslında bir nevi ontoloji ile eşitler (Heidegger, 2011, ss. 35-40). Bir *varolan* olan her nesnenin (entity) bir yok olan olma durumundan var olma şeklinde görünüşe çıkması anlamında fenomenoloji, böylece Heidegger'in yorumuyla ontolojik bir anlam yüklenmiş olur. Daha doğrusu bu sayede biz onun varlık meselesini daha iyi anlamış oluyoruz. Varlığı varolanlara indirgemekten de böylelikle sakınmış oluyoruz.

Batı metafiziğinin *verili, sabit, ezeli-ebedi, rasyonel ve insan öznesi tarafından anlaşılabilir/akledilebilir* bir hakikat ideali, farklı felsefeler (idealist-materyalist, rasyonalist-empirist.) bakımından hep kabul edilegelmiştir. Fakat Heidegger, söz konusu geleneğin, varlığı varolanlara indirgemek suretiyle, hakikati, hep bir mevcudiyet formunda ele geçirilebilir bir şey gibi gördüğünü ileri sürer ve bunu eleştirir.

Bu bağlamda Heidegger'e göre, Batı metafizik geleneği boyunca yapılagelen "varlığı varolana indirgemek" biçimindeki düşünceyi terk etmek gerekmektedir. Zira bu gelenekte, varolanların varlığa gelişi anlamındaki varoluş yani varlık unutulmaktadır. Varolanların temel ilkesini (nedenlerini veya ilk nedenini) bulmak fikrinden yola çıkan Batı felsefesi nihayet yine bir *varolan* olarak Tanrı'ya veya herhangi bir öze/töze varması, varlığı, akleden bir özne tarafından bilinebilir olan bir nesneye/ *varolana* indirgemektedir. Bu ise ona göre varlık hakkında düşünmek değil, bir onto-teolojidir (varlık-tanrıbilim) ve *varolan* olanların akılsallığını öngördüğü için aslında varlığın üstünü örtmektedir (Bumin, 2019, ss. 51-52).

Bu noktada klasik anlamda felsefenin rasyonel bir etkinlik olduğu ve mitostan ayırıcı özelliği olarak logosa dayandığı bilgisinden hareketle şu soruyu sorabiliriz: Varlık hakkında akılsal/nedensel olan bir yolu ne adına terk etmeliyiz? Varlık, akılsal/nedensel olarak bilinmeyecekse nasıl bilinecektir?

Heidegger'in varlığı bilme konusundaki rasyonel görünmeyen cevaplarına pek çok eserinde olduğu gibi Varlık ve Zaman'ın tefsiri olarak da değerlendirilebilecek olan "*Metafizik Nedir?*" adlı eserinde (Çelebi, 2016, s. 61) de rastlamak mümkündür. İlmin, son sözü varlığa bırakmak suretiyle varlığa teslim olmasıyla varlığın kendisini göstereceğini iddia eden Heidegger, burada varlığın içine atılveren ve varlığın içinde bir varlık olarak insanın kilit rolüne vurgu yapıyor. İnsanın, kendi varlığı üzerine düşünmesiyle ortaya çıkacak olan bir soru'nun, varlığı da aydınlatacağını varsayıyor: *Hiçlik nedir?* (Heidegger, 2017, ss. 35-36).

Bu soruya verilecek her cevabın bir *varolana* işaret edeceği (şu-dur, bu-dur), bu nedenle mantık ilkelerinin bu soruyu kabullenemeyeceğini ifade eden Heidegger, düşünmenin hiçliği düşünmesinin, bir şeyi düşünmesi demek olduğunu (oysa hiçlik bir şey değildir), dolayısıyla mantığın bir çıkmazla karşı karşıya bulunduğunu ifade eder. Bu minvalde hiçliğin, varlığın değillenmesi ve hayır'lanması olduğunu ve değillenmenin veya hayır'lamanın kaynağında hiçliğin olduğunu ileri sürer (Heidegger, 2017, ss. 38-39).

Heidegger şunu demek istiyor görünmektedir: Akılsallık veya mantık bize hiçliği ispatlamaz. Hiçlik şudur veya budur diyemiyoruz mantıken ancak varlığı yadsıyabiliyor veya inkâr (değilleme/hayırlama) edebiliyor olmamız, bir varlık olmayan hiçlikten kaynaklanıyor olsa gerektir. Hiçlik, varlığın bir bütün olarak inkârı ise eğer, hiçliğe, varlığı bulma istikametinde rastlayabiliriz.

Böylece varoluşu, varlığa gelişi ya da tek tek *varolan* olanların varlığını rasyonel-nedensel-mantıksal (logosa dayalı olarak) olarak bilmenin imkânını dışlayan Heidegger, varlığı başka türlü bir “*biliş*”i önermek için “*hiçlik*” dolayımı bir yol izlemiş oluyor. Bu bağlamda varlığı bütünlüğü ile kavrayamıyor olsa da bütünlüğü ile var olanın içinde bulunan varlık olarak insan (Dasein), rasyonel olmayan bir deneyimle varlığı keşfedebilmektedir. Her günün parçalanmış varlığı içinde der Heidegger, yine de *varolanları* bütünlüğü içinde hissederiz; tam da dış dünya ile oyalanmış bulunduğumuz o derin iç sıkıntısında. Bu haletiruhiye içindeyken kendimizi, diğer insanlar ve nesnelere ile bir farksızlık hali içinde buluruz. Bu sıkıntılı durum anında *varolan* olanın varlığını bütünlüğü içinde görürüz. Bu türlü bir tecrübe sadece derin bir sıkıntı halinde değil, neşe gibi ruh halinde de mümkün olabilir.

Bize bir şeyler olan bu hal içinde *havf* denen ama korku olmayan bir ürperti (huşu) durumu yaşarız. Korku, herhangi bir şeyden korku iken, havf veya ürperti, kaynağı belirsiz bir havf (angst) halidir. Bu hal içindeyken bizi bütünlüğü ile saran varlık artık bizi sıklığa başlar. Bir çaresizlik içinde, varlığın erimesiyle üstümüze gelen bir “*hiçlik*” ile karşı karşıya kalırız (Heidegger, 2017, ss. 42-43).

Heidegger, mevcudiyeti (varlığı), hiçlikten südür eden bir mahiyette betimleyerek hiçliği de havf halindeyken *varolan* olanların insan varlığına olduğu gibi görünmesi imkânı olarak telakki eder (Heidegger, 2017, s. 47). Varlığın, hiçliğe ait olarak hiçlikle aynı cinsten olduğunu düşünen Heidegger, “*hiçten hiç çıkar*” (ex nihilo nihil fit) biçimindeki önermeyi, “*hiçten varlığın bütünü olarak varlık çıkar*” biçiminde yeniden formülize eder (Heidegger, 2017, s. 53). Bu doğrultuda *varolan* olanların (tek tek varlıkların) üretildiği bir zemin olarak varlık (Young, 2017, s. 34), hiçlikten doğar. Böylece varlık meselesinin, *varolan* olanların nasıl oluyor da yok/hiç değil de *varolan* oldukları meselesi olduğu biraz daha açıklık kazanmış oluyor.

Anlaşılabileceği üzere Heidegger’in düşüncesinde düşünme, bir *theoria* (nazariye) değil bir eylemdir (Heidegger, 2013, s. 53), bir eyleme olarak yerine getirmedir (Heidegger, 2013, s. 5). Varlığın çobanı olan insanın (Heidegger, 2013, s. 23,32) düşünmesi ise esasen *varlığın* düşünmesidir (Heidegger, 2013, s. 8) ve varlık kendini ışıldatarak kendi evinde (dilde) dile getirir (Heidegger, 2013, s. 53). Böylece varlık, bir haletiruhiye (havf) içinde varlığın yadsınması ile beliren hiçliğin içinden doğar ve insan bu varlığa ait olarak fakat *varolanları* aşarak varlığı deneyimleyebilir ki Heidegger buna *aşkınlık* (trancendance) demektedir (Heidegger, 2017, s. 47). Ekstatik düşünme ile varılan bu aşkınlığa veya bu haletiruhiyeye malik olan Dasein’dir. Şimdi Dasein’i ve onun varlık’ı bilme/deneyimleme koşullarını görelim.

### Dasein ve ruh halleri

Heidegger, varlık hakkında soru sormanın ve varlığı düşünmenin, kendisi de bir *varolan* olarak varlığın içinde ve varlığın bir parçası olan ancak soruyu sorabilme ayrıcalığına sahip bir parçası olan insanın uhdesinde olduğunu düşünür. İnsan için Almanca’da “*orda-varlık*” veya “*orada olmak*” anlamına gelen *Dasein* terimini kullanır (Heidegger, 2011, s. 7). Dasein, insanın dünyada bulunma olanağı veya dünya içinde diğer *varolan* olanlar arasındaki olma halidir. Heidegger’in ana düşüncesinin varlığa yabancılaşma olduğunu (Barrett, 2016, s. 210) düşünürsek, burada yabancılaşmayı yaşayanın Dasein

olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda Heidegger'in Dasein'a dair yorumları bu yabancılaşmanın aşılmasına dönüktür.

Dasein, soranın sorulana dâhil olduğu bir sorandır. Soru varlık hakkındadır ve Dasein'ın kendisi de varlığın belirlenimlerinden biri olan bir *varolan*dır. Ancak Dasein, *varolan* olanlar içinde varlığa yönelik soruyu sorabilme yetkinliğini üzerinde taşıyan müstesna bir *varolan*dır. Bu bağlamda Dasein, varlığa açılan bir kapı veya aralıktır (Akarsu, 2014, s. 214).

Dasein'ın bu ontik önceliği veya *varolan* olanlar içindeki müstesna konumu, onun kendi varoluşunu meydana getirirken bizzat kendi varlığını kendinde mesele etmesinden kaynaklanır. Bu istisna oluş, Dasein'ın bir *varolan* olmasının ötesinde ontolojik bir *varolan* olma önceliğini haiz olmasındandır (Heidegger, 2001). Varlık, Dasein'ın varlığı sayesinde ve Dasein'ın varlığı içre açıklanabilir. Varlığın deneyimlenmesi müstesna varlık olarak ancak Dasein'ın varlığında gerçekleşebilir. Çünkü Dasein'ın özü varoluştur. Diğer bir deyişle varoluş, Dasein'ın etkinliğidir. Varlık sorusu bu varoluş sayesinde gerçekleşmektedir (Heidegger, 2011, ss. 12-13). Aşkınlık taşıyan varoluş olarak Dasein, aynı zamanda bir *varolan* olarak imkânlar dünyasına dalmakta ve bu nedenle de özgürlüğe sahip bir varlık olmaktadır (Heidegger, 2019b, ss. 55-56).

Öte yandan Dasein, bir çevre veya bir dünya içinde var olmaktadır. Bu içinde olma hali iki farklı *varolan* olan olarak yan yanalık değildir. Burada kastedilen birbiri içinde olmaklıktır. Yani Dasein, dünya içinde dünya ile iç içe olarak var olur. Önce müstakil olarak var olup sonra dünya içine girmez. Başından itibaren varlığa gelişi hep dünya içinde varolma minvaline sahiptir. Dasein, kendi olgusalığı içinde dünya içinde varolma olgusunu bir varoluş kaderi olarak yaşar ki Heidegger buna Dasein'ın faktisitesi (Dasein'ın varoluş koşulları) demektedir (Heidegger, 2011, ss. 55-58).

Dünya içinde olmak, bir özne-nesne düalitesi olarak anlaşılabilir. Dünya ve Dasein, süje-obje ilişkisi olarak öznenin nesneyi bilme niteliğine işaret etmez. *Hergünlük* içinde (hergünkü olağan varoluş diyelim) dünya, Dasein'ı çevreleyen dünyadır. Bir *varolan* olarak Dasein, bu çevreleyen dünyadan ya da varlıktan dışarı çıkarak dünyayı biliyor değildir. Bilme, dünya içinde bir *varolan* olan Dasein'ın bir varlık halidir; yoksa dünyaya dışarıdan bakarak bilgi edinme olayı değildir (Heidegger, 2011, ss. 62-65). Dasein, var-olarak kendi aşkınsal dünyasını kurmaktadır. Aşkınlık burada ekstatik (vecd) zamansallığın ufkunda temellenmektedir (Heidegger, 2011, ss. 387-388). Görüldüğü üzere önceki başlık altında varlığın deneyimlenmesine denk düşen rasyonel olmayan çözümlerlerin bir benzeri, Dasein'ın ekstatik halleri kapsamında burada da karşımıza çıkmaktadır. Heidegger, Dasein'ın hallerine dair *Varlık ve Zaman*'da oldukça uzun anlatımlarda bulunmaktadır. Biz sadece konumuz gereği bu anlatımların az bir kısmına değinmekle yetineceğiz. Zira tümünü almak bu çalışmanın kapsamını aşacaktır.

Dasein'ın hep bir haletiruhiye içinde olduğunu fakat bu halin bir keyifsizlik durumu olmadığını ifade eden Heidegger, bu kurşun gibi ağır halin nedeninin bilinmediğini söyler. Dasein buradadır ancak niçin ve nasıl burada olduğunu bilmez. Öylece burada bir varlıktır. Şu ifadeler bize daha çok yardımcı olacaktır:

“Nereden ve nereye sorusu bakımından gizlenmiş ama kendi bakımından alabildiğine açık biçimde açıklanmış olan Dasein'ın söz konusu varlık karakterine yani 'öylelik' haline, Dasein'ın kendi suradalığına fırlatılmışlığı diyoruz” (Heidegger, 2011, s. 142).

Dünyada bulunuyor oluşumuzu “*şuradalığa fırlatılmışlık*” olarak ifade eden Heidegger'in, bunun yarattığı ruhsal kaygı durumunu ve bunun neden olduğu başka ruh hallerini anlatmak istediğini

düşünebiliriz. Ancak hiçbir zaman bundan emin olamayız, çünkü kullanılan dil, geç dönem eserlerinde daha fazla görüleceği şekliyle burada da şiirseldir: “*Haletiruhiye bizi gafil avlar. O ne dışarıdan ne içeriden gelir. Dünya-içinde-varolmanın bir sureti olarak yine ondan neşet ederek yükselir*” (Heidegger, 2011, s. 144).

Dasein’in dünyada bulunuşu veya dünyaya fırlatılmış olmasından kaynaklanan hallerinden biri olan korkuya da değinen Heidegger bu korkunun nedenini “*korkan varolanın (yani Dasein’in) kendisi hakkında korkmaktadır. Kendi varlığı içinde kendini mesele edenler korkabilir sadece.*” (Heidegger, 2011, s. 149) şeklinde açıklamaktadır.

Dasein’in varlık minvallerini sıralayan Heidegger, dünyaya düşkün olmayı da zikretmektedir. İnsana dinsel ya da mistik gibi gelen anlatımı şöyledir:

“Dasein kendini düşkünlüğe ayartma zeminini hep kendi kendine sağlamaktadır. Dünya-içinde-varolma bizatihi ayartıcıdır. ... Düşkün dünya-içinde-varolma, kendi kendini ayartıcı olduğu kadar teskin edicidir de. Düşkünlüğün ayartıcı-teskin edici yabancılaşması öyle bir teessüre sahiptir ki bu teessürde Dasein bizzat kendi kendine dolanıverir” (Heidegger, 2011, ss. 187-188).

Dasein’in yani insanın varoluşsal belirlenimlerinden bir diğeri de *ölüme yönelik* olmasıdır. Ölümü Dasein’in bütünlüğüne ermesi olarak anlayan Heidegger, ölüm olmasa Dasein’in noksan kalacağını iddia eder. Dasein’in bir *varolan* olarak kalmaya devam etmesi, bütünlüğüne erememesi demek olacak ve ancak öldüğü zaman tamlığını kazanmış olarak dünya içindeki varoluşunu kaybedecektir. Dasein’i zamansallık olarak ele alan Heidegger (Heidegger, 2011, s. 249,251), onun adeta geçmiş-şimdi-gelecek içinde sündürülme gibi uzayan bir varlık olduğunu bu nedenle varlığının bir bütünlük oluşturduğunu, bu anlamda ölümün bu bütünlüğü tamamlayan bir unsur olduğunu anlatmaktadır. Yine yol örneği vererek yolun bitmesinin yolu ortadan kaldırmadığını, bilakis yolu bir bütün olarak mevcut kıldığını ifade etmektedir (Heidegger, 2011, s. 260).

Bu anlatımlarda mistik ve dinsel izlenim edinmemek mümkün değil. Ölümle birlikte tamamlanmış olmak ve ölümün dünya içindeki varoluşun bitişi sayılması acaba başka bir dünyada varlığın devam etmesine dönük bir ima mıdır diye düşündürüyor insanı. Elbette Heidegger hiçbir zaman dinsel veya mistik ifadelerde bulunduğunu söylemez. Ancak Heidegger’in varlık meselesini rasyonel olarak bilmesinin mümkün olmadığı yargısından hareketle Dasein’in ruh halleri yoluyla varlığı deneyimlemeye dönük bu anlatımlarının mistik ve dinsel bir çağrışımı ima ettiği de yadsınamaz.

Bu bağlamda Heidegger’e göre Dasein’in varlık belirlenimlerinden bir diğeri olan *vicdan* meselesine geldiğimizde de aynı çağrışım kendini dayatmaktadır. Ona göre vicdan, bir mevcudiyet değil bir varoluş olan Dasein’in kendini herkesleşmekten, kaybolmuşluktan ve gayri sahilikten kurtarması demektir. Dasein, tercihte bulunmayı seçerek kendini ya da sahil varolma imkânını elde edebilir. Bunun yolu ise vicdanının sesini işitmesidir (Heidegger, 2011, s. 284).

Heidegger, bu noktada felsefi açıdan burada düştüğü irrasyonelitenin farkında olacak ki, vicdanın olgusallığı hakkında kendisinden empirik kanıtlar isteyecek olanların vicdan fenomenini ontolojik olarak tahrif etmiş olacaklarını ileri sürer. Çünkü ona göre vicdan, bu türden kanıt göstermeye gereksinim duymaz (Heidegger, 2011, s. 285). Vicdan bahsini burada bitirmeyen Heidegger, vicdanın celp<sup>2i</sup> (göreve çağrı) karakterini de ele alır. Celp, Dasein hakkındadır ve celp edilen Dasein’dir. Dahası, celp Dasein’in bizatihi kendi benliğine yöneliktir (Heidegger, 2011, ss. 288-289).

<sup>2</sup> “Celp”in Türkçe karşılığı “çağrı”dır. Ancak biz H. Kaan Ökten’in Varlık ve Zaman çevirisinden yararlandığımız için çevirideki sözcük ve kavramlara sadık kalmak istedik.

Diğer taraftan vicdanın celbi (çağrısı), tekinsizlik hali olan sükût içinde konuşur ve havf niteliğinde gelir. Celbeden ve celp edilen Dasein'dır. Bir tekinsizlik durumunda Dasein'ı kendini kaybediş halinden kurtarır (Heidegger, 2011, s. 293).

Dünyaya ve ölüme fırlatılmış Dasein'ın güvensizlik hissini hafifletme anlamında celp, Dasein'a fırlatılmış olduğu bu dünya içinde, bilinmez bir yazgının elinde mahkûm olmanın ve burada bulunmanın suçluluğunu kabullenmiş olmasına rağmen kararlı bir duruşa çağrı olarak da yorumlanabilir (Akarsu, 2014, s. 224). Ancak yine doğru veya yanlış, rasyonel bir temellendirme imkânını bize vermemektedir. Heidegger'in yeniden anlam yüklediği "havf", "kayı", "tekinsizlik", "vecibe-içinde olmak", "borçlu olmak" gibi ekstatik düşünme ürünü kavramlar ve kelimelerle karşı karşıya bulunmaktayız:

"Hergünkü akliselim, "vecibe-içinde-olmayı" öncelikle "borçlu olmak", "birine vereceklilik" olarak almaktadır. Başkasının hakkını geri vermek demektir bu. "Borçlu olmak" anlamındaki işbu "vecibe-içinde-olma", başkalarıyla birlikte-olmanın bir minvali olup, temin etme, tedarik etme gibisinden bir ilgilenme sahası içinde kalmaktadır." (Heidegger, 2011, s. 298).

Dasein, bu celbi veya çağrıyı doğru anlayarak Heidegger'e göre kendini doğru tasarlamış olur. Yine bu celbi anlamak en zati varoluş imkânına kulak verici olmak olarak kendini tercih etmek anlamına gelir. Tercih etme, vicdanı tercih etme değildir, vicdana sahip olmayı istemedir. İyi bir vicdana sahip olmayı isteme de değildir, sadece vicdana sahip olmayı tercih etmedir. Sorumluluğu taşıma imkânı olarak bu, en temel varoluş koşuludur (Heidegger, 2011, s. 304).

Varlık ve Zaman böyle anlatımlarla sürüp gitmektedir. Heidegger, bu anlatımların geleneksel felsefi kabulleri aştığının farkındadır. Bu nedenle felsefe/felsefi olmayan bir düşünmeye çağırmaktadır. Böylelikle o, hiçten varlığa gelmenin bilinmekten ziyade deneyimlenebilir olduğu biçimindeki anlatımlarını temellendirmek ister. Heidegger bu çerçevede ekstatik düşünme önerisi kapsamında bir varolan olmayan Tanrı'nın varlığını veya ne'liğini de aşağıda özetlenen şekilde soruşturmaktadır.

### Varlık, ekstatik düşünme ve tanrı

Heidegger'in ilk dönem eserlerindeki zorluk ve anlaşılması güç dil, geç dönem eserlerinde de devam etmekle birlikte yorumcular geç dönem eserlerinde şiirselliğin daha çok öne çıktığı görüşündeler. İlk dönemdeki mistisizm, geç dönemde şiirsellik ve meditatif düşünme yöntemi ile birleşerek (Young, 2017, s. 12) irrasyonel boyutunu hep devam ettirmiştir. Şiirsel üslubu, onun Alman şairi Hölderlin'e (1770-1834) olan derin hayranlığa bağlanır (Hühnerfeld, 2006, s. 30). Ayrıca Heidegger'in son dönem yazılarında şiire olan ilgisi, varlığı dil üzerinden yeniden yorumlama çabalarıyla da (West, 2020, s. 196), (Megill, 2002, ss. 248-252) ilintilendirilebilir.

Heidegger'in, Nietzsche'nin "*Tanrı öldü*" sözü üzerinden nihilizm krizini saplantı haline getirdiğini ifade eden Megill (Megill, 2002, ss. 180-182), Heidegger'in 1930'ların ikinci yarısından itibaren gelişen dil ve düşünme bağlamında varlığı yeniden yorumlayışı ve bu arada üslubunun şiirselliğe doğru evrilişini Nietzsche'ye olan ilgisinin artması olarak da anlamakta ve onun gerek ilk dönemdeki mistikliğini ve gerekse son dönemdeki şiirselliğini, yaşadığı anlam ve kültür krizine bağlamaktadır (Megill, 2002, ss. 164-165). Çünkü Heidegger, krizin üstesinden gelmek için dil dolayımı yeni bir düşünme biçimini önermektedir. Ancak bu dil mantıksallıktan arınmış bir dil olmalıdır.

Şairlerin ve düşünürlerin varlığın evi olan dilin koruyucuları olduklarını ileri süren Heidegger, dilin gramerden kurtulması gerektiğini söyleyerek logosa dayanmayan bir düşünme biçiminden bahsetmektedir. Ona göre mantık, düşünme için bir araç değildir. Çünkü düşünme varlığa aittir. Ona

göre düşünmenin mantığa mahkûmiyeti veya mecburiyeti, Sofistler ve Platon ile başlamıştır (Heidegger, 2013, ss. 5-7).

Bu bağlamda Heidegger, felsefe ile düşünmenin, daha doğru bir ifadeyle felsefe yapmak ile düşünmenin artık aynı şey olmadığını düşünür (Heidegger, 2013, s. 9). Zira o, metafizik anlamda felsefi geleneğin Nietzsche ile sona erdiğini ve felsefenin yerini kendisinden ayrılan tek tek bilimlerin (mantıki psikoloji, fizik ...) aldığını, bu nedenle felsefenin işini de bundan böyle “öteki düşünce” yapacağını ileri sürmektedir (Heidegger, 1995, s. 32,33).

“Öteki düşünce” derken muhtemelen Heidegger, insanın ekstatik (vecd hali) hallerindeki şiirselliğini düşünme(k) olarak anlamaktadır. Zira o, varlığın talebi ile dil içinde özünü sürdüren insanın, mesken tuttuğu dil sayesinde (mantık veya gramer yükünden kurtulmuş dil) ekstatik düşünmeye başladığını söyleyerek bunu, varlığın ışması olarak insanın ek-sistenzi (varoluşu) diye adlandırır (Heidegger, 2013, ss. 15-16). Varlığın özünün ekstatik olduğunu ifade eden Heidegger’in şu ifadeleri;

“Ek-siste insan, Varlığın Işması olarak Var'ı "kaygı"nın içine aldığında Var-olmaya tahammül eder. Var-Olmanın kendisi ise "fırlatılmış" olarak özünü sürdürür. O, gönderen ve takdir eden Varlığın atamında özünü sürdürür” (Heidegger, 2013, s. 19).

Nasıl temellendirilebilir? Açıktır ki bu ifadeler, felsefi olarak ve rasyonel bir temelde ne doğrulanabilir ne de yanlışlanabilirler.

Yine *Hümanizm Üzerine* adlı eserinin ilerleyen sayfalarında Heidegger, varlığın ışma olarak takdiri gibi ifadelerinin anlamını Hölderlin’in bir şiiri üzerinden verecektir. Devamla, “yurt” kavramının “varlığın yakınlığı” ifadesiyle yakınlığını ve Nietzsche’yi anmak suretiyle insanın yeniçağla birlikte düştüğü “yurtsuzluk”u varlığın anlamının unutulmasıyla açıklayacaktır (Heidegger, 2013, ss. 29-30).

Bütün bu anlatımlardan insana öyle geliyor ki, Heidegger, Tanrısal ve dinsel bir referansta bulunmadan mistik bir felsefe yapmaktadır fakat bazı ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla o, bir Tanrı veya din fikrine yakın olmaktan ziyade bunun özlemine çekmektedir. Bir Tanrı’nın veya tanrıların gününün gelip gelmeyeceği, gecenin (krizin) bitip bitmeyeceği, insanın “yurtsuzluk”unun sona erip ermeyeceği, varlığa yakınlıkla ve varlıktan hareketle ortaya çıkacaktır (Heidegger, 2013, ss. 30-31).

Bu oldukça mistik, şiirsel ve dolayısıyla belirsiz özlemine 1966’da *Der Spiegel* dergisinin kendisiyle yaptığı tarihi söyleşide oldukça açık bir şekilde izhar edecektir. O, felsefenin insanlığın geleceği konusunda yapabilecekleri üzerinden sorulan soruya şu cevabı verir:

“Yalnızca bir tanrı bizi hâlâ kurtarabilir. Tek olabilirlik olarak düşünce ve şiirde, tanrının tecellisi ya da sönişümüze içinde tanrının yokluğu için bir boşluk hazırlamak kalıyor bize; olmayan tanrının karşısında sönelim” (Heidegger, 1995, s. 30).

Akabinde gelen soru üzerine Heidegger, tanrıyı düşünme yoluyla aramıza getiremeyeceğimizi ancak onun gelebileceği bir ortamı hazırlamaya muktedir olduğumuzu ifade etmektedir (Heidegger, 1995, s. 30). Kabul edilmelidir ki Heidegger’in bu ilginç ve mistik gelecek projeksiyonları dinlerdeki mehdi ve kıyamete hazırlık gibi inanışlara benzemektedir. Deyim yerindeyse Heidegger adeta dinsel bir intizar hali içindedir.

Belki de Heidegger’i yönlendiren, Wittgenstein’in (1889-1951) şu cümlesindeki ruh olmuştur: “Öyle bir duygumuz vardır ki, bütün olanaklı bilimsel sorular yanıtlandığında bile yaşam sorunlarımıza daha hiç dokunulmamıştır.” (Wittgenstein, 2016, s. 171). Zira o, felsefenin yerini bilimlere bıraktığını ancak



bilimin düşünmediğini ifade etmekte (Heidegger, 2019a, s. 22) ve düşünmeyi bu bağlamda oldukça irrasyonel bir perspektiften değerlendirmektedir. Heidegger, felsefe yapıyor olmanın düşünme anlamına gelmediğini ve çağımızda en düşündürücü olanın henüz düşünmüyor olmamız olduğunu ifade etmektedir (Heidegger, 2019a, s. 20).

Şiirsel ve gizemli bir dille Heidegger, düşünülmesi gereken şey (varlık) insandan yüz çevirerek kendini geri çekiyor der. Geri çekim bir hiç olaydır (ereignis). Kendini geri çekene doğru bir çekim içinde, kendimizi kendini geri çekene bir işaret oluşumuzu, Hölderlin'in "bir işaretiz biz, izahsız"<sup>3</sup> dizesiyle birlikte ele alıp açıklayan Heidegger, şiirin de, düşünülmesi gerekenin toplandığı yer olarak hafızadaki hatıranın hatırlanması şeklinde doğduğunu ileri sürer (Heidegger, 2019a, ss. 23-26). Heidegger böylece şiirsel bir mistisizme kapılmış görünmektedir. Bu nedenle Heidegger felsefesi için daha da ileri yorumlar yapılarak felsefesinin, kasıtlı olmayarak da olsa dinsel bir vaaz ve ahlaki bir öğretiye dönüştüğü ve bunda Kierkegaard'ın belirleyici bir etki sahibi olduğu da ileri sürülmektedir (Lukacs, 2006, s. 113).

"Bizi düşünmeye çağıran nedir?" sorusunu soran Heidegger (Heidegger, 2019a, s. 140), cevap olarak; bu çağrı, en düşündürücü olan şeyi düşünmemize verir, der (Heidegger, 2019a, s. 48). Esasen düşünmenin logic (mantık) olmadığını ve dilin mantığı olan gramerin, dil için bir yük olduğunu söyleyen Heidegger, bu bağlamda şiir ile düşüncenin birbirine özsel bir yakınlık içinde olduğunu iddia eder (Heidegger, 2019a, s. 150). Anlaşıyor ki, Heidegger için şiirsel düşüncede gramerin ve mantıksal izleğin aranmaması, düşünmenin bağlarından kurtulması anlamında özgürleştirici bir şeydir. Zira o, felsefenin ve bilimlerin *varolan* olanlarla (tek tek varlıklar-nesnel) ilgilendiklerini, varlıkla ilgilenmenin veya varlığın ne olduğunu düşünmenin şiirin ve mantıksal yükten kurtulmuş düşünmenin işi olduğuna inanıyor.

Diğer taraftan Heidegger, "düşünme"nin Almanca karşılığından (Denken) hareketle bir şükretme (Danken) olduğunu ima ederken şiirsellikten mistisizme geçiyor görünüyor. Bununla da yetinmez, yine Almanca bir sözcükten (Gedanc) yola çıkarak düşünmenin hafızaya ve kalbi bir anma anlamında da şükür olduğunu dile getirir. (Heidegger, 2019a, ss. 154-155). "*Hafızayı, onu-düşünmenin (An-denken) toplanması olarak tanımlıyoruz*" (Heidegger, 2019a, s. 165). Görüleceği üzere Heidegger'de, şiirsellik ve dinsel imalar içeren mistik düşünme tarzı birbirini tamamlayan bir izlenim veriyor. Şu ifadeleri bu düşüncemizi desteklemektedir:

"Müteşekkir olduğumuz şeye, kendimizden ötürü sahip değiliz. O bize verilmiştir. Vergilerden çokça ve türlü şekillerde alırız... O halde en yüce şükür muhtemelen düşünmek olmalıdır. Ve en derin şükürsüzlük de düşüncesizlik... En-düşündürücü-olanı düşündüğümüz surette asıl olarak şükretmiş oluruz. Düşünerek en-düşündürücü-olana toplanmış olduğumuz surette hatıra olarak toplayanda mukim oluruz" (Heidegger, 2019a, ss. 157-158).

Heidegger, bizi, felsefi veya metafiziksel anlamdaki spekülasyonların dışında kalan bir düşünmeye davet ediyor. Çünkü metafiziksel düşünme *varolan* olanları düşünmektedir, varlığı değil. Oysa varlık sorusu, birer *varolan* olanların varoluşunun veya varlık olmaklığa gelişinin sorusuydu. Nasıl oluyordu da hiçlik değil de varlık oluyordu (Heidegger, 2017, s. 56) diye düşünmek, metafiziksel olmayan bir düşünme biçimi olarak unutulmuş olan bir düşünme biçimi idi. Heidegger'in bütün meselesi de zaten varlık meselesini kavramaya çalışmaktır. Bu nedenle o, şimdiye dek yapılanın dışında bir düşünme eylemine çağırılmaktadır.

3 Almancası: ein zeichen sind wir, deutungslos

Bu bakımdan Heidegger'in düşünce izleği, en nihayetinde bizi bir varolana götürmeyen fakat tüm varolanların varolma imkânına götüren bir karakter arz etmektedir. Geleneksel felsefi söylemin bizi vardığı yer, *varolan* olanlardan hareketle yine bir *varolan* olandır. Bu minvalde Heidegger açısından, metafiziğin vardığı yerde, bir "*causa sui*" yani varolmak için kendisi dışında başkaca bir nedene dayanmayan bir *varolan* durmaktadır. Bu ise, Tanrı'nın metafizikteki adı veya tanımıdır (Heidegger, 2019c, s. 107). Fakat gelinen noktada karşımızda yine de bir *varolan* durmaktadır ve bu *varolan* olanın varlığı sorusu hâlâ asılı durmaktadır. Varılan yer, yine varlığın bir varolanıdır; bu *varolan* "*causa sui*" olarak metafiziğin tanrısı olsa bile. Oysa Heidegger *varolan* olanların varlığını sormaya devam etmektedir (Heidegger, 2019c, ss. 108-109).

Ancak burada şuna dikkat etmek gerekmektedir: Heidegger; metafizik, bir *varolan* olan Tanrı'nın da ötesinde düşünülmalıdır (Heidegger, 2019c, s. 107) derken, metafiziğin varolana indirgediği Tanrı'yı önemsizleştirmektedir, yoksa bir *varolan* olmayan Tanrı'yı değil. Çünkü daha önce zikrettiğimiz gibi bizi ancak bir Tanrı'nın kurtarabileceğini söyleyen Heidegger, bize göre varlığın husule gelmesini açıklayacak olan ve ancak bir *varolan* olmayan Tanrı'yı aramaktadır. Çünkü o, felsefenin Tanrı'sıyla, önünde diz çökülüp adaklar adanacak ve tapınılacak olan "tanrı-sız düşünme"nin Tanrı'sını açıkça birbirinden tefrik ederek (Heidegger, 2019c, ss. 118-119) ikincisini adeta hakiki Tanrı olarak yüceltiyor gibi görünmektedir. Burada "tanrı-sız düşünmenin Tanrı"sından kasıt, felsefenin epistemolojik ve tanımlanabilir Tanrı'sının dışında kalan bir Tanrı'dır. Bir varolan olan felsefenin Tanrı'sı olmaksızın düşünülen Tanrı'dır Heidegger'in yücelttiği. Çünkü felsefenin Tanrı'sı, diğer varolanlar gibi varolmak için bir başka varolana/nedene ihtiyaç duyan herhangi bir varolandır.

Daha açık ifade edecek olursak Heidegger, rasyonel bir düşünme yöntemi ile varılan ve kendi kendinin nedeni olarak (*casus sui*) metafiziksel bir *varolan* olan felsefenin Tanrı'sının yerine, gramer ve mantık yükünden arınmış bir düşünme etkinliği ile varılan irrasyonel Tanrı'yı (dinlerin Tanrısı da diyebiliriz aslında) tanrılığa daha layık görmektedir. Bu konuda şu değerlendirmenin Heidegger'i yansıttığını söyleyebiliriz:

"Heidegger, Nietzsche'nin hükmetmeye çabaladığı varoluşun kavram karmaşasını vurgulamasına büyük saygı gösterir ve bu gizemlilikte Nietzsche'nin ölmüş olduğuna inandığı tanrıların izlerini kavramaya çalışır" (Gillespie, 2019, s. 49).

Bütün bunlar, Heidegger'in aslında bir ilk nedene varma ihtiyacı ile felsefe yaptığını gösterir. Ancak ilk nedenin nedeni sorusunu sormanın muhal olacağı bir ilk neden. Çünkü ona göre nasıl oluyor da bir varlıkla karşı karşıyayız sorusunu sorduğumuz her durakta aslında bir *varolan* ile karşı karşıyayız. Felsefe tarihinin başından itibaren bir ilk olana varmaya çalıştığını ancak hiçbir zaman varolanların (bu ilk var olan olsa bile) varlığı (var olmağı, varlığa gelmesi) meselesiyle ilgilenemediğini ileri sürer. Ona göre zaten logosa dayalı düşünme yöntemi bu meseleyi kavramaya da kabil değildir.

Bu nedenle o, logosa dayanmayan, gramatik ve logic/mantıksal yükten arınmış yeni bir düşünme biçimini önerir. Bu düşünme biçimi yukarıda makale boyunca açıklandığı üzere bilmeye değil, deneyimlemeye dayalı ekstatik nitelikte bir düşünme biçimidir. Heidegger bu düşünme biçimiyle hiçlik yerine her bir *varolanın* (entity) varlık olma (being) imkânını kavramaya davet etmektedir ki bu, aynı zamanda felsefenin değil, dinlerin va'z ettiği Tanrı kavrayışını da mümkün kılar. Böylelikle artık; "nasıl oluyor da yokluk/hiçlik değil de varlık var" sorusu cevaplanmış olur. Heidegger böylece, yokluktan varlığa gelmenin mahiyetini anlamayı, nedensel/mantıksal bir silsile kurmaya dayalı rasyonel düşünmeyle değil, mantıksallığın aranmadığı haletiruhiyelerle varılan ekstatik bir düşünmeyle mümkün görmektedir.

## Sonuç

Wittgenstein'in "üzerine konuşulamayan konusunda susmalıyız" dediği yerde, Heidegger konuşmakta ısrar etmektedir. Zira Heidegger bir meseleyi en temelinden ele almak istemektedir: Varlık meselesi. İşaret edip "vardır" dediğimiz şeyleri *varolan* diye adlandıran Heidegger, bu *varolan* olanların nasıl olup da var olduğunu sormaktadır.

Heidegger, Leibniz'in (1646-1716) *Akılda Temellenen Doğa ve Lütf İlkeleri* başlıklı yazısında geçen "Neden hiçbir şey olmayacağına bir şey var" (Leibniz, 1919) ya da "Niçin umumiyetle varlık olsun da daha ziyade hiçlik olmasın?" şeklinde de sorulabilen sorusunu sorarak neyi kastettiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Böylece varlık derken *varolan* olanların nasıl olup da yok değil de var olduklarını ya da nasıl oluyor da hiçlik yerine varlıkla karşı karşıya bulunuyor oluşumuzu problematize etmektedir. Ona göre varlıkla ilgili en önemli soru/n budur. Fakat felsefi gelenek bu sorunu ihmal etmiştir.

Felsefi geleneğin iki bin beş yüz yıldır *varolan* olanlarla ilgilendiğini, bilimin de felsefenin yerine geçtiğini ileri süren Heidegger, unutulmuş varlık sorusuna cevap vermenin artık mantık yükünden kurtulmuş düşünmenin görevi olduğunu söylemektedir. Aklın, düşünmenin önünde bir engel olduğunu, bilimin ise ontik bir uğraş olduğunu ifade eden Heidegger, böylelikle ontik değil, ontolojik bir mesele olarak varlık meselesini, irrasyonelize edilmiş ekstatik bir düşünme ameliyesi ile vuzuha kavuşturmak istemektedir.

Heidegger, felsefi geleneğin varlık meselesini *varolan* olanların ilk nedeni olarak ele aldığı için, nihayet varılan yerin kendi kendisinin nedeni (casusa sui) olan bir Tanrı olsa bile yine de bir *varolan* olan olduğunu düşünmektedir. Oysa varlık sorusu, söz konusu *varolan* (Tanrı) için de devam edecektir: Nasıl oluyor da Tanrı var olmaktadır? Var olmaması mümkün iken var olması nasıl mümkün olmaktadır? Bu soru felsefenin Tanrı'sı için sorulabilir. Bu bağlamda o, felsefenin tanrısını da varlık sorusuna dâhil etmektedir. Böylece varılacak her noktada karşımıza çıkacak olan *varolanın* varlığı (nasıl olup da varlığa geldiği) meselesi çözümlenmeden kalacaktır. Çünkü ona göre bir şeyin var olması kadar var olmaması da mümkün iken nasıl oluyor da var olmamak halinden var olan bir şey haline geldiği ya da yok iken varlığa geldiği sorusu, söz konusu olan Tanrı olsa bile cevaplanması gereken bir sorudur. Ona göre mantığın ve gramerin (logic-logos) bu noktada işe yaramaması varlık meselesinin çözümünde felsefi geleneğin dışında kalan bir düşünme biçimini dayatmaktadır. Bu düşünme biçimi haletiruhiyelerle deneyimlenen bir düşünme biçimidir.

Heidegger bu nedenle varlığın, bilinebilir olmaktan ziyade kaygının eşlik ettiği havf gibi öznel haletiruhiyeler esnasında deneyimlenebilir bir şey olduğunu iddia etmektedir. Varlık, varlığın bir parçası olmakla birlikte, *varolan* olanlar içinde müstesna bir yeri olan Dasein tarafından düşünülebilir veya deneyimlenebilir. Ancak Kartezyen anlamda bir özne-nesne düalizmi ve öznenin varlıktan yalıtık bir varlığı, Heidegger'de söz konusu değildir. Çünkü Dasein, varlığın içinden varlığa ulaşmaktadır. Bu ise bir önceki paragrafta bahsi geçen düşünme biçimi yoluyla gerçekleşebilmektedir. Böylece varlık, aslında kendi kendisini düşünmüş olmaktadır. Varlık meselesinin ekstatik yorumu olarak adlandırdığımız şey budur. Varlığı bilmeye değil, bahsi geçen haletiruhiyeler aracılığıyla varlığı bir tür hissetmeye ve böylece hiçlikten varlığa geçişi anlamaya dönük bir yorumdur bu.

Heidegger, bu minval üzere mistik ve şiirsel bir yöntemle felsefesini örmektedir. Daha doğru bir ifadeyle şöyle söylemeli: Heidegger, Varlık'ı ekstatik düşünme deneyimi ile anlamayı önermektedir.

**Kaynakça**

- Akarsu, B. (2014). *Çağdaş Felsefe*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Barrett, W. (2016). *İrrasyonel İnsan* (2. Baskı; S. Özer, Çev.). Ankara: Hece Yayınları.
- Bumin, T. (2019). *Tartışılan Modernlik* (8. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çelebi, E. (2016). Heidegger'in Hiçlik Çözümlemesine Varlık ve Zaman Çerçevesinde Bir Bakış. *Beytülhikme Dergisi*, (2016/2), 47-62.
- Gillespie, A. M. (2019). Heidegger'in Nietzsche'si. İçinde S. E. Er ve V. Ay (Ed.), & S. E. Er (Çev.), *Heidegger'in Nietzsche'si* (1. Basım, ss. 38-71). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (J. Macquarrie and E. Robinson, Trans.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Heidegger, M. (1995). *Profesör Heidegger 1933'te Neler Oldu?* (2. Baskı; T. İlğaz, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Heidegger, M. (2001). *What is Metaphysics?* (T. Sheehan, Trans.). [https://www.academia.edu/34779748/Martin\\_Heidegger\\_WHAT\\_IS\\_METAPHYSICS\\_A\\_parraphrastic\\_and\\_interpretive\\_translation](https://www.academia.edu/34779748/Martin_Heidegger_WHAT_IS_METAPHYSICS_A_parraphrastic_and_interpretive_translation) Erişim Tarihi: 25.12.2022
- Heidegger, M. (2011). *Varlık ve Zaman* (2. Baskı; K. H. Ökten, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Heidegger, M. (2013). *Hümanizm Üzerine* (Y. Örnek, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Heidegger, M. (2017). *Metafizik Nedir?* (4. Baskı; M. Ş. İşpiroğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Heidegger, M. (2019a). *Düşünmek Ne Demektir?* (2. Baskı; İ. Turan, Çev.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Heidegger, M. (2019b). *Nedenin Neliği* (1. Baskı; S. Babür, Çev.). Ankara: BilgeSu.
- Heidegger, M. (2019c). *Teknik ve Dönüş & Özdeşlik ve Ayrım* (3. Baskı; N. Aça, Çev.). Ankara: Pharmakon.
- Husserl, E. (2014). *Kesin Bilim Olarak Felsefe* (1. Baskı; A. Kaygı, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Hühnerfeld, P. (2006). *Heidegger, Bir Filozof, Bir Alman* (D. Özlem, Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Küçükalp, K. (2008). *Batı Metafiziğinin Dekonstrüksiyonu: Heidegger ve Derrida* (1. Baskı). İstanbul: Sentez Yayınları.
- Leibniz, G. W. (1919). *The Principles of Nature and of Frace, Based on Reason*. <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/leibniz1714a.pdf> Erişim Tarihi: 30.01.2023
- Lukacs, G. (2006). *Aklın Yıkımı* (2. Kitap) (1. Baskı; A. Tekşen, Çev.). İstanbul: Payel.
- Megill, A. (2002). *Aşırılığın Peygamberleri* (T. Birkan, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Towarnicki, F. (2017). *Martin Heidegger: Anılar ve Günlükler* (3. Baskı; Z. Durukal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- West, D. (2020). *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş* (5. Baskı; A. Cevizci, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Wittgenstein, L. (2016). *Tratctatus Logico-Philosophicus* (8. Baskı; O. Aruoba, Çev.). İstanbul: Metis.
- Young, J. (2017). *Heidegger'in Geç Dönem Felsefesi* (1. Baskı; E. Korkut, Çev.). İstanbul: Dergah Yayınları.

**052. Hannah Arendt'te düşünme etkinliği ve düşünsel yaşam eleştirisi<sup>1</sup>****Mustafa YILDIRIM<sup>2</sup>**

**APA:** Yıldırım, M. (2023). Hannah Arendt'te düşünme etkinliği ve düşünsel yaşam eleştirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 895-920. DOI: 10.29000/rumelide.1252837.

**Öz**

Bu çalışma Hannah Arendt'in yaşadığı trajedilerden hareketle ortak yaşam ideali peşinde koşmasının sonucu olarak düşünme etkinliğinin özerkleştirilmesine odaklanmıştır. Hannah Arendt, tüm felsefe tarihinin düşüncenin nesnelere hakkında pek çok şey söylediğini, ama düşünme süreci hakkında pek az şey söylediğini iddia eder. Bu bağlamda Sokrates'ten Heidegger'e kadar ortaya atılan düşünme etkinliklerini detaylı bir şekilde inceleyerek siyaset için düşünme çözümlemesi yapar. Bu doğrultuda makalede öncelikle Arendt açısından düşünmenin ne olduğu üzerinde durulacak, Kant'ın anlama yetisi ve akıl ayrımı ile Heidegger'in düşünmeye yüklediği anlamdan hareketle Arendt'te düşünme etkinliğinin izleri ortaya konacaktır. Makale hem Sokratesçi düşünme etkinliğinin hem de onun karşısında yer alan *vita contemplativa* kavramının anlamının belirginleştirilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda çeşitli filozoflardan örnekler sunulacaktır. Arendt her ne kadar tek bir *contemplativa*'dan bahsetmiş olsa da biz bu makalede onun eserlerine bağlı kalarak onun aslında iki *contemplativa* biçiminden bahsettiğini ortaya koymaya çalışacağız. Arendt, düşünmeyi bir eylem olarak görmez, onu bir anlama etkinliği olarak tanımlar. Dolayısıyla o, düşünmeyi mantıksal ve matematiksel bir etkinlik olarak kabul etmez. Arendt, düşünmenin görünmez niteliğinin metafiziksel yanılığlara neden olacağından dolayı *contemplativa*'nın da kaçınılmaz olacağını belirtir. Bu çalışma, Sokratik düşünme biçiminin Arendt'e kadar geçen sürede unutulduğu ve Platon'un düşünme biçiminin hâkim olduğunu serimlemeye çalışmaktadır. Bu gayeye binaen çalışma, düşünme etkinliğinin metafiziksel unsurlardan arındırılarak özerk hale getirilmesine odaklanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Hannah Arendt, Heidegger, Sokrates, *vita activa*, *vita contemplativa*, *sensus communis*, yargı

**Thinking activity and criticism of contemplativa way of life in Hannah Arendt****Abstract**

This study focuses on the autonomy of thinking activity as a result of Hannah Arendt's pursuit of the ideal of common life based on the tragedies she has experienced. Hannah Arendt claims that the entire history of philosophy says a lot about the objects of thought, but little about the thinking process. In this context, he analyzes thinking activities for politics by examining in detail the thinking activities from Socrates to Heidegger. In this direction, the article will first focus on what thinking is for Arendt, and the traces of thinking activity in Arendt will be revealed based on Kant's distinction between understanding and reason and Heidegger's meaning to thinking. The article aims to clarify the meaning of both the Socratic thinking activity and the concept of *vita contemplativa*, which is opposite to it. In this context, examples from various philosophers will be presented in our study.

<sup>1</sup> Bu makale "Estetik Olanın Siyasal Olanla İlişkisi: Hannah Arendt'te Siyasal Estetiğin Koşulu Olarak *Sensus Communis*" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ABD (Ankara, Türkiye), mustafabilalo6@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7281-7584 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252837]

Although Arendt talked about a single contemplativa, in this article we will try to show that she actually talks about two forms of contemplativa by sticking to her works. Arendt does not see thinking as an action, but defines it as an activity of understanding. Therefore, she does not accept thinking as a logical and mathematical activity. Arendt states that contemplativa will also be inevitable because the invisible quality of thinking will cause metaphysical errors. This study tries to reveal that the Socratic way of thinking was forgotten until Arendt and that Plato's way of thinking was dominant. For this purpose, the study focuses on making the thinking activity autonomous by purifying it from metaphysical elements.

**Keywords:** Hannah Arendt, Heidegger, Sokrates, vita activa vita contemplativa, sensus communis, judgment

## Giriş

Arendt, 20. yüzyılda yaşanan trajik olaylara bakışı ve duruşuyla etik savrulmalardan kendisini koruyabilmiş, savunduğu düşünme etkinliğini şahsında bütünleştirmeyi başarmış bir siyaset felsefecisidir. O, eleştirel felsefenin bütün niteliklerini kendinde toplamış ve pratikte de uygulamış biridir. Arendt bundan dolayı onu tanımlayanları hep şaşırtmış, kendine yöneltilen liberal, muhafazakâr veya devrimci gibi tanımlamaları hep boşa çıkarmıştır. Arendt, düşünme üzerine çözümleme yaparken aklında yaşadığı olumsuz tecrübenin izleri vardır. Yaşadığı totaliter deneyim Arendt'i ortak yaşanan bir dünya kurmaya iter, fakat klasik anlamda bize bir reçete sunmaz. Tek sunduğu veya söylediği insanlık durumu hakkında düşünmeye davet etmektir. Bu düşünme, geleneksel felsefenin *contemplativa* ile sonlanan düşünmesi değil, bizi eleştirel düşünmeye sevk eden bir düşünmedir. Bu düşünmede kişi, bu dünya ile bağlantısı koparmaz.

Arendt, sistem kurmuş bir filozof değildir (Minnich, 2002, s. 123). Dana Villa'ya göre de hiçbir zaman Thomas Hobbes ya da John Rawls tarzında sistematik bir siyaset felsefesi yazmamıştır (Villa, 2006, s. 1). Arendt'in kendisi de her şeyi açıklayan sistemleri doğru bulmaz, fakat Arendt'in ele aldığı konular veya çözümlediği kavramlar tutarlı bir şekilde birbiri ile bağlantılıdır. Dolayısıyla Arendt ile ilgili hangi kavram inceleme konusu olursa olsun, kendisinin diğer kavramlarıyla bağlantı kurularak açıklanması gerekir. Dolayısıyla Arendt'in düşünme çözümlemesi bizi *vita activa-vita contemplativa* karşıtlığına ve düşünmenin yargı yetisi ile olan ilişkisine götürmesine rağmen bu makalede düşünme çözümlemesine değinilecektir. Bu bağlamda makalede Sokrates, Kant ve Heidegger üzerinden Arendt'in sadece düşünme etkinliğinden ne anladığını betimlemek ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirmek amaçlanmıştır. Bunun için Arendt'in özgün metinlerine göndermeler yapılarak, onun düşüncesine etki eden diğer filozofların görüşleri de dikkate alınmıştır.

Arendt'in düşünme çözümlemesinde amacı düşünme etkinliğini özerk hale getirmek ve *contemplativa* düşünme tarzından kurtulmaktır. Arendt özellikle düşünmeyi *contemplativa* olarak gören anlayışla ve düşünmeyi eylemek olarak gören yaklaşımlarla bir mücadele içerisindedir. Bu mücadelede Arendt'e yol gösterici iki filozof vardır: Sokrates ve Kant. Arendt, Sokrates üzerinden düşünme etkinliğinin nasıl bir süreç içinde işlediğini gösterirken, Kant'ın akıl ve anlama yetisinden hareketle düşünme tanımlanması yapar. Düşünmenin ne olduğunun ortaya çıkarılması, *vita contemplativa*'dan farkının gösterilmesi bu makalenin konusunu oluşturmaktadır. Ayrıca "derin düşünme" veya "tefekkür" olarak çevrilen *vita contemplativa*'nın gösterdiği "düşünme" sorunu ele alınacak ve *vita contemplativa*'nın düşünme etkinliğine etkisi incelenecektir.

## Düşünme etkinliğinin önemi ve düşünsel yaşam: Vita Contemplativa

Hannah Arendt, tüm felsefe tarihinin düşüncenin nesnelere hakkında pek çok şey, ama düşünme süreci hakkında pek az şey söylediğini iddia eder (Arendt, 2003, 166). Zihinsel süreçlerden özellikle düşünmenin nitelikleri, bizi düşünmeye sevk eden unsurların ne olduğu, düşünen egonun halleri gibi sorular çerçevesinde Arendt, düşünme üzerine çözümleme yapar. Bu çözümlemede onun amaçlarından biri düşünme konusunu filozofların tekelden çıkarmak ve topluma yaymak; diğeri ise “düşünme etkinliğini” yargı yetisine, *sensus communis*'e hazırlamaktır. Çünkü Arendt'te düşünmenin yargı yetisi üzerinde özgürleştirici bir etkisi vardır ve bu, yargı yetisi üzerinden yeni bir siyaset felsefesi yapmanın ilk basamağıdır.

Arendt, insanın düşünme etkinliğini çözümlerken siyasetin güvenli kıyılarından “dehşet verici” konulara daldığının farkındadır (Arendt, 2018a, 21). Bu konularda Arendt, filozoflara pek güvenmez ve felsefeyi *contemplativa* ile eşitleyenlere ve filozofların ayrıcalıklı konumlarına karşı çıkar. Arendt'in gözünde geleneksel felsefede filozoflar, temelde düşünmeyi tekeline alan ve düşünmeyi yalnızca dünyadan uzaklaşmak olarak gören anlayışa sahiptirler. Bu düşünme etkinliği metafizik yanılgılarla doludur ve bu yanılgıların oluşturduğu metafiziksel yaşam, siyaseti yok saymaktadır (Arendt, 2019, 62). Bu metafiziksel yaşam, Platon'un *Phaidon*'undaki , Aristoteles'in *Nikomakhos'a Etik*'teki teori yaşamıdır; tefekkür yaşamıdır. Düşünme etkinliği içinde böyle bir yaşamın ortaya çıkması olasıdır. Düşünme deneyimlerinin böyle sonuçları olabilmektedir; ama bunun tamamen düşünmenin kendisi olarak görülmesi Arendt için kabul edilemez. Kohn, Arendt'in yaşadığı olaylar nedeniyle iki şey fark ettiğini belirtir. Birincisi Platoncu düşünce geleneği iflas etmiştir, ikincisi bulunduğumuz dünya değerini yitirirken metafizik âleme anlamsız bir şekilde yönelim devam etmektedir (Kohn, 1990, 107).

Arendt, düşünme konusuna yönelmesini hayatının sonlarına doğru birbirinden bağımsız iki nedene bağlar: Bunlar eski bir Nazi subayı olan Adolf Eichmann davasına katılmasıyla Eichmann'da gördüğü “düşünme yoksunluğu” ve geleneksel felsefede *vita contemplativa*'nın *vita activa* üzerindeki tahakkümüdür (Arendt, 2018a, 24). Fakat Bernstein'a göre Arendt'in eserleri incelendiğinde onun düşünme tutkusu her zaman güçlü bir şekilde bütün eserlerinde görülmektedir (Bernstein, 2006, 277). Buna bir örnek vermek gerekirse Arendt, *İnsanlık Durumu* eserinin giriş bölümünde modern çağ ile ortaya çıkan bilimsel gelişmelerin yarattığı tahribattan bahseder; ama bize bir çözüm sunmaz. Onun bize söylediği sadece insanlık durumunu, en yeni deneyimlerimizin ve en son korkularımızın bakış açısından yeniden ele almaktır. Ona göre, burada temel konu düşünmedir ve düşüncesizlik veya düşünme yoksunluğu zamanımızın öne çıkan özellikleri arasındadır. Arendt'in buradan hareketle önerdiği en önemli şey ne yaptığımızı düşünmektir (Arendt, 1998, 5). Dolayısıyla düşünme konusunu Arendt'in çoğu eserinde görmek mümkündür. Arendt, burada insanın doğasında düşünme yetisinin olmasından çok, bu yetiyi kullanıp kullanmamakla ilgilenir. Bu bağlamda Elizabeth Young-Bruehl de Arendt'in düşünme üzerine çalışmalarının kalitesinin düşünen bir insanın doğasından ziyade düşünmenin doğası arayışından geldiğini belirtir (Elizabeth Young Bruehl, 1982, 279). O halde Arendt'in düşünme etkinliğini inceleme konusu yapması, insanın düşünen bir varlık olmasına vurgu yapmaktan öte düşünme etkinliğinin kendisine yönelik bir çabadır.

Arendt'in bütün eserlerinde düşünme konusunu ele almasına rağmen, düşünmeyi problem edinmesinin nedenlerinden olan Adolf Eichmann davasında mahkeme Eichmann'ı canı ve yalancı biri olarak görürken Arendt, failin kendi durumu ve eylemleri hakkında özgürce düşünmemesini, eleştiri yetisini kaybetmesini “düşünme yoksunluğu” olarak görür ve bunu “kötülüğün sıradanlığı” ifadesi ile kavramsallaştırır. O, bu kavramsallaştırma ile bir teori veya doktrin değil, yaşanmış gerçek bir olayı

tanımlar (Arendt, 1971, 417). Arendt, bu kavramlaştırma bağlamında kötülüğün sıradanlığı ve yargılama yetimizle düşünme yetimiz arasındaki bağlantıyı tartışmaya açar; Eichmann davası örneğinden yola çıkarak düşünme ile kötülük ilişkisini tartışır. Villa'ya göre "düşüncesiz" Eichmann'ı Arendt'in duruşmada gözlemlemesi, onu düşünme ve yargı arasındaki en yakın bağlantılardan şüphelenmesine yol açmıştır (Villa, 1999, 87). Bu durumda Arendt'in asıl tartıştığı düşünme ile yargı yetisi ilişkisi, düşünme-kötülük ilişkisini de içine alacak şekilde doğrudan siyasetle ilişkilidir; çünkü Arendt'te yargı siyasi bir yeti olarak ele alınır. Dolayısıyla Arendt'in düşünmeyle ilgilenmesi tamamen siyaset odaklıdır.

*İnsanlık Durumu*'nun temel kavramlardan olan "eylem" in *vita contemplativa* tarafından tanımlanıp biçimlendirilmesi, Arendt'i düşünmeye sevk eden ikinci nedendir. Arendt bu durumu kabul edilemez bulur ve bu rahatsızlığını 12. yüzyılda yaşamış mistisizm geleneğini başlatan ünlü skolastik teoloğu St. Victorlu Hugh'un görüşüne dayanarak açıklar. Buna göre, tefekkür yolu; dinginlik, inzivaya çekilme ve Tanrı'ya yönelmeye adanmış bir yaşamı ifade ederken; *vita activa* ise zahmetli, kamusal ve komşuya karşı yükümlülük gibi özellikler göstermektedir. Dolayısıyla *vita contemplativa*'daki tam dinginlik baskısı, *vita activa*'daki etkinlikler arasındaki farkların gözden kaçırılmasına neden olmaktadır (Arendt, 1998, 6). Bu durumda *vita contemplativa*, *vita activa* etkinlikleri olan emek, iş ve eylem arasındaki temel farkları ortadan kaldırdığı gibi ona tahakküm kurar. *Vita contemplativa* karşısında emek harcamak, nesnelere üretmek, diğer insanlarla birlikte çalışıp çalışmamak önemini yitirir ve bu da karşımıza *vita contemplativa*- *vita activa* karşıtlığı olarak çıkar. Bu karşıtlık Arendt'te felsefe-siyaset karşıtlığı demektir. Arendt bu karşıtlıkta, siyaset karşısında olan ve ona tahakküm kuran bütün düşünceleri geleneksel felsefe kategorisine dâhil eder ve onlara karşı düşünsel olarak savaşır.

Felsefe-siyaset karşıtlığı, bir düşünen varlık ile eyleyen varlık gerilimi yaratır ve bunu Arendt de kabul eder. Bu gerilim sonucunda filozoflarda siyasete karşı bir düşmanlık gelişir (Arendt, 2014, 39). Arendt, bu gerilimde geleneksel felsefenin düşünme etkinliği olan *contemplativa* gözüyle siyasete bakmak istemez, çünkü *contemplativa*, *vita activa*'da dolaşanları cahil, sonlu ve ölümlü kabul eder. Dolayısıyla onların anlamsız ve dehşet dolu bir yaşama mahkûm olduklarını düşünür (Steinberger, 1990, 805). Felsefe-siyaset geriliminde, Villa'ya göre siyasal yaşam, kamusal alanda büyük işler yaparak dünyevi ölümsüzlüğü hedeflerken felsefi yaşam, insan ilişkilerinin geçici alanını aşarak ebedi olanın hareketsiz *contemplation*'u üzerine kurulur ve hayatı yaşamaya değer kılan her şeyden geri çekilir. Filozofun bakış açısından eylem hayatı kibirden başka bir şey değildir. Arendt'in anlatımında, bu iki yaşam biçimi arasındaki boşluk, Sokrates'in yargılanması ve mahkûm edilmesinden sonra bir uçurum haline gelir. Bu olaya karşılık felsefe, siyasetten intikamını alır. Platon, *contemplativa* insanının duruş noktası ve değerlerinin egemen olduğu bir siyasi düşünce geleneği kurar ve siyasi hayatı/kamusal alanı sürekli ve sistematik olarak değersizleştirir (Villa, 1999, 205). *Vita contemplativa*'nın tefekküre dayalı yapısı ve *vita activa* içindeki etkinliklerini ortadan kaldırmasından dolayı Arendt, *contemplativa*'yı tek düşünme etkinliği olarak görmez, geleneksel felsefenin *contemplativa* biçiminde düşünmeye yüklediği nitelikleri ortadan kaldırarak düşünmeyi yeniden ele alır ve düşünmenin özerk yapısını göstermeye çalışır. Arendt'in buradaki bütün amacı düşünme etkinliğini *contemplativa*'dan kurtararak düşünme ile eylem arasındaki ilişkiyi göstermeye çalışmaktır.

Yukarıda belirtildiği gibi Arendt'in düşünmeye yönelme nedenleri birbirinden bağımsızdır. Fakat, nedenler farklı olsa bile, bu iki neden tek bir nedene; düşünmenin hayatla/siyasetle/dünyayla bağlantısı sorununa indirgenebilir. Arendt'in birinci neden dediği düşünme yoksunluğu, düşünme etkinliğinin dünya ile bağlantısının kurulamamasıdır. İkinci neden olan düşünme-eylem gerilimi yine düşünme faaliyetinin dünyayla ilişkisinin problemlili olduğunu gösterir. Dolayısıyla her iki neden, tek bir nedene; düşünmenin hayatla ilişkisi sorununa indirgenebilir. Arendt'in burada yapmak istediği bu problemi



aşmak, yani düşünmenin dünyayla bağı göstermektir. Dünyanın yalnızca nesnelere oluşmadığı ve insan ilişkilerini de kapsadığı düşünülürken Arendt'te düşünmenin dünyaya ilişkisi daha anlamlı hale gelir.

Arendt, düşünme konusunu ele alırken, meselenin ne kadar zor olduğunu farkındadır. Bu zorlukların başında düşünmenin çok eskiye dayanması ve her dönemde farklı tanımlanmasıdır. "Düşünme etkinliği Platon'a göre kendimizle gerçekleştirdiğimiz sessiz diyalog-sadece zihin gözünün açılmasına hizmet eder" (Arendt, 2018a, 25). Aristoteles'te ise hakikati gösteren araç *nous*'tur. Diğer bir ifade ile düşünmenin hedefi ve sonucu olan tefekkür, bütün zihinsel etkinliklerin huzura erdiği dinginliktir; bir eylem değildir. Hıristiyan geleneğinde ise düşünmek meditasyona dönüşür, meditasyon ise tefekküre ulaşır. Modern çağla birlikte düşünme, bilimin hizmetçisi haline gelmiştir. "Hatta düşünme, modernitenin 'sadece kendi yaptıklarımı bilebilirim' temel inancı doğrultusunda... görünümünün gizlediği doğanın ve evrenin yasalarının anahtarını bahşeden bilimlerin bilimi, yine zihnin içinde sadece kendi kendisiyle oynadığı...deneysel olmayan bir bilim olan matematikti" (Arendt, 2018a, 25). Bu açıklamalarıyla Arendt, düşünme etkinliğinin kendi özerkliği çerçevesinde hiçbir zaman ele alınmadığını göstermeye çalışır.

Düşünme konusunun her dönemde farklı şekilde ele alınmasının yarattığı zorluk yanında, düşünen egonun farklı deneyimler göstermesinin de yarattığı zorluklar vardır: İki dünya teorisi, düşünmenin ölümle eş tutulması, düşünürken akılla idrak edilen dünyada bulunulduğu varsayılabildiği *contemplativa* yaşamın övülmesi, gerçeklik ile düşünme karşıtlığının ters yüz edilmesi, ikisi-bir-arada olan içsel ikiliğin Bir'e dönüşmesi, namevcut olan ile ilgilenme ve mevcut olandan uzaklaşma, düşünmenin genelleşip her yerin hiçbir yer olması dolayısıyla düşünen egonun yurtsuzluğu gibi. Bir diğer zorluk ise felsefi/metafizik sorular sormanın ve bu alanın pozitivism ve neo-pozitivismle itibarının zedelenmesidir. Neo-pozitivizme göre, bir önermenin bilimsel bir anlama sahip olması için doğrulanabilirlik ilkesine sahip olması gerekir ve bilgi deneye dayanmalıdır. Gerçekliğe ilişkin bilgi, empirik yöntemlerle elde edilir dolayısıyla metafizik önermeler boş ve anlamsızdır. Arendt'e göre burada metafiziğin kadim soruları elbette anlamsızlaşmamıştır, ama yanıtlama biçimi inandırıcılığını yitirmiştir (Arendt, 2018b, 149-50). Arendt özellikle bu noktada neo-pozitivizmin metafiziğe yönelik eleştirileri haklı görmeyen yanında düşünme etkinliğini metafiziğe indirgemenin karşısındadır. Düşünme etkinliğini metafizik anlayışlara veya geleneksel felsefeye indirgemek, düşünmeye hak ettiği değeri vermediği gibi ona zarar da verir.

Arendt, bütün bu zorlukları görüp düşünme üzerine düşünmeyi bir kenara bırakmaz; bu zorlukları kendi lehine çevirir. Metafiziksel düşünme biçimleri ile pozitivism ve neo-pozitivism tartışmalarından düşünmenin ipuçlarını yakalamaya çalışır ve geleneksel düşünme biçimlerinden hareketle düşünme etkinliğinin niteliklerini bulur. Düşünme içinde ortaya çıkan metafizik yanılgıları, saçmalık diyerek bir kenara bırakmak yerine yanılgıları ipucu olarak değerlendirip düşünmeyi anlamakta kullanır (Arendt, 2018a, 31). Arendt, düşünme konusunu ele alırken neo-pozitivizmin iddia ettiği gibi metafiziğin/felsefenin ölümünün gerçekleşmiş olmasını iki açıdan avantajlı bulur. Birincisi, geçmişin yükünden kurtulmakla geleceğe ve geçmişe daha özgürce bakmamız söz konusu olacaktır (Yarbrough ve Stern, 1981, 328), ikincisi ise filozofların tekelindeki düşünme faaliyeti kırılacak ve bu sayede düşünme yetisinin kullanılması her insandan istenebilecektir.

Düşünme konusunu ele alırken Arendt'in amacı geleneksel anlamda bir filozof olmak değildir, fakat yaptığı tam bir felsefe etkinliğidir. Yarbrough ve Stern de Arendt'in özellikle *Zihnin Yaşamı* eserinin saf felsefe olduğunu ve bu eserle Arendt'in felsefeye döndüğünü ve önceki politik yazılarının aksine onun saf felsefe yaptığını iddia eder (Yarbrough ve Stern, 1981, 323). Kohn'a göre de Arendt'in düşünme

konusunu ele alması geleneksel felsefeye dönüş olarak görülebilir. Kohn aynı zamanda Arendt'in düşünme etkinliğini politika, eylem ve özgürlük bağlamında ele almasındaki farklı yaklaşımını "büyüklük" olarak değerlendirir (Kohn, 1990, 110). Arendt'e yönelik bu "büyüklük" nitelmesi düşünme etkinliğinin metafizikle sınırlandırılmamasıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu değerlendirmelere rağmen Arendt kendisinin bir filozof olarak nitelendirilmesini istemez. Fakat o, düşünme konusunu ele alırken saf felsefe yapmakta ve bir filozof olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan, düşünmeyi en saf faaliyet olarak görmesine rağmen onu aktif yaşamdan uzaklaştırmamakta bu da onun düşüncesinin geleneksel felsefeden ayrılmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla Arendt, 'felsefe' ifadesiyle 'geleneksel felsefeyi' anladığı için felsefeye karşı mesafelidir; ama düşünme konusu ile felsefenin temel konularından birini çözümlenmekle geleneksel felsefeye karşı felsefe yapar.

### **Düşünmenin oluşum süreci ve nitelikleri**

Arendt'te düşünme, irade ve yargılama üç temel zihinsel yetidir (Arendt, 1978, 69). Bütün zihinsel etkinlikler zihnin eşsiz becerisi olan temsile; zihnin duylarda olmayana kendisine sunabilme yetisine dayanır. Arendt bunu imgelem ya da Kant'ın tanımıyla "nesne mevcut olmadığında bile onu sezme yetisi" olarak adlandırır (Arendt, 1978, 76). Düşünme, irade ve yargı arasında bir hiyerarşi yoktur, fakat düşünme diğer zihinsel yetiler olan irade ve yargılama yetisine göre önceliklidir, çünkü zihin hayatı düşünme ile başlar. İrade ve yargılama harekete geçmeden önce düşünme, algıladığı nesnelere düşünce nesnelere ve imgeye dönüştürür (Yarbrough ve Stern, 1981, 323).

Arendt'e göre düşünme nesnelere tamamı duylara bağlıdır. Duylardan alınan malzemeler duylardan arındırılarak imgeleme aktarılır. Düşünme nesnesi, imgenin hafızada saklanmasıyla ve hafızada yoğunlaşmaya neden olan bir uyarımla etkin hale getirilerek varlık kazanır. Bu süreçte zihnin mevcut olmayan şeyleri nasıl ele alacağını öğrenir ve kendisini daha ileriye; mevcut olmayan şeyleri kavramaya hazırlar. Kategoriler, idealar, kavramlar felsefenin düşünme nesnesi haline geldiği gibi insanlığın yaşamında düşünmenin nesnesi haline gelmeyecek hiçbir şey yoktur (Arendt, 2018a, 108-9). Dolayısıyla düşünme, duylardan aldığı imgelere dönüştürüp diğer zihinsel etkinlikler olan irade ve yargılamaya sunar, onların çalışmasını sağlar, imgelem ve düşünme işlemlerinden geçirilmeksizin deneyim herhangi bir anlam ifade etmez ve bir tutarlılığa da sahip olamaz.

Arendt'in felsefi yöntemi, zihnin yetilerinin iş başındayken gerçek deneyimlerini 'saf', yani tüm metafizik ön varsayımlardan arınmış bir süreç aracılığıyla betimleyerek zihinsel yaşamın anlamını yakalamaktır (Yarbrough, Stern, 1981, 328). Dolayısıyla, felsefe, "benliğin görünüşler arasında bir görünüm olarak, incelemeye ihtiyaç duyduğunu hissettiği deneyimleri ve soruları" ele almalıdır. Bu yöntem kartezyen bir düşünce gibi görünmesine rağmen Arendt'in Descartes'a pek az sempatisi vardır. Kartezyen felsefede zihin kendi içine çekilir; çünkü o, dış dünyayla bağlantı kurduğumuz duyu organlarından ve dış dünyadan da şüphe eder ve bu iç gözlemin kökleri yabancılaşmaya neden olur (Yarbrough ve Stern, 1981, 328). Dolayısıyla geleneksel felsefeden farklı olarak, Arendt düşünce nesnelere değil, ben ve kendim arasındaki sessiz diyalog olarak adlandırılan düşünme süreci ya da deneyimi ile ilgilenir.

Arendt, düşünme çözümlenmesi yaparken, Kant'ın "akıl" ve "anlama yetisi" ayrımından yararlanır. Bu ayrımında Kant, "düşünme ve anlama itkisi olarak akıllı, bilgiyi arzulayan ve doğrulanabilir birtakım bilgilere erişmeye yetkin olan anlama yetisinden ayırır" (Arendt, 2018b, 151). Arendt bu ayrım ile hakikat arasındaki karşıtlığa vurgu yapar ve düşünmenin hedefinin hakikate değil, anlamaya yönelik olduğunu gösterir. Bu ayrım bize düşünmenin hem ne olduğunu hem de ne olmadığını gösterir. Arendt, Kant'ın zihnin metafizik konuları düşünmekten kendisini alıkoymaması sonucu iki yeti arasında

ayırma gittiğini belirtir. Bu ayrımla akıl, düşünme ve manaya; anlama yetisi ise bilme ve bilise karşılık gelir. Diğer bir ifade ile akıl, düşünme etkinliği içinde anlam arayışındadır; anlama yetisi ise bilme sürecinde hakikat arayışındadır (Arendt, 1978, 15). Dolayısıyla Arendt, düşünme çözümlemesinde, özellikle düşünmenin ne olduğu konusunda hakikat ve anlam arasındaki farkı dikkate alır.

Arendt, Kant'tan aldığı ayrımla, anlam ve hakikat arayışı arasına bir çizgi çekme niyetinde değildir. Çünkü anlam arayışı içerisinde insanın soru sorması doğaldır. Bilişsel soruların arkasında anlam arayışı soruları vardır. Eğer soru sorulmazsa sanatsal faaliyetlerden başlayarak insanın medeniyet kurması söz konusu olamaz. Bu durumda akıl ile anlama yetileri arasında bağlantı vardır. Bu bağlantıdan ötürü filozoflar, daima bilimde geçerli olan hakikat ölçütünün sıra dışı işlere de uygulanabileceği zannına kapılmışlardır (Arendt, 2018a, 84).

Arendt açısından Kant, düşünmeyi bilmenin beklentilerinden ve taleplerinden kurtarma konusunda yeterince radikal değildir (Bernstein, 2006, 284). Kant'ın yaptığı ayrımı önemsemesine rağmen Arendt, Kant'ı eleştirir. Kant, yaptığı ayrımda ısrarcı olsa bile metafizik geleneğe bağlı kalmıştır ve "insanın düşünme ihtiyacının başından geçen her şeyi bildiklerinin yanı sıra hiçbir zaman bilemeyeceklerini de kapsadığının farkına varamamıştır." Aynı şekilde akli nihai sorular çerçevesinde savunarak düşünme yetisini ne derece özgürleştirdiğini fark edememiştir. Arendt'e göre hakikat ve akıl aynı şey değildir; akıl anlam arayışından ortaya çıkar. Bütün metafizik yanılgılar anlamın akıl değil, hakikat modeline dayandırılmasından kaynaklanır (Arendt, 2018a, 34).

Arendt'e göre bilme arzusu amaçladığı hedeflere ulaşmazsa tatmin olmaz. Bilginin sonsuzluğundan dolayı bilgiye susamışlığımızı gidermek mümkün değildir. Fakat bilme etkinliği bilgimizi genişletir ve sonuçta bir bilgi hazinesi bırakır. Arendt, burada bilgi etkinliğini bir evin yapımı gibi bir dünya inşa etme faaliyetine benzetir. Diğer taraftan düşünme, "ardında somut hiçbir şey bırakmaz, bilge insanların kesin kavrayışlarıyla teskin edilmesi de mümkün değildir. Düşünme ihtiyacı ancak düşünme yoluyla karşılanabilir ve dün sahip olduğum düşünceler bugün bu ihtiyacı ancak onları yeniden düşünemediğim ölçüde karşılayacaktır" (Arendt, 1971, 422). Jonas, Arendt'in Kant'tan aldığı ayrımı şöyle ifade eder:

Düşünme, sanatın ve felsefenin; biliş ise işlerin kaynağıdır. Biliş, her zaman bir amaç peşindedir ve amacına ulaşınca sona erer. Düşünmenin ise bir sonu ve amacı yoktur ve sonuç üretmez. Diğer taraftan düşünme yararsız, hayat kadar acımasızdır ve tekrarlayıcıdır. Biliş ise, iş sürecine aittir. Bilimlerdeki bilişsel süreçler aynı değerlendirilmeye tabidir (Jonas, 1977, 34).

O halde Kant'tan aldığı ayrımla Arendt'e göre düşünme, anlam arayışı içindedir; yararsız, acımasız, tekrarlayıcı, amacı ve sonucu yoktur; diğer taraftan anlama yetisinde ise her zaman bilgi amaçlanır ve sonuç odaklıdır. Arendt, düşünmenin temel niteliklerinden olan anlam arayışının insanlara garip gelebileceğini belirtir. Bu, genelde insanî duruma tersmiş gibi görülebilir. Sıra dışı olaylar, fenomenler, metafizik soruları içinde barındıran öğrenmeye hizmet etmeyen, pratik amaçların yönlendirmediği düşünmenin kendisi kural dışıdır. "Çünkü, insanlar amaçsız bir şekilde düşündüklerinde kendilerini insanlık durumuna aykırı bir etkinliğin içine giriyorlarmış gibi hissederler. Bu itibarla düşünme, sadece yanıtlanamaz nihaî sorular sormaz ve aynı zamanda bilgiye de hizmet etmez" (Arendt, 2018a, 99). Arendt'te düşünme bilgiye hizmet etmez ifadesi, düşünmenin tamamen bilgi amaçlı bir yönelim içinde olmadığını belirtmeye yöneliktir. Aksi durumda düşünmenin sorgulayıcı özelliğinin bilgileri geliştirici yönü görülmemiş olur.

Arendt'te düşünme etkinliği tüm sıradan faaliyetleri kesintiye uğratar. Çünkü hangi konuda olursa olsun düşünme etkinliğine başladığımızda başka her şeyi durdururuz ve bu da düşünme sürecini böler

(Arendt, 1971, 423). Düşünme faaliyetinde “her seferinde başka bir dünyaya geçmiş gibi oluruz.” İnsanlar arasında olma ve bir şeyler yapma düşünmeyi engeller. İnsanlarla bir arada olduğumuzda, birlikte olduğumuz insanları düşünemeyiz; onların duyularımızdan uzaklaşması gerekir (Arendt, 2018b, 153). Dolayısıyla Arendt’e göre düşünmek için insanlar arası ilişkilerden, hayatı devam ettirmek için yapılan bütün faaliyetlerden uzaklaşmak gerekir. Bu yönüyle düşünmek, bütün faaliyetleri durdurması nedeniyle kural dışıdır. Arendt, düşünme sırasında öznenin psikolojik durumunu tasvir eder ve düşünme faaliyetinin bu süreçte hayatla bağının olmadığını gösterir:

Yakın ve doğrudan duyularımıza görünen, artık çok uzaktır, uzak olan ise fiyatta mevcut olandır. Düşünürken, gerçekte bulunduğum yerde değilimdir. Çevrem duyu nesnelere değil, başka kimseye görünmeyen imgelerle sarılıdır...Düşünme, zamansal ve mekânsal uzaklıkları ortadan kaldırır. Geleceği öngörebilir, onu şimdiden mevcutmuş gibi düşünebilir, geçmişini sanki hiç yitip gitmemiş gibi hatırlayabilirim (Arendt, 2018a, 107).

Arendt düşünme niteliklerini özetler biçimde Heidegger’den alıntı yaparak şöyle ifade eder: “Düşünmek bilimlerin yaptığı gibi, bilgi getirmez. Düşünmek, kullanılabilir pratik bilgelik üretmez. Düşünmek, evrenin bilmecelerini çözmez. Düşünmek bize doğrudan eyleme gücü vermez” (Arendt, 1978, 1). Heidegger’in bu ifadeleri Arendt için düşünmenin ne olmadığını gösterir. Heidegger’e göre düşünme etkinliğinden, “bilimler gibi bilgiye götürmesini”, “hayat hikmetleri getirmesini”, “dünya sırrını çözmesini” ve “eylem için güçler vermesini” beklemek, düşünmeyi büyük görmek ve ona taşıyabileceğinden fazlasını yüklenmektir (Heidegger, 2019, 175). Heidegger’de düşünme, problem çözme düşünmesi değil, düşünmenin götürdüğü yolda gitmektir. Düşünme, bilimlerin düşünme yönteminden ayrı ilerler (Heidegger, 2019, 23). Heidegger’e bağlı olarak Arendt’e göre düşünme bilme etkinliğinden uzak, bilgiye hizmet etmeyen bir etkinliktir. Bu düşünmenin problem çözmeyle ilgisinin olmadığını gösterir.

Öyleyse düşünme ne işe yarar? İlk olarak, Hans Jonas, buna Arendt açısından bakarak, düşünmenin amacının anlam bulmak veya anlam yaratmak olduğunu söyler. Anlam, *ortakduyu* tarafından geliştirilen bilim tarafından cevaplanamaz. Düşünmede hakikati bulamayız. Doğruluk ile anlam, bilme ile düşünme arasındaki ayrımı çizmeliyiz. İnsan, cevaplanamayan sorular sorarak, soru soran varlık olarak kendini geliştirir. İnsanların cevaplarını bulduğu tüm bilişsel soruların arkasında her zaman cevapsız sorular vardır. Düşünme adı verilen cevapsız sorular sorulmadıkça ne sanat ürünleri üretilebilir ne de uygarlık kuran soru sorma yetisi varlığını sürdürebilir (Jonas, 1977, 37). Bu durumda düşünme niteliklerine bakıldığında düşünmenin, geleneksel felsefenin düşünme görüşüne zıt bir şekilde tek amacının anlam üretmek olduğu açıktır.

Jonas, ikinci olarak, düşünmenin anlam arayışı dışında diğer parolasının ortak dünyadan geri çekilmek olduğunu söyler (Jonas, 1977, 38). Bu geri çekilmeye düşünen ego, düşünme faaliyeti sırasında, gerçek kişiyle özdeş olmadığından ötürü, ortak görünüm dünyasından uzaklaştığının farkında değildir. Onun bakış açısından, görünmez olan öne çıkar ve zihne gelen ve görünüm dünyasını teşkil eden sayısız varlık sanki kendilerini sadece zihne ifşa eden ebedi, görünmez bir Varlığı bilinçli olarak gizliyormuş gibi görünür (Arendt, 2018a, 109). Bu, insanı metafizik sorular sormaya iter. Bu durumda düşünsel etkinlerde insanlar görünüm dünyasının dışına çıkarlar ve soyut bir dil kullanırlar. Felsefe açısından olmasa da düşünme açısından tek ön koşul görünüm dünyasından uzaklaşmaktır.

Düşünme, sonuçlarının bilinmemesi ve doğrulanamaması itibarıyla işlerin genel gidişatına hayrı dokunmayan faydasız bir yeti olarak görülür ve aynı zamanda kendi kendini yok eder. Arendt, Kant’ın öldükten sonra yayımlanan notlarında şöyle yazdığını aktarır:

Saf aklın kullanılmasıyla bir şey ispatlanmışsa bile, bu sonucu sarsılmaz bir aksiyom addederek ondan artık şüphe duyulamayacağı kuralını kabul etmiyorum... ikna olunan bir şeyden daha şüphe etmemek gerektiğine katılmıyorum. Saf felsefe içinde böyle bir şey imkansızdır. Zihnimizin doğası buna karşı müsamahasızdır (Arendt, 2018b, 154).

Buradan hareketle Arendt, düşünme etkinliğinin bir gece önce tamamladığını söküp sabah yeniden örmeye başlayan Penelope'nin örgüsüne benzediği sonucunu çıkarır (Arendt, 2018b, 154). Penelope'nin örgüsünden Platon da bahseder, ama tamamen aksi anlamda. Haz ve acıdan kurtulan filozof, Penelope gibi davranmaz ve kendi örgüsünü çözmez. Kendisini çevreleyen hazdan kurtulan ruh, doğasını değiştirip artık akıl yürütmeyi bırakarak hakikat ve ilahi olanı seyre dalar ve sonsuza değin orada kalır. Bu iki Penelope yorumu bize düşünmenin kendi içinde iki yönde ilerlediğini gösterir. Birincisinde düşünme, tekrar düşünmeye devam eder ve bu süreklilik arz eder. İkincisinde ise düşünme etkinliği bir noktadan sonra düşünmeyi bırakarak temaşaya dalar. Bu durumda klasik felsefede düşünme, yani *contemplativa*, tefekkürü, ilahi nesnelere amaçlar.

Yukarda tartışılan düşünme niteliklerinin ve bütün spekülasyonların nedeni, onun görünmez oluşundan kaynaklanır. Bu, Arendt'e göre Batı felsefe geleneğinde çarpıcı bir özellik olarak görülmüştür. Görünmezlik, düşünme etkinliğini belirlediği gibi, geleneksel metafizik düşünmenin arkasına sığınarak kendini var etmeye çalışır. Bu gelenek, genelde içsel duyularımızın nesnelere olan ruh, zihin ve bilinç arasında ayırım yapmada isteksizdir. Bu isteksizlik birçok şey anlatır. Örneğin "Platon, ruhun görünür şeyler dünyası içindeki görünmezi bilmek maksadıyla görünmez yaratıldığı sonucunu çıkarmıştır" (Arendt, 1978, 73). O halde düşünmenin görünmezlik niteliği, özellikle metafizik düşüncelerin oluşmasına zemin hazırlayıcı ana unsur olarak karşımıza çıkar.

Arendt, düşünmenin görünmez niteliğinin metafizik yanılgılara örnek olarak iki dünya teorisini verir. İki dünya teorisinde düşünen ego, Varlıktan görünmeyen Varlık'a ulaşır. Burada görünümün dünyasında var olduğumuz gibi, kendinde şeyler'in de kendi anlaşılır âlemlerinde olduğu varsayılmıştır. Ama Arendt'e göre, iki dünya teorisinde "Varlık", "Görünüm"e göre öncelikli olarak değerlendirilse bile, "Görünüm" önceliğini korur ve filozof, görünümünden ayrılıp zihinsel yaşama dönse bile kanıtlarını duyuşal dünyadan alır. Dolayısıyla zihnimiz görünümünden uzaklaşabilse de görünümlere bağlı kalmayı sürdürür. Ama filozoflar iki dünya teorisine bağlı olarak Varlık'ı ifşa edince görünümü hükümsüz bırakırlar (Arendt, 2018a, 45). Fakat, Arendt'e göre kimse şimdiye kadar ifşa edilen dünyada yaşamayı başaramamıştır. Diğer taraftan insanlar sözleri ve eylemleriyle nasıl görünmek istiyorlarsa kendilerini bu dünyada öyle gösterirler (Arendt, 2018a, 54). Burada Arendt, düşünmenin görünmezliği üzerinden metafizik eleştirisi yapar ve insanı görünüşler dünyasına hazırlar. Sözleri ve eylemleriyle insan ancak bu dünyada kendi kimliğini ortaya koyar. Arendt'in iki dünya teorisinin eleştirisi, aynı zamanda kendi dünya tasavvuruna da uygundur. Ona göre görünüşler dünyasının arkasında daha gerçek bir dünya yoktur, görünüşler dünyası gerçek dünyadır.

Bernstein'a göre düşünmenin gündelik hayattan uzaklaşmayı gerektirmesi, yalnızlık ve sessizlik talep etmesine rağmen, düşünmenin en büyük tehlikelerinden birinin insanların gündelik görünüşler dünyasından kaçabilecekleri yanılsamasıdır. Bu, uzun zamandır felsefi geleneğin doğasında bulunan görünümün değişen olumsuzluğundan kaçma ve doxa'yı karalama ayartmasıdır. Bu, 'profesyonel düşünürlerin' her zaman karşı karşıya olduğu bir tehlikedir. Arendt'in kendisini asla 'profesyonel bir düşünür' olarak görmemesinin ve kendisini bağımsız bir düşünürden ziyade bir filozof olarak tanımlamaya isteksiz olmasının ana nedenlerinden biri de budur (Bernstein, 2006, 280).

Arendt, düşünme üzerine çözümlemesine “Bizi düşünmeye sevk eden nedir?” sorusu üzerinden devam eder. Kohn'a göre bu sorunun amacı düşünme üzerine bir düşünme değil, düşünmenin dünya ile bağlantısını göstermektir (Kohn, 1990, 119). Bu soruya Platon “hayret” olarak cevap verir. Bu filozofu başkasından ayıran nitelik olduğu gibi felsefenin de başlangıç ilkesidir. Hayret, insanların kendi başlarına uyandırabilecekleri bir duygu değil, maruz kalacakları *pathos*'tur. *Pathos*, görünmez olan ve hayran olmaya zorlayan bir şeydir. Anaksagoras, görünümüleri gizli olanların işareti olarak görür; Herakleitos'ta ise filozof görünenden daha güçlü olan gizli, görünmeyen uyuma hayrandır (Arendt, 2018a, 169). Buradan yola çıkarsak filozofun payına düşen hayretin tikel hiçbir şeyle asla ilgilenmediği, ama tüm varlıkların toplamının aksine asla açık olmayan bütün tarafından tetiklendiği apaçık ortadadır. “Parmenides'ten bu yana, kendisini görünen her şeyde zımnen gösteren bu görünmez, algılanamaz bütün için kullanılan anahtar kelime Varlık'tır” (Arendt, 2018a, 171). Arendt'e göre Parmenides'ten bu yana filozofların tikel şeylerle ilgilenmeyip bütüne bakmaları ve onu düşünmeleri, hayret etmeleri onların Varlık'a ulaşmalarına neden olmuştur. Bu keşfedildikten sonra büyük bir kesinlik olarak kabul edilmiştir. Arendt, geleneksel felsefenin varlık-görünüş tartışmasını akla yakın bulmaz, ona göre görünüş daha gerçektir, eğer varlık-görünüş çakışıyorsa açıklanması gereken dünya değil, düşünme etkinliğidir (Yarbrough ve Stern, 1981, 332).

Arendt, varlık-görünüm karşıtlığını eşitler, bu ikiliği ortadan kaldırır ve aynı şeyler olduğunu iddia eder. Ona göre dünya ortak özelliği görünmek olan canlı, cansız, geçici ve kalıcı şeylerle doludur ve görünmenin muhatabı canlı varlıklardır. Dolayısıyla “varlık” ile “görünüm” eşittir. Canlı varlıkların olmaması durumunda görünümün bir anlamı olmaz. Bir şey görünüyorsa tek başına değildir. Her şey birileri tarafından algılanır. “Bu gezegende insan değil, insanlar ikamet eder, çoğulluk yeryüzünün kanunudur” (Arendt, 1978, 19). Arendt, içinde yaşadığımız dünyanın ortak özelliğinin görünmek olduğunu ve insanların bu dünyada çoğulluk içinde yaşadıklarını belirtir.

İnsanlar ve hayvanlar görünüm özelliğinden dolayı hem özne hem de nesnedirler ve bu varlıklar hem algılayan hem de algılanan olmaları nedeniyle sadece dünyada bulunmazlar aynı zamanda dünyaya aittirler. Arendt için görünümlü olmak, kendini sergilemektir ki bu gözükmektir ve gözükmek, her zaman başkasına gözükmek olduğundan bu, izleyiciler çokluğu tarafından algılandığımız gerçekliğine karşılık gelir (Arendt, 2018a, 38). Arendt'e göre görünüm, izleyicilere gereksinim duyar ve algıladığımız varlıkların varlığı diğer izleyiciler tarafından da görünmesine ve izleyiciler tarafından da tasdik edilmesine bağlıdır. Bu bağlamda Arendt, solipsizm teorilerinin varoluşumuz ve deneyimlerimize uymadığını ve bunun bir yanılgı olduğunu belirtir (Arendt, 2018a, 67). Arendt, düşünmenin görünmez olması ve zihinsel etkinliklerle meşgul olmamız karşısında bu dünyanın kaybolmadığını belirtir. Dolayısıyla yukarıda belirtildiği gibi iki dünya teorisi metafizik yanılgıdır. Arendt, içinde yaşadığımız dünyanın gerçekliğinden uzaklaşmak istemez. Düşünme etkinliğini metafizik alandan uzaklaştırmaya çalışır. Çünkü içinde yaşadığımız dünya, görünümüleri itibarıyla gerçektir.

Zihinsel etkinlikler görünmez niteliğe sahip oldukları için onların kendini açığa vurması konuşma/dil ile gerçekleşir. Zihinsel etkinlikler, dil ile metaforik olarak kendisini dünyada gösterir ve felsefi düşünce de metaforik bir dil kullanır. Bu düşüncenin kendisini göstermesinin tek yoludur. Metafor duyulur dünyanın anlaşılması için önemlidir, ama metaforik iki dünya teorisi gibi tehlikeli yönü de vardır. Duyularımızdan devşirilen bütün metaforlar duyularımızın bilişsel olmaları nedeniyle bizi zora sokarlar. Arendt'e göre hayatta kalma hissi, zihnin yaşamı için tasavvur edilecek tek metafordur. İnsan bedeni için nefes ne ise insan zihni için de düşünme odur. Arendt'e göre düşünme etkinliği, amacı kendinde bir yaşamdır ve içsel yasası dairesel kesintisiz bir harekettir. Dairesel hareketten dolayı düşünme bilişsel bir çaba olamaz. “Düşünme bilişsel bir çaba olsaydı, nesnesini arayarak başlayan ve onun bilincine

varılmasıyla sonuçlanan doğrusal bir hareket izlemesi gerekirdi...Dairesel hareket, doğumdan ölüme giden ve insanoğlu yaşadığı sürece kendini dairesel olarak tekrar edecek olan yaşam sürecinden devşirilmiş bir metafordur" (Arendt, 2018a, 149). Yine de Arendt'e göre bütün metaforlar boştur, çünkü metaforlarla görünüş-varlık ikiliği çözülemez. Ona göre metafor tartışması düşünülür şeyler dünyasının nasıl gözüktüğünü açıklar ama düşünme etkinliğinin kendisini açıklayamaz. Başka bir ifade ile düşünme faaliyetini anlatacak metafor yoktur (Yarborough ve Stern, 1981, 334).

Düşünmenin görünmez olması aynı zamanda filozofların yalnızlığa kaçmalarına neden olur ki, bu Arendt'e göre filozofların en çarpıcı özelliğidir. Parmenides ve Platon tarafından keşfedilen metafiziksel yaşamla filozoflar, kalabalığın hayvaniliğinden azınlığın muhabbetine; Bir'in mutlak yalnızlığına kaçmışlardır. Descartes'ın ben'i, ne bir mekâna ne bir maddi bir şeye bağlı olmayan durumda dünyasızdır. Kartezyen *res cogitans*, bedensiz, hissiz ve terk edilmiş kurgusal varlık, gerçek diye bir şeyi ve gerçek ile gerçek olmayanı bilemez. Arendt'e göre "düşünüyorum, Varım'ı gerektirir; düşünce bu varsayıma tutunabilir, fakat onu ne tasdik ne de inkâr edebilir." Varım, düşünüyorum'un bir sonucu değil, onun dayanağıdır (Arendt, 2018a, 70).

Kartezyen düşünce, "zihin yalnızca kendi ürettiğini ve belli bir anlamda içinde muhafaza ettiği şeyi bilebilir" iddiasındadır. Matematik bu aklın en büyük ideal bilgisidir; fakat "modern çağın ondan anladığı anlamda zihnin dışından verilen ideal biçimlerin bilgisi olarak değil, bu özgül durumda duyu organlarının kendi dışındaki nesnelere tarafından uyarılmasına bile ihtiyaç duymadan zihnin ürettiği biçimlerin bilgisi olarak matematik bilgisidir." Burada Arendt'e göre insanların sahip oldukları şey, dünya değil, kendi zihin yapılarıdır. Arendt'e göre Descartes'ta akıl, "sonuçların hesaplanması, çıkarımda bulunma, sonuç çıkarma melekesi, yani herhangi bir anda insanın kendi içinde harekete geçireceği bir süreç haline gelir." Arendt, "modern çağın bu melekeye sağduyunun akıl yürütmesi" adını verdiğini belirtir. Burada "akıl, bütün gerçeklikten kopartıldığında yalnızca kendisini 'duyumladığında' ortaya çıkan, aklın kendi kendisiyle oynadığı bir oyundur" (Arendt, 2016, 404).

Düşünmenin niteliklerinden hareketle ifade edilmesi gereken diğer bir nokta da düşünme ile ölüm ilişkisidir. Düşünmenin kendisine verilen nesnesini aşma ihtiyacı dünyaya sırtını dönmeye neden olur ve bu filozofları ölümle bağlantı kurmaya götürür. Diğer bir ifade ile düşünmenin görünmezlerle uğraşmasından dolayı düşünmenin en radikal deneyimi ölüm olarak karşımıza çıkar (Arendt, 1971, 425). Dolayısıyla felsefenin ölümle eşleştirilmesi yine düşünmenin kendi niteliklerinden kaynaklanmaktadır. Felsefenin yüzyıllarca insanlara nasıl öleceğini öğrettiği kabul edilmiştir. Filozofun ölümün peşinde koşan bir kişi olduğunu söyleyen Platon'dur. Felsefenin ilham perisinin ölüm olduğuna, ölüm olmadan felsefe yapılamayacağına inanan insanlar olmuştur. Arendt'e göre, "Heidegger de *Varlık ve Zaman*'da ölüm beklentisini, insanın otantik benliğe erişmesi ve Onlar'ın otantik olmayanlığından özgürleşmesinde belirleyici deneyim olarak görmüştür" (Arendt, 2018a, 101). Heidegger'de *Dasein*, hep ileriye yöneliktir; çünkü noksandır. *Dasein* ileriye dönük olmasından dolayı da zamansaldır. Dolayısıyla da *Dasein* ölüme doğru varılmaktadır. Heidegger ölümle ilgili incelemeyi üç tezle formüle eder: 1- Var olduğu müddetçe *Dasein*, sürekli eksiktir. 2- *Dasein*'in eksikliğinin ortadan kalkması, onun artık *Dasein* olmaması anlamına gelir. 3- Her *Dasein*'in bitişe kavuşması kendisine aittir. Heidegger'e göre "*Dasein*'da silip atılamaz bir daimî 'bütün-olmamaklık' vardır. Bu bütün-olmamaklık ölümle biter" (Heidegger, 2020, s. 364). "Ölüm, *Dasein*'in var olduğu andan itibaren devraldığı bir var olma minvalidir. Bir insan yaşamaya başladığı an, ölmeye hazır yaşıdır" (Heidegger, 2020, s. 369). Heidegger'e göre "Var-olabilirlik olarak *Dasein*, ölüm olanağını asla atlamaz. Ölüm, mutlak *Dasein*-olanaksızlığının olanağıdır... Ölüm, müstesna bir başa-gelecek-olmadır. Onun eksistensiye olanağı, *Dasein*'in bizzat kendine özü itibarıyla açılmış olmasına dayanmaktadır" (Heidegger, 2020, s. 376).

Benhabib, Heidegger'in *Dasein*'nin analizi olmadan, Hannah Arendt'in doğumluluk, çoğulculuk, dünyevilik ve kamusal alan gibi siyaset felsefesinin bazı temel kategorilerinin formüle edilemeyeceğini belirtir. Çünkü bunlar çoğu zaman Heidegger'e "muhalefet" olarak ileri sürülmüştür ( Benhabib, 2000, 108). Heidegger'in *Dasein* kavramını değerlendiren Arendt'e göre, Heidegger'in ontolojisi ölümlülük, ölüme-doğru-varlık koşulu üzerine temellenir. Ona göre, Heidegger'de "*Dasein*'in umursadığı Varlık "varoluştur"; sürekli ölüm tehdidi altında olan varoluş nihayetinde yok olmaya mahkumdur. *Dasein* bu tehdit altındaki varoluşla sabit bir ilişki içerisinde" (Arendt, 2014a, s. 263).

Arendt'e göre filozoflar, düşünmenin nasıl ortaya çıktığının ve niteliklerinin neler olduğunun farkındadırlar. Onlar düşünmeyi kendi içinde yeniden yorumlamanın yeni düşünsel yol ve araçlarını bulma konusunda donanımlı hale gelmişlerdir. Ama filozoflar *ortakduyunun* askıya alınmasına yol açan bir sürece de girmişlerdir. Arendt, "*ortakduyunun* askıya alınması yerine filozoflar, düşünme etkinliklerini yeniden yorumlamış olsalardı kat ettikleri mesafeler ve savlarının kalitesi açıklanamaz olurdu" diyerek bu durum karşısında üzüntüsünü dile getirir. Başka bir ifade ile düşünme etkinliğinde filozoflar metafizik âleme dayanmak yerine çoğulluğun içinde etkinlikte bulunmuş olsalardı ya da çoğullukla bağlarını koparmamış olsalardı daha iyi olacağını iddia eder (Arendt, 2018a, 110).

Düşünme etkinliğinin ortaya çıkardığı "uçuk teoriler," dış gerçekliğin yok sayılması ve buna bağlı siyaset zemininin ortadan kaldırılmasına karşı Arendt, gerçekliği, *sensus communis* (*ortakduyu*) ile savunur. Bütün duyu deneyimlerine sessiz bir geçeklik hissi eşlik eder, tek başına hiçbir duyumuz bunu yapamaz. Algıladığım şeyin gerçekliği iki açıdan teminat altına alınır: Birincisi, benim gibi algılayan başkalarını barındıran dünyasal bağlam; ikincisi ise beş duyumun müşterek çalışmasından doğan güvence. Arendt, Thomas Aquinas'tan bu yana buna *sensus communis* denildiğini belirtir. *Ortakduyu*, "dokunduğum, tattığım, kokladığım ve duyduğum nesnenin aynı nesne olduğunu güvence altına alan bir çeşit altıncı histir." Arendt'e göre görünen her şey, hata ve yanlısamalara rağmen önsel bir gerçeklik göstergesi taşır (Arendt, 2018a, 71). Gerçeklik, hatalarla dolu görünümeler dünyasında üç aşamalı bir süzgeçten geçerek oluşur:

Hepsi birbirinden tamamıyla farklı beş duyu müşterek olarak aynı nesneyi algılar; aynı türün mensupları her bir nesneye kendi tekil anlamını bahşeden müşterek bir bağlama sahiplerdir ve bu nesneyi tamamıyla farklı açılardan algılasalar da duyularla donanmış diğer bütün varlıklar da nesnenin hüviyeti konusunda mutabıktırlar. Bu üç katmanlı müştereklikten, gerçeklik hissi doğar (Arendt, 2018a, 71-72).

Beş duyumuzun her biri dış dünyada nesnenin belli bir yönünü algılar. Bu duyuların ortak çalışmasıyla ortaya çıkan gerçeklik ise altıncı hisse karşılık gelir. Gerçeklik, duyum olmasa da kendisini göstermeyen 'Varlık' gibidir. Fakat Arendt'e göre "Parmenides'ten bu yana Batı Felsefesinin en yüce kavramı olan 'Varlık', bir hisse neden olması ya da duyularca algılanmasını beklediğimiz bir düşünce nesnesi iken, gerçeklik duygulanımı andıran bir şeydir." Arendt, bu yüzden Thomas Aquinas'ın *sensus communis*'e "dışsal duyuların ortak kökeni ve ilkesi" olarak "içsel duyu" dediğini belirtir (Arendt, 2018a, 72).

*Sensus communis*'in fiziksel olarak belirlenememesinden dolayı Arendt'e göre *ortakduyu* ile düşünme arasında hatalı yorumlar yapılmıştır. Diğer bir ifade ile düşünme ile *ortakduyunun* görünmez olmasından dolayı gerçekliğin insan düşüncesiyle bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Arendt'e göre bu yorum, "düşünce süreçlerinin *ortakduyuya* dayalı akıl yürütmeden farklı olmadığı varsayımına dayanır." Arendt için bu "modern kılıfa bürünmüş eski kartezyen yanlısamadır." Düşünme yetisinin gücü ne olursa olsun, *ortakduyuya* verili gerçeklik, kavrama gücünün ötesinde kalır. Arendt'e göre "düşünme, gerçeklik hissini ne kanıtlayabilir ne de yıkabilir. Düşünme, görünümelerden uzaklaştığında *ortakduyunun* verdiği gerçeklik hissinden uzaklaşır" (Arendt, 2018a, 74). Bilim, *ortakduyuya* dayalı bir



akıl yürütme ile hareket ederken, düşünme, düşünen egoyu bu dünyadan uzaklaştırır. Bu da Arendt'e göre, *ortakduyu* olan altıncı his ile düşünme arasında bir iç savaş doğurur. Bu iç savaş, insanın düşünmeyle *ortakduyudan* ciddi bir süre uzaklaşmasına neden olmaktadır. Görünmez şeylerle uğraşmanın bedeli olarak düşünme, düşünürü görünür dünyaya karşı körleştirir (Arendt, 1971, 425). Bilme arzusu soruları, *ortakduyu* deneyimleriyle düzeltilebilir ve yanılsamalara açıktır. Diğer taraftan düşünmenin doğurduğu sorular bilim tarafından yanıtlanamaz. Bu anlayışa bağlı olarak olgusal hakikatler vardır. Düşünerek hakikate erişmeyi beklememiz düşünme ihtiyacının, bilme dürtüsü ile karıştırılmasının göstergesidir.

Burada Arendt, Hegel'i ele alır, çünkü Hegel "felsefe ile *ortakduyu* arasındaki iç savaşa" en fazla tanıklık eden bir filozoftur. Hegel'de zihin, düşünsel etkinlik kendi kendisini yaratması nedeniyle doruk noktasına çıkar. Arendt'e göre bu tespit en başta zihnin olumsuzluğuna kimin yol açtığı sorusunu cevapsız bırakır. Hegel'e göre zihnin özü etkinliktir (Arendt, 2018a, 111). Kendisini özünde neyse o yapar, kendi kendisinin ürünü ve eseridir. Ego düşünürselliğinden de haberdardır; bu tutkusuyla sadece kendisiyle ilgilenir. "Hatta zihnin kendi sonuçlarını yok etme eğilimini bile kendi tarzında kabul etmiştir. Bu yüzden zihin, kendi kendisiyle iç savaştadır ve kendi kendini alt etmek zorundadır." Zihinsel etkinlik, her şeyi zihne indirgediğinde "*ortakduyuya* dayalı akıl yürütmenin ürünlerinin esası anlamsız ya da kusurlu bilgi ilan edilmesiyle sonuçlanır." Felsefenin en yüce işlevi bütün tekileri ortadan kaldırarak bütününe içine almaktır. "Bütün, spekülatif düşüncenin ürünü olan sistemdir." Arendt'e göre Hegel, düşünmeyi eylemek olarak kabul eder ama, "münzevi uğraş eylemeyi asla başaramaz" (Arendt, 2018a, 111-13). Arendt burada Hegel'in zihinsel etkinliğinin *contemplativa* tarzına karşılık geldiğini ve hiçbir zaman eylem ile bağlantısının olmadığını iddia eder ve *contemplativa* karşısına *ortakduyuyu* koyar.

Borren'e göre Arendt'te *ortakduyu*, Descartes ve Hobbes'un akıl anlayışlarına karşı bir silahtır (Borren, 2013, 242). Arendt, düşünmenin gerçeklikten şüphe duyabilmesine rağmen ortakduyunun ürettiği gerçeklik hissini yanlışlayamayacağını veya kanıtlayamayacağını ileri sürer. Arendt'in düşünme çözümlemesine yönelmesinin temel amacı, düşünmenin dünya ile bağlantısını kurmaktır. Onun dünyaya yüklediği anlam göz önüne alındığında bu çabası daha iyi anlaşılabilir. Arendt, zihinsel etkinliklerin başında gelen düşünmenin insanı dünyadan uzaklaştırmasını istemez. O, özellikle düşünmeyi bir anlam arayışı olarak görür.

İnsanın düşünme ihtiyacı bilgi ile değil ancak düşünmeyle karşılanır. Arendt, bu anlam arayışının bağlantısını metafizik alanla değil, dünyayla kurar. Fakat, düşünmenin görünmez olması insanı kaçınılmaz olarak metafizik yanılgılara düşürür ve iki dünya teorisine götürür. Her ne kadar Arendt, *sensus communis* üzerinden görünüm ve varlık'ı eşitlese de düşünme metafizik yanılgılara açıktır. Düşünmenin görünmez niteliği filozofları yalnızlığa iter. Bu nitelik aynı zamanda onları, düşünmeyi ölümle özdeşleştirme yanılgısına götürür. Arendt, düşünme çözümlemesini yaparken kendi görüşünü açıklamada bazı filozofları örnek gösterir. Seçtiği filozoflar, genellikle karşıt görüşlü filozoflardır. Aşağıda Sokrates-Platon ve Heidegger-Jaspers karşıtlığı üzerinden Arendt'in düşünme üzerine görüşleri daha detaylı biçimde ele alınacaktır.

### Heidegger'de Contemplativa

Düşünme üzerine çözümlemede Arendt'in en fazla etkilendiği filozofların başında Heidegger ve Sokrates gelmektedir. Bu filozoflar *contemplativa* karşısında, düşünmenin özerkliğini ortaya çıkarması bakımından Arendt için önemli örneklerdir. Arendt zamanımızın en büyük tehlikesinin, düşünmeyi doyumsuz bilimsel bilgi arayışıyla özdeşleştirmeye yönelik baştan çıkarıcı eğilimle hakiki düşünmenin

unutulması olduğu konusunda Heidegger ile hemfikirdir (Bernstein, 2006, 284). Heidegger'in düşünmek, bilgi getirmeyen, pratik bilgelik üretmeyen, evrenle ilgili sorunları çözmez ve bize eyleme gücünü doğrudan vermez görüşünü Arendt, düşünmenin ne olmadığını göstermekte kullanır. Dolayısıyla Arendt Heidegger'den etkilenmiştir. Arendt, Heidegger'den etkilendiği gibi, aynı zamanda onu en fazla eleştiren kişidir. Örneğin Arendt'in *İnsanlık Durumu* ve *Zihin Yaşamı* Heidegger'e karşı yazılmış birer eser olarak değerlendirilir. Arendt'in *contemplativa* çözümlemesi ile Heidegger'in düşünme etkinliği karşılaştırıldığında iki farklı görüş karşımıza çıkmaktadır. Birincisinde Arendt, Heidegger'in düşünme faaliyetini över ve onu geleneksel metafizik binasının çökmesine neden olan kişi olarak görür (Arendt, 2020, 92), ikincisinde ise Heidegger'in düşünme faaliyetini kamusal hayattan/siyasetten kopuk olduğu için eleştirir. Buna bağlı olarak Heidegger yorumları farklılaşmaktadır. Örneğin Heidegger, *contemplativa* tarzının bir örneği olarak görülür ve Eichmann'a benzetilir (Villa, 1999, 85). Bu benzetme yargı yetersizliğinin farklı iki yüzünü temsil eder. Eichmann, düşüncesizlik ile Heidegger ise saf düşünme bağlamında yargıda bulunmama konusunda benzemektedir. Dolayısıyla bu başlıkta öncelikle Arendt'in, Heidegger'in düşünme etkinliğine yönelik eleştirileri ve bu eleştirilerin yorumlanması tartışılacaktır. Bu tartışmada Heidegger'in siyaset konusundaki tercihinin yaratmış olduğu tartışmalar da eleştiri konusu yapılacaktır. Bu makalede filozoflar düşünme etkinliği ile siyaset/eylem arasında kurdukları ilişki bağlamında değerlendirilecektir. Heidegger, düşünme etkinliğini yol metaforu üzerinden anlatır:

Düşünmenin kendisi bir yoldur. Bu yola, sadece yolda kalarak uyarız. Yolun üzerinde, yolu inşa etmek için yolda olmak sadece bir meseledir. Diğer mesele ama, herhangi bir yerden sadece yolun kenarına dikilip, daha önceki ve sonraki yol güzergahların farklı olup olmadığına ve ne derece farklı olduğuna dair ve hatta belki de farklılıklarında birbirleriyle uyumsuz olup olmadıklarına dair konuşmaktır ve bu uyumsuzluk da yolu hiçbir zaman yürümeyen onu yürümeye niyet de etmeyen, bilakis yolu daima sadece tasavvur etmek ve hakkında konuşmak için kendini yolun dışına yerleştiren herkes içindir. Yolda olmaya ulaşmak için elbette yola çıkmamız/açılmamız gerekir. Bu, çift manada kastedilmiştir: Bir defa, kendini açan yol görünümüne ve yol istikametine kendimizi açmamız, diğer yandan yola koyulmamız, yani yolu ilk önce yol yapacak adımları atmamız kastedilmiştir (Heidegger, 2019, 185).

O halde, yol üzerinde iki etkinlik görülmektedir. Birincisi yolu yaparak, yolu inşa edecek adımları atarak yola devam etmek, yolda hiç durmadan yürüyerek soru sormaktır. Bu durumda Heidegger'de yürüme, düşünsel soru sormadır. İkinci etkinlik ise geleneksel felsefenin tefekkürünü ima eden yolda durarak düşünmektir. İkinci etkinlik doğrudan *contemplativa* nitelikli bir etkinliktir, birinci düşünme etkinliği ise yargı yetisi ile bağlantısının kurulamamasından dolayı yine *contemplativa* niteliklidir. Arendt, Heidegger'i "Martin Heidegger Seksen Yaşında" isimli konuşmasında över ve onun düşünme tarzını şöyle açıklar:

Bu yüzyılın çehresini belirleyen Heidegger felsefesi değil, Heidegger Düşünmesidir. Bu Düşünme, burgulayıcı bir niteliğe sahiptir. Bu Düşünme yakalanmak ve dile yerleştirilmek istenirse, ona derine inme özelliğini veren düşünmek fiilinin geçişli (nesne isteyen) hali olduğu görülecektir: Heidegger asla bir şey "hakkında" düşünmez, o, bir şeyi düşünür. Tamamen izleyici olan bu etkinlikte Heidegger, burgulayarak derine iner; ama bunu, o boyutta daha önce bu şekilde ve kesinlikte keşfedilmemiş nihai ve güvenli bir temeli keşfetmek hatta gün ışığına çıkartmak için değil, derinlikte kalarak, yolları açmak ve Yol İşaretleri koymak için yapar. Bu Düşünme kendine birtakım görevler biçebilir, "sorunlar"la uğraşabilir. Kuşkusuz, her zaman kimi özgün şeylerle meşgul olabilir ya da tam olarak bu tür şeylerle ilgili bir heyecan sergileyebilir. Ama onun bir hedefi olduğu söylenemez. Bu Düşünme bitmez tükenmez bir şekilde etkindir ve yolları açarken bile, daha önce konmuş bir hedefe doğru yönelişe değil, yeni bir boyut açmaya hizmet eder (Arendt, 2020, 92).

Arendt'e göre burgulayıcı düşünme, zaten güvensiz hale gelmiş olan geleneksel metafizik binasının çökmesine neden olur. Bu düşünmede varlığa yönelik bir hayret ve hayretin de meskene ihtiyacı vardır. Düşünürün mesken edindiği yer dinginlik yeridir. Diğer taraftan dinginliği meydana getiren ve yayan

bu hayrettir. Düşünmenin hayretten türetilmesi için olmazsa olmaz koşul, dinginliğin korunmasıdır. Düşünmenin dünyadan elini eteğini çekişiyle birlikte ona kalan, doğrudan doğruya algılanamayan nesnelere ve şeylerdir (Arendt, 2020, 96).

Arendt'e göre, Heidegger için düşünmenin meskeni perspektifinden bakıldığında hüküm süren "Varlığın Çekilmesi" ya da "Varlık Unutulmuşluğu"dur. Diğer bir ifade ile doğası gereği mevcut olmayana meyleden Düşünmenin konusu, bu çekilmenin sebep olduğu boşluktur. Varlığın Çekilmesi halinde kurtulmanın diyeti, her zaman sıradan dünya işlerinden geri çekilmekle ödenir; üstelik bu, Düşünmenin kendi dinginliği içinde tam da olağan dünya işlerine yönelmeye kalktığı vakit ödenmesi gereken bir diyettir. "Bu nedenle Aristoteles, tam da Platon'un kendisinin bu duruma canlı örnek teşkil ettiği sırada, filozoflara acilen siyaset dünyasına kral olmaktan vazgeçmelerini önermişti" (Arendt, 2020, 98).

Arendt düşünmenin kendi içine kapanarak siyasal alandan uzaklaşmasını ve yargı yetisinin kullanmamasını kabul edilemez bulur. Young-Bruehl'e göre de Arendt, "dünyadan elini çekerek "düşünce alanı"na geçen ve bu geçici sükûnetlerini göklere çıkaranların siyasal gerçeklikler karşısında kör olduklarını ve aptalca görüşlere meylettiklerini" belirtir ve Arendt'in bunun "iyi yargı ve düşünmek için dünyadan kopmak gerektiğini" kabul ettiğini söyler (Elisabeth Young Bruehl, 2012, 670). Fakat bu kopuşun Heidegger tarzı olmasını Arendt kabul edemez. Arendt, Heidegger'in kör olduğu alana girmemesi gerektiğini belirtir. Çünkü Heidegger'in düşünmesi yargı yetisini özgürleştirmez.

Heidegger, Platon gibi insani işler alanına girerek mesleki bir körlük yaşamıştır. Platon ve Heidegger, dünya işlerine karıştıklarında tiran ya da Führer'in peşine takılmışlardır. Arendt'e göre tiranca bir tutum, Kant hariç, teorik bakımdan büyük düşünürlerde görülür (Arendt, 2020, 100). Arendt, Platon'un Theaitetos diyalogunda Thales'in gökyüzünü seyrederken kuyuya düştüğüne tanık olan Trakyalı köylü kızın öyküsünden hareketle Heidegger'i Thales'e benzetilir. Arendt'e göre Heidegger, kendi işi olmayan siyasete girerek gülünç duruma düşmüştür. Bunun nedeni, belirtildiği gibi Heidegger'in dünyadan kopuk düşünme etkinliğidir.

Herbert Marcuse, Heidegger'in felsefesinin soyut fikirler ve ilkelerle ilgilenmenin yanında insanın varoluşuyla, insanlık durumuyla da ilgili olan somut temellere dayalı bir felsefe gibi görünmesine rağmen, bunun "sahte, yanlış bir somutluk" olduğunu iddia eder. Marcuse'e göre, "onun felsefesi, gerçeklikten kaçan bir felsefedir" (Marcuse, 2010, 154). Örnek'e göre Heidegger'e karşı Arendt'in en önemli eleştirisi, Heidegger'in istenç/irade kavramını kullanarak oluşturduğu düşünce anlayışınadır:

"Heidegger'in isteme kavramı Nietzsche'ye, onun 'güç istenci' kavramına geri gider. Heidegger buradan yola çıkarak tekniğin Batı uygarlığında Varolan üzerinde hakimiyet kurduğunu ve güç sahibi olduğunu iddia eder. Heidegger bunun karşısına istenç ifadesi olmayan Düşünmeyi koyar ve bunun bir eylem olduğunu söyler" (Örnek, 2020, 84).

Arendt açısından isteme üzerine yapılan bu yorum, bireyin çoğulluk içinde siyasal bir tavır olarak eylemde bulunmasını engeller. Bu durumda Arendt, eylem teorisi ile çoğulcu siyaset anlayışını kurgularken; Heidegger, düşünmeyi eylem olarak görerek gerçek anlamda bir arada yaşayan insanların karşılıklı eylemde bulunma düşüncesini terk eder. Onun yerine düşünmeye ağırlık verir. Bu durumun sonucu olarak Arendt, Heidegger'in düşünme tarzının modern toplum yaşamında hiçbir soruya yanıt veremeyeceğini iddia eder. Noeme Tömmel'e göre Heidegger felsefeyi Varlık sevgisi, Arendt ise dünya sevgisi olarak görür (Örnek, 2020, 84). Barash'a göre, Arendt, "Varoluşçu Felsefe nedir?" adlı makalede

Heidegger'in düşüncesinin Platon'un başlattığı contemplativa metafizik düşünce geleneğine bağlı olduğunu öne sürer (Barash, 2002, 49). Villa'ya göre ise, Heidegger'in düşünme faaliyeti, kamusal alandan ve buna bağlı olarak çoğulluktan kopuktur (Villa, 1999, 85). Bernstein'a göre de Heidegger'in sergilediği düşünmenin, herkese atfedilebileceği pek söylenemez. Aynı zamanda kriz anında, Heidegger'in düşüncesinin yargılama yetisini özgürleştirdiği de kesinlikle söylenemez. Diğer bir ifade ile "Heidegger, yargıyı - iyiyi ve kötüyü ayırt etmemizi sağlayan ve felaketleri önleyebilen yargıyı-uygulayamadı." Tam tersine, Heidegger, yeni bir inancı/ideolojiyi benimsemeye daha hazır görünür (Bernstein, 2006, 290). Arendt, kendi felsefesini oluştururken eleştirdiği filozofların karşısına fikirlerini desteklediği bir filozof yerleştirir. Platon'un karşısına Sokrates'i konumlandığı gibi Heidegger'in karşısına yerleştirdiği filozof Karl Jaspers'tir. Her ikisi de gerek çıkış noktaları gerekse yaşantılarında farklılıklar nedeniyle bambaşka yollara girmiş iki filozoftur. Arendt'in eylem felsefesine Jaspers'i yerleştirmesi onun yaşam kavramının içerdiği geniş anlamdır. Bu bağlamda bakıldığında Heidegger, "kamusallığı bir vasatlık olarak aşağılarken," Jaspers iletişim anlayışıyla bizzat kamusalığa adım atarak siyaset üzerine yazmıştır. Jaspers'e göre,

"iletişim, yalnız anlıktan anlığa, tinden tine değil, insan varlığından insan varlığına giden, kişisel olmayan bütün içerik ve değer gerçekliklerini bir aracı olarak kapsar...Gerçek oluşun kesinliği yalnız iletişimde bulunur. Çünkü iletişimde özgürlük içinde özgürlük, yanyana olma, birbirinin karşısında duranlarda ortaya çıkar" (Jaspers, 1997, s. 57).

Arendt'e göre "açıklama ve dinleme iyi niyetini ifade eden 'sınırsız iletişim' anlayışı Jaspers'in felsefesinin, merkezi olmasa da bir tasarısıdır...Hakikatin kendisi iletişimseldir... 'varoluşsal' alanda hakikat ve iletişim aynıdır...Hakikat kendisini... iletişimde açığa vurur" (Arendt, 2022, s. 108). Arendt'e göre hakikat ve iletişimi birleştiren bir felsefe, "saf derin düşünüşün meşhur fildişi kulesini terk etmiştir" (Arendt, 2022, s. 108). Bu durumda düşünüş, pratik hale gelir ve bireyin seçtiği bir yalnızlık değil, 'insanlararası etkinlik' niteliği kazanır. Arendt'e göre Jaspers, "yalnızlığa karşı bayrak açmış, yalnızlığı 'habis' görmüş ve 'bütün düşünceleri, bütün deneyimleri, bütün içerikleri' bu açıdan sorgulamaya cesaret etmiş ilk ve tek filozoftur" (Arendt, 2022, s. 108).

Arendt'e göre iletişim yetisi Jaspers felsefesinin başat konularından biridir. Jaspers'te "iletişim felsefi katılımın seçkin formudur, amacı sonuçlar üretmek değil, varoluşu aydınlatmak olan komünal felsefeye düşünmedir." Arendt, Jaspers'in bu metodunun aşağıda göreceğimiz Sokrates'in doğurtma metodu ile benzer olduğunu iddia eder. Jaspers, Sokrates'in doğurtma metoduna "çağrı" adını verir. İletişimde filozof, kendi eşitleri arasında hareket eder. Filozofun insanlara, insanların da filozoflara karşılıklı olarak çağrıda bulunabileceği bir iletişim ortamı yaratır (Arendt, 2014a, 268).

Arendt'e göre Jaspers'te felsefi düşünmek, "hem kendime hem de dünyaya ilişkin gerçeklikle karşılaşmam açısından bir hazırlıktır" ve "benim özgürlüğüme çağrıda bulunur ve aşkınlık uyandırmak suretiyle sınırsız bir eylem alanı yaratır." Felsefeye düşünme, "eylem yoluyla insanın dünyadaki özgürlüğünü yaratır ve böylelikle 'ne denli küçük olursa olsun dünyayı yaratan tohum' haline gelir" (Arendt, 2014a, 270). O halde Heidegger ile Jaspers'in yaşamla düşünme arasında kurdukları ilişki temelde farklıdır. Heidegger'de düşünme varlık tarafından yönlendirilirken Jaspers'te düşünme yaşamla eş tutulur. Siyasetin gerçekleşmesine olanak sağlayan kamusal alan Jaspers tarafından insanlararası iletişim ağları ile örülürken Heidegger, kamusalığı vasatlık olarak görür. Jaspers, Heidegger'in felsefesini "iletişimsiz-dünyasız-tanrısız" olarak değerlendirir (Örnek, 2020, 129). Özellikle Arendt'in iletişime ve dünyaya çok fazla önem atfettiği düşünülürse Arendt'in Heidegger karşısında Jaspers'in yanında yer aldığı açıktır.

Canovan, Arendt'in Platon ve Heidegger'e odaklandığında felsefenin/düşünmenin özündeki yalnızlığı ortaya koyduğunu ve felsefenin anti-politik durumundan korkmaya meyilli olduğunu belirtir. Oysa o, Sokrates veya Jaspers'e odaklandığında gerçek felsefenin iletişim ve özgür bir siyasetle uyumlu olabileceğine inanır (Canovan, 1992, 264). Bu noktada Kohn'un söylediği önemlidir. Arendt "bizi düşünmeye sevk eden nedir?" sorusunu sorarken amacı düşünme üzerine bir düşünme değil, düşünmenin dünya ile bağlantısını göstermektir (Kohn, 1990, 119).

Arendt, Heidegger'in düşünme faaliyetini önce geleneksel felsefenin karşısında konumlandırılıp sonra da Platoncu bir gelenek içine yerleştirmiştir. Heidegger'in düşünme faaliyetinin daha iyi değerlendirilmesi için Arendt'in Sokrates'in eleştirel düşünmesini nasıl gördüğünü göstermek gerekir. Çünkü Sokrates'in düşünme etkinliği Heidegger'in aksine değerleri sorgulayarak zihinsel bir temizlik yapar ve onu *sensus communis*'e hazırlar.

### Contemplativa'ya karşı Sokrates'in Düşünme Etkinliği

Arendt, düşünmenin *contemplativa* biçiminin düşünmenin niteliklerinden kaynaklandığını kabul eder, ama düşünmeyi tamamen bu şekilde görmez. Diğer bir ifade ile *contemplativa*'nın düşünmeyi dünya dışı zihinsel etkinlik olarak görmesine karşı çıkar ve düşünme yetisinin içinde yaşadığımız dünyayla bağlantısını kurmaya çalışır. Bunu yaparken düşünme üzerine öğretiler ifade edenlerin değil de düşünme deneyimleri sergileyenlerin izinden gitmek gerektiğini belirtir, fakat burada iki güçlük görür. Birincisi, düşünmeye sevk edenin ne olduğunu bizimle paylaşmış çok az düşünür vardır. İkincisi de düşünme deneyimlerini inceleyen düşünürlerin sayısı azdır. Bu güçlükler içerisinden Arendt, Sokrates'in düşünme etkinliğini örnek olarak alır (Arendt, 1971, 427). Bu örnekte Arendt'in kahramanı Sokrates'tir (Yarbrough ve Stern, 1981, 335) ve o, doğruyu değil, anlamı arayan bir düşünür modelidir (Elizabeth Young Bruehl, 1982, 279). Burada Sokrates'in ne düşündüğü değil, onun eleştirel düşünmesi veya Sokratik sorgulaması önemlidir. Sokrates, Arendt için düşünmeyi anlam arayışı olarak gören yaklaşımın örneği olmanın yanında düşünmenin nasıl sonuçlar ortaya koyduğunu göstermesi bakımından da önemlidir.

Arendt'e göre Platon ve Sokrates hikayesi geçmişten gelsede günümüzle ilgisi vardır. Sokrates ve Platon ilişkisi düşünmenin siyasetle ilişkisinin başlangıçtan itibaren özünde sorunlu olduğunu gösterir (Kohn, 2006, 122). Arendt, bize Sokrates'i örnek olarak gösterirken karşısına Platon'u koyar. Sokrates-Platon karşıtlığı aynı zamanda Arendt'te siyaset-felsefe karşıtlığıdır. Her iki filozofun düşünme etkinlikleri Arendt'i hayatı boyunca peşini bırakmayan siyaset ve felsefe sorunu ile baş başa bırakır (Bernstein, 2006, 280). Dolayısıyla düşünme etkinliğinin tezahürü Arendt açısından siyaset ve felsefe karşıtlığı üzerinden temel bir probleme neden olur.

Platon, *contemplativa* insanının duruş noktası ve değerlerinin egemen olduğu bir siyasi düşünce geleneği kurar (Villa, 1999, 205). Platon'la başlayan siyaset geleneğinde filozoflar, dikkatlerini doxaların bulunduğu siyaset dünyasına çevirdiklerinde amaçları, siyaseti anlamak değil, ona mutlak hakikatleri uygulamaktır. Bunu yaparken felsefenin siyasete bir düşmanlığı ortaya çıkar. Dolayısıyla filozoflar ya siyasetin "deliliğinden" kaçmışlardır ya da mutlak hakikatlerle şehri yönetmeye çalışmışlardır. Sokrates ve Platon'un düşünme etkinliği bağlamında siyaset ve felsefe karşıtlığı değerlendirildiğinde Platon, mutlak hakikatlerle siyasete müdahale ederken, Sokrates, agorada *doxaların* yer aldığı alanda hareket etmiş ve başkalarının kendi düşüncelerini doğurmalarına yardım etmiştir (Bernstein, 2006, 280).

Arendt'e göre, *contemplativa* yaşam biçimi Platon tarafından oluşturulmuştur. Fakat, Steinberger bu düşünceyi eksik bulur, Sokrates de yaşama karşı ölümü savunmasıyla *contemplativa* yaşam modeline dahil edilmelidir (Steinberger, 1990, 805). O halde saf felsefe açısından, Platon tek başına sorumlu tutulamaz, Sokrates de sorumludur. Fakat Arendt, Sokrates'i özellikle düşünme ile eylemi şahsında birleştirmiş bir kişi olması nedeniyle örnek alır. Bu örnek alış sırasında Heidegger dışlanır. Çünkü Heidegger siyasetin çoğulcu anlayışının karşısındadır. Benhabib'e göre Heidegger düşüncesinde, çoğulluk koşulunu ifade edemediği için otoriter bir hareketle yanlış bir dayanışmaya açık hale gelir (Benhabib, 2000, 105). Diğer taraftan Sokrates kendini ne azınlık arasında ne çoğunluk arasında sayar. O filozof olmadan da vatandaşlar arasında düşünebilmiştir. Kohn'a göre Arendt için Sokrates bir düşünce örneği olarak teoremlere konulacak türden değildir. Sokratik düşünme, görünüşler alanında aktif kalan bir tür düşünmedir (Kohn, 1990, 126). Sokrates, bir şey bildiğini iddia etmez, onun bilgelik iddiası yoktur dolayısıyla bir öğreti formüleştirmez. O, sadece insanlara bilge olmadıklarını gösterir. Sokrates diyaloglarının dili sorgulamaya dayalıdır ve diyalogların savı hiçbir yere gitmez. Tartışma hiçbir sonuca ulaşmaz ya da diyaloglar dönüp dolaşıp aynı yere gelir (Arendt, 1971, 428). Dolayısıyla Sokratik diyaloglar, karar ve eyleme yönelik müzakere olarak nitelendirilemez (Villa, 1999, 101).

Sokrates'in sorgulaması kavramları harekete geçirir. Tüm sözcükler dönüp dolaşıp aynı noktaya geldiğinde, her şeye yeni baştan başlamayı ve adaletin ya da erdemlin ya da bilginin veya mutluluğun ne olduğunu araştırmayı neşeye öneren genellikle yine Sokrates'tir. Arendt'e göre Sokrates, insanlara adalet, cesaret ve erdemlilik gibi değer öğretileri vermez. Fakat Arendt'in gözünde Sokrates, sanki sorgulamalarıyla daha adil, cesur ve erdemli olmayı savunmuş gibidir (Arendt, 1971, 431). Diğer taraftan Arendt, Sokrates'in sorgulama ile ahlak öğretisi amaçlamadığını, düşünmenin de böyle bir gücünün olmadığını ifade eder. Villa'ya göre Sokratik diyalektik, *doxayı* yok etmeyi veya aşmayı değil, diyalogdaki ortaklarının bakış açılarını açıklığa kavuşturabilmeleri ve fikirlerini geliştirebilmeleri için "bir şeyi derinlemesine konuşmayı" amaçlar (Villa, 1999, 96). Canovan'a göre Atina'nın kamusal alanı Sokrates'in felsefi düşünce biçimini geliştirmiştir. Bu düşünce siyasetten kopuk veya siyasete karşı değildir. Kamusal alanda başkaları arasında hareket etme ve onların görüşlerini keşfetme söz konusudur. Her insanın kendi *doxaları* vardır. Ortak dünyaya farklı bakış açılarından bakarlar. Ama Platon çoğul görüşleri tek bir hakikatle değiştirmeyi arzular. Sokrates'in böyle bir arzusu yoktur, onun yapmak istediği herkesin kendi fikrini tutarlı bir şekilde ifade etmesini sağlamaktır. Dolayısıyla Sokrates'in yaptığı siyasi etkinliktir. Tartışmayı bir sonuca ulaştırarak güvenilir bir gerçeği keşfetmeyi hedeflemekten çok uzak olan Sokrates, arkadaşları arasında ortaklaşa sahip oldukları dünya hakkında konuşmayı kendi başına değerli bir etkinlik olarak görür. "Sokrates, filozofun politik işlevinin hiçbir hükümdarlığa ihtiyaç duyulmadan, dostluk anlayışı üzerine kurulmuş bir ortak dünyanın kurulmasına yardımcı olmak olduğuna inanır" (Canovan, 1992, 258). Dolayısıyla Sokrates, Platon'un yaratmış olduğu siyaset-felsefe karşıtlığına bir alternatif oluşturur ve siyaset ile felsefe arasındaki karşıtlığı ortadan kaldırır. Sokrates kamusal alanda bilgiyi paylaşmak yerine bilgisizliği ön plana çıkarır ve *contemplativa*'nın kamusal alanda tahakküm kurmasını tehdit olarak görür. Diğer taraftan Platon, Sokrates'in tersini yapar ve polis idealar tarafından yönetilmelidir anlayışını geliştirir.

Arendt'in Platon karşısında Sokrates'i öne çıkarması ve onu örnek alması, Sokrates'in düşünme sırasında sergilediği tutumdan kaynaklanır. Arendt'in gözünde Sokrates, görünüşler dünyasında, agorada aktiftir, ama bilgelik iddiasında değildir ve bir öğreti dayatmaz. Arendt'in "düşünme, bilgelik vermez ve evrenin sırlarını çözmez" iddiasıyla bu tavır uyusur. Sokrates'in sorgulamaya dönük dili, diyalogları sonuçlandırmaması, tartışmanın sürekli dönüp aynı yere gelmesi, yine Arendt'in "düşünme doğrudan eylem gücü vermez" görüşü ile uyusmaktadır. Dolayısıyla Sokrates, diyaloglarda ele aldığı konularda bize açık bir yanıt vermese de düşünmenin ne işe yaradığıyla gösterir.

Arendt'e göre Sokrates'in bu konularda esasen neye inandığını göstermenin en kolay yolu, yaptığı benzetmelerle kendisine takılan lakabı dikkate almaktır. Sokrates kendisine at sineği ve ebe diyordu. Bir başkası da ona torpil balığı lakabını takmıştır (Arendt, 1971, 431). Arendt, Sokrates'e takılan lakaplar üzerinden onun düşünme şeklini çözümler ve bu benzetmelerle düşünme etkinliğinin Sokrates üzerinde nasıl gerçekleştiğini gösterir.

Atsineği olarak Sokrates, "başka biri gelip de onları dürtmediği sürece yaşamları boyunca rahat rahat uyumaya devam edecek yurttaşları sokmayı bilir. "Sokrates'e göre düşünme ve sorgulama yapmayan ve bunları içermeyen bir yaşam sadece değersiz değildir, aynı zamanda yaşanmaya değmez (Arendt, 2018a, 202). At sineği, insanların düşünceleri için bir uyarıcıdır. Bu uyarıcının olmaması durumda insanlar ömürlerinin geri kalanını düşünmeden uyku içinde geçirirler. Düşünmeden geçirilen bir hayatın ise bir değeri yoktur. Sorgulama eleştirel düşünmenin de başlangıcını oluşturur. İkinci benzetmede Sokrates ebedir. Burada Sokrates, insanları, yanlış kanılarından ve sorgulanmamış önyargılarından arındırır. Onlara hakikati vererek iyi kılmasa da içlerindeki kötülükten kurtulmalarına yardımcı olur. Sokrates bunu doğruyu bildirmeden yapar (Arendt, 2018b, 161). Ebe olarak burada Sokrates önyargılarla savaşır. Muhataplarının önyargılarını ortaya çıkarmaya ve onları ortadan kaldırmaya çalışmanın yanında kendi düşüncelerine ulaşmalarında yardımcı olur (Villa, 1999, 206). Üçüncü benzetme de ise Sokrates, torpil balığı olarak temas ettiği kişileri sersemletir. Bilmediğimizi bilen, fakat buna rağmen vazgeçemediğimiz düşüncelere karşı torpil balığı temas ederek bizi uyuşturur. Torpil balığı, ilk bakışta, atsineğinin tam tersi gibi görünür; atsineği kızdırırken, o sersemletir. Dışarıdan ve insani ilişkilerin olağan seyri açısından bakıldığında uyuşmadan ibaretmiş gibi görünen şey, aslında hayatta olmanın en yüce biçimi olarak hissedilir (Arendt, 2018b, 161). Sokrates'in at sineği, ebe ve torpil balığı benzetmeleriyle uyguladığı sokratik sorgulamayla Sokrates'teki düşünmenin akımına kapılanlar artık genel davranış kurallarını mekanik olarak uygulamazlar. Sokratik sorgulama yoluyla Sokrates, dinleyicilere kendi kafa karışıklığını bulaştırır (Villa, 1999, 206). Bu durumda benzetmelere bir bütün olarak bakıldığında düşünme etkinliği, insanı hiçbir yere götürmez, fakat özne üzerinde özgürleştirici bir gücü vardır.

Arendt'e göre Sokrates görünmezlerle uğraştığından düşünme etkinliğini açıklamak için rüzgâr metaforu kullanır. "Rüzgarlar da görünmezdir, yine de yaptıkları şeyleri biliriz ve yaklaştıklarını hissederiz" (Arendt, 2018a, 204). Arendt, Heidegger'in de aynı metaforu kullandığını belirtir. Görünmez olanlar burada kavramlardır. Arendt'e göre "düşünmenin mecrası olan dilin düşünmeye dönüştürdüklerini -kavramlar, cümleler, tanımlar ve doktrinler olarak sözcükleri- serbest kılmak bu rüzgârın doğasıdır." Ama düşüncenin sözcükleri yetersizdir (Arendt, 2018b, 162). Bunu Arendt'e göre en güzel şekilde Platon ifade eder:

Benim uğraştığım konularla ilgili bilinen bir şey yoktur, çünkü onlara ilişkin hiçbir yazı bulunmamaktadır, asla bulunmayacaktır. Bunlar üzerine yazanların hiçbir şey bildiği yok; kendilerini bile bilmiyorlar. Çünkü bunu insanın öğrenebileceği öteki şeyler gibi kelimelere dökmenin bir yolu yoktur. Dolayısıyla düşünme yetisinin (nous) ta kendisine sahip, buna bağlı olarak da kelimelerin yetersizliğinin farkında olan biri, düşüncelerini yazılı harflerin esneklikten tümüyle yoksun biçimde sabitlemek şöyle dursun, onları söyleme dönüştürme riskini bile asla göze almayacaktır (Arendt, 2018b, 155).

Rüzgâr her harekete geçirildiğinde bir kişi hem atsineği hem de bir torpil balığı olabilmektedir. Dolayısıyla "düşünmenin, bütün yerleşik ölçütler, değerler, ahlak kuralları ve gelenekler üzerinde yıkıcı ve altlarını oyucu bir etkisi" vardır. Düşünce rüzgarına maruz kalma yaşamın olağan akışını imkânsız hale getirir (Villa, 1999, 101). Dolayısıyla Sokratik düşünme, sorunları çözmediği gibi onun daha karmaşık bir hal almasına neden olur.

Arendt düşünmenin yol açtığı sersemliğin iki boyutlu olduğunu söyler. Birincisi bütün etkinlikleri kesintiye uğratar, ikincisi ise afallatıcı bir etkiye sahiptir:

Dur ve düşün aralığına, tüm diğer etkinliklerin kesintiye uğratılmasına içkindir ve yaptığımız şeyle uğraşırken hiç şüpheli görünmemiş olandan artık emin olmayarak bu ilk fasıladan çıktığımız sırada, tekrar felç etmesi ayrıca mümkündür. Eğer eyleminiz sıradan hayat içinde ortaya çıkan tikel vakalara genel davranış kurallarını uygulamakla sınırlanmışsa, felce uğramanız kaçınılmazdır, çünkü bu tür kuralların, düşüncenin rüzgarına karşı durması olanaksızdır (Arendt, 2018b, 207).

Düşünmenin tehlikeli ve sonuçsuz serüveninin sonucunda torpil balığı tarafından uyuşturuldukları için değil de at sineği tarafından uyarıldıkları için aşırı serbestliğe ve sinizme kaçan yaklaşımlar olmuştur. Bu yaklaşımı benimseyenler, Sokratik sorgulamanın nihaysizliğini olumsuz sonuçlara dönüştürürler. “Eğer dindarlığın ne olduğunu tanımlayamıyorsak dinsiz olalım” (Arendt, 2018a, 206) veya adaletin ne olduğuna ulaşamıyorsak adalet değerini tamamen bırakalım gibi. Arendt'e göre bu sonuç Sokrates'in başarmayı umduğunun neredeyse tam tersidir (Arendt, 2018b, 163). Buradan hareketle Villa, Sokrates'in düşünme etkinliğini olumlu erdemlerin yetiştirilmesinden ziyade adaletsizlikten kaçınmaya dayanan bir ahlak olan çekimserlik ahlakının iç çekirdeğini oluşturduğunu iddia eder (Villa, 1999, 211). Fakat düşünme bilgelik ve eylem gücü vermediğinden doğrudan ahlaki eylemlerde belirleyici olmaz. Diğer bir ifade ile düşünme insanın ahlaklı olmasının garantisini vermez.

Arendt, düşünmenin yıpratıcı niteliğinden dolayı iki türlü tehlikeden bahseder. Birincisi düşünmenin kendisinin ortaya çıkardığı tehlike, ikincisi ise düşünmeme tehlikesidir. Bu noktada nihilizm, düşünme etkinliğinin yıpratıcılığının ortaya çıkardığı bir tehlikedir.

Arendt'e göre, “tehlikeli düşünce diye bir şey yoktur; düşünmenin kendisi tehlikelidir ama nihilizm onun ürünü değildir. Nihilizm gelenekçiliğin öteki yüzüdür; bağlı kalmayı sürdürdüğü sözde pozitif güncel değerlerin olumsuzlanması onun amentüsünü oluşturur.” Eleştirel sorgulama, kabul görmüş değerleri en azından olumsuzladıkları bir safhadan geçer ve bu bağlamda nihilizm, “düşünmenin daima var olan tehlikesi olduğu söylenebilir.” Ama Arendt'e göre bu tehlike, “hayatın sorgulanmadığı takdirde yaşanmaya değer olmadığını öne süren Sokratik inançtan değil, tam aksine, düşünmeyi sürdürmeyi gereksiz kılacak sonuçlar bulma arzusundan doğar. Düşünme tüm inançlar açısından eşit ölçüde tehlikelidir ve kendiliğinden yeni inanca yol açmaz” (Arendt, 2018b, 164). Dolayısıyla Arendt, Sokratik düşünme ile nihilizm arasında bir bağlantı kurmaz. Nihilizm, Sokratesçi düşünmenin yanlış yorumlanmasıdır.

Düşünmenin kendisinin tehlikeli olması, bütün inançlar için eşit derecede tehlikeli olduğunu gösterir. Arendt'e göre düşünmenin “*ortakduyu* açısından en tehlikeli yanı, düşünürken anlamlı gelen şeyleri gündelik yaşama uygulamaya kalktığımız anda yok olup gidivermeleridir.... Fiiliyatta düşünme, hayatta herhangi bir zorlukla karşılaştığınız her defasında yeni baştan bir karar vermeniz anlamına gelir” (Arendt, 2018a, 207).

Atinalılar, Sokrates'i düşünmenin yol açtığı bu olumsuz sonuçlardan dolayı suçladılar; onlara göre tahrip edici düşünme rüzgarı, insanların yol işaretlerini söküp atmakta, kentlerin düzenini bozmakta, yurttaşların kafalarını karıştırmaktadır. Sokrates, düşünmenin insanı yozlaştırdığını kabul etmese de insanları iyiye yönelttiğini de iddia etmez. Düşünme, insanı uykusundan uyandırması nedeniyle Polis için iyidir, ama bu sorgulamalarından hareketle Arendt'e göre Sokrates'in iyiliksever olduğu söylenemez (Arendt, 2018a, 208).



Düşünmenin tehlikesinin yanında, Arendt'e göre siyasi ve ahlaki konularda tavsiye edilen düşünmemenin de kendine has tehlikeleri vardır. İnsanlar sorgulamanın tehlikelerine karşı etik değerleri sorgulamazlar ve bunlar alışkanlık haline gelir. Eğer herhangi bir sebeple değerleri tasfiye etmek isteyen birisi ortaya çıkarsa, yeni bir davranış biçimi getirdiği takdirde bunu az bir zorlama ve ikna ile başarabilir. İnsanlar eski davranış biçimlerine ne kadar sadıksa yeni davranış biçimini benimsemeye de o kadar istekli olacaktırlar. Arendt'e göre, pratikte bu herhangi bir düşünceyle meşgul olmayan insanlarda daha kolay gerçekleşir. Diğer taraftan eski düzenin istikrarsız unsurları ise en az söz dinleyenler olacaktır. Bu durumda insanların adetlerini ve alışkanlıklarını değiştirmek sofra adaplarını değiştirmekten daha zor değildir (Arendt, 2018a, 209). Düşünmemenin tehlikeli yanı, insanın kamusal alanda tahakküm öğelerine açık hale gelmesidir. Düşünme etkinliği ise her defasında yeni baştan bir karar vermeniz anlamına gelir. Düşünme ve düşünmeme karşılaştırıldığında, düşünmemek daha tehlikeli sonuçlar doğurur. Düşünme etkinliğinin sonuçları olmasa bile, anlam arayışı içinde yaşamla bağını sürdürür. Sokrates'in insanlarla konuşurken yaptığı düşünme etkinliğinin anlamı kendisinde gizlidir:

Düşünmek ve gerçek anlamda hayatta olmak aynı şeydir ve bu, düşünmenin her defasında yeni baştan başlayacağı anlamına gelir. Yaşama eşlik eden bir etkinliktir ve yaşamda gerçekleşen ve hayattayken bizlere malum olan şeylerin anlamlarının ifadesi olarak bizzat dilin bizlere sunduğu adalet, mutluluk, erdem gibi kavramlarla ilgilenir (Arendt, 2018a, 209).

Arendt, anlam arayışı olarak adlandırdığı şeyi Sokrates'in dilinde sevgi olarak görür. Sokrates açısından düşünme, insanın kendisinde olmayana yönelik sevgi duymasından doğar. Sevgi, bir ihtiyaçtır ve sahip olmadığı şeyi arzular, dolayısıyla insanlar bilgeliği severler ve bilge olmadıkları için de felsefe yapmaya başlarlar. Arendt'e göre,

sahip olmadığı şeyi arzularak, sevgi daha öncesinde mevcut olmayan bir ilişki kurar. Bu ilişkiyi açığa çıkartmak, görünür kılmak amacıyla insanların -tıpkı aşıkların sürekli aşklarından bahsetmek istemeleri gibi- ondan bahsetmeleri gerekir. Düşüncenin arayışının bir tür arzu dolu sevgi olmasından ötürü, ancak sevebilir şeyler – güzellik, bilgelik, adalet ve bunun gibi şeyler- düşüncenin nesnelere olabilir. Çirkinlik ve kötülük, hemen hemen tanımları itibarıyla, düşüncenin ilgisinin dışındadır (Arendt, 2018a, 209).

Bu anlayışa göre kötülük ontolojik bir kökene sahip değildir ve istemli olarak yapılamaz. Eğer düşünme, güzellik, adalet, bilgelik gibi olumlu kavramları çözerek ilksel anlamlarını ortaya çıkarırsa, öyleyse aynı sürecin "olumsuz" kavramlarını da çözerek ilksel anlamsızlıklarını ortaya çıkartır. Bu yüzden Sokrates hiç kimsenin - ontolojik durumu yüzünden - kötülük yapmayacağına inanır; "kötülük namevcuttur, olmayan bir şeydir" (Arendt, 2018a, 209). Arendt, Sokrates'in düşünce ile kötülük arasında şöyle bir bağlantı kurmuş olabileceğini belirtir: Güzellik, adalet ve bilgelige âşık olmayan kişilerin düşünme yetileri yoktur. Sorgulamaya âşık, felsefe yapan kişilerin de kötülük yapma yetileri yoktur. Arendt, kötülüğün Sokrates'te olduğu gibi yoklukla tanımlanmasını kabul etmez. Eğer bu düşünce kabul edilirse, sadece düşünen filozoflar eylem gerçekleştirebilir sonucu ortaya çıkar. Arendt'e göre düşünme etkinliğine itibar ve anlamını kazandıran Sokrates, düşünmenin yetkin bir avuç seçkin azınlığa bahsedebileceğine inanmış olamaz. Ona göre "eğer düşünmede insanı kötülük yapmaktan alıkoyacak bir şey varsa, nesnelere bağımsız olarak, etkinliğin kendisine içkin bazı niteliklerinin olması şarttır." Arendt, bunu Gorgias'ta iki önerme ile tartışır; birincisi, "kötülük etmekten, kötülük görmek daha iyidir." İkincisi, "Bütün dünyanın bana karşı olmasına aldırnam. Yeter ki kendimle çelişmeyeyim" (Arendt, 2018a, 211).

Düşünme etkinliği ile bu iki temel önermenin nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu sorgulayan Arendt'e göre Sokrates, burada bir yurttaş olarak değil, kendini düşünmeye adanmış bir kişi olarak konuşur.

Önerme tamamen düşünme deneyiminden ortaya çıkmaktadır: Eğer dünya, güçlüler ve zayıflar olarak bölünmüş olsaydı, dolayısıyla haksızlık yapmak ya da haksızlık görmekten başka bir seçenek olmasaydı, o zaman haksızlık görmek haksızlık yapmaktan daha iyi olurdu (Arendt, 2018a, 213). Arendt sorgulamasını sürdürdüğünde ilk önermenin ön koşulu ikinci önermeye varır ve ikinci önermeyi sorgular. Bu önerme son derece paradoksaldır. Kendisi ile özdeş, kesin olarak bir olan şey, kendisiyle ne uyumlu ne de uyumsuz olabilir; “uyumlu bir ses yaratmak için en az iki ayrı ton” olmalıdır. “Göründüğüm ve başkaları tarafından görüldüğüm zaman elbette ben bir'imdir” aksi durumda insanların bizleri tanınması mümkün değildir. Fakat ben, yalnızca başkaları için değil, aynı zamanda kendimle de var olduğum zaman içimdeki “bir”, ayrıma uğrar ve kendimin birliğine farklılık eklenir. Dolayısıyla düşünme, bilinçte verili olan ayırmadır (Arendt, 2018b, 170). Bir'in iki olma deneyimi, düşünen kişinin bilinçteki değeri ile tutarlı olmasını gerektirir.

Bir içinde iki olma durumunu Hippias diyalogunda Sokrates'te görürüz. Hippias eve gittiğinde yalnız başına kalacaktır, çünkü kendisiyle muhabbet peşinde değildir. Hippias, bilincini kaybetmemiştir, sadece onu edimselleştirme alışkanlığı yoktur. Sokrates ise, eve gittiğinde yalnız değil, kendi kendisiyle baş başadır. Arendt'e göre "Sokrates'in keşfettiği şey, tıpkı başkalarıyla olduğu gibi kendi kendimizle de ilişki kurabileceğimiz ve bu iki tür ilişkinin bir şekilde birbiri ile ilişkili olduklarıdır." Kendimle konuştuktan sonra veya önce bir başkasıyla da konuşurum. Burada temel ölçü "kendimle çelişmeme" ilkesidir (Arendt, 2018a, 220).

Sokrates için bir-içinde-iki olmak, eğer diyalogu sürdüren ikilinin iyi durumda olmasını düşünmek istiyorsan muhataplarıyla dost kalmaktır. Haksızlık görmek, haksızlık yapmaktan iyidir, çünkü kimse bir katille arkadaş kalmak, beraber yaşamak istemez. Arendt'e göre, Kant'ın kategorik buyruğu da ‘sen ile kendim’ arasındaki uyumun önemine dair bir değerlendirmedir. Bu buyruğun temelindeki, "sadece aynı zamanda evrensel bir kanun olmasını isteyebileceğin düsturlar doğrultusunda hareket et" ilkesi, "kendinle çelişme" emridir. Hiçbir katil ya da hırsız "öldüreceksin" ve "çalacaksın" buyruklarının genel yasalar olmasını istemez, çünkü kendi yaşamı ve mülkleri tehlikeye girer. Eğer bu genel yasalara aykırı bir durum veya bir istisna olursa kişi kendisi ile çelişmiş olur (Arendt, 2018a, 219).

Arendt'in Sokrates'in düşünme faaliyetinden hareketle bizden istediği; düşünme faaliyeti sırasında, benliğin, ikisi-bir-aradanın arkadaş kalmaları ve uyum içinde yaşamalarını olanaksız hale getirecek bir davranışta bulunmamaya dikkat etmektir. Arendt'e göre ölçü çoğunluğun veya toplumun kabulleri değil, düşünme zamanı geldiğinde kendimle barış içinde bulunup bulunmadığım olacaktır (Arendt, 2018a, 223). Bu durumda düşünme, herkesin inandığı şeyler tarafından düşüncesizce süpürüldüğünde, yani sınır durumlarında, politik olarak anlamlı hale gelir (Villa, 1999, 211).

Arendt, bir-içinde-iki olma durumunu, tek başlılık ve yalnızlık kavramlarıyla açıklar. Tek başlılıkta kendi kendimle muhabbet ederim; bir-içinde-iki'yizdir. Yalnızlık ise ikisi-bir-arada olarak bölünemediğim, kendimden mahrum olduğum bir durumdur. Yalnızlık dilsizdir ve diyaloga izin vermez. Dolayısıyla Arendt ‘tek başlılık’ ve ‘yalnızlık’ durumlarını birbirinden ayırır. Arendt, tek başlılık ile yalnızlık durumlarını insan ilişkileri bağlamında da değerlendirir. Kişi tek başlılıkta, insanlarla kurduğu teması kesmeye ihtiyaç duymaz. Burada insani beraberliğin tamamen dışarıda tutulması söz konusu değildir; aksine tek başlılık, dostluk ve sevgi gibi beşerî iletişim kanallarını aşan dostane ilişki biçimlerini hazırlar. Eğer kişi tek başlılığa katlanabiliyorsa diğer arkadaşlarına da katlanabilme şansı daha yüksektir. Diğer taraftan başka bir kişiye dayanamayan kendine de dayanamayacaktır. Bir arada olmanın olumlu tarafı bir-içinde-ikiyi, onu birey kılarak kurtarmasıdır. Tek başlılık, yalnızlık değildir, fakat kolayca yalnızlığa dönüşebilir ve onunla karıştırılabilir. Yalnızlık, tek başlılığa göre daha zordur.

Tek başınlıkta tehlike, kişinin kendi benliğini kaybetmesi, böylelikle herkesle birlikte olmak yerine herkes tarafından terk edilmesidir. Tek başınlığın içkin riski yalnızlıktır. Arendt, tek başınlık-yalnızlık üzerinden, filozofların meslek hastalığından bahseder. Filozofların meslek hastalığı, tek başınlığın içkin riski olan yalnızlığa kapılmalarıdır. (Arendt, 2014a, 489-91).

Arendt, tek başınlık durumu üzerinden düşünmenin önemli bir etkinlik haline geldiğini belirtir. "Düşünmeyi hem soran hem de cevaplayan olabildiğim, hakiki bir etkinlik haline getiren de bu ikiliktir." Bu sorma ve yanıtlama süreci esnasında sözlerle gezinildiği için düşünme, "diyalektik ve eleştirel olabilir." Bu durumda, Sokratesçi "...derken ne demek istiyorsun?" temel sorusu sürekli karşımıza çıkar. Zihinsel diyalogun kıstası, "beni kendi kendime sorduğum soruları cevaplamaya zorlayan hakikat değildir. Sokratik düşünmenin tek ölçüsü uyuşma, kendi kendisiyle tutarlı olmaktır." Bunun tersi, yani insanın kendi kendisi ile çelişmesi ise, insanın kendisinin kendi hasmı haline gelmesidir (Arendt, 2018a, 217). Dolayısıyla düşünmede ben'in ikiye bölünmesinin amacı hakikat peşinde koşmak değil, kişinin kendi içinde tutarlı olmasıdır. Arendt, Sokrates'in düşünme faaliyetinden hareketle düşünmeyi, yaşama eşlik eden ve hayatta olmanın maddi olmayan özü olarak görür. Yaşamın özü, somut sonuçlarda değil, fiili düşünme sürecinde bulunur. Düşünme olmadan da yaşam mümkündür, fakat insanın özünü tam gerçekleştirme mümkün olmadığından insanlar yaşayan bir ölü veya uyurgezerlere benzerler (Arendt, 2018a, 223).

Arendt, düşünmeyi eylemden ayırır, fakat düşünme bir etkinlik olarak kendini görünüşler alanında gösterir ve varlığını devam ettirir. Etkinlik olarak düşünme, kişinin kendi benliğinde bir-içinde-iki olma durumunun aktif olmasıdır; sorgulamanın devam etmesidir. Soru ve cevaplarla; sözlerle gezinme Arendt'in belirttiği gibi diyalektik ve eleştirel olacaktır. Burada amaçlanan bilme ve bilgelik arzusu değil, sonu gelmez bir anlam arayışıdır. Bu durumda düşünme, etkinlik sürecinde yaşamla bağlantısını korur.

Kohn'a göre Sokratik düşünme görünüşler alanında aktif kalan bir tür düşünmedir ve kişinin kendisi ile tutarsız olamayacağından yargılama gücünü serbest bırakır. Bu çelişmezlik yasası görünüş dünyasında da faaliyet gösterir (Kohn, 1990, 126). Bernstein'a göre Sokrates insanları düşünmeye teşvik etmiştir. Sokrates'in düşünmesi iç diyalog olarak çoğulluktan ayrı değildir. İç diyalogda insanda, düşünceleri kaçınılmaz olarak eylemlerine eşlik eden bir bilinç vardır. Bernstein bunu bir farkındalık olarak görür ki, bu da insanın gelişmesini sağlar (Bernstein, 2006, 281). Jonas ise, Sokratik düşünmenin kendisini gösterdiği yerin kriz durumları olduğunu iddia eder. Bu durumlarda birey, düşünme yoluyla dikkat çekebilir bu da kişinin saklandığı yerden dışarı sürüklenmesi demektir. Bu tür eylemler sonuçları itibariyle siyasi olabilir ve yargılama üzerinde özgürleştirici etkisi vardır. Bu durum Sokratik düşünmenin eylemle bağının olduğunu gösterir. *Contemplativa*, eylemle bağını tamamen koparıken, Sokratik düşünme eylemden tamamen uzaklaşmaz. Düşünme kendi kendisiyle iletişim kurma isteğine sahiptir ve iletişim dünya içinde eylemdir (Jonas, 1977, 42).

Arendt eleştirmenleri Sokrates'in düşünme etkinliğini dünyadan kopuk ve ayrı görmezler, hatta dünya içinde aktif olduğunu ileri sürerler. Sokrates'in iç diyalogu çoğulluk düşüncesine uyumlu olduğu gibi, bunun tutarlılık içinde gerçekleşmesinin siyasi sonuçları da olabilmektedir. Sokrates ve Heidegger karşılaştırmasında ise Arendt, her iki filozofu temelde düşünme ve yargı yetisi ilişkisi üzerinden değerlendirir. Çünkü yargı, dünya ile ilişkili siyasi bir yetidir. Bu değerlendirmede Arendt, Sokrates'in tarafındadır. Sokrates ile Heidegger'in düşünme etkinliklerini karşılaştıran Villa'ya göre, "hiçbir somut, yararlı sonuç vermeyen bir 'saf etkinlik' olarak Heidegger'in tutkulu düşüncesi Sokrates düşüncesine benzer" ama Sokrates düşüncesi agorada, vatandaşlar arasında gerçekleştiğinden önemli bir fark oluşturur. Dolayısıyla Sokratik düşünme, herkesten talep edebilmemiz gereken bir tür düşünmeye işaret

eder. Diğer taraftan Sokratik düşünceye karşıt olarak Heidegger'in düşüncesi, siyaset dünyası olan görünüşler dünyasından tamamen kopuk bir düşüncedir. Sokratik ve Heideggerci düşünme şekli Villa'ya göre özellikle düşünme ile yargı ilişkisinde belirgin bir şekilde ayrılır. Arendt'te yargılama ve düşünme iki farklı yetidir. Sokratesçi düşünme etkinliği, eyleme yönelik tüm hazır standartları ve kuralları ortadan kaldırır. Buna rağmen Sokratik düşünme, agorada gerçekleştiği için görünüşler dünyası olan kamusal dünya ile bağlantısını korur. Heidegger'de ise saf düşünmede yargılama ölüdür. Heidegger'in saf düşüncesini değerlendiren Villa'ya göre Heidegger'in hatası yargının yokluğundan kaynaklanır (Villa, 1999, 84-85).

Arendt'in Sokrates ile Heidegger yaklaşımını değerlendiren Taminioux'a göre ise, Arendt'in Platon'un görüşlerine yönelik eleştirileri aynı zamanda Heidegger'in görüşlerine de yönelik bir eleştiridir (Taminioux, 2009, 47). Arendt'in Sokrates ile Platon'u ayırmasına rağmen, Heidegger'e göre, Platon, Sokrates'in görevini sürdürmektedir. Arendt, Sokrates'in *doxa*nın karşısında olmaktan ziyade, onda politik yaşamın temel ilkesi olan çoğulluğu görür. Arendt, Sokrates'in ebeliği ile dünyaya açıldığını, herkese yardım etmeyi amaçladığını söyler. At sinekliği ile filozofun görevinin şehri yönetmek olmadığını gösterir. Arendt'e göre Sokrates'in amacı doğruları anlatmak yerine vatandaşların daha doğru olmasını sağlamak, *doxaların* üstesinden gelmek değil onları geliştirmektir. Heidegger, Sokrates'in kendisini retorikle savaşmaya adanmış olduğunu iddia eder, ama Arendt, *Sokrates'in Savunması*'nın ikna sanatının, en gerçek politik sanat olarak retorik'in en iyi örneklerden biri olduğunu savunur (Taminioux, 2009, 51). Arendt, mağara alegorisinde filozofun kısa bir biyografisini görür. Burada filozofun insan ilişkileri bakımından en niteliksiz yönü ortaya çıkmaktadır. Politik açıdan önemli olan konuşma ve eylem alegoride askıya alınmıştır. Felsefenin başlamasına neden olan hayret, Heidegger'de olan her şeyin olduğu gibi olmasına ve bu olanın bir şekilde hiçliğin deneyimi olmasına dayanır. Bu deneyim ise tanım gereği *bios politikos*'un özü olan sözlerin ve edimlerin paylaşılmasından kaçmaktır. Bu durumda *bios politikos*'un dışlandığı bir felsefi yaşamın ya da *bios theoretikos*'un dünyada yalnız olan bir kişi tarafından tekil olarak yaşanacağını gösterir. Böyle bir yaşam, insan olma koşulu olan çoğulluğu yok eder (Taminioux, 2009, 53). Heidegger ve Sokrates karşılaştırması yapan Bernstein, Heidegger'in insanlarla Sokratik biçimde bir diyalog kurduğuna dair neredeyse hiçbir delil olmadığını iddia eder. Üstelik Heidegger'in sergilediği düşünmenin "herkese atfedilmesi gerektiği" de pek söylenemez. Kriz anında, her şey alt üst olduğunda, Heidegger düşünmesi yargılama yetisini özgürleştirmez (Bernstein, 2006, 292).

## Sonuç

Arendt'i düşünme çözümlemesi yapmasına götüren süreç, düşünme yoksunluğu ve *vita contemplativa*'nın *vita activa* üzerindeki tahakkümüdür. Bu iki neden tek bir nedene siyasal/kamusal alan kaygısına indirgenebilir. Arendt bu kaygı bağlamında düşünmeyi sorunsallaştırmaktadır. Dolayısıyla Arendt'in düşünme etkinliği son noktada siyasal/kamusal alanla bağlantısında düğümlenmektedir. Bu bağlamda Arendt, Sokrates'in düşünme etkinliğini över, ama Platon'un düşünme etkinliğini *contemplativa* tarzında olduğu için eleştirir. Sokrates'in sorgulayıcı veya eleştirel düşünmesi bireyi kamusal alanda yargı yetisine hazırlaması bağlamında önemlidir. Diğer taraftan Platon'un düşünmesi hem bireyi bu dünyadan uzaklaştırmakta hem de siyasal/kamusal alana tahakküm kurmaktadır.

Sokrates ve Heidegger'in düşünme modellerini karşılaştırılmasında ise Sokrates insanlarla daha fazla bağlantılı iken Heidegger'in görünüşler dünyası olan kamusal dünya ile bağlantısı yoktur. Arendt, düşünme etkinliğinde Sokrates'in tarafında yer alır. Sokratesçi iç tutarlılık hem hayatın olağan akışında

insana rehberlik edebileceği gibi, kriz anlarında da iş görebilir. Diğer taraftan insanlar yalnızca kendi içi tutarlılıklarıyla yaşayabilen, tek başına varlıklar değildir. İnsan aynı zamanda toplumsal varlıktır ve zihinsel yetileri toplumsal alanda daha da gelişir ve bir anlam ifade eder. Dolayısıyla Arendt, yalnızca düşünme etkinliğinde kalmaz, yargılama yetisini kullanmak ister.

Arendt düşünmenin dünya ile bağlantısını önemser. Arendt'in düşünme çözümlemesindeki bütün amacı da budur. Fakat düşünme ile çoğulluğa bir ahlak öğretileri veya eyleme gücü verilemez. Çünkü düşünme etkinliğinin böyle bir niteliği yoktur. Dolayısıyla Arendt'in düşünme çözümlemesinde amaçladığı şey, geleneksel felsefenin düşünme tanımlarından düşünmeyi kurtarmak ve onu sensus communis'e hazırlamaktır.

Arendt bunu yaparken öncelikle düşünmenin ne olmadığını gösterir. Bu bağlamda Arendt, düşünmeyi *vita contemplativa*'dan ayırdığı gibi *vita contemplativa*'yı da kendi içinde ikiye ayırır. Arendt, Sokratesçi düşünme modeliyle iç diyalogu temel alan bir düşünmenin yanındadır. Bunun karşısında ise, Heidegger'in burgulayıcı ve Platon'un temaşaya yönelen *contemplativa* biçimindeki düşünmesi vardır.

Arendt, Heidegger'in düşünmesini övmesine rağmen yetersiz bulur. Çünkü saf düşünme tehlikelidir, saf düşünme yargının ölümü demektir. Dolayısıyla Arendt, düşünme çözümlemesinde bir tarafta Sokrates diğer tarafa Heidegger ve Platon olan bir çatışmayı düşünceinde siyaset/eylem için sürekli diri tutar. Sokrates, düşünme etkinliğinde tüm değerlerin istikrarını yok eder, Heidegger ise insan ilişkileri alanında yer almaz. Fakat Sokrates'in başarısı saf düşünmenin tehlikesine karşı direnir. Arendt, Sokrates ve Heidegger düşünme modellerinin farkını ortaya koyarken, her iki düşünürün söyledikleri ile kamusal alanda görünümüne bakar. Sokrates, agorada kendini gösteren ve iç tutarlılığa önem veren bir görüntü çizerken; Heidegger yargı yetisini düşünce de sergileyememiştir. Çünkü Heidegger'in düşünmesi buna uygun değildir.

Arendt, düşünme çözümlemesinde düşünme ile eylemi ayırır. Arendt'e göre, bu birlikteliğin savunulması tehlikelidir. Arendt, yargılama ile eylem, eylem ile düşünme arasındaki ayrımları korumuştur. Aksi durumda birliktelik, bütüncül bakış açısına neden olur ki, sonuç totalitarizmdir. Dolayısıyla Arendt'in düşünme çözümlemesi; düşünme ile eylem ayrımı totalitarizm kaygısıyla da bağlantılıdır. Fakat düşünme, eylemden tamamen ayrı bir durum olsa bile bir etkinliktir. Bu etkinliği ile düşünme, yargı yetisi için özgürleştirici bir işlev görür.

### Kaynakça

- Arendt, H. (1971). Thinking and Moral Considerations: A Lecture. *Social Research*, 38(3), 417-446.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. San Diego: A Harvest Book, Harcourt, Inc.
- Arendt, H. (2019). *Kant'ın Siyaset Felsefesi Üzerine Dersler*. (D. Sezer ve İ. Ilgar, Çev.). İstanbul: İletişim Yay.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2016). *İnsanlık Durumu*. (B. S. Şener, Çev.). İstanbul: İletişim Yay.
- Arendt, H. (2020). *Martin Heidegger Seksen Yaşında*. (Y. Örnek, Çev.)Mektuptaki Felsefe. İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Arendt, H. (2022). *Karanlık Zamanlarda İnsanlar*. (İ. İsmail, Çev.). İstanbul: İletişim Yay.
- Arendt, H. (2018a). *Zihnin Yaşamı*. (İ. Ilgar, Çev.). İstanbul: İletişim Yay.
- Arendt, H. (2018b). *Sorumluluk ve Yargı*. (M. Serin, Çev.). İstanbul: Sel Yay.

- Arendt, H. (2014). *Formasyon, Sürgün, Totalitarizm: Anlama Denemeleri*. (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot Yay.
- Barash, J. A. (2002). Heidegger, Arendt ve Anımsamanın Politikası. Ö. Sözer ve S. Yazıcıoğlu (Ed.), *Metafizik ve Politika: Martin Heidegger ve Hannah Arendt içinde* (ss. 49-78). Boğaziçi Ün. Yay.
- Benhabib, S. (2000). *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, R. J. (2006). *Arendt on Thinking*. D. Villa (Ed.), *Cambridge Companions Online, Hannah Arendt içinde* (s. 277-292). Cambridge University Press.
- Borren, M. (2013). 'A Sense of the World': Hannah Arendt's Hermeneutic Phenomenology of Common Sense. *International Journal of Philosophical Studies*, 21(2), 225-255. doi:10.1080/09672559.2012.743156
- Canovan, M. (1992). *Hannah Arendt: A Reinterpretation of Her Political Thought*. Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (2019). *Düşünmek Ne Demektir?* (İ. Turan, Çev.). İstanbul: Dergâh Yay.
- Heidegger, M. (2020). *Varlık ve Zaman*. (K. Ökten, Çev.). Alfa Yay.
- Jaspers, K. (1997). *Felsefe Nedir?* çev. İ.Z. Eyuboğlu, İstanbul, Say. Yay.
- Jonas, H. (1977). Acting, Knowing, Thinking: Gleanings from Hannah Arendt's Philosophical Work. *Social Research*, 44(1), 25-43.
- Kohn, J. (1990). Thinking/Acting. *Social Research*, 57(1), 105-134.
- Marcuse, H. (2010). "Heidegger ve Siyaset", *Söyleşi, Heidegger: Varlığın Çobanı içinde*, Cogito, Ed. Şeyda Öztürk. (B. Çoban, Çev.) (C. 1-64). YKY.
- Minnich, E. K. (2002). Thinking with Hannah Arendt: An Introduction. *International Journal of Philosophical Studies*, 10(2), 123-130. doi:10.1080/09672550210121423
- Örnek, Y. (2020). *Mektuptaki Felsefe*. İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Steinberger, P. J. (1990). Hannah Arendt on Judgment. *American Journal of Political Science*, 34(3), 803-821. doi:10.2307/2111399
- Taminiaux, J. (2009). "Arendt'in Heidegger'in Politik Görüşüne Yönelik Yapısökümü" *Doğumunun 100.Yılında Hannah Arendt*. YKY.
- Villa, D. (1999). *Politics, philosophy, terror: Essays on the thought of Hannah Arendt* (Princeton University Press.). Princeton, New Jersey.
- Young Bruehl, Elizabeth. (1982). Reflections on Hannah Arendt's the Life of the Mind. *Political Theory*, 10(2), 277-305. doi:10.1177/0090591782010002008

## 053. İletişim aracı olarak ambalaj tasarımında etkileşimli ve sürdürülebilir yaklaşımlar

Deniz Yeşim TALUĞ DEMİRİZ<sup>1</sup>

**APA:** Taluğ Demiriz, D. Y. (2023). İletişim aracı olarak ambalaj tasarımında etkileşimli ve sürdürülebilir yaklaşımlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 921-942. DOI: 10.29000/rumelide.1252840.

### Öz

Ambalaj tasarımı, tüketicilerle iletişim kurmanın ve ürüne ilişkin algılarını şekillendirmenin önemli bir aracıdır. Tasarımcılar, yaratıcı ve yenilikçi tasarım uygulamalarının yanı sıra yeni teknolojilerin bir araya getirilmesiyle benzersiz bir kullanıcı deneyimi yaratabilir ve tüketiciler ile ürünler arasında daha derin bir bağ kurulmasını sağlayabilir. Bu, markaların şiddetli bir rekabetle karşı karşıya olduğu, tüketici davranış ve beklentilerinin hızla değiştiği, çevresel etkilerin temel bir endişe haline geldiği günümüz pazarında özellikle önemlidir. Bu makale, ambalaj tasarımında etkileşimli ve sürdürülebilir yaklaşımların bir iletişim aracı olarak nasıl kullanılabileceğini araştırmaktadır. Kapsamlı bir literatür taraması ve gelişmiş ambalaj tasarımı uygulamalarının incelenmesi yoluyla makale, başarılı bir ambalaj deneyimi ve iletişim stratejisine katkıda bulunan temel faktörleri tanımlamaktadır. Ayrıca, yaratıcı ambalajlama alanındaki son eğilimleri ve günümüzde ambalaj iletişiminin en önemli unsurlarını araştırmaktadır. Bulgular, yaratıcı ve yenilikçi tasarım fikirlerinin benimsenmesinin ve yeni teknolojilerin dahil edilmesinin tüketici deneyimini büyük ölçüde geliştirebileceğini, müşterilerin ilgisini çekebileceğini ve akılda kalıcı deneyimler yaratabileceğini göstermektedir. Çalışma, tüketici beklentilerini karşılamak ve çevreye fayda sağlamak amacıyla etkileşimli ve sürdürülebilir ambalaj uygulamalarının nasıl hayata geçirilebileceği konusunda genel bir değerlendirmeyle son bulmaktadır. Genel olarak bu makale, ambalaj tasarımında ve etkileşimde daha geniş bir tasarım seçeneği yelpazesi sağlamak üzere teknolojik fırsatlardaki değişimleri göz önünde bulundurarak özgünlüğünü kanıtlamakta hem tasarım hem de çevresel faktörler açısından etkileşimli ambalajların potansiyelini vurgulamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Ambalaj tasarımı, kullanıcı deneyimi, yeni teknolojiler, iletişim, insan-ambalaj etkileşimi, sürdürülebilirlik.

## Interactive and sustainable approaches in packaging design as a communication tool

### Abstract

Packaging design plays a crucial role in communicating with consumers and shaping their perceptions of a product. By combining creative and innovative design concepts with new technologies, designers can create a unique user experience and foster a deeper connection between consumers and products. This is particularly important in today's market, where brands face fierce competition, consumer behavior and expectations are changing rapidly, and environmental impacts have become a key concern. This paper explores how interactive and sustainable approaches to packaging design could transform into an instrument of communication. With a thorough literature

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü (Ankara, Türkiye), deniz.talug@gmail.com, deniztalug@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1897-3583 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252840]

review and examination of advanced packaging design practices, this paper identifies the key factors that contribute to a successful packaging experience and communication strategy. It also explores recent trends in creative packaging and the most important elements of packaging communication today. The findings show that implementing new creative and innovative designs by combining new technologies can significantly boost consumers' experience, by engaging them and generating memorable experiences. This paper displays its originality by examining the changes in technological developments to offer a broad selection of design alternatives in packaging design and interactivity, emphasizing on opportunities of interactive packaging by regarding design and environmental issues.

**Keywords:** Packaging design, user experience, new technologies, communication, Human-package interaction, sustainability.

## 1. Giriş

Ambalaj tasarımı, ortaya çıkışından bu yana marka algısının başarılı bir şekilde yayılmasını sağlayan en önemli unsurların başında yer almıştır. Tasarım süreci, işlev, görsel tasarım ve pazarlama konularının ele alınmasını içermektedir (Orth ve Malkewitz, 2008, s.66-70). Başlangıçta ambalaj, öncelikle malları korumak ve muhafaza etmek için tasarlanmıştır (Loucanova vd., 2017, s.34). Geleneksel anlamda ambalaj, ürünlerin nihai varış noktalarına ulaşana kadar tedarik zinciri boyunca bozulmadan ve güvende tutulmalarını sağlamaktadır.

Sanayileşme ve teknolojik gelişmelerin yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte ambalaj tasarımı da evrim geçirmiş ve temel işlevleri artmıştır (Nandanwade ve Nathe, 2013, s.417). Sanayi devrimiyle birlikte tüketici pazarı çeşitlenmiş ve ürün tanıtımı için rekabet yoğunlaşmıştır (DuPuis ve Silva, 2008, s.22). Bu, ambalajın sadece ürünleri korumak için değil, aynı zamanda satışları artırmak için de gerekli olduğunu tanımlamaktadır (DuPuis ve Silva, 2008, s.65-75). Bu nedenle, ambalaj tasarımı sadece malzeme ve yöntem seçimini değil, aynı zamanda görsel tasarım, marka mesajı ve değerinin aktarımını gibi çeşitli yönlerin titizlikle planlanmasını ve dikkate alınmasını gerektirmiştir (Limon vd., 2009; Wells vd., 2007). Dolayısıyla ürün ambalajı, ürünlerin korunması işlevinin ötesinde, tüketicilerin ürün değerlendirmelerini ve tüketim arzularını etkileyen bir değer aktarıcısı haline gelmiştir. İşletmelerin ürünlerini ve marka değerlerini başarılı bir şekilde tanıtabilmeleri için kullanıcı ve ambalaj tasarımı arasındaki iletişimi göz önünde bulundurmaları önem kazanmıştır. Ürün ambalajları günlük hayatta önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde, yenilikçi ambalaj tasarımları ikame mallar arasında fark yaratabilir, ürünün ikame ürünleri arasında öne çıkmasını sağlayabilir. Örneğin, ambalaj malzemesi olarak kullanılabilecek yeni bir hammadde, kullanım ve taşıma kolaylığı sağlayan yeni bir tasarım ve farklı grafik elemanların kullanımı, geleneksel ambalajlı ürünlere rekabetçi bir üstünlük yaratabilir. Sürekli değişen tüketim alışkanlıkları ve pazarlama yöntemleri, artan üretim ve çeşitlenen pazarlar ile birlikte şirketlerin yeni stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, ambalajın iki ana işlevi olan 'koruma' ve 'muhafaza' işlevlerini iyileştirmek için nano ölçekli doğal malzemeler ve kompozitler geliştirilirken, yüksek performanslı bilgi işlem cihazları ve teknoloji ile birlikte 'iletişim ve etkileşim' işlevleri de gelişmektedir (Lydekaityte ve Tambo, 2018, s.1-3).

Ambalaj endüstrisinin gelişimi hem teknoloji hem de sürdürülebilirliğe yönelik artan ilgi ile yönlendirilmektedir (Bradley vd., 2011, s.607). İletişim ve etkileşim çağına girdikçe, geleneksel pazarlama ve reklamcılık daha az etkili hale gelmektedir. İşletmeler artık müşterileriyle etkileşime geçmenin ve bağ kurmanın yollarını aramaktadırlar. Bu doğrultuda ambalaj tasarımı bu bağın kurulmasını sağlayabilir. Ambalajlar tüketicilerin evlerinde yer alarak günlük yaşamlarının bir parçası



haline gelebilir ve markayla daha güçlü bir bağ kurulmasını sağlayabilir (Sudbury-Riley, 2014, s.670). Günümüzün ambalaj tasarımı geliştirme modeli, sosyal ekonomiyi, sürdürülebilir politikaları, iletişim kültürünü ve teknolojik gelişmeleri de dikkate almalıdır. Artan rekabet, dijital etkileşim, tüketici davranış ve taleplerindeki değişiklikler, ürün güvenliğine daha fazla odaklanma ve çevresel etkiler hususunda tüketici bilincinin artması gibi nedenlerden ötürü, tasarım yetenekleri yenilikçi bir modelle geliştirilmelidir. Tüm bu faktörler, ambalaj konusunda daha yenilikçi ve akıllı yaklaşımlar geliştirme ihtiyacını doğurmaktadır.

Bu araştırma, geleneksel ambalaj stratejileri ve yeni teknolojik gelişmeler ışığında ambalaj tasarımının etkileşimine ve sürdürülebilirliğine odaklanmaktadır. Temel ambalaj işlevlerini tanımlamayı, geliştirmeyi ve değerlendirmeyi, çevre, pazarlama ve tüketiciyle ilgili ambalaj stratejilerini araştırmayı ve buna bağlı olarak etkileşimli ve sürdürülebilir ambalaj tasarımının potansiyelini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Mevcut araştırmaları gözden geçirerek, etkileşimli ve sürdürülebilir ambalaj tasarım çeşitleri, stratejileri ve yetenekleri ile ilgili ambalajın fonksiyonları analiz edilecektir. Ayrıca tasarımcılara, kullanıcılarla daha iyi etkileşim kurmak ve yeni iş modelleri geliştirmek amacıyla interaktif ve sürdürülebilir ambalajlar tasarlamak üzere yeni teknolojilerin ve yöntemlerin nasıl kullanılabileceğine dair öngörüler sunulacaktır.

Makalede, geleneksel ambalaj tasarımı literatürünün incelenmesinden sonra, araştırma çevresel, pazarlama ve tüketiciyle ilgili ambalaj stratejilerini ve bunların interaktif ve sürdürülebilir ambalaj tasarımı üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çevresel konularla ilgili olarak, ambalajın fonksiyonel rolünü daha sürdürülebilir hale getirmek için yeni teknolojiler ve ambalaj materyallerinin kullanımının yer aldığı konular incelenmektedir. Pazarlama ve tüketiciyle ilgili olarak, ambalaj tasarımının tüketici deneyimini iyileştirmek için etkileşimin nasıl kullanılabileceği ve yeni iş modellerinin geliştirilmesine yönelik fikirlerin tartışıldığı makalede, ayrıca yeni teknolojilerin tüketici deneyimini nasıl etkileyebileceği ve ambalaj aracılığıyla ürünlerin tüketicilere nasıl sunulabileceği gibi unsurlar da incelenmiştir. Son olarak, bu çalışma, önermeler eşliğinde tasarımcıların interaktif ve sürdürülebilir tasarımlar için hangi teknolojiler ve yöntemlerden faydalanabileceklerini ortaya koymuştur.

Bu araştırma ile ambalajın işlevleri araştırılarak, mevcut boşlukları belirleyerek ve temel ambalaj işlevlerinin gözden geçirilmiş bir modelini ortaya koyarak, ambalaj bilimi literatürüne katkı sağlamaktadır. Ayrıca çevre, pazarlama ve tüketicilerle etkileşimi gibi alt işlevlerine dair güncel tartışmalar ve teorilerle de bağlantı kurmaktadır. Bu nedenle, bu makale yeni fikirler sunarak tasarımcılara, geleneksel ambalajlardan yeni teknolojilere bağlı ambalajlara geçişin ve dijital dönüşümün geldiği son noktayı göstermektedir. Kullanıcılar ile daha iyi etkileşim kurmak ve yeni iş modelleri geliştirmek amacıyla etkileşimli ve sürdürülebilir ambalajlar tasarlamak yeni tüketici deneyimlerine ve ambalaj aracılığıyla ürünlerle/markalarla etkileşime yol açmaktadır.

## 2. Ambalaj tasarımının tarihçesi ve yeni yaklaşımlar

Herhangi bir süpermarkette on binlerce ürün çeşidi ve bunların her birinin kendine özgü farklı ambalajı bulunmaktadır. Bu nedenle, ambalajın ve tasarımının müşterinin karar verme sürecini etkilemede önem taşıdığı görülmektedir. Örneğin, Reyhle (2020) bir internet sitesinde ki yazısında ambalaj tasarımının en az ürünün kendisi kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun nedenin ise şöyle açıklar; raflar farklı markaların benzer ürünleriyle doludur ve müşteri bir sonraki seçeneğe geçmeden önce herhangi bir markanın olumlu bir izlenim bırakmak için ortalama yedi saniyesi vardır.

Ürünlerde ambalaj, depolama, nakliye, teslimat gibi süreçlerde ürünlerin tutarlı kalitesini, uzun ömürlülüğünü ve korunmasını sağlamak için kullanılan bir uygulamadır. Genel olarak, ürünü korumaya, bilgi sağlamaya ve tüketiciyle iletişim kurmaya hizmet eden bir ürün paketleme ve dağıtım sistemi olarak açıklanır (Lockhart, 1997, s.238-250; Dilber, vd., 2012, s.161-162). Ayrıca mekanik hasarı ve/veya kimyasal değişiklikleri ve bozulmayı önlemek için de kullanılır (Tçetar ve Kurek, 2011, s.130). Tek (1999) ambalajı, ürünün kendisi ve ortamını koruyan, taşınmasından satışına kadar olan tüm süreçlerde muhafazası ve son kullanıcı tarafından tüketiminin kolaylaştıran ve gelecekte kısmen veya tamamen bertaraf edilebilen bir kap veya örtü olarak tanımlamaktadır. Grundey (2010, s.87-93) ise ürünün bozulmasını önleyen, taşımada kolaylık sağlayan, ürünün pazarlama ve satışına katkı sağlayan, marka kimliğini ortaya koyan ve şekillendiren, işaret ve etiketler aracılığıyla yasal bilgi ve ürün içeriğiyle ilgili tüm verileri bir araya getiren, fiziksel özellikleriyle son kullanıcının ihtiyaçlarını gideren, geri dönüştürülebilir ve bozulabilir olan, ve ürünün ötesinde sosyal ve politik slogan olarak değerlendirilebilen çok amaçlı bir araç olduğunu ifade etmektedir.

Ambalajlama, 15.000 yıl öncesine, eski yerleşimcilerin çanak çömlek için kullandıkları zamana kadar uzanan uzun bir geçmişe sahiptir (Arnold, 1988). Geçmişte insanlar yiyecek ve suyu muhafaza etmek için eti yapraklara sarmak veya suyu hayvan derilerinde saklamak gibi doğal malzemeler de kullanmışlardır (Özden, 1987, s.116). Bilinen en eski ambalajlar, yeraltı şehirlerinde bulunan vazolar ve amforalar ile çamurdan yapılmış kil küplerdi. Zamanla, uygarlık ilerledikçe, ambalajlar sepet, toprak, ahşap ve kumaş gibi malzemeleri içerecek şekilde gelişmiştir. Teknolojideki ilerlemelerle birlikte kağıt, karton, cam, ahşap, metal ve plastik gibi modern koruyucu ambalaj malzemeleri geliştirilmiştir.

Ambalaj, ürünleri korumak ve kalitelerini muhafaza etmek için önemli bir araçtır. Ancak günümüzün rekabetçi pazarında ambalajın aynı zamanda müşterilere hızlı bir şekilde hitap etmesi ve farklı kültürlerden insanlara ürün hakkındaki bilgileri etkili bir şekilde iletmesi gerekmektedir (Robertson, 2005, s.2-4; Klimchuk ve Krasovec, 2013, s.1-35). Mevcut ürün ve markaların çoğalmasıyla birlikte ambalaj tasarımı, markaların mağaza raflarında öne çıkmasının ve müşterileri çekmesinin bir yolu olarak giderek daha önemli hale gelmiştir. Ambalaj tasarımı ilgi çekici olmalı, diğer ürünler arasında fark edilmeli ve satış yapabilmek için marka ve ürün hakkındaki bilgileri etkili bir şekilde iletmelidir. Ayrıca, teknoloji ve toplumsal değişimler ambalaj ve tasarımda evrimi zorunlu kılmış, alışveriş yapanların dikkatini çekerek satışları artırmaya yönelik stratejiler hayata geçirilmiştir. Ambalaj endüstrisi artık tüketicileri ürünleri satın almaya teşvik etmek için çeşitli teknikler kullanmaktadır. Pektaş (1993, s.24) ambalajı, müşterileri satın almaya ikna etmek için gerekli tüm unsurları içeren bir öge olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, güçlü bir marka imajı yaratmak için tüketici davranış ve tercihlerinin araştırılması gerekmektedir (Çakıcı, 1987, s.30). Bu da ambalajın pazarlama ve satış artırıcı rolünü göstermektedir. Ambalajın tasarımı, ürünün tanıtımı ve satışı için önemlidir. İnsanların satın alma kararlarını etkileyebilir ve markanın değerini artırabilir. Ambalaj tasarımının insanların dikkatini çekmesi, onları ürünün özellikleri hakkında bilgilendirmesi, ürüne güven duymalarını sağlaması ve tüketicinin zihninde ürünle ilgili olumlu bir izlenim bırakması gerekmektedir. Ayrıca ambalaj, bir şirketin veya markanın anında tanınmasına da yardımcı olur (Kotler vd., 2000, s.287). Venter ve diğerlerine (2011) göre, ambalaj tasarımı bir ürünün algılanan kalitesi üzerinde etkilidir. İyi bir ambalaj tasarımı, marka ve markanın nitelikleriyle uyumlu olmalı ve bunları renkler, şekiller ve metin gibi tasarım unsurları aracılığıyla iletmelidir. Ayrıca literatür, ambalajın tüketiciyle iletişim kurmak, benzersiz bir imaj yaratmak, raflarda görünürlüğü artırmak ve hatta satın alma sonrası kullanım faydaları sağlamak gibi çeşitli amaçlara hizmet ettiğini göstermektedir (Geambasu, 2017,s.22; Odabaşı, 2005, s.243).

Ambalajlama, koruma ve muhafaza gibi geleneksel gereklilikleri karşılamanın yanı sıra, çevresel sürdürülebilirlik ve tüketici taleplerine de giderek daha fazla odaklanır hale gelmiştir. Çünkü günümüz tüketicisi ürünlerin taze, hijyenik, çevre dostu ve sağlıklı olmasını beklemekte, ürünler hakkında araştırma yapmakta ve sorgulamaktadır. Bu nedenle, şirketler ambalajları aracılığıyla bu talepleri karşılamak için rekabet etmektedir. Geleneksel ambalajlar artık yeterli değildir ve ürünün anlık tazeliği, üretim koşulları ve raf ömrü hakkında bilgi vermeye odaklanan ambalajların tüketicilere hitap etme olasılığı daha yüksektir (Dainelli vd., 2008, s.108). Tüketiciler çevre konusunda daha bilinçli hale geldikçe, satın alma kararlarının çevre üzerindeki etkisine daha fazla dikkat etmektedirler (Padki, 2008). Bu da satın aldıkları ürünlerin çevresel etkileri konusunda daha bilinçli ve ilgili hale geldikleri anlamına gelmektedir ve bu sürdürülebilir ambalajlara yönelik talebin artmasına yol açmaktadır. Şirketler bunun farkına vararak tüketicilere hitap edebilmek için daha çevre dostu ambalajlar geliştirmeye başlamıştır. (Scott ve Vigar, 2014, s. 642-649). Şirketlerin, ambalajın tüm yaşam döngüsünü dikkate alan etkili stratejiler geliştirebilmeleri için, ambalaj söz konusu olduğunda satışın gerçekleştiği zaman ile tüketim sona erdiği zaman arasındaki farkları anlamaları önemlidir.

Hem araştırma hem de tasarım alanındaki uzmanlar, yaratıcı ve yenilikçi ambalajların müşterilerin dikkatini çekmede ve rekabetin yoğun olduğu bir ortamda başarılı olmada kritik bir faktör olabileceği konusunda hemfikirdir (Smith vd., 2007; Yang ve Smith, 2009; Cascini vd., 2020). Şirketler, tüketiciler satın alma kararı verirken ambalajın etkili bir rol oynadığının bilinciyle ambalaj tasarımına önemli kaynaklar ayırmaktadır (Arnold ve Reynolds, 2012; Orth ve Malkewitz, 2012; Söderlund vd., 2017). Dünyanın dört bir yanındaki marka yöneticileri ve perakendeciler, marka kimliğini ve kalitesini iletmenin etkili bir yolu olarak yenilikçi ambalajlara giderek daha fazla yönelmektedir (Karjalainen ve Snelders, 2010; Mzoughi vd., 2017; Orquin vd., 2020).

Bu nedenle, bu araştırma ana perspektifini kullanıcı etkileşimi ve sürdürülebilirliğe yönelterek ambalaj tasarımındaki yeni yaklaşımları incelemektedir. Bunu yaparken amaç, değişen kullanıcı beklentileriyle şekillenen ve farklılaşan yeni ambalaj tasarımı ve uygulamaları ile ilgili olarak her bir bileşenini gözden geçirmek, incelemek ve analiz edilen verilerle ışığında müşteri ve pazar beklentilerine uygun ambalaj tasarım ve geliştirme sürecine bir model oluşturmaktır. Ayrıca ambalaj tasarımında daha sürdürülebilir ve kullanıcı merkezli bir yaklaşımın geliştirilmesine ve ambalajın modern toplumdaki rolü hakkında süregelen tartışmalara katkıda bulunmaktadır.

### 3. Etkileşimli ambalaj tasarımı

Bilim ve teknolojinin gelişmesi, ekonomik ve kültürel çevredeki değişimler tasarım alanı da gelişmek ve dönüştürmektedir. Disiplinlerarası entegrasyonlar artmakta ve çok yönlü yaratıcı sonuçlar doğurmaktadır. Son yıllarda ambalaj endüstrisi tüketici odaklı konularla giderek daha fazla ilgilenir hale gelmiştir. Ambalaj iletişimde ilk tüketici algısı genellikle karar verme aşamasında oluşur ve esas olarak ambalajın görsel olarak çekici unsurlarından, işlevselliğinden ve grafik tasarımından etkilenir (Mumani ve Stone 2018, s.403,404).

Günümüzde iyi tasarlanmış ve çekici bir ambalajın müşteri iletişimde yeterli olduğunu söylemek doğru olmaz. Tüketiciler farklı bir deneyim aramakta, buna ihtiyaç duymakta ve sürece dahil olmak istemektedir. Kendisini duygusal olarak sürecin içerisinde hissettirebilecek farklı ve daha uyarıcı yenilikler aramaktadır. İşte bu noktada tüketiciye bu tür bir deneyim sunmanın yaratıcı ve ilginç bir yolu olan etkileşimli ambalajlar devreye girmekte. Her tüketici ürün paketinde bireysellik ve benlik duygusunu hissetmek ister, insanlar genellikle fiyat veya içerik gibi rasyonel nedenlerden ziyade

duygusal nedenlerle paket tasarımına yönelirler (Asadollahi ve Givee, 2011, s.31). Etkileşimli ambalaj tasarımı, duygusal deneyimin kullanıcı beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda ürün ambalajına uygulayan bir tasarım biçimi ve süreci olarak tanımlanabilir. Duygusal deneyim, ise kullanıcıların ürünü satın alma ve kullanma sürecinde edindikleri keyifli deneyimi ifade etmektedir. Bu yaklaşımların doğuş nedeni ise ekonominin gelişmesi ve tüketim kalıplarının değişmesiyle birlikte, tüketicilerin maddi temel taleplerini karşılamanın ötesinde, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak ürün ve ambalaj iletişimine olan ihtiyaçtır. Başka bir deyişle, etkileşimli ambalaj, tasarım veya teknoloji tabanlı interaktif uygulamalarından bir yanıt almak için kullanıcıların katılımını, daha doğrusu eylemlerini içermektedir.

Günlük Nesnelerin İnterneti'ne (IoT) bağlama dürtüsü birçok sektörde kendini göstermektedir. Nesnelere akıllı ve etkileşimli hale getirmek için sensörler, bilgi işlem cihazları ve dokunmatik arayüzler gibi teknolojiler kullanılmaktadır. Cihazlar birbirleriyle iletişim kurabilmekte, veri paylaşabilmekte veya diğer akıllı sistemleri tetikleyebilmektedir. Böylece kullanıcılar da çeşitli arayüzler aracılığıyla cihazlarla etkileşime girebilmekte ve bu sayede hayatlarını daha kolay ve hatta bazı durumlarda daha güvenli hale getirebilmektedir (Greengard, 2015). Bu teknolojik gelişmeler doğal olarak son yıllarda ambalaj sektöründe de kendini göstermektedir. Ambalaj üzerindeki geleneksel, pasif iletişim biçimi etkili olsa da yeni inovasyonlar daha da fazla işlevselliğin kapılarını açmıştır. Teknoloji ile desteklenen ambalajlar artık iki yönlü bir bilgi akışı yaratarak ürünün üreticisi ile ürünün son kullanıcısı arasındaki boşluğu doldurabilecek benzersiz dijital etkileşimler yaratabilmektedir (Lydekaityte, 2019, s.690).

Geleneksel ambalaj tasarımıyla karşılaştırıldığında, etkileşimli ambalaj tasarımı, insanların davranışsal özelliklerinin ve psikolojik ihtiyaçlarının araştırılmasına, kullanıcı ve ambalaj arasındaki etkileşime ve bu süreçteki sürekli ve öngörülebilir deneyime dikkat edilmesine, ambalajın kullanılabilirliğine, etkinliğine ve keyfi açısından değerlendirilmesine dayanmaktadır. Ambalaj tasarımında tasarımcı, kullanıcının duygusal deneyimi ile tasarım fikrini birleştirmeli, etkileşim sırasındaki davranışı ve detayı rasyonel bir şekilde öngörmeli, kullanıcının duygusal deneyimine odaklanmalı, ürünün temel bilgilerini aktarmanın yanı sıra, ambalajı sanatsal olarak ifade etmeli ve ona daha fazla duygusal değer katmalıdır. İster fiziksel ister dijital etkileşimli olsun yeni ambalaj tasarımı yaklaşımları, yaratıcı bir şekilde geleneksel tasarımdan farklı tasarım konseptleri ve yöntemleri üretmekte ve geleneksel ambalaj tasarımıyla elde edilemeyecek tasarım verimliliği ve tasarım etkileri elde etmektedir. Ambalajın sanatsal ve ticari doğası açısından her ikisi de yeni atılımlar getirmiştir. Etkileşimli ambalaj tasarımları fiziksel ve dijital olmak üzere aşağıda örnekler üzerinden incelenmektedir.

### 3.1. Fiziksel etkileşimli ambalaj tasarımı

Günümüzde tüketici pazarı, tüketiciler, ürünler ve markalar arasında beklenmedik ve benzersiz deneyimler sunmak üzere etkileşim yaratmak için birçok farklı nesneyi devreye sokmaktadır. Ürün ambalajları da bu nesnelere biri haline gelmiştir. Kullanıcı ve ambalaj arasındaki iletişim, üretici, dağıtıcı, perakendeci ve son tüketici dahil olmak üzere tedarik zincirinin her aşamasında gerçekleşir (Mumani ve Stone, 2018, s.404). Ryyänen ve Rusko (2015, s.351)'de benzer şekilde belirttiği gibi temas noktaları ve iletişim ortamları genişleyen ambalajlar, tüketicilerle her gün çeşitli görsel ve dokunsal etkileşimler yoluyla karşılaşmaktadır. Kullanıcı ambalaj etkileşimi veya tüketici ambalaj etkileşimi olarak da adlandırılan insan ambalaj etkileşimi üzerine yapılan mevcut araştırmalar, ergonomi ve pazarlama ile ilgili faktörleri araştırmaktadır (Carli ve Olsson, 2019, s.60-61; Joutsela, vd.,2017, s.521). Bunlardan ilki ambalajın kullanılabilirliği ile ilgiliyken (Joutsela, vd.,2017, s.521), ikincisi renk, şekil, malzeme veya tipografi gibi özellikler açısından ambalajın görsel görünümü ile ilişkilidir (Mumani ve Stone, 2018,s.406). Buna göre, bir ürünün fiziksel niteliklerini duygusal değerlerle ilişkilendirmek

gerekir, çünkü boyut, şekil, renk, marka, ambalaj ve yüzey dokusu bu tür duygusal değerleri önemli ölçüde etkileyebilir (Schütte, 2013, s.20-22). Renk, tipografi, grafikler ve illüstrasyonlar gibi çeşitli özellikler, kullanıcıların algılarının çerçevesine ve ürün konumlandırmasına katkıda bulunabilir. Bu özellikler, kullanıcıların algısını etkileyebilecek farklı mesajların gönderilebileceği bir iletişim kanalı oluşturabilir.

Örneğin, Trident Xtra Care, öğün aralarında dişleri ve diş etlerini korumaya yardımcı olan şekerli bir sakızdır. Sakız paketleri, tüketicinin dikkatini ürüne çekmek için kontrast renklerle farklı komik ağız illüstrasyonları kullanmaktadır (bkz. Görsel 1). Ürünün dişleri korumaya yönelik temel amacını gösteren eğlenceli ve fiziksel etkileşimli ambalaj tasarımları Görsel 1 de gösterilmektedir. Üç aromayı temsil eden altı paketten oluşan ambalajların her birinde kadınsı bir dudağa ya da erkeksi bir bıyığa sahip bir ağız illüstrasyonu yer almaktadır. Sakızlar, ağız şeklinde kesilmiş pencereden inci gibi beyaz dişlere benzetilerek yerleştirilmiştir. Ambalaj, sakızların pembe diş etleri üzerinde bir dizi parlak diş gibi görünmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Böylelikle tüketiciler ambalajı ağızlarına götürerek yüzlerine parlak gülümsemeler yerleştirebilirler (bkz. Görsel 2). Paketi ağızlarına tutarken eğlenceli ve neşeli bir deneyim ve eylem, satın alma davranışı için uyarıcı olabilir. Bununla beraber, parlak gülümsemeler yaratmak için sakız parçalarını diş olarak kullanan ambalaj, ürünün dişlerinizi koruma hedefini somutlaştırmaktadır. Fiziksel etkileşim yoluyla müşterisi ile bir bağ kuran ve onları gülümseten bu ambalaj tasarımı Almanya'da 2015 iF Tasarım Ödülü ve ABD'de 2015 Dieline Ödülü olmak üzere iki büyük küresel tasarım ödülü kazanmıştır (ifdesign, 2015).



Görsel 1. Trident Xtra Care sakızlarının ambalaj tasarımları.



**Görsel 2.** Trident Xtra Care ambalajları ile kullanıcılar arasındaki etkileşim.

Tüketici davranış ve alışkanlıklarına uygun ve etkili bir ambalaj tasarımının kullanıcı ile hızlı ve yalın bir etkileşim sağlaması, böylece ürünün kullanımını kolayca aktarması önemlidir. Karmaşık olanı anlaşılır hale getirebilen tasarım, kullanıcılara iyi bir ürün deneyimi yaşatabilir. Örneğin, Philips'in akıllı ampulünün ambalaj tasarımı (bkz. Görsel 3) yalınlık ve yaratıcılık özelliğine sahiptir. Ambalaj üzerinde karmaşık bir görüntü ve/veya gereksiz ürün tanıtımı olmadığı görülebilir. Ambalaj üzerinde gösterilen ampulün rengini değiştirmek için kutunun sağ tarafında bir renk çarkı bulunmaktadır, insanların sadece renk çarkını hafifçe çevirmesi yeterlidir ve ampul ilgili renge dönüşmektedir (bkz. Görsel 3). Bu renkler akıllı ampul tarafından ayarlanabilen renklerdir. Tüketicilerin bu ürünün özelliklerini ve ana bilgilerini anlamalarını sağlamak için en yalın iletişimi kullanılmıştır. Etkileşim tüketicilerle sadece eğlendirmek için değil, aynı zamanda satın alma noktasında içerdiği ürünün reklamını yapmak ve iletişime geçmek için de yaratıcı bir şekilde devreye girmektedir. Ambalaj FLEX / the INNOVATIONLAB tarafından tasarlanmış ve Dieline Ambalaj Tasarım Ödülü GIO Pentawards almıştır (Flex/design, t.y). Jüri üyelerinden Raf de Geyter ambalajı şöyle tanımlamaktadır; bu tasarım ürün faydasını paket aracılığıyla hayata geçirmenin benzersiz ve ilgi çekici bir yolu sunmakta, kelimeler olmadan bir hikâyeye hayat vermektedir (Flex/design, t.y.). Bir başka deyişle, bu ambalaj, ürünün özelliğini kelimeler olmadan açıklamanın sezgisel bir yolu olan renk çarkından yararlanarak hikayesini etkileşimin güçlü ile aktarmaktadır.



**Görsel 3.** Philips Hue etkileşimli ambalaj tasarımı.

### 3.2. Dijital Etkileşimli Ambalaj Tasarımı

Dünya nüfusunun %80'inden fazlasının akıllı telefon kullandığı günümüzde, dijital içeriğe bağlantılar oluşturmak müşteri etkileşimini artırmanın bir yoludur. Özellikle, insanların her zaman internete bağlı olduğu günümüzde, BİT teknolojileri aracılığıyla ürünlerle yeni etkileşim biçimleri, tüketici memnuniyetini, algısını ve sadakatini artırmak için benzersiz iş modellerine dönüşebilir. Etkileşimli deneyim, QR kodları, Artırılmış Gerçeklik (AG) teknolojileri, akıllı sensörler, basılı elektronikler ve NFC etiketleri gibi etkileştirici teknolojilerin ambalaj tasarımına entegre edilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu teknolojileri ambalaja uygulamak, alışveriş yapanların marka hikayesinden ve geçmişinden büyülenmesine, indirim kazanmalarına, ek ürün bilgilerine ulaşmalarına veya markanın tamamlayıcı diğer ürünlerine yönelmelerini sağlayabilir. Böylece müşteri deneyimini iyileştirilerek güçlendirilebilir. Uygulama söz konusu olduğunda, ürün ambalajı için Artırılmış Gerçeklik (AG), iki şekilde başlatılabilir. Başlatmak için bir QR kodu kullanmak veya bir mobil uygulama aracılığıyla indirmek. Marka için en uygun seçenek, hedef kitleye, ürüne ve ortama bağlıdır. Her iki durumda da müşteri kutuyu tarayarak başlayacaktır.

Artırılmış Gerçeklik terimi, Thomas, P. C. ve David, W. M. (1992) tarafından, artırılmış bilgisayar tarafından oluşturulan görüntülerle birleştirilen ve karma gerçekliğe yol açan üst üste bindirilmiş ortam olarak ortaya atılmıştır. Ayrıca "AG", sanal bir nesnenin gerçek dünya üzerine eklenmesini yansıtmaktadır, bu nedenle bu teknoloji, kullanıcının gerçek dünya görüşünün üzerine bir görüntü veya animasyon ekleyerek kullanıcının mevcut ortamını geliştirmektedir. "AG", sanal nesneyi kullanıcı algısının gerçek bir nesnesine eklemek için kullanılır, ayrıca kişiyi çevreleyen gerçek ortamın sanal biçimde etkileşime girmesine yardımcı olur (Azuma, 1997, s.357). Artırılmış gerçeklik, ürünün nasıl görüneceğini, nasıl çalışacağını ve hayatlarını nasıl iyileştirebileceğini göstererek satın alma kararını teşvik etmeye de yardımcı olabilir. Tasarımda, "AG" teknolojisi, müşterilerin akıllı telefonlarını kullanarak bir ürünün ek özelliklerine ulaşmasına, ilişkili bir oyuna, ses dosyasına veya tarif videosuna erişilmesine olanak sağlamaktadır. Böylece tasarımcılar, müşterileri çekici ve interaktif bir deneyime dahil etme ve satış noktasında dikkatlerini çekme fırsat yakalamaktadır. Örneğin, AG ile iletişim

sayesinde gıda kaynağının gösteriminin müşteriler ve sanal sahneler arasındaki etkileşim için bir köprü kurduğunu, böylece gıda ambalaj tasarımının müşterinin ilgisini ve etkileşimini artırdığını ve müşterilere daha derinlemesine bir alışveriş deneyimi sunduğunu söylemek zor değildir.

Sonuç olarak, geleneksel pasif ambalajlar, çok çeşitli mobil, dijital ve kablosuz iletişim teknolojilerinin uygulanması sayesinde dijital dönüşümü kucaklayabilmekte ve ağ bağlantılı hale gelebilmektedir (Nilsson, vd., 2012, s.1724). Gelişmiş kablosuz iletişim cihazları ve siber-fiziksel sistemlerin ortaya çıkan altyapısı, etkileşim ve kullanıcı deneyimi için yeni bir dijital boyut açmaktır (Petrelli, 2017, s.2735-2736). Bu teknolojiler geliştikçe, insan-ambalaj etkileşimli sistemlerin yeni biçimleri ortaya çıkmakta ve bu nedenle tasarımcılar, tüketici davranışı ile etkileşimli sistem tasarımı arasındaki karmaşık ilişkiyle ilgili olarak olanakları incelemektedir. Bu nedenle araştırmanın bu kısmında dijital olarak geliştirilmiş ambalajı, insan-bilgisayar etkileşimi, etkileşim tasarımı ve kullanıcı merkezli tasarım teorileriyle ilişkilendirerek dijital etkileşimli bir sistem olarak ele almaktadır. Etkili bir etkileşimli ambalaj tasarlanmanın temel unsurlarının neler olduğunu araştırmayı amaçlamaktadır. Örneklenen ambalaj tasarımları, ürün ambalajı gibi gündelik bir öge ile etkileşim tasarımı arasında bir bağlantı oluşturmaktadır. Genel olarak, etkileşimli ambalajlar geleneksel tek yönlü bilgi akışının ötesine geçmekte ve ambalaj ile tüketici arasında benzersiz bir iletişim kabiliyetini tetiklemektedir. Bu teknolojilerin yaygınlaşması, tasarımcıların özel anlar ve ortamlar yaratmasına olanak tanıyarak markalara tüketicileriyle duygusal ve derinlemesine iletişim kurma fırsatı vermektedir. Ancak, bu bağı oluşturmanın başarısı, tasarlanan eserlerin ve ortamların kullanıcı beklentileri ile uyuşmasına bağlanabilir. Bu nedenle, etkileşim tasarımının temel amacı kullanılabilir, öğrenmesi kolay, etkili ve kullanımı haz veren etkileşimli ürünler ve sistemler yaratmaktır (Bezerra, vd., 2015, s.6035). Ambalaj tasarımında etkileşim ise marka ve ürün ile iletişime girme yollarını yapılandırmaya, kolaylaştırmaya ve keyifli hale getirmeye odaklanır. Örneğin Pizza Hut eğlenceli bir marka olma iletişimini korumak için klasik atari oyunu PAC-MAN ile iş birliği kurarak sınırlı sayıda üretilen karton pizza kutularını üzerinde bir deneyim yaratmıştır. Promosyon dönemi boyunca, markanın pizza kutularının üstüne ünlü PAC-MAN labirentinin bir görüntüsü basılmıştır. Müşteriler, PAC-MAN'ın artırılmış versiyon oyununu oynamak için kutunun yan taraftaki QR kodunu okutmaları yeterlidir (bkz. Görsel 4). Oyunun nostaljik karakterleri korumuştur. Müşteriler, ödül kazanmak için yüksek skorlarını çevrimiçi olarak paylaşmaya teşvik edilmiştir. Oyuncular, özel bir PAC-MAN oyun dolabı kazanma şansını da elde etmektedir.



**Görsel 4.** Pizza Hut, Pac-Man Arcade oyununun AR deneyimini.



Artırılmış gerçeklik uygulamasını iletişimde yaratıcı şekilde kullanan bir diğer marka ise 19 Crimes (suç) adlı Avustralyalı bir şarap şirkettir. Marka adını, 18. yüzyılda dönemin kötü şöhretli 19 suçundan birini işledikten sonra yeraltı ülkesine nakledilen bir grup İngiliz mahkûmdan almaktadır (Briscoe, t.y.). Markanın 500.000'den fazla kez indirilen "Yaşayan Şarap Etiketleri AR Uygulaması", mahkûmların sabıka fotoğraflarını hayata geçirmekte, böylece benzersiz hikayeler etkileşimli ve büyüleyici bir şekilde paylaşmakta (bkz. Görsel 5). Bir başka deyişle şişelerin üzerinde yer alan mahkûm fotoğrafları artırılmış gerçeklik ile canlanarak müşterileri ikna etmektedir.



**Görsel 5.** 19 Crimes, yaşayan şarap etiketleri uygulaması.

Sonuç olarak, günümüzde ambalaj tasarımı, geleneksel koruma ve muhafaza işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmek, gelişebilmek ve iletişimde farklılaşarak akılda kalmak için mevcut ekonomik ve çevresel faktörler ile tüketici beklentilerini göz önünde bulundurmalıdır. Tüketicilerle daha derin bir bağ kurmak için interaktif unsurların dahil edilmesini ve teknolojiye yararlanılmasını da içermektedir. Bu, ambalaj tasarımının sadece fiziksel yönlerinin ötesine geçmekte ve insan-ambalaj iletişimi ve etkileşimi yoluyla kullanıcılarla duygusal bir bağ oluşturmayı amaçlamaktadır.

#### 4. Sürdürülebilir ambalaj tasarımı

Ambalajın sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi son yıllarda sıkça araştırılan ve incelenen bir konu haline gelmiştir. Birçok durumda ambalajlar, hala iyi durumda olsalar bile satın alındıktan hemen sonra atılmaktadır. Bu durum, ambalajda yüksek kaliteli malzemelerin kullanımı ve bunların yeniden kullanılıp kullanılmayacağı veya bireyler için faydalı nesnelere dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği ile ilgili soruları gündeme getirmektedir. Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından hazırlanan 1987 Brundtland raporunda sürdürülebilirlik insanlığın günlük ihtiyaçlarını gelecek nesillerin ihtiyaçlarını tehlikeye atmadan karşılama kabiliyeti olarak tanımlamıştır (WCED, 1987, s. 27; I. P. C. C., 2014). Sürdürülebilir kalkınmanın temel amacı, doğanın tahammül sınırlarını dikkate alarak, kuşak içi ve kuşaklararası adalet ilkesini gerçekleştirerek, mevcut ve gelecek nesiller için uygun ekolojik, ekonomik ve sosyo-kültürel standartları sağlamaktır (Krysovatty vd., 2018, s.5). Sosyal

öğrenme perspektifinden bakıldığında sürdürülebilirlik, daha az tüketirken iyi yaşamayı öğrenme sürecidir (Bofylatos, 2011, s. 155).

Geçmişte ürünler ömürlük tasarlanmakta, sahip olunan her şeye değer verilmekte, özen gösterilmekte ve ömrünün sonuna kadar kullanılmaktaydı (Fisher ve Shipton, 2009, s.11). Ancak sanayileşme, seri üretim ve küresel tedarik zincirleri insanlar, mekanlar, malzemeler ve tasarım arasında bir kopukluğa yol açmıştır. Bu durum 'kullan-at' kültürüne ve kaynakların daha fazla kullanılmasına yol açarak doğanın ve çevrenin kirlenmesine neden olmuştur. Ömrü sınırlı ürün yaşam döngüleri ve “kullan-at” ambalaj çeşitleri, sınırlı ve yüksek maliyetli kaynakların gereğinden çok önce elden çıkarılmasına yol açmaktadır (Bridgens vd., 2018, s.146). Kaynakların mevcut kullanımı sürdürülebilir değildir ve hammadde ve enerjinin yok edilmesi, çevresel bozulma ve insan kaynaklı iklim değişikliği de dahil olmak üzere, devam eden ekonomik büyüme ve kaynak tüketiminin sonuçları hakkında yaygın endişeler bulunmaktadır (Meadows vd., 2012; IPCC, 2014, s.155). Dünyanın mevcut durumu, küresel ısınma ve enerji tüketimi gibi acil çevresel sorunlardan etkilenmektedir. Çevresel sorunların artması, sürdürülebilirliğin üretim, tasarım ve mühendislik gibi farklı alanlarda ilgi görmesine neden olmuştur. Farklı disiplinlerden araştırmacılar, sürdürülebilirliği kendi alanlarına dahil etmenin yollarını aktif olarak araştırmaktadır. Bunun sonucunda sürdürülebilirlik kavramının sosyoloji, mimarlık, turizm, tasarım, ve sosyal medya pazarlaması gibi alanlara yayıldığı gözlemlenmiştir (Barutçu ve Tomaş, 2013, s.11). Buna ek olarak, şirketler faaliyetlerinin çevresel etkilerinin giderek daha fazla farkına varmakta ve üretim, tasarım, lojistik, pazarlama ve iş yapıları ve ilişkilerindeki değişiklikler yoluyla bu endişeleri gidermek için adımlar atmaktadır (Lewis vd., 2007, s. 15-16).

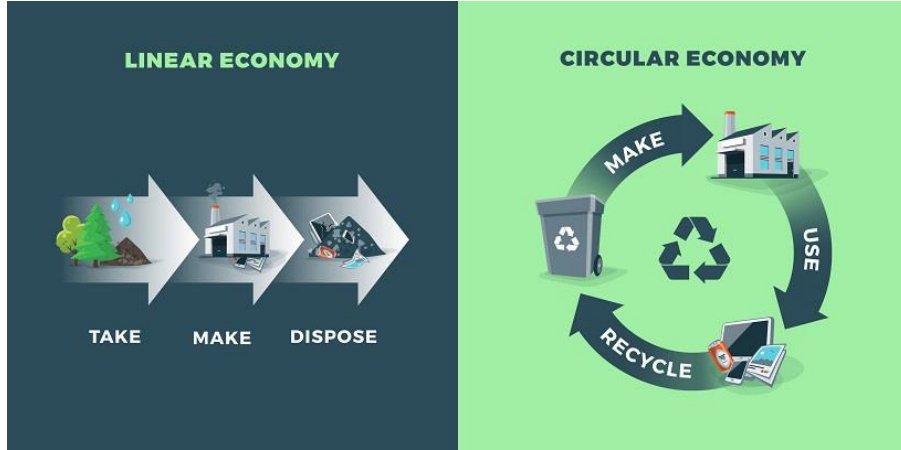
Sürdürülebilir ambalaj fikri akademik literatürde nispeten yeni bir konudur. Ancak, dikkate alınması gereken çok sayıda kriter, ambalaj malzemelerinin çeşitliliği ve sektördeki sürekli değişimler nedeniyle tanımlanması zordur. Genel olarak sürdürülebilir ambalaj, geleneksel ambalajın çevresel, ekonomik ve sosyal standartlarını aşmakta, üstün performans ve kalite sağlamakta ve atık yönetimi ve geri kazanımı için yeni olanaklar sunmaktadır. Sosyo-ekonomik hedeflere verimli bir şekilde ulaşan malzemelerin kullanımını, enerji ve suyun verimli kullanımını, endüstriyel ve çevresel sistemler içinde döngüsel olmayı ve ekosisteme zarar vermemeyi veya toksik olmamayı içermektedir (Sonneveld vd., 2005, s.4). Bunun ışığında, çeşitli disiplinlerden tasarımcılar, ekosistemin daha fazla zarar görmesini önlemek için akıllı, pratik ve çevre dostu tasarımlar yaratmaya odaklanmaktadır.

Sürdürülebilirlik konusunda artan farkındalık, tasarımcıların yenilikçi projeler yaratmaları için de bir motivasyon kaynağı olmuştur. Bir ürünün yaşam döngüsü boyunca malzeme tüketimini ve çevresel etkiyi en aza indiren çözümler sunulmuştur. Geri dönüşüm, yeniden kullanılabilirlik ve biyolojik olarak parçalanabilirlik gibi yöntemler, yeşil ambalaj, sürdürülebilir ambalaj ve sıfır atık temaları altında çevreye duyarlı bir şekilde üretme ve tüketme yolları olarak geliştirilmektedir. Tasarımcılar, tüketim ve üretimi birbirine bağladıkları için ürün geliştirme sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Dokuzlar, 2015, s.280).

#### 4.1. Sürdürülebilir ambalaj tasarımında geri dönüşüm

Geri dönüşüm, atık malzemelerin çeşitli yöntemlerle hammadde veya yan ürünlere dönüştürülerek yeniden kullanılmasını içeren bir süreçtir (Çimen ve Yılmaz, 2012, s.65). Ambalaj Atıklarının Kontrolü Yönetmeliği (2021) geri dönüşümü, ambalaj atıklarının üretim süresince temel amacına veya farklı bir amaca göre yeniden işlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu, organik geri dönüşüm gibi yöntemleri içerebilir, ancak enerji geri kazanımını hariç tutmaktadır. Plastik, cam, alüminyum, kâğıt ve teneke gibi

birçok yaygın malzeme geri dönüştürülebilir. Geri dönüşümün birçok faydası vardır; atık miktarını ve yeni hammadde toplama ihtiyacını azaltarak kirliliğin önlenmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca çevredeki CO2 miktarını azaltmakta, doğal kaynakları korumakta ve enerji tasarrufu sağlamaktadır. Günümüzde, geri dönüşüm ve dögüsel ekonomiye dayanarak kaynak verimliliğini artırmaya odaklanılmaktadır (MacArthur, 2013; Ambalaj Sanayicileri Derneği (ASD), t.y.). Dögüsel Ekonomi (bkz. Görsel 6) üretimi malzeme girdilerinden ayırmayı amaçlamaktadır. Dögüsel ekonomi Görsel 6' da gösterildiği gibi üretimin malzeme girdilerinin ayrıştırılması için çaba göstermektedir.



**Görsel 6.** Ambalaj Sanayicileri Derneği - Dögüsel ekonomi.

Ambalajda dögüsellik ilkesi, malzeme bozulmasını en aza indirirken kullanılmış ambalaj malzemelerinin doğal veya endüstriyel sistemler aracılığıyla sürekli geri dönüştürülmesini içermektedir. Michael Braungart ve William McDonough tarafından Cradle to Cradle (2009) kitabında kapsamlı bir şekilde önerilen bu kavram, sürekli olarak yeniden kullanılabilen, yeniden üretilebilen veya geri dönüştürülebilir ürünlerin tasarlanmasıyla atıkların ortadan kaldırılabileceğini öne sürmektedir. Ambalajın işlevi tamamlandığında, doğal yoldan veya teknik yöntemler aracılığıyla geri dönüşüm sağlayan tasarımlara yer verilmesi beklenmektedir. Benzer şekilde Great Recovery Plan'ında (Büyük Geri Kazanım Planı), tasarım disiplininin perspektifinden atık sorunları ve dögüsel ekonominin fırsatları ele alınmıştır. Proje, "take, make, waste (al, yap, israf et)" üretim sistemini sorgulamış ve inovasyon boşluklarını keşfederken daha dögüsel bir ekonomiyi takip etmeyi amaçlamıştır. Proje, mevcut doğrusal ekonominin yerine dögüsel bir ekonominin oluşturulması gerektiğini savunmuş ve bu geçişte tasarımın ve tasarımcının önemini vurgulamıştır (The Great Recovery Report, 2013, s. 34). Plana göre, mevcut üretim şekli, tedarik zincirlerine yönelik riskler ve değişen malzeme maliyetleri de dahil olmak üzere önemli ekonomik ve çevresel zorluklar yaratmakta ve şirketlerde baskı yaratmaktadır. Sürdürülebilir bir gelecek ve yaşanan sorunları bertaraf etmek için doğrusal sistemlerden daha dögüsel sistemlere geçmek önemlidir. Bu bağlamda tasarım odaklı düşünce önem teşkil etmektedir. Uzun ömürlülük için tasarım dögüsünde, tüketicilerin satın aldıkları ürünlerin ambalajını ve kendisini atık yaratmayacak şekilde saklamaya yönelik tasarımlar gerçekleştirilmeli ve ürünler uzun ömürlü ve sağlam olmalıdır. Kullanıcının bakım, onarım, tamir gibi işlemlerle kullanımını uzatabileceği uzun ömürlü ürünler tasarlanmalıdır (The Great Recovery Report, 2013).

Yaşam dögüsü incelenmesi, bir ürünün üretim öncesi, üretim aşaması, ulaştırması, kullanımı ve hizmet dışı bırakması gibi tüm aşamalarda ürünün girdilerinin, çıktılarının ve çevresel etkilerinin değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bunun bir örneği, plastik yerine tamamen geri dönüştürülebilir

kâğıt bazlı şişeler kullanarak sürdürülebilir bir ambalajlama stratejisi uygulayan saç ve cilt bakım şirketi Seed Phytonutrients'tir. Ambalajlarında bozulmayan veya geri dönüştürülemeyen plastikler kullanan çoğu kozmetik markasının aksine Seed, duş dostu olan ve geleneksel şişelere göre %60 daha az plastik içeren %100 geri dönüştürülmüş kâğıt şişeler kullanmaktadır (Capritto, 2019; Segran, 2018) (bkz. Görsel 7). Bu yaklaşım, şirketin küçük ölçekli organik çiftçileri destekleyen ve ürünlerinin içte ve dışta sürdürülebilir olmasını sağlayan etkili, sentetik olmayan ürünler yaratma misyonuyla uyumludur. Bu ürünün ambalajı, sürdürülebilir malzemeler konusunda uzmanlaşmış bir tasarım firması olan Ecologic ile iş birliği içinde tasarlanmıştır (Segran, 2018). Ambalaj, tutkal yerine birbirine kenetlenen bir tasarımla bağlanan iki ayrı kâğıt parçasından oluşmaktadır. Dış kâğıt, normalden %60 daha ince olan plastik şişenin korunmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, tasarım ekibi, tüketicilerini şişeleri geri dönüştürmeye teşvik etmek üzere ambalajın iki parçası arasına Hudson Valley Seed Company'den bir paket organik tohum yerleştirilmiştir (Segran, 2018). Görsel 7' de Seed şişesinin kullanımından sonra içindeki tohumların yetiştirilmiş hali yer almaktadır.



**Görsel 7.** Seed Phytonutrients ürünleri, 100 geri dönüştürülmüş kâğıttan üretilmiş ve tohumlu ambalaj tasarımı.

Sürdürülebilirlik ilkelerinin ambalaja dahil edilmesinin önemi, tüketiciler, işletmeler ve toplum dahil olmak üzere çeşitli paydaşlar için giderek artmaktadır. Sürdürülebilir ambalajın önemli bir yönü, yeni, daha yüksek değerli ürünler yaratmak için malzemelerin yeniden kullanılmasını içeren ileri dönüşüm kavramıdır. Ambalaj tasarımına yönelik bu yaklaşım sadece çevreye fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda markalar için rekabet avantajı sağlar ve yenilikçi bir ürün niteliği olarak kabul edilir. Son yıllarda, ileri dönüşüm ambalaj sektöründe öne çıkan bir konu haline gelmiştir.

#### 4.2. Sürdürülebilir ambalaj tasarımında ileri dönüşüm

İleri dönüşüm, ömrünü tamamlamış ambalajların yeni bir işlev kazandırılarak farklı bir amaç için yeniden kullanılmasını içeren sürdürülebilir bir ambalaj tasarım stratejisidir. Bu, enerji, su veya diğer kaynakları gerektiren geri dönüşüme bir alternatiftir. Yeniden kullanım olarak da adlandırılan bu süreç, herhangi bir dönüştürme maliyeti gerektirmez ve atıkları yeniden kullanmak için yaratıcı tasarım kullanır. İleri dönüşüm, içinde yer aldığı belirli sosyal, ekonomik ve politik bağlam tarafından motive edilir ve orijinalinden daha yüksek değerde veya kalitede ürünler yaratmak için kullanılır (Wegener, 2016). Arslan ve Barutçu (2019, s.260), ileri dönüştürülebilir ambalajların ikinci veya üçüncü kez kullanılabilmesini, farklı bir amaç için yeniden kullanılabilmesini veya yeniden tasarlanabilmesini açıklamaktadır. İleri dönüşümün temel hedefi, atılan parçaları ve malzemeleri yeniden şekillendirmek ve bunları döngü içerisinde farklı ürün yelpazelerine eklemektir (Khan vd., 2018, s. 29). Herhangi bir dönüştürme maliyeti gerektirmez ve atıkları yeniden kullanmak için yaratıcı tasarım kullanır. İleri dönüşüm faaliyetleri, çevrede mevcut olan belirli toplumsal, ekonomik ve politik koşullardan etkilenmektedir. Sığınak inşa etmek için atık malzemeleri kullanmak ya da sanatsal nesnelere tasarlamak farklı motivasyondan beslenen ileri dönüşümün örneğidir.

Yeni ürünlerin ve ambalajları özenle tasarlanmakta, mühendisliği yapılmakta, üretilmekte ve pazarlanmaktadır; ancak satın alındıkları andan itibaren değerleri düşmekte genellikle atılmaktadır. Bu bağlamda, ambalaj tasarımında ileri dönüşüm, orijinal amacına hizmet eden ambalajları alıp daha yüksek değerde veya kalitede bir şeye dönüştürme uygulamasıdır. Malzeme ve nesnelere kullanımına yönelik sürdürülebilir bir yaklaşımdır, çünkü ambalajları yeniden kullanarak kullanım ömürlerini uzatmayı amaçlamaktadır. Başka bir ifade ile, ambalaj tasarımda ileri dönüşüm, yeni ve orijinal halinden daha değerli bir şey yaratmak için ambalaj malzemelerinin yeniden kullanımını vurgulayan bir ürün tasarımı biçimidir. Örneğin, Samsung'un 2020 TV'lerinde kullanılmaya başlanan İleri Dönüşüm Çözümü (The Upcycling Solution), standart karton ambalajlarını, gazete, sehpa veya kedi evi gibi yararlı nesnelere dönüştürmede kullanıcıya kılavuzluk eden bir QR yönlendirmesi içermektedir (bkz. Görsel 8). Karton ambalajın yapısı ve noktalı dokusu, kullanıcılara kutuyu dönüştürmek için ölçme ve kesme konusunda yardımcı olmaktadır. QR kod ile sunulan tasarımların dışında müşterilerden gelebilecek öneriler için Samsung ve Dezeen, 84 ülkeden 1.554 katılımcının olduğu Out of the Box Yarışması'nı da düzenlemiştir (Samsung Newsroom, n.y). Yarışmayı kazanan Sarah Willemart ve Matthieu Muller, kutup ayıları, deniz kaplumbağaları ve gergedanlar gibi nesli tükenmekte olan hayvanlar şeklinde tabureler, küçük masalar ve oyuncaklar tasarlamıştır (bkz. Görsel 9). Sarah Willemart, bu tasarımları çocuklara nesli tükenmekte olan hayvanları öğretmek için eğitici bir amaçla oluşturduklarını belirtmiştir (Samsung Newsroom, n.y). Samsung ödül kazanan tasarımları da QR kod kullanım kılavuzuna eklemiştir. Samsung'un bu yaklaşım sadece büyük boyutlu karton ambalaj malzemelerinin atık haline gelmesini önlemekle kalmamakta, aynı zamanda sürdürülebilirlik ve ileri dönüşümün yaratıcı bir kombinasyonunu sunmaktadır.



**Görsel 8.** Samsung TV ambalajının ileri dönüştürülebilir ambalaj tasarımı örneği.



**Görsel 9.** Samsung ve Dezeen “Out of the Box” yarışması kazanan tasarımlardan örnekler.

Giderek daha fazla sayıda işletme hem sosyal hem de çevresel açıdan sorumlu adımlar atmaktadır. Ambalajlama kararları sadece ekonomik faktörlere göre değil, aynı zamanda çevresel, sosyal ve etik sonuçlarına göre de değerlendirilmektedir. Tüketiciler bir ürünün potansiyel alternatif kullanımları göz önünde bulundurarak satın alma kararları verebilmektedir (Wilson, 2016, s.7). İleri dönüşüm kültürünü geliştirmek için zamansal ve coğrafi düzeyde çeşitli motivasyonların ve değerlerin derinlemesine

anlaşılmasının gerekli olduğu söylenebilir. İleri dönüşüm fikirlerinin sözlü olarak aktarıldığı eski zamanların aksine, co-oproduct.org ve ikeahackers.net gibi internet siteleri, evsel düzeyde atıklardan yüksek değerli nesnelere yaratmak için ayrıntılı talimatlarla birlikte ileri dönüşüm fikirlerine küresel erişim sunmaktadır. Gözlemlenen örnekler, ileri dönüşümün sadece atık ve savurganlığı azaltmakla kalmadığını, aynı zamanda ürünle ilişkilendirilen uzun ömürlü bir marka unsuru ve kültürü sağlayarak markanın değerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Hatta bazı ileri dönüşüm çözümleri doğrudan markayla bağlantı kurmakta ve markanın bir simgesi haline gelmektedir.

## 5. Sonuç

Ambalaj, kullandığımız ürünlerin neredeyse tamamında bulunduğu için hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Üretim ve bilgi teknolojilerinin sürekli ilerlemesiyle birlikte insanların iletişim biçimleri, etkileşim ortamları ve beklentileri değişerek çeşitlilik göstermiştir. Bu bağlamda, zamanla ambalaj tasarımı da büyük değişikliklere uğramıştır. Günümüzde markalar ambalajı sadece tüketicilerle etkili bir şekilde iletişim kurmak için değil, aynı zamanda benzersiz deneyimler yaratmak ve onlarla ilişkileri güçlendirmek için de kullanmaktadır. Bu durum, sürdürülebilir teknolojiler ve süreçlerin yanı sıra pazarlama, ergonomi ve insan faktörleri alanlarındaki araştırmalar yoluyla insanlar ve ambalajlar arasındaki etkileşimi iyileştirme çabalarını teşvik etmiştir. Tüketiciler ambalajın son kullanıcıları olarak kabul edilir ve ambalajı satın almayı, açmayı, kapatmayı, yeniden kullanmayı, geri dönüştürmeyi veya atmayı seçerler. Deneyimlerine bağlı olarak, tekrar satın almaya, daha fazla ödemeye veya başka ürünlere geçmeye karar verebilirler. Bu nedenle, tasarımcıların ve üreticilerin, tüketicilerin farklı kullanım aşamalarında ambalajla etkileşime girerken karşılaşılabilecekleri algıları, deneyimleri ve sorunları anlamaları ve bunlara hitap etmeleri önemlidir. Kullanıcılar ve ambalajlar arasındaki sorunsuz etkileşim, tasarımcıların ve üreticilerin nihai hedefi olmalıdır.

Literatür, insan merkezli ve sürdürülebilirlik odaklı bir bakış açısıyla ambalaj tasarımı ve iletişiminin iki temel yönünü ortaya koymaktadır. Bunlar, tüketici ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan yaratıcı ve yenilikçi ambalajların geliştirilmesi ve çevreye duyarlı, bilinçli, işlevsel ve sorumlu ambalajların kullanılmasıdır. Bu amaçla ambalaj, hedef kitleyle iletişim kurarken deneyimi daha iyi hale getirmek ve sürekli değişen istek ve yaşam tarzlarına uyum sağlamak için yaratıcı fikirler, çeşitli baskı malzemeleri, teknolojiler ve dijital medya iletişimiyle entegre olan çözümler kullanarak gelişmeye devam etmektedir.

Bu çalışma, etkileşimli ve sürdürülebilir ambalaj tasarımının tüketici deneyimini ve tercihlerini etkilemedeki önemini ortaya koymuştur. Etkili ve başarılı ambalaj tasarımına yol açan faktörleri tanımlamış, detaylandırmış, analiz etmiş ve tartışmıştır. Ayrıca, yaratıcı ambalajlama alanındaki son eğilimler vurgulanmış ve önemli unsurlar belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, yaratıcı ve yenilikçi tasarım fikirlerinin, farklı teknolojilerin ve çevreye duyarlı yaklaşımların kullanılmasının, tüketicilerin satın alma kararlarını geliştirebilecek benzersiz ve sürükleyici bir deneyime sahip ambalajların sunulmasına yardımcı olabileceğini göstermektedir. Çalışmada ayrıca tasarımcılar, üreticiler, tüketiciler ve çevre için karşılıklı fayda sağlamak amacıyla "kullanıcı etkileşimli ve sürdürülebilir ambalaj" uygulamasına yönelik öneriler de sunulmaktadır. Ambalaj alanındaki teknolojik gelişmelerin, ambalajı durağan bir unsur olmaktan uzaklaştırabilecek daha geniş bir tasarım seçeneği yelpazesi sunduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma, ambalajlarını değerlendirmek, değiştirmek veya iyileştirmek için bulguları kullanabilecek tasarımcılara ve üreticilere değerli bir kaynak sunmaktadır.

**Kaynakça**

- Ambalaj Atıklarının Kontrolü Yönetmeliği, (2021). <https://cygm.csb.gov.tr/ambalaj-atiklarinin-kontrolu-yonetmeli-yayimlandi-duyuru-419106>\_Erişim tarihi: 14.10.2022.
- Ambalaj Sanayicileri Derneği (ASD), <https://ambalaj.org.tr/tr/bilgi-merkezi-ab-dongusel-ekonomi-paketi> Erişim tarihi: 14.10.2022.
- Arnold, D. E. (1988). *Ceramic theory and cultural process*. Cambridge University Press.
- Arnold, M. J., & Reynolds, K. E. (2012). Approach and avoidance motivation: investigating hedonic consumption in a retail setting. *Journal of Retailing*, 88(3), 399-411.
- Arslan H. ve Barutçu S. (2019). “İleri Dönüşümlü Ambalaj Tasarımı Ürünler Yönelik Tüketici Tutumu ve Satın Alma Niyeti İlişkisi”, *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, Vol. 6, No. 2, pp. 92-110
- Asadollahi, A., & Givee, M. (2011). The Role of graphic design in packaging and sales of product in Iran. *Contemporary Marketing Review*, 1(5), 30-34.
- Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6 (4): 355-385.
- Barutçu, S. ve Tomaş, M. (2013). Sürdürülebilir sosyal medya pazarlaması ve sosyal medya pazarlaması etkinliğinin ölçümü. *Journal of Internet Applications and Management*, 4(1), 5-24.
- Bezerra, P. F., Arruda, A., & Araujo, K. (2015). Experience Design as a tool to promote interaction among users in the beverage market: proposal for a new emotional approach in usability. *Procedia Manufacturing*, 3, 6028-6035.
- Bofylatos, S. (2011). Design for sustainability, a non-critical review.
- Bradley, E. L., Castle, L., & Chaudhry, Q. (2011). Applications of nanomaterials in food packaging with a consideration of opportunities for developing countries. *Trends in food science & technology*, 22(11), 604-610.
- Braungart, M., & McDonough, W. (2009). *Cradle to cradle*. Random House.
- Bridgens B., Powell M., Farmer G., Walsh CL., Reed E., Royapoor M., Gosling P., Hall J., Heidrich O. (2018). “Creative Upcycling: Reconnecting People, Materials and Place Through Making”, *Journal of Cleaner Production*, 145-154.
- Briscoe, Stacy. (t.y.). [https://winesvinesanalytics.com/sections/printout\\_article.cfm?content=201428&article=feature](https://winesvinesanalytics.com/sections/printout_article.cfm?content=201428&article=feature) Erişim tarihi: 14.10.2022.
- Çakıcı L. (1987). *İşletmelerde Ambalaj Sorunları ve Ambalajlama Alanındaki Gelişmeler*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi, s.23.
- Capritto, Amanda (2019), <https://www.cnet.com/health/personal-care/cardboard-shampoo-and-conditioner-bottles-do-they-survive-in-the-shower/>\_Erişim tarihi: 02.12.2022.
- Carli Lorenzini, G., & Olsson, A. (2019). Towards patient-centered packaging design: An industry perspective on processes, functions, and constraints. *Packaging Technology and Science*, 32(2), 59-73.
- Cascini, G., O'Hare, J., Dekoninck, E., Becattini, N., Boujut, J. F., Guefrache, F. B., ... & Morosi, F. (2020). Exploring the use of AR technology for co-creative product and packaging design. *Computers in Industry*, 123, 1-16.
- Çimen, Osman, ve Mehmet Yılmaz. (2012) “İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları.” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(1) 63-74.
- Dainellia, D., Gontard, N., Spyropoulos, D., Zondervan-vanden Beuken, E., Tobback, P. (2008). Active and intelligent food packaging: legal aspects and safety concerns. *Trends in Food Science and Technology* 19, 103-112.



- Dilber, F., Dilber, A., Karakaya, M. (2012). Gıdalarda ambalajın önemi ve tüketicilerin satın alma davranışlarına etkisi (Karaman ili örneği). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3, 159–190.
- Dokuzlar B. (2015). “Toplumsal Farkındalık İçin Grafik Tasarım”, *SDÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, Vol.8, No 16, 271-286.
- DuPuis, S., & Silva, J. (2008). *Package design workbook: The art and science of successful packaging*. Rockport Publishers.
- Fisher, T., & Shipton, J. (2009). *Designing for re-use: the life of consumer packaging*. Routledge.
- Flex/design, (t.y.). <https://www.flex.nl/case/philips-hue-packaging/> Erişim tarihi: 10.12.2022.
- Geambasu G. (2017). “Packaging Design”, *Journal of Industrial Design & Engineering Graphics*, Volume 12, 21-24.
- Greengard, S. (2015). *The Internet of Things*. The MIT Press.
- Grundey, D. (2010). Functionality Of Product Packaging: Surveying Consumers' Attitude Towards Selected Cosmetic Brands (i). *Economics & Sociology*, 3(1), 87.
- I. P. C. C. (2014). Climate change 2014 synthesis report. IPCC: Geneva, Switzerland.
- Ifdesign, (2015). <https://ifdesign.com/en/winner-ranking/project/trident-gum/149344> Erişim tarihi: 23.12.2022.
- Joutsela, M., Latvala, T., & Roto, V. (2017). Influence of packaging interaction experience on willingness to pay. *Packaging Technology and Science*, 30(8), 505-523.
- Karjalainen, T. M., & Snelders, D. (2010). Designing visual recognition for the brand. *Journal of Product Innovation Management*, 27(1), 6-22.
- Khan A. ve Tandon P. (2018). “Design from Discard: A Method to Reduce Uncertainty in Upcycling Practice”, *Design and Technology Education: An International Journal*, 23.2, 129:153.
- Klimchuk, M. R., & Krasovec, S. A. (2013). *Packaging design: Successful product branding from concept to shelf*. John Wiley & Sons.
- Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J., Wong, V., Miquel, S., Bigné, E., & Cámara, D. (2000). *Principles of Marketing 10th edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Krysovaty, A., Moki, A., Zvarych, R., & Zvarych, I. (2018). Alterglobalization via the inclusive circular economy paradigm. *Economic annals-XXI*, (174), 4-9.
- Lewis, H., Fitzpatrick, L., Verghese, K., Sonneveld, K., Jordon, R., & Alliance, S. P. (2007). *Sustainable packaging redefined*. Melbourne, Australia: Sustainable Packaging Alliance.
- Limon, Y., Kahle, L. R., & Orth, U. R. (2009). Package design as a communications vehicle in cross-cultural values shopping. *Journal of International Marketing*, 17(1), 30-57.
- Lockhart, H. E. (1997). A paradigm for packaging. *Packaging Technology and Science: An International Journal*, 10(5), 237-252
- Loucanova, E., Kalamarova, M., & Parobek, J. (2017). The innovative approaches to packaging—comparison analysis of intelligent and active packaging perceptions in Slovakia. *Studia Universitatis Vasile Goldiş Arad, Seria Ştiinţe Economice*, 27(2), 33-44
- Lydekaityte, J. (2019, September). Smart interactive packaging as a cyber-physical agent in the interaction design theory: a novel user interface. In *IFIP conference on human-computer interaction* (pp. 687-695). Springer, Cham.
- Lydekaityte, J., & Tambo, T. (2018). Business perspectives of smart interactive packaging: digital transformation of brand's consumer engagement. In *Proceedings of the 8th International Conference on the Internet of Things*, pp. 1-4.
- MacArthur, E. (2013). Towards the circular economy. *Journal of Industrial Ecology*, 2(1), 23-44.

- Meadows, D., & Randers, J. (2012). *The limits to growth: the 30-year update*. Routledge.
- Mumani, A., & Stone, R. (2018). State of the art of user packaging interaction (UPI). *Packaging Technology and Science*, 31(6), 401-419.
- Mzoughi, M., Bree, J., & Cherif, E. (2017). Toward the characterization of 'toy-packaging': an exploratory research. *Journal of Strategic Marketing*, 25(3), 190-210.
- Nandanwade P. C., ve Nathe Parag, D. (2013). Intelligent and active packaging. *Int J Eng Manage Sci (IJEMS)*, 4, 417-418.
- Nilsson, H. E., Unander, T., Siden, J., Andersson, H., Manuilskiy, A., Hummelgard, M., & Gulliksson, M. (2012). System integration of electronic functions in smart packaging applications. *IEEE Transactions on Components, Packaging and Manufacturing Technology*, 2(10), 1723-1734.
- Odabaşı, Yavuz ve Mine Oyman., (2005). *Pazarlama İletişimi Yönetimi*, Mediacat Yayınları, Beşinci Baskı, İstanbul.
- Orquin, J. L., Bagger, M. P., Lahm, E. S., Grunert, K. G., & Scholderer, J. (2020). The visual ecology of product packaging and its effects on consumer attention. *Journal of Business Research*, 111, 187-195.
- Orth, U. R., & Malkewitz, K. (2008). Holistic package design and consumer brand impressions. *Journal of marketing*, 72(3), 64-81.
- Orth, U. R., & Malkewitz, K. (2012). The accuracy of design-based judgments: A constructivist approach. *Journal of Retailing*, 88(3), 421-436.
- Özden, L. P. (1987). *Satış Artırıcı Bir Pazarlama Aracı Ambalajlama*, Yayınlanmamış (Doctoral dissertation, Doktora Tezi).
- Padki S. (2008). Setting a Brand Apart Through Effective Sustainable Packaging, <https://www.packworld.com/machinery/coding-printinglabeling/article/13344368/setting-a-brand-apart-through-effective-sustainablepackaging> Erişim Tarihi :15.11.2022).
- Pektaş, H. (Nisan 1993). Ambalaj Tasarımının Önemi, *Standard, Ekonomik ve Teknik Dergi*, Sayı. 376, s.24 - 25.
- Petrelli, D. (2017). Industry 4.0: Is it time for interaction design craftsmanship?. *The Design Journal*, 20(sup1), 2735-2745.
- Reyhle, N. (2020). *How Product Packaging Affects Sales. Retail Minded.* <https://retailminded.com/how-product-packaging-affects-sales/> (Erişim: 24 Aralık 2022).
- Robertson, G. L. (2005). *Food packaging: principles and practice*. CRC press.
- Ryynänen, T., & Rusko, E. (2015). Professionals' view of consumers' packaging interactions—a narrative analysis. *Packaging Technology and Science*, 28(4), 341-355.
- Ryynänen, T., & Rusko, E. (2015). Professionals' view of consumers' packaging interactions—a narrative analysis. *Packaging Technology and Science*, 28(4), 341-355.
- Samsung Newsroom (t.y.), <https://news.samsung.com/global/samsung-and-dezeen-announce-best-eco-packaging-design-winner-of-out-of-the-box-competition> Erişim tarihi: 02.01.2022.
- Çetartar, M., & Kurek, M. (2011). The benefits of processing and packaging. *Trends in Food Science & Technology*, 22(2-3), 127-137.
- Schütte, S. (2013). Evaluation of the affective coherence of the exterior and interior of chocolate snacks. *Food Quality and Preference*, 29(1), 16-24.
- Scott, L., & Vigar-Ellis, D. (2014). Consumer understanding, perceptions and behaviours with regard to environmentally friendly packaging in a developing nation. *International journal of consumer studies*, 38(6), 642-649.
- Segran, Elizabeth (2018), <https://www.fastcompany.com/90258199/can-a-paper-bottle-cure-the-beauty-industrys-packaging-addiction> Erişim tarihi: 02.12.2022.

- Smith, R. E., MacKenzie, S. B., Yang, X., Buchholz, L. M., & Darley, W. K. (2007). Modeling the determinants and effects of creativity in advertising. *Marketing science*, 26(6), 819-833.
- Söderlund, M., Colliander, J., Karsberg, J., Liljedal, K. T., Modig, E., Rosengren, S., ... & Åkestam, N. (2017). The allure of the bottle as a package: An assessment of perceived effort in a packaging context. *Journal of Product & Brand Management*. 26 (1), 91-100.
- Sonneveld, K., James, K., Fitzpatrick, L., & Lewis, H. (2005, May). Sustainable packaging: how do we define and measure it. In 22nd IAPRI Symposium (pp. 1-9).
- Sudbury-Riley, L. (2014). Unwrapping senior consumers' packaging experiences. *Marketing Intelligence & Planning*, 666-686.
- Tek, Ö. B. (1999). Pazarlama ilkeleri: Global yönetsel yaklaşım Türkiye uygulamaları (8. Baskı). *İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ.*
- The Great Recovery (2013). "Investigating the Role of Design in the Circular Economy", RSA Project Report 01, <https://www.thersa.org/reports/the-great-recovery> (03.03.2020).
- Thomas, P. C., & David, W. M. (1992, January). Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. In Hawaii international conference on system sciences (Vol. 2). ACM SIGCHI Bulletin.
- Venter, K., Van der Merwe, D., De Beer, H., Kempen, E., & Bosman, M. (2011). Consumers' perceptions of food packaging: an exploratory investigation in Potchefstroom, South Africa. *International Journal of Consumer Studies*, 35(3), 273-281.
- Wegener, C. (2016). Upcycling. In *Creativity—A New Vocabulary* (pp. 181-188). Palgrave Macmillan, London.
- Wells, L. E., Farley, H., & Armstrong, G. A. (2007). The importance of packaging design for own-label food brands. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 35(9), 677-690.
- Wilson, M. (2016). When creative consumers go green: Understanding consumer upcycling. *Journal of Product & Brand Management*.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, X., & Smith, R. E. (2009). Beyond attention effects: Modeling the persuasive and emotional effects of advertising creativity. *Marketing Science*, 28(5), 935-949.

### Görsel kaynakça

- Görsel 1. Trident Xtra Care sakızlarının ödüllü ambalaj tasarımları <https://www.boredpanda.com/blog/wp-content/uploads/2014/09/chewing-gum-lips-design-1.jpg>. Erişim tarihi: 23.12.2022.
- Görsel 2. Trident Xtra Care ambalajları ile kullanıcılar arasındaki etkileşim. <https://www.boredpanda.com/blog/wp-content/uploads/2014/09/chewing-gum-lips-design-fb.jpg> Erişim tarihi: 23.12.2022.
- Görsel 3. Philips Hue etkileşimli ambalaj tasarımı. <https://www.flex.nl/case/philips-hue-packaging/>, Erişim tarihi: 10.12.2022.
- Görsel 4. Pizza Hut, Pac-Man Arcade oyununun AR deneyimini. <https://www.epda-design.com/10-great-uses-of-packaging-as-ar-gateways/>, Erişim tarihi: 12.10.2022.
- Görsel 5. 19 Crimes, yaşayan şarap etiketleri uygulaması ve etiketlerin arkasındaki gerçek insanlar. <http://seanfannin.net/19crimes>, Erişim tarihi: 03.09.2022.
- Görsel 6. Döngüsel ekonomi, <https://ambalaj.org.tr/tr/bilgi-merkezi-ab-dongusel-ekonomi-paketi>, Erişim tarihi: 01.08.2022.
- Görsel 7. Seed Phytonutrients ürünleri, 100 geri dönüştürülmüş kâğıttan üretilmiş ve tohumlu ambalaj tasarımı. <https://www.goodhousekeeping.com/beauty-products/a29459394/best-sustainable-packaging-brands/> Erişim tarihi: 02.12.2022.

Görsel 8. Samsung “İleri Dönüşüm Çözümü” isimli televizyon ambalajı uygulaması.  
<https://ifdesign.com/en/winner-ranking/project/samsung-upcycling-solution-for-tv-packaging/308319> Erişim tarihi: 02.01.2023.

Görsel 9. Samsung ve Dezeen “Out of the Box” yarışması kazanan tasarımlardan örnekler.  
<https://news.samsung.com/global/samsung-and-dezeen-announce-best-eco-packaging-design-winner-of-out-of-the-box-competition> Erişim tarihi: 02.01.2023.

## 054. Türkiye’de Covid-19 pandemisi sürecinde yaşlıların haberlerde temsili

Yenal GÖKSUN<sup>1</sup>

**APA:** Göksun, Y. (2023). Türkiye’de Covid-19 pandemisi sürecinde yaşlıların haberlerde temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 943-960. DOI: 10.29000/rumelide.1252846.

### Öz

Bu araştırmada Türkiye’de Covid-19 salgını döneminde medyadaki haber içeriklerinde yaşlıların nasıl temsil edildiği ele alınmaktadır. Pandemi gibi olağanüstü dönemlerde toplum, karşılaştığı sorunları ve meseleleri anlamlandırmak için medya tarafından üretilen bilgiye daha fazla ihtiyaç duyabilmektedir. Covid-19 salgını döneminde yaşlılar medya gündeminin önemli bir maddesi haline gelmiştir. Sokağa çıkma kısıtlamaları, virüsten daha fazla etkilenme potansiyelleri, bazı yaşlıların sosyal destek ve yardıma ihtiyaç duyması gibi meseleler yaşlıların medyada sıkça haberleştirilmesini beraberinde getirmiştir. Bu araştırmada pandemi döneminde yaşlıların haber metinlerinde nasıl temsil edildiği, hangi konular ve kavramlar bağlamında gündeme alındığı, yaşlı temsiline toplumsal bağlam içerisinde ne tür anlamlar ürettiği incelenmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de resmi olarak ilk Covid vakasının ilan edildiği 11 Mart 2020 tarihinden 22 Aralık 2022 tarihine kadar yayınlanan internet haberleri arasından toplam 110 haber nicel ve nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Medyada yaşlıların çoğunlukla sağlık meseleleri ve pandemi kısıtlamaları çerçevesinde temsil edildiği, yaşlıların olumlu ve olumsuz temsillerinin birlikte yer aldığı ortaya konulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Covid-19 salgını, pandemi, yaşlılar, yaşlı temsili, içerik analizi

## Representation of the elderly in the news during Covid-19 pandemic in Turkey

### Abstract

In this research, it is discussed how the elderly are represented in the news content in the media during the Covid-19 pandemic in Turkey. In extraordinary times such as pandemics, society may need more information produced by the media to make sense of the problems and issues it faces. During the Covid-19 pandemic, the elderly have become an important topic on the media agenda. Issues such as curfews, their potential to be more affected by the virus, and the need for social support and help for some elderly people have brought about frequent news coverage of the elderly in the media. In this study, it was examined how the elderly were represented in the news texts during the pandemic period, which topics and concepts were brought to the media agenda, and what kind of meanings the elderly representation produced in the social context. In this context, a total of 110 news from the internet news published between March 11, 2020, when the first Covid case was officially announced in Turkey and Dec 22, 2022, were analyzed by quantitative and qualitative content analysis method. It has been revealed that the elderly are mostly represented in the media within the framework of health issues and pandemic restrictions, and positive and negative representations of the elderly take place together.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü (İstanbul, Türkiye), yenal.goksun@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2833-243X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252846]

**Keywords:** Covid-19 pandemic, pandemic, elderly, elderly representation, content analysis

## Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını Türkiye'yi de etkilemiş ve bazı ekonomik ve toplumsal değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Pandemi sürecinde hükümetler çeşitli koruma tedbirlerine başvurarak vatandaşlarına uymaları gereken kurallar hakkında bilgilendirmeler yapmışlardır. Yaşlılar pandemi sürecinden ve koronavirüs tedbirlerinden en fazla etkilenen gruplardan biri olarak öne çıkmıştır. Pandeminin ortaya çıkışıyla birlikte uzmanlar virüsün yapısına ve insanlar üzerindeki etkisi üzerine medya yoluyla açıklamalar yapmaya başlamışlardır. Bu açıklamaların da öncelikli gündem maddesini yaşlılar oluşturmuştur. İlk günlerde elde edilen sınırlı veriler üzerine tahminlerde bulunan uzmanlar ortaya koydukları tespitlerle hükümetlerin ve karar alıcıların atması gereken adımları da şekillendirmişlerdir.

Covid-19 salgınının Türkiye'de ilk kez 11 Mart 2020 tarihinde Sağlık Bakanı Fahrettin Koca'nın yaptığı açıklamayla görüldüğü duyurulmuştur. Bu tarihten itibaren virüs hızlı biçimde toplumda yayılarak milyonlarca kişiyi etkilemiştir. Salgının toplumdaki etkilerini azaltmak için bakanlıklar ve çeşitli kurumlar önlemler almaya başlamışlardır. Bu önlemler arasında bireylerin gündelik yaşamlarını en fazla etkileyen sokağa çıkma yasağı olmuştur. Hükümet öncelikle virüsten en olumsuz etkilenen grup olarak 65 yaş ve üstü kişilere sokağa çıkma yasağı uygulamasını başlatmıştır. Ardından bu kısıtlama 20 yaş ve altı çocuk ve gençleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Sokağa çıkma kısıtlaması, zaten gündelik yaşam alanlarında dezavantajlı konumda olan yaşlıların hayatlarını daha derinden etkilemiştir. Yalnız yaşayan yaşlılar, yardıma ihtiyaç duyan yaşlılar, tedavisinin sürmesi gereken yaşlılar gibi çeşitli yeni sorun alanları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan sokağa çıkma kısıtlamaları özellikle yaşlıların sosyalleşme imkanlarını büyük oranda ortadan kaldırdığı için çeşitli sosyal ve psikolojik sorunları da beraberinde getirmiştir. Pandemi ve onun getirdiği sınırlamalarla birlikte dezavantajlı gruplardan biri olan yaşlıların sorunları giderek daha da artmış ve bunların medyaya yansımaları yaşlı temsilini de etkilemiştir.

Bu araştırmada Covid-19 salgını döneminde yeni sorunlarla baş etmek zorunda kalan yaşlıların, halihazırda bir dezavantajlı grup olarak medyadaki haberlerde temsini analiz edilmektedir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de görülen ilk vaka tarihi olan 11 Mart 2020'den başlayarak 22 Aralık 2022 tarihine kadar yayınlanan haberler internet ortamında taranarak toplanmıştır. Bu dönem aynı zamanda toplumun olağanüstü bir durum olarak pandemiyle mücadele ettiği, bu süreci anlamlandırmaya ve hayatını adapte etmeye çalıştığı, hükümetin ve özel kuruluşların olağan dışı tedbirler uyguladıkları bir süreçtir. Dolayısıyla toplumun farklı kesimlerinin bu olağanüstü dönemde medyada nasıl temsil edildiği, toplumsal dayanışma ve birliktelik duygusunun nasıl tesis edileceği açısından önem taşımaktadır. Bu konuyu detaylı irdeleyebilmek için internet ortamında yayınlanan haberler bazı anahtar kelimeler yoluyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Taramada kullanılan anahtar kelimeler şunlardır: Yaşlı, Yaşlı pandemi, Yaşlı korona, 65 yaş, sokağa çıkma kısıtlaması, 65+, vefa sosyal destek, yaşlı saygısızlık pandemi, korona ayrımcılığı. Tarama sonucunda farklı haber kaynaklarından olmak üzere toplam 110 haber elde edilmiştir. Bu haber metinleri içerik analizi ve söylem analizi metotlarıyla analiz edilmiştir.

## 1. Dezavantajlı grup olarak yaşlılar ve medyada temsili

Dünya Sağlık Örgütü 60 yaş ve üstü kişileri yaşlı olarak tanımlamaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2022). Ancak yaşlılık olgusu toplumlara ve kültürlere göre değişiklik göstermektedir. Türkiye’de 65 yaş ve üstü yaşlı olarak tanımlanmaktadır ve Türkiye giderek yaşlanan bir toplum olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’de yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı ise 2016 yılında %8,3 iken, 2025 yılında %11,0, 2030 yılında %12,9, 2040 yılında %16,3, 2060 yılında %22,6 ve 2080 yılında %25,6 olacağı öngörülmektedir (TÜİK Kurumsal, 2022).

Yaşlılık olgusu, insan sağlığını önemli ölçüde olumsuz yönde etkileyen; biyolojik, psikolojik ve toplumsal bazı zorlukları da beraberinde getiren bir kavramı ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar bireylerin yaşlandıkça işlevsellik kapasitelerini yitirdiğini, kronik rahatsızlıklara kapılma ihtimalinin arttığını ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021). Dolayısıyla yaşlanma süreci hem bireysel hem de toplumsal bir olgudur.

Toplumlarda yaşlılara karşı ayrımcı bir dilin bazı dönemlerde yükselişe geçtiği görülmektedir. Bu ayrımcı dil yaşlılık olarak isimlendirilmektedir. Bu ayrımcı perspektife göre yaşlı insanlar için yaşlanma daha kısa bir yaşam süresi, daha kötü fiziksel ve zihinsel sağlık, daha yavaş iyileşme ve bilişsel gerileme sorunları anlamına gelmektedir. Yaşlanma; insanların yaşam kalitelerini düşürmekte ve aynı zamanda sosyal izolasyonlarını ve yalnızlıklarını da artırmaktadır. Yaşlı insanlara karşı şiddet ve istismar riski de artmaktadır. Yaşlanma bireylerin çalışırken elde ettikleri gelirden yoksun olmalarına, dolayısıyla yoksulluğa ve mali güvensizliğe sebep olmaktadır. Yaşlı kişilere ayrımcı söylemlerle yaklaşanlar için yaşlılar, toplum için maddi olarak da bir yükümlülüktür (Dünya Sağlık Örgütü, 2021).

Yaşlı ayrımcılığı çoğu zaman ırkçılık, cinsiyetçilik ve engelli ayrımcılığı gibi diğer ayrımcılık türleriyle ilişki içerisindedir. Basmakalıp düşünceler, önyargılar ve ayrımcı söylemler yaşlı bireylerin karşılaştığı olumsuz toplumsal etkileşimlerdenidir. Toplumlarda genel olarak yaşlı insanlara bakışın daha olumsuz olduğuna ilişkin araştırmalar mevcuttur. Önyargılı kişiler tarafından yaşlı bireyler daha çok “hasta, zihinsel olarak yavaş, unutkan, can sıkıcı, cinsel olarak yetersiz ve verimsiz” olarak görülebilmektedir. (Xu, 2021). Medyada çeşitli toplumsal grupların nasıl temsil edildiği de toplumdaki ayrımcılık söylemlerini etkilemektedir. Toplumdaki bireyler, aynı toplum içinde farklı gruplar hakkındaki tutum ve fikirlerini medya temsilleri yoluyla inşa etmektedir. Dolayısıyla yaşlıların medyada nasıl temsil edildiği, toplumsal gruplar arasındaki tutumlar üzerinde de etkili olabilmektedir.

Avrupa ve Kuzey Amerika'daki televizyon reklamlarında ve programlarında yaşlı insanların görsel temsilini ele alan çalışmaları analiz eden araştırmaya göre 1950'lerden 1990'lara kadar yaşlı yetişkinler medyada yeterince temsil edilmemiştir ve kısıtlı sayıdaki temsillerinde de olumsuz bir şekilde tasvir edilmiştir. 1990'lardan itibaren, yaşlı yetişkinler yetersiz temsil edilmeye devam etse de, yaşlı yetişkinlerin çekici olmayan, mutsuz, sağlıksız, yalnız ve bağımlı olduğu şeklindeki olumsuz klişelerden, aktif, hayattan zevk alan ve sağlıklı bir yaşam tarzı sürdüren yaşlı yetişkinler gibi yeni bir klişeye geçiş olduğu vurgulanmaktadır (Loos & Ivan, 2018). Yani bir kısım yaşlı, reklamlarda potansiyel müşteri olarak görülmeye başlanmış ve onlara yönelik daha olumlu içerikler ön plana çıkmıştır. ABD’de 2014-2018 yılları arasında popüler televizyon şovlarından 112 bölüm analiz eden bir araştırmaya göre yaşlılar nüfustaki paylarına oranla daha düşük seviyede temsil edilmektedir (Markov & Yoon, 2021). Ancak yaşlı temsilleri genel olarak olumludur. Yaşlılara ilişkin olumlu söylemlerde öne çıkan “altın çağ” söylemi olurken olumsuz söylemlerde “huysuz ihtiyar” temsili öne çıkmaktadır.

1810 yılından 2009 yılına kadar ABD yazılı medyasını ele alan bir araştırmada 400 milyon kelime analiz edilmiş, yaşlı insanlara ilişkin basmakalıp ifadelerin iki yüz yıllık süreçte giderek daha olumsuz hale

geldiği bulunmuştur (R. Ng vd., 2015). Yazarlar bunun yaşlı insanları kötü sağlık ve hastalıkla ilişkilendirme eğiliminden kaynaklandığını düşünmektedir. Benzer şekilde Türkiye’de Apak ve Aka (2020) Cumhuriyet Gazetesi üzerine yaptıkları araştırmada yaşlılara ilişkin temsilin 1930 yılından 2017 yılına doğru düzenli olarak olumsuz doğru değişim gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yoğurtçu’nun (2019) Türkiye, Rusya ve Kırgızistan gazetelerinde yaptığı araştırmaya göre de yaşlılar aktif sosyal yaşamdan geri çekilmiş, sosyal hizmetlere ve devlet himayesine bağımlı bireyler olarak temsil edilmektedir.

Medya temsilleri sadece ilgili grubun toplumun diğer üyeleri tarafından nasıl algılanacağını belirlemekle kalmamakta aynı zamanda izleyicinin kendi kimliğini tanımlamasını ve pekiştirmesini de sağlamaktadır. Medyada temsiller yoluyla üretilen önyargılar ve basmakalıp düşünceler, bireyin kendisi hakkındaki görüşünü ve dolayısıyla kararlarını ve hareketlerini de etkileyebilmektedir. Örneğin bir araştırmaya göre olumsuz basmakalıp bilgilere maruz kalan yaşlı çalışanlar, tarafsız veya olumlu bilgilere maruz kalanlardan daha fazla emekli olmak istemektedir (Aktaran Ng & Feldman, 2012). Olumsuz basmakalıp görüşlere maruz kalan yaşlılar kendi durumları hakkında daha olumsuz bir görüşe sahip olmaktadır. Dolayısıyla olumsuz yaş klişelerine sürekli maruz kalmanın, kendi kendini baltalayan davranış döngülerine yol açabileceğini görülmektedir.

## 2. Pandemi döneminde medyada yaşlı temsili

Olağanüstü bir dönem olarak nitelendirilen Covid-19 salgın dönemi tüm dünyada toplumlar ve hükümetler için zor bir sınav olarak görülmektedir. Bu dönemde salgının yarattığı sağlık risklerinin yanı sıra hükümetlerin aldığı tedbir uygulamaları ve uzmanların duyurdukları kurallar, toplumda zaten dezavantajlı durumda olan yaşlıların hayatını daha zor hale getirmiştir. Kronik hastalıklara sahip olmak, yalnız yaşamak ya da dijital okur yazarlığa sahip olmamak gibi sebepler, yaşlıların karşılaştığı dezavantajlardan bazılarıdır. Bu nedenle Covid-19 salgını, toplumda halihazırda var olan eşitsizlikleri derinleştiren bir rol oynamıştır (Altın, 2020, s. 52). Toplumsal gruplar arasındaki eşitsizliğin önemli bir boyutu olarak, ilgili toplumsal grup hakkında toplumun diğer üyelerinin zihinlerinde oluşan önyargılar ve ayrımcı düşüncelerden bahsedilebilmektedir. Bu nedenle Pandemi döneminde medyada yaşlı temsili sorunu daha önemli hale gelmektedir.

Pandemi döneminde yaşlıların medyada temsili üzerine Türkiye’de ve dünyada bir çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bunlardan bir bölümü televizyon gibi geleneksel kitle iletişim aygıtlarına odaklanırken büyük bölümü sosyal medya üzerinden kullanıcıların ürettiği söylemleri ele almıştır. Zhang ve Liu (2021), Covid-19 salgını sürecinde Çin’de önde gelen beş yayın organı üzerinde yaptığı araştırmada medyanın yaşlıları kamu kurumlarından ve ailelerinden yardım bekleyen pasif alıcılar olarak sunduğunu ortaya koymuştur. Medya temsiliinde yaşlılar pandemiye karşı savunmasız homojen bir grup olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bu haberlerin toplumda nesiller arası ilişkinin yapısına ilişkin belli çıkarımlar ortaya koyduğunu ve genç nesillerin yaşlıları halk sağlığı için bir 'tehdit' olarak algılamasına neden olduğunu iddia etmektedir (Zhang & Liu, 2021).

Bravo-Segal ve Villar (2020) Covid-19 salgını döneminde İspanya’daki gazeteler üzerine yaptıkları çalışmada yaşlılar hakkında basılan gazete manşetlerinin %71,4’ünde olumsuz temsil edildiğini, yaşlılardan homojen bir grup olarak bahsedildiğini ve onları “ölümler, yatılı bakımdaki eksiklikler veya aşırı savunmasızlık” gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini ortaya koymuştur. Yang ve diğerlerinin (2022) Hong Kong’da yaptığı çalışmada ise en popüler 3 gazetede haberler ele alınmış ve yaşlıların homojen bir grup olarak tanımlandığını ve genel olarak olumsuz temsil edildiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya



göre liberal ve rekabetçi gazeteler yaşlılara karşı daha sert ifadeler kullanmış ve “daha düşmanca” bir söylem benimsemiştir (Yang vd., 2022).

Pandemi döneminde özellikle sosyal medyada yaşlılara karşı ayrımcı söylemin yükselişe geçtiğini ve yaşlı bireylerin yaşam haklarının değersizleştirildiğini ortaya koyan çalışmalar önem arz etmektedir (Meisner, 2021; Previtali vd., 2020). Covid-19 pandemi sürecinde sosyal medyada nefret söylemi raporunda Dirini ve Özsu (2020) yaşlıları hedef alan ve farklı üslupları benimseyen nefret söylemi örneklerini ortaya koymuşlardır. Yaşlıların sosyal medya içeriklerinde ve kullanıcı yorumlarında günah keçisi ilan edildikleri, küfür ve hakarete maruz kaldıkları ve zaman zaman düşmanlaştırıldıkları görülmektedir. Yaşlılara yönelik nefret söylemi sadece sıradan kullanıcılar tarafından değil belediye gibi kamu kurumları tarafından da paylaşılmıştır (Dirini & Özsu, 2020, s. 10). İnceoğlu (2020) ise genel olarak Türk medyasında pandemi döneminde yaşlıların “mağdur, yalnız, beceriksiz, savunmasız, bakıma muhtaç hatta topluma yük” olarak temsil edildiklerini vurgulamaktadır. Taşdelen ise (2020) sosyal medya platformu Twitter üzerinden yaptığı araştırmada pandemi döneminde yaşlılara yönelik olumsuz paylaşımların, yaşlılara yardım edilmesi yönündeki paylaşımlardan oransal olarak daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Tuna Uysal ve Tan Eren’in (2020) Twitter üzerinden yaptığı araştırmada yaşlıların Twitter’da yapılan paylaşımlarla alay etme, küçümsenme, aşağılanma, hakaret etme ve nefret söylemleri gibi yaşa dayalı ayrımcı tutum, söylem ve betimlemelerle karşılaştıkları görülmüştür.

Sosyal medya aynı zamanda yaşlılar için Covid-19 hakkında bilgi edinebilecekleri bir kaynak olarak da işlev görmüştür. Ancak yapılan bir araştırmaya göre sosyal medyadan Covid-19 hakkında bilgi toplayan yaşlılar arasında endişe ve kaygının arttığı, bilgi kaynaklarına duyulan güvenin de azaldığı ortaya konuşmuştur (Wong vd., 2021). Genel olarak bakıldığında sosyal medya mecralarının pandemi döneminde yaşlılara yönelik ayrımcılığın artması ve bilgi alan yaşlılar için de kaygı arttırıcı etkisi nedeniyle olumsuz bir rol oynadığı söylenebilmektedir. Ancak aynı zamanda pandemi döneminde yaşlıların yalnızlıkla baş etmek ve bilgiye ulaşmak için yine medya araçlarına başvurdukları söylenebilir. Arun ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırmaya göre pandemi koşullarında yaşlıların yaklaşık dörtte biri çevrimiçi gruplara üyedir (2022). Üst ve orta sınıf yaşlılar çevrimiçi gruplara üye iken yoksul yaşlılar bağlantıda kalma ve yalıtılma hissiyle mücadele için televizyon izlemekle yetinmektedir (Arun vd., 2022, s. 404). Bu bulgu, pandemi döneminde toplumdaki eşitsizliklerin derinleştiğine ilişkin tespitleri de teyit etmektedir.

### 3. Araştırmanın kapsamı

Bu araştırmanın kapsamı Türkiye’de Covid-19 salgını döneminde haber medyasında yer alan yaşlılarla ilgili haberlerde yaşlıların nasıl temsil edildiğiyle sınırlıdır. Dezavantajlı grup olarak yaşlılar bu olağanüstü süreçten en fazla etkilenen toplumsal grupların başında gelmektedir. Yaşlılar hem hükümet tarafından uygulanan koruma tedbirlerinin öncelikli muhataplarından biri olmuşlardır, hem de toplumun diğer üyeleriyle girdikleri etkileşimlerde ortaya çıkan farklı hikayelerin aktörleri haline gelmişlerdir. Bu nedenlerden ötürü yaşlılar, pandemi dönemindeki haberlerin önemli bir parçası olmuşlardır ve medyada ne şekilde temsil edildikleri önem taşımaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada toplanan haber metinlerinin analizi için nitel ve nicel içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi çok sayıda ve uzun metin içeriklerini kapsamlı biçimde incelemek için gerekli araçları sunmaktadır. Asa Berger (1998) içerik analizi yönteminin önceden belirlenmiş bir

medya içeriği kapsamında belirli bir şeyin ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre içerik analizi, medya içeriği üreticilerinin davranış, tutum ve değerlerinin bir yansıması olarak medya içeriklerini değerlendirmemize imkan tanımaktadır. İçerik analizi medya içerik üreticilerinin, ne tür anlamlar ürettiği ve bu anlamları neden ürettiği konusunda yorumda bulunmamızı sağlar. Aynı zamanda bu içerikleri tüketenlerin ne tür anlamlar inşa edebilecekleri konusunda da yorum yapmamıza imkan tanır (Berger, 1998, s. 24). Bu araştırmada içerik analizinin nicel boyutunda haberler makro ve mikro düzlemde ele alınmıştır. Makro boyutunda haberin başlığı öncelikli olmak üzere haberin ürettiği genel anlam üzerine odaklanılmıştır ve haber metinleri, öne çıkan örüntüler açısından sınıflandırılmış ve kategorilere ayrılmıştır. Analizin mikro boyutunda ise haber metinlerinin içerisindeki kelimelere, kelime dizilimlerine, cümlelere ve paragrafların yapılarına odaklanılmıştır. Bu sayede haber metinlerinin ürettiği anlamlara ilişkin daha derinlemesine bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir. Metinlerin analizinde Atlas.ti programından faydalanılmıştır.

### 3.2. Araştırmanın örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme, Türkiye'deki haber medyasının ürettiği içeriklere sistematik olarak ulaşabileceğimiz kaynak olarak internet haber sitelerinde yayınlanan haber metinlerinden oluşmaktadır. Türkiye'de resmi olarak ilk Covid-19 vakasının görüldüğünün açıklandığı tarih olan 11 Mart 2020'den 22 Aralık 2022 tarihine kadar olan dönemde internette yaşlılar hakkında yayınlanan haberler toplanmıştır. Haberlere Google arama motoru üzerinden tarih sınırlandırması yapılarak ulaşılmıştır ve çıkan sonuçlardan ilk on sayfa toplanmıştır. Arama motorunda yaşlılar hakkında haberlere ulaşmak için kullanılan anahtar kelime şu şekildedir: Yaşlı, Yaşlı pandemi, Yaşlı korona, 65 yaş, sokağa çıkma kısıtlaması, 65+, vefa sosyal destek, yaşlı saygısızlık pandemi, korona ayrımcılığı. Bu taramalar neticesinde toplamda 110 haber toplanmıştır.

### 3.3. Araştırmanın soruları

Bu araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Pandemi döneminde yaşlılar medyadaki haberlerde nasıl temsil edilmiştir?
- Yaşlılar hangi konular ve kavramlar bağlamında gündeme alınmıştır?
- Medyadaki yaşlı temsili, toplumsal bağlam içerisinde ne tür anlamlar üretmektedir?
- Pandemi döneminde dezavantajlı grup olarak yaşlı temsiline toplumsal etkileri ne olabilir?

## 4. Pandemi Sürecinde Medyada Yaşlıların Temsili

Çeşitli toplumsal grupların medyada nasıl temsil edildiği, o gruba üye olan bireylerin toplumun diğer üyeleri tarafından nasıl alımlandığı üzerinde etkiye sahip olmaktadır. Medya temsilleri, dil yoluyla anlamlar üretmek kültürün şekillendirilmesinde etkili olmaktadır. Medyadaki temsilleri tüketen izleyiciler/okuyucular buradaki anlamları içselleştirerek sosyal etkileşim yoluyla toplumda dolaşıma girmesine yardımcı olur ve böylece temsiline ürettiği anlamın yeniden üretilmesine de katkı sunar. Stuart Hall dil, temsil ve kültür arasındaki ilişkiyi şöyle yorumlamaktadır: "Dünyayı kabaca benzer şekillerde yorumladığımız için, ortak bir anlamlar kültürü oluşturabilir ve böylece birlikte yaşadığımız sosyal bir dünya inşa edebiliriz. Bu nedenle "kültür" bazen "ortak anlamlar veya paylaşılan kavramsal haritalar" olarak tanımlanır"(Hall, 2020) Aynı kültürü paylaşan toplumun bireyleri, kişiler, olaylar ve nesnelere hakkında da ortak anlamlar üretmektedirler. Bu ortak anlamlar toplumun üyeleri tarafından yeniden ve

yeniden inşa edilmekte ve sürekli bir devinim içerisinde olmaktadır. İşte medya temsilleri, anlamın inşasında ve toplumda dolaşıma girmesinde önemli rol oynamaktadır.

Pandemi döneminde medyada yaşlıların nasıl temsil edildiği konusunun, yaşlılar hakkında toplumda üretilen anlam üzerinde etki etmesi beklenmektedir. Özellikle haber metinleri, yaşanan olayları “doğrudan ve tarafsız” şekilde aktarma iddiası taşıdığından dolayı izleyiciler/okuyucular nezdinde anlam inşasına daha güçlü bir etkide bulunmaktadır. Medyada yaşlı temsili bu toplumsal gruba yönelik diğer bireylerin davranışlarını, tutumlarını ve üretilen değerleri de etkileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle bu temsilin analiz edilmesi önem taşımaktadır.

#### 4.1. Haber metinlerinin makro analizi

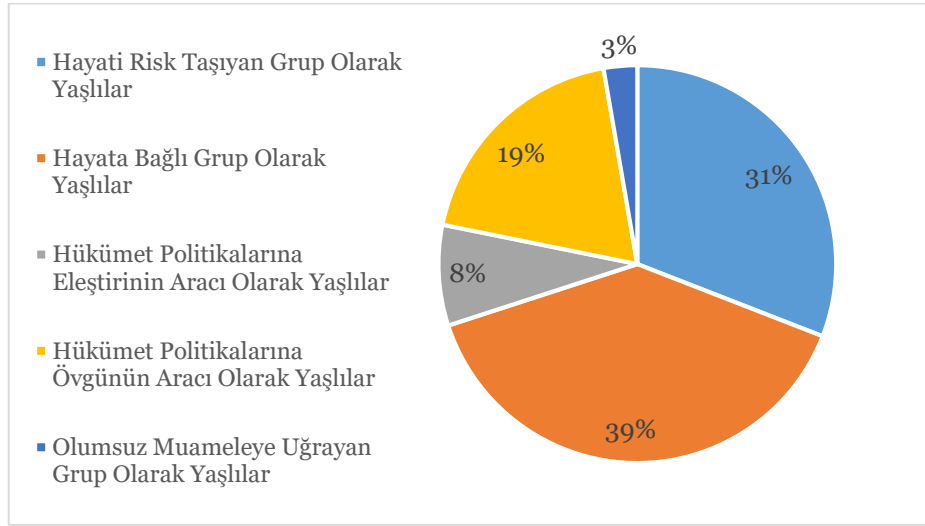
Bu araştırma kapsamında ele alınan toplam yüz on haber metninin başlığı, beş farklı tema altında sınıflandırılmıştır. Bu haber metinlerinde yaşlıların homojen bir grup olarak şu kavramlar bağlamında sınıflandırıldığı görülmüştür: Hayati risk taşıyan grup olarak yaşlılar, hayata bağlı grup olarak yaşlılar, hükümet politikalarına eleştiri aracı olarak yaşlılar, hükümet politikalarına övgü aracı olarak yaşlılar ve olumsuz muameleye uğrayan grup olarak yaşlılar.

	Haber Başlık Temaları	Temada Öne Çıkan Örnekler
1.	Hayati Risk Taşıyan Grup Olarak Yaşlılar	“Koronavirüs en çok yaşlıları öldürüyor.” “Huzurevlerinde 14 gün aralıksız çalışanlar anlatıyor: Psikolojimiz bozuldu.” “Yaşlılar için fiziksel ve zihinsel izolasyon tehlikesi.”
2.	Hayata Bağlı Grup Olarak Yaşlılar	“Güvercin besleyen Halil Dede, örnek oluyor.” “Türkiye'nin çınarları' Kovid-19'u yendi.” “Koronavirüsü yenen yaşlı çift: Birbirimize olan bağlılığımız, sevgimizle bu virüsü yendik.”
3.	Hükümet Politikalarına Eleştiri Aracı Olarak Yaşlılar	“Sorunlara yokmuş muamelesi yapılıyor.” “Derin Yoksulluk Ağrı: Pandemide Yoksul Haneler Açığa Terk Edildi.” “Yaşlıya ailesi baksın'bir devlet politikası olamaz.”
4.	Hükümet Politikalarına Övgünün Aracı Olarak Yaşlılar	“Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının Kovid-19'la mücadelesi dünyaya örnek oldu.” “Pandemi süresince 912 yaşlıya her ay psikolojik destek.” “Yaşlılar 'Alo' diyor, Vefa Sosyal Destek Grubu ve belediyeler yardıma koşuyor.”
5.	Olumsuz Muameleye Uğrayan Grup Olarak Yaşlılar	“Koronavirüs tedavisi gören yaşlı hastayı terk ettiler.” “Duygusal şiddet: Yaşlı adamla dalga geçip görüntülerini sosyal medyadan paylaştılar.”

Tablo 1. Haber Başlıklarının Tematik Sınıflandırılması ve Öne Çıkan Örnekler

Haber başlıklarında ortaya çıkan temalar içerisindeki haber sayıları toplam haber sayısına göre orantılandığında en yüksek payı yüzde 39 ile “hayata bağlı grup olarak yaşlılar” teması almaktadır. Bu tema içerisindeki haberlerin ortak noktası yaşlı bireylerin pandeminin getirdiği zor koşullar altında dahi hayata bağlı olduklarına dair, onlar hakkında olumlu haberlerin yer aldığı haber metinleri olmasıdır. İkinci sırada ise yüzde 31 ile “hayati risk taşıyan grup olarak yaşlılar” teması gelmektedir. Bu tema altındaki haberlerin ortak noktası Covid-19 salgınının getirdiği yeni koşullar ile yaşlı bireyler arasında sürekli olumsuz anlamda (ölüm, hastalık, psikolojik ve sosyal sorunlar vb.) bir ilişki kurmasıdır. Üçüncü sırada yüzde 19 oranla yer alan “hükümet politikalarına övgünün aracı olarak yaşlılar” temasında

hükümetin pandemiyle mücadele politikasında yaşlıların konumu ve kamu kurum ve kuruluşlarının hayata geçirdiği uygulamalar, yardım ve destek paketlerine ilişkin haberler yer almaktadır. Dördüncü sırada yüzde 8 ile yer alan “hükümet politikalarına eleştirinin aracı olarak yaşlılar” temasında hükümetin pandemiyle mücadele politikasının yanlışlığına ve eksikliklerine yaşlılar üzerinden eleştiriler getiren haberler yer almaktadır. Son sırada ise yüzde 3 oranında “olumsuz muameleye uğrayan grup olarak yaşlılar” teması gelmektedir ve bu tema altında yaşlıların aşağılandığı ve hor görüldüğü eylem haberleri sınıflandırılmıştır.



Grafik 1. Haber Başlıklarının Temalara Göre Dağılımı

#### 4.1.1. Hayata bağlı grup olarak yaşlılar

Bu araştırmada ele alınan haberler arasında en büyük ağırlığa sahip olan temada yaşlılar hayata bağlı bir grup olarak tanımlanmaktadır. Covid-19 salgını döneminde uzmanlar ve resmi yetkililer kronik hastalığa sahip olanlar ile yaşlıları yüksek risk grubu olarak nitelendirmişlerdir. Buna rağmen yaşlıların bu zor zamanlarda hayata ilişkin yönlerini öne çıkaran, onları hastalık ve ölümle anmak yerine bunlarla mücadele ederken yaşamlarının olağan akışına devam ettiklerine ilişkin anlam üreten haberlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu haberler genel kamuoyu nezdinde yaşlıları hayata bağlı, yaşamı seven, salgın döneminde toplumun diğer tüm üyeleriyle birlikte bununla mücadele eden aktif bireyler olarak konumlandırıldıkları tespit edilmiştir.

Güvercin beslemek biraz ilgi istiyor. Onların dilinden çok iyi anlamak gerek. Pandemi döneminde ve hastalığın çoğaldığı şu günlerde şehre hiç gitmiyorum. Namazlarımın dışındaki vakitlerimi kuşlarla geçiriyorum. (Hürriyet, 2020b)

Şırnak'ın Uludere ilçesi Ortabağ köyünde yaşayan şehit annesi 120 yaşındaki Menica Encü, yakalandığı koronavirüsü yenip sağlığına kavuştu. (DHA, 2020b)

'Türkiye'nin çınarları' Kovid-19'u yendi. (AA, 2020a)

Bu haberlerde görüldüğü üzere, pandemi süreci yaşlıları -toplumun diğer üyelerinde olduğu gibi- olumsuz etkilese de yaşlılar bu süreçle başa çıkabilmek için kendi yöntemlerini bulmaktadırlar. Gençlere kıyasla daha yüksek risk altında grup olarak nitelendirilen yaşlıların virüsle mücadelesi onurlandırılmakta ve yaşlı bireylerin bu mücadelesi toplumun diğer üyelerine umut veren örnekler olarak sunulmaktadır. Bu haberlerde yaşlılar hükümetin uyguladığı tedbirlerle uyum içerisinde

davranan, tedavi sürecine olumlu tepki veren, tedavi sonrası genel kamuoyuna da olumlu mesajlar veren bireyler olarak temsil edilmektedir. Yaşlıların açıklamaları yoluyla toplumda güvenilir, deneyim sahibi, sağduyulu bireyler olarak konumlandırıldıkları görülmüştür. Tedavi sonrası taburcu olan yaşlı bireyler topluma verdikleri mesajlarda kısıtlama önlemlerine uymaları yönünde tavsiyede bulunmaktadırlar. Yaşadıkları zor deneyimleri paylaşarak genel olarak kamunun sağlığının nasıl korunacağına ilişkin bilgileri de aktarmaktadırlar. “Pandemide yaşlılar gençlere nazaran daha mutlu kalmayı nasıl başardı?”(Hürriyet, 2020a) başlığında görüldüğü gibi gençlere yaşama dair öneriler vererek toplumdaki konumlarını güçlendirdikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu tür haberler yaşlıların olumlu temsil edildiği ve toplumda değer üreten, saygı duyulan bireyler olarak anlamlarının pekiştirilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu tür yaşlı temsiline toplumsal uyum ve ahenk için de katkı sunduğu söylenebilmektedir.

#### 4.1.2. Hayati risk taşıyan grup olarak yaşlılar

Bu araştırmada ele alınan haberler arasında en büyük ikinci ağırlığa sahip olan temada yaşlılar hayati risk taşıyan bir grup olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, pandemi döneminde uzmanların kronik hastalığa sahip olan bireylerin ve yaşlıların risk altında olduğu vurgusundan kaynaklanmaktadır. Ancak medyadaki haberlerde yaşlının tam olarak kimi kapsadığı tam olarak tanımlanmadığı gibi, risk altında olma derecesine ilişkin de detaylı bir sınıflandırma yapılmamaktadır. Bu tema altındaki haberler yaşlıları homojen bir grup olarak ele almakta ve onları hastalık belirtileri, semptomlar, tedavi süreçleri, salgının yayılımındaki rolleri açısından ele alarak tıbbi bir mesele haline getirmektedir. Bu noktada yaşlıların toplumsal birer birey olarak, yani bir büyükanne/büyükbaba, bir eş, bir emekli, bir çiftçi ya da hobilere, zevklere ve ilgi alanlarına sahip bireyler olarak değil, hastalık kapma riskine sahip bireyler olarak genelleştirildiği görülmektedir. Bu tür bir temsil, yaşlıların toplum tarafından daha korunmasız, hastalığa elverişli, sorun üreten, virüsün yayılmasında rol oynayan bir “kitle” olarak alınılmasına neden olabilir. Bu sınıflandırma içerisindeki haberler aynı zamanda yaşlıların kendileri hakkındaki anlamlarını inşa etmelerine, yani kendi kimliklerini anlamlandırmalarına da katkı sunmaktadır. Bu haberler genel olarak yaşlılar arasında korku ve endişe hallerini üretecek anlamları inşa ettikleri de görülmektedir. Bazı haber metinlerinde korku ve endişe üretecek ifadeler daha fazla öne çıkmaktadır.

Biliyoruz ki; korona günlerinde en çok yaşlılar hastalanıyor, en çok yaşlılar ölümlerle savaşıyor, en çok yaşlılar ölüyor, en çok huzurevi ve bakımevi adı altındaki kuruluşlarda yatılı bakım gören yaşlılar ölüyor.(Bianet, 2020a)

65 yaş ve üzeri bireylerde ağır sonuçlar doğurduğu bilinen virüsün en çok tehdit oluşturduğu ülkeler, nüfusundaki yaşlılık oranı en yüksek olanlar. (TRT Haber, 2020)

Bu haberlere bakıldığında yaşlıların, aralarında fark gözetmeksizin, sadece yaşlı oldukları gerekçesiyle “hastalandığı”, “ölümle savaştığı,” tehdit altında olduğu” ifade edilmektedir. Öyle ki yaşlı nüfusunun çok olması haber metninde ülkeler için tehdit olarak nitelendirilmektedir ve Türkiye’nin daha düşük bir yaşlı nüfus oranına sahip olması nedeniyle daha az tehdit altında olduğu söylenmektedir. Toplumda dezavantajlı bir grup olarak yaşlıların haber metinlerinde bu şekilde olumsuz temsil edilmesi, toplumun diğer üyelerinin pandemi döneminde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle yaşlıları sorumlu tutmaları eğilimini ortaya çıkarma riski de taşımaktadır.

İstanbul’da 65 yaş üstü yaşlılar sokağa çıkma yasağına uymadı. Koronavirüs nedeniyle 65 yaş ve üstü ile kronik rahatsızlığı olanlara 'Sokağa Çıkma Yasağı'nın uygulanmasının ardından İstanbul Kasımpaşa’da yaşlılar yasağına uymadı.(Birgün, 2020)

Haber içeriklerinde rastlanan diğer bir eğilim ise yaşlıları kurallara uymayan, yasakları delen, dolayısıyla bu davranışları nedeniyle kamu sağlığını da tehlikeye atan homojen bir grup olarak nitelendirmeleridir. Yukarıdaki örnekte ifade edildiği gibi, 65 yaş üstü yaşlıların tamamının -istisna olmaksızın- yasaklara uymadığı görülmektedir. Yasaklara uymayan bir toplumsal grup olarak yaşlılar sadece düzeni bozan bir grup olarak temsil edilmekle kalmayıp aynı zamanda makul düşünemeyen, eylemlerinin toplumsal sonuçlarını dikkate almayan, irrasyonel ve bencil bireyler olarak da anlaşılmaktadır. Pandemi döneminde medyada sıkça yer alan bu tür haberlerin özellikle yaşlılara karşı olumsuz eylemlerin gerekçesini oluşturduğunu varsayabiliriz. Toplumsal sorumluluk taşımadığı ve bencilce hareket ettiği düşünülen yaşlılara karşı özellikle gençler tarafından -nesiller arası çatışmanın bir örneği olarak yorumlanan- aşağılayıcı eylemlerin gerçekleştiği bilinmektedir. Dolayısıyla bu tür haber temsillerinin yaşlıların toplumdaki anlamlarını ve konumlarını da olumsuz etkilediği söylenebilmektedir.



Görsel 1. Üsküdar Belediyesi Twitter hesabının paylaşımı

Üsküdar Belediyesi tarafından yapılan Twitter paylaşımı, medya tarafından haberleştirilmiştir ve dolaşıma sokulmuştur. Üsküdar Belediyesi tarafından yapılan bu paylaşım, önceki örnekte ele alındığı üzere, yaşlıların yasaklara uymayan, kamu sağlığını tehlikeye atan bir grup olarak temsil edilmesinin ardından onları engellemeye yönelik tehlikeli bazı tedbirlerin olağan karşılandığı bir söylem oluşturmuştur.

Türkiye'de koronavirüs salgını sebebiyle halka sokağa çıkmama çağrılarının yapılmasına rağmen, bu uyarılara Covid 19'un en büyük risk grubunda bulunan yaşlı kesimin uymadığını gösteren paylaşımlar, sosyal medyada mizah konusu oldu.(Euronews, 2020)

Kamu kurumu tarafından sosyal medya mecrasında üretilen içeriğin, uluslararası yayıncılık yapan bir haber kuruluşu tarafından haberleştirilerek, yaşlıların yanlış temsiline yeniden üretildiği, yaşlılara

yönelik toplumsal reaksiyonların normalleştirildiği, yaşlı ayrımcılığına ilişkin söylemlerin zemin kazanması yönünde etkiye bulunduğu görülmektedir. Bu ve benzeri haberler yaşlıların toplumdaki anlamını da dönüştürmekte ve nesiller arası çatışma dahil toplumsal reaksiyonu arttırmaktadır.

#### 4.1.3. Hükümet politikalarına övgünün aracı olarak yaşlılar

Covid-19 salgın dönemi aynı zamanda dünya genelinde hükümet politikalarının performansının ölçüldüğü bir dönem olmuştur. Dünya genelinde hükümetler pandemiyle mücadele için farklı yöntemlere başvurmuş ve bunun neticesinde farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Bu sürecin önemli bir ayağını toplumda hükümetin pandemiyle mücadelesine ilişkin olumlu bir algı yaratmak oluşturmuştur. Araştırmamızda öne çıkan üçüncü kategori olarak yaşlılar hükümetin politikalarına övgüde bulunmak üzere araçsallaştırılmışlardır.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının Covid-19’la mücadelesi dünyaya örnek oldu. (Sabah, 2021)

Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığına bağlı Yaşlı Destek Merkezi ekipleri pandemi sürecinde 912 yaşlıya her ay psikolojik destek veriyor.(TRT Haber, 2021)

Ele alınan örneklem bağlamında özellikle merkezi hükümet ve yerel belediyelerin hizmetlerinin kamuoyuna aktarılma çabası öne çıkmaktadır. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı toplumda çeşitli dezavantajlı gruplara yardım ve destek paketleri açıklamıştır ve pandemi sürecinde yardıma ihtiyaç duyanların yanında olmuştur. Bu haber içeriklerinde hayata geçirilen politikaların pandemiyle mücadelede ne kadar başarılı olduğu, hatta tüm dünyaya örnek olduğu vurgulanmıştır. Kurumların destek olduğu gruplar arasında yaşlılar önemli bir paya sahiptir. Yaşlıların market ihtiyaçlarının giderilmesinden, psikolojik destek verilmesine, aylık nakdi yardımlardan farklı destek paketlerine kadar çeşitli boyutlarda hizmetler uygulamaya geçirmiştir. Bu uygulamaların haberleştirilmesi, siyasetçilerin ve politika yapımcıların toplumun önde gelen gruplarından yaşlılara verdiği önemi ifade etmesi açısından önemlidir. Yaşlılar toplumun değerli bireyleridir ve zor zamanda kaldıklarında yardımlarına gidilmesi gereken öncelikli gruplardan biri olarak inşa edilmektedir. Üretilen bu anlamlar olumlu olarak yorumlanabilse de aynı zamanda yaşlı bireyleri sürekli yardıma ve desteğe muhtaç, kendine bakma kabiliyetinden mahrum, yetersiz bireyler olarak temsil etme tehlikesi de bulunmaktadır. Genel kamuoyu, bu haber içerikleri karşısında, yaşlılara sunulan destek ve yardımların kamu bütçesinde önemli bir pay taşıdığı anlamını üretebilir. Bu tür bir anlam, sosyal yardımlardan yararlanan gruplar arasında bir rekabet olduğu algısına da yol açabilir. Bu nedenle hükümetin pandemi dönemindeki politikaları olumlanırken bu süreçte yaşlılara yönelik destek ve yardımların haberleştirilmesinde, bu bireylerin kişilik haklarının zedelenmediği, toplumdaki diğer bireyler ile rekabet algısının oluşturulmadığı bir dilin benimsenmesi önem taşımaktadır.

#### 4.1.4. Hükümet politikalarına eleştirinin aracı olarak yaşlılar

Pandemi döneminde hükümetin performansı sadece olumlu anlamda değil, eleştirel anlamda da haberleştirilmiştir. Özellikle bu süreçte destek ve yardımların yetersiz kaldığı, toplumsal gruplar arasında eşitsizliklerin giderek arttığı, hükümetin bunu önlemek için gerekli tedbirleri hayata geçirmediği yönünde eleştiriler medyadaki haberlerde yer bulmuştur. Hükümet politikalarına eleştirel haberler, tıpkı hükümet politikalarını destekleyen haberlerde olduğu gibi, yaşlılar diğer dezavantajlı gruplarla birlikte ele almaktadır. Dolayısıyla yaşlılar, toplumdaki diğer dezavantajlı gruplar olan engelliler, kadınlar, göçmenler vs. ile birlikte daha kalabalık bir toplumsal grup olarak tanımlanmakta ve temsil edilmektedir.

Evde yalnız anne, engelli, kronik hasta, yatalak, yaşlı ve çocuk ve bebek varsa hayat onlar için iyice çıkmaza girdi.(Bianet, 2020b)

Ankara Balgat 75. Yıl Huzurevi'nde tespit edilen koronavirüs vakaları ve Zonguldak'ta bir huzurevinde çalışan bir personelin test sonuçlarının pozitif çıkması, huzurevlerindeki yaşlıların koronavirüsten korunamadığını gösteriyor. (Atölye BİA, 2020)

Bu haberlerde görüldüğü üzere yaşlılar, korunmaya muhtaç, yalnız, yoksul homojen bir topluluk olarak temsil edilerek yaşlılara yönelik politikaların yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Bu haber içeriklerinde ortak mesaj, diğer dezavantajlı gruplarla birlikte yaşlılara da daha fazla destek ve yardım sunulması gerektiğidir.

#### 4.1.5. Olumsuz muamelele uğrayan grup olarak yaşlılar

Bu makalenin literatür bölümünde yapılan taramalarda, pandemi döneminde özellikle sosyal medyada yaşlılara karşı ayrımcılığın arttığı, nefret söylemi, hakaret ve alay etme gibi unsurlara sıkça rastlanıldığı belirtilmişti. Ancak bu araştırmada, öncekilerden farklı olarak haber medyası ele alındığından dolayı yaşlılara yönelik kötü muamele vakalarının çok az sayıda haberleştirildiği dikkat çekmektedir.

... pandemi kliniğinde görevli hemşire Eşlif Topuz Arıl, sosyal medya hesabından, koronavirüs şüphesi ile getirilen yaşlı hastanın, yakını tarafından "Alın hastamız sizin olsun ben gidiyorum" diyerek, terk edildiğini öne sürdü.(Sabah, 2020)

Sosyal medyada paylaşılan bir videoda polis gibi davranan bir kişinin yaşlı bir adamı sözleriyle taciz ettiği görüldü. Videoda bu kişi "Normalde ceza kesmemiz gerekiyor bu sefer sizi affedelim" ifadesini kullanıyor.(Independent Türkçe, 2020)

Bu haber içerikleri yaşlılara yönelik olumsuz davranışları haberleştiriyor olsa da haberlerin genel olarak yapısına bakıldığında bu tür eylemlerin eleştirildiği ve kabul edilmediği bir temsilin yer aldığı görülmektedir. Bu tür vakalar tekil örnekler olarak temsil edilmekte ve toplumun yaşlılara yönelik anlayışını, tutumunu ve değerlerini yansıtmadığını/temsil etmediğini öne çıkarmaktadır. Bu tür içerikler toplumdaki bölünmeyi, nesiller arasındaki çatışma söylemlerini eleştiren ve bunun yerine toplumsal ahengi ön plana çıkaran bir anlam inşası gerçekleştirmektedir.

#### 4.2. Haber metinlerinin mikro analizi

Araştırmanın bu aşamasında haber içeriklerinin mikro analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde haberlerde kullanılan kelimelere, kelime dizilimlerine, cümle ve paragraf biçimlerine odaklanılarak üretilen anlamlar ve temsiller keşfedilmeye çalışılmıştır.

	<b>Kelime</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Kullanılma Oranı</b>
1	sosyal	349	0.673355
2	sağlık	259	0.499711
3	bakım	197	0.380089
4	pandemi	180	0.347289
5	dr	123	0.237314
6	evde	121	0.233456
7	aile	108	0.208374
8	nüfus	104	0.200656
9	hizmet	102	0.196797



10	kronik	101	0.194868
----	--------	-----	----------

Tablo 2. Yaşlı haberlerinde en sık kullanılan on kelime.

Yapılan taramalarda pandemi döneminde yaşlı haberlerinde en sık kullanılan kelime “sosyal” olmuştur. Tüm haberlerde sosyal ifadesine yer veren toplamda 254 paragraf bulunmuştur. Bu kavram, toplumun karşı karşıya kaldığı virüs salgınının toplumsal boyutuna dikkat çeker niteliktedir. Covid-19 virüsü her ne kadar bir sağlık problemi olarak tanımlansa da virüsün varlığı toplumsal düzeni çarpıcı şekilde değiştirmiş, olağan dışı uygulamalar ve sınırlamalar bireylerin hayatına girmiş ve daha derin toplumsal sonuçlara yol açmıştır. Haberlere detaylı bakıldığında sosyal kelimesinin farklı kavramlarla birlikte kullanıldığında farklı anlamlara geldiği görülmektedir. Bunlar; sosyal destek, sosyal yardım, sosyal politika, sosyal medya, sosyal devlet, sosyal mesafe, sosyal izolasyon, sosyal hizmet, sosyal yaşam, sosyal ilişkiler şeklinde ifade edilebilir.

Vefa Sosyal Destek Grubu Edirne'deki yaşlılar için seferber oldu. (AA, 2020)

Devlet, Kovid-19 salgınının olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla bu süreçlerde esnaf ve sanatkarlar ile dezavantajlı vatandaşlara yönelik birçok sosyal destek programını devreye aldı. (AA, 2022)

Bu bağlamda incelendiğinde yaşlıların medyadaki haberlerde çoğunlukla sosyal destek ve sosyal yardım gibi çeşitli kurum ve kuruluşlardan aldıkları destek ve yardımlara odaklandığı söylenebilir. Yaşlıların çoğunlukla bu tür kavramlarla haberleştirilmesi onları yardıma muhtaç, yoksun, yalnız, toplum için bir sorumluluk -ve olumsuz bir algı olarak yük- olarak temsil edilmesi sonucu doğurmaktadır. Sosyal mesafe ve sosyal izolasyon kavramları toplumun tüm ferdleri için geçerli uygulamalar olduğu bilinse de yaşlılara ilişkin haberlerde, yasakları sık sık delmeleriyle gündeme gelmelerinden dolayı daha fazla haberleştirildiği söylenebilir.

Diğer yandan sosyal medya ifadesinin haberlerde sıkça yer aldığı da görülmüştür. Pandemi döneminde haber kuruluşları sosyal medya kaynaklarına sıkça atıfta bulunarak onları birer haber kaynağı olarak kullanmışlardır. Resmi kurumlar, özel şirketler ve sıradan bireyler pandemi hakkında bilgi kaynağı olarak sosyal medyadan sıkça faydalanmalarından dolayı, bu durum haber medyasındaki içeriğe de yansımıştır.

Yaşlıların en başta sağlık, bakım, beslenme gibi hakları -bir şekilde- ihlal edildi. (Bianet, 2020c)

Yaşlılığın özel sağlık ve bakım hizmetlerini gerekli kılan bir yaşam dönemi olduğunu belirten Tuba Demirci, “65 yaş ve üstü bireylerin yaşlı olarak tanımlandığı ülkemizde nüfusun yüzde 9’unu, yaklaşık 7,5 milyonunu yaş almış bireyler oluşturuyor. (DHA, 2020a)

Türkiye çapında 81 ilde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı olarak 425 huzurevi ve Yaşlı Rehabilitasyon Merkezi'nde toplam 27 bin 454 yaşlı, bakım ve sağlık hizmeti alıyor. Bu kişilerin yüzde 50’si 80 yaşın üstünde, 95 yaşın üzerinde de 238 kişi bulunuyor. (Euronews, 2020)

Yaşlılar ile ilgili haberlerde öne çıkan kavramlardan bir diğeri de bakım kelimesidir. Toplamda 153 paragrafta 197 tekrarla rastlanan bu kelime yaşlıların, doğrudan bakım ihtiyacı ile ilişkilendirilmesine neden olmaktadır. Yukarıdaki haberlerde de görüldüğü üzere pandemi döneminde yaşlılar tartışılırken çoğunlukla yaşlıların bakım sorunu gündeme gelmekte ve bu da medyaya yansımaktadır. Bazı haberlerde bakım kavramı bir hak olarak vurgulansa da haberlerin çoğunda yaşlıların bakımı, toplumun geri kalanı için bir sorumluluk olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle pandemi dönemindeki yaşlı haberlerinde yaşlıların büyük oranda bakıma muhtaç bireyler olarak temsil edildikleri söylenebilmektedir.

Haber metinlerinde en sık kullanılan kelimelerden bir diğeri ise Dr ifadesidir. Ele alınan 110 haber içerisinde toplamda 114 paragrafta doktor ifadesine başvurulduğu görülmektedir. Bu yoğun kullanım haber metinlerinde bilgiyi kontrol eden otorite kaynağı olarak doktorların görüldüğü anlamına gelmektedir. Pandemi sürecinde doktorlardan çok fazla görüş alınması ve onların temel bilgi kaynağı olarak kullanılması, pandemi sürecinin temelinde bir sağlık problemi olarak ele alındığının da göstergesidir. Bu süreçte doktorların yaptıkları açıklamalar -doğrudan bilimsel bir bulguya dayansın ya da dayanmasın- bilimsel açıklama olarak kabul edilmiş ve toplum tarafından önemsenmiştir. Bu nedenle örneğin sosyal mesafenin korunması, izolasyon, kişisel temizlik, bireyler arasındaki ilişkinin yeniden düzenlenmesi gibi çeşitli konularda doktorların yaptıkları açıklamalar okuyucu nezdinde kural olarak kabul edilmektedir.

Yaşlılara ilişkin haberlerde öne çıkan bir diğeri kelime ise aile kavramıdır. Öncelikle pandemi döneminde yaşlıların durumuna ilişkin çoğu mesele Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı sorumluluk alanı içerisinde ilgilendirilmiştir. Bu nedenle yaşlıların karşılaştıkları meseleler karşısında bakanlık politika üretmektedir. Yaşlılara ilişkin bakanlığın hayata geçirdiği uygulamalar çoğunlukla yaşlılara ilişkin bilgi paylaşımı, destek ve yardım paketlerinin duyurulması konularını içermektedir. Yaşlıların bakanlık üzerinden haberleştirilmesi, onları toplumun diğeri dezavantajlı grup üyeleriyle bir arada temsil edilmeleri sonucunu doğurmaktadır. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na göre aile, kadın, çocuk, engelli, yaşlı, şehit yakınları ile gaziler ve gazi yakınları desteklenmesi gereken gruplar olarak tanımlanmaktadır. Yaşlılar, bir dezavantajlı grup olarak temsil edilmiştir.

Öte yandan haberlerde yaşlılar, aileleriyle ilişkileri bağlamında da ele alınmaktadır. Pandemi dönemi hem aileleriyle birlikte yaşayan hem de ailelerinden uzak yalnız yaşayan yaşlılar için çeşitli sorunların gündeme gelmesine neden oldu. Yaşlı bireyler bu çeşitli sorunlarla kurdukları ilişki biçimi üzerinden temsilleri gerçekleştirmiştir. Bu noktada yaşlının ailesiyle yakından ya da uzaktan kurduğu ilişkiyi ele alan haberler öne çıkmaktadır.

Aile büyüklerini korumak için hasta olmasa dahi ev içinde kullanılan havlu, nevresim gibi şeyler kişilere özgü olmalı.(AA, 2020b)

Aile desteğinin, yaşlının daha etkin olmasını sağlamada teşvik etmeye yardımcı olabildiğine işaret eden Naharcı, aile bireylerinin yaşlıyla beraber hatta uzaktan aktivitelere katılarak kişinin motivasyonunun artırılabilceğini ve duygusal destek sağlanabileceğini de sözlerine ekledi. (AA, 2020c)

Haber metninde yaşlı birey, kalabalık ailenin bir ferdi olarak temsil edilirken, ailenin diğeri üyelerinin onu korumak için dikkat etmesi gereken hususlar ele alınmaktadır. Yaşlılar, aile bütünlüğünün ve aile değerlerinin korunmasının bir unsuru olarak temsil edilmektedir. Dolayısıyla aileyi korumanın bir boyutu da yaşlıları koruma ve onları desteklemek olarak tanımlanabilir.

Son olarak yaşlılar, nüfusun belli bir bölümünü oluşturan toplumsal grup olarak, demografik özellikleri itibariyle temsil edilmektedir. Nüfus kelimesi tüm haberler içerisinde toplam 72 paragrafta 104 defa kullanılmıştır. Türkiye'de 65 yaş ve üstü yaşlı olarak tanımlanmaktadır ve bu demografik tanımlama yaşlıları, toplumun diğeri üyelerinden ayırmaktadır.

AB İstatistik Ofisi'nin (Eurostat) 2019 yılı verilerine göre Türkiye yaşlı nüfus oranının en düşük olduğu ülkelerin başında geliyor.(Euronews, 2020)

TÜİK verilerine göre Türkiye'de yaşlı nüfus oranının en yüksek olduğu il olan Sinop'ta yeni tip koronavirüs tedbirleri kapsamında 65 yaş ve üstü vatandaşlara sık sık evlerinde kalma çağrısı yapılıyor.(AA, 2020)

Bu haber örneklerinde görüldüğü gibi yaşlılar birer istatistik bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Yaşlıların bir istatistik bilgisi olarak tanımlanması, yaşlılara ilişkin insan hikayelerinin ya da kişisel özelliklerinin göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir. Burada artık birey olarak yaşlılardan değil, sayı olarak yaşlılardan bahsedilmektedir. Bu tür bir yaşlı temsiliinde toplumun diğer üyeleri yaşlılara ilişkin duygusal ve sosyal bir bağ kurmakta zorlanabilir. Bu nedenle demografik verilere dayalı yaşlı temsili çoğunlukla araştırma raporlarında ve resmi açıklamalarda kullanılmaktadır.

## Sonuç

Pandemi süreci tüm dünyada olduğu gibi Türkiye için de toplumsal açıdan zor bir süreç olmuştur. Bu süreçte Türkiye hem kamu kurum ve kuruluşlarının uygulamalarıyla hem de vatandaşların gösterdiği yerel dayanışma biçimleriyle bu süreci geçirmiştir. Yaşlılar bu dönemde hem toplumun özellikle ihtimam gösterdiği bir grup olmuş hem de medya tarafından yakından takip edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan haberlere genel olarak bakıldığında yaşlıların çeşitli meselelerle birlikte anıldığı ve yaşlı temsiliinin belirli anlamlar ürettiği tespit edilmiştir. Yaşlılar genellikle Covid-19 pandemisi sürecinin getirdiği sağlık riskleri nedeniyle tıbbileştirilmiştir. Yaşlıların sağlık sorunları, virüsten etkilenme biçimleri, virüsün yayılımındaki rolleri, hastalık, tedavi ve ölüm gibi kavramlarla birlikte anılmışlardır. Zaman zaman yaşlıların kamu sağlığı açısından risk oluşturabilen bir grup olarak medya temsillerinde inşa edildiği görülmüştür. Bu nedenle yaşlıların bir sağlık meselesi olarak inşa edildiği söylenebilmektedir.

Yaşlılar aynı zamanda hükümet politikalarının ve uygulamalarının alıcısı olarak inşa edilmiştir. Hükümetin pandemiyle mücadeleye ilişkin politikalarının performansı değerlendirilirken bir boyutuyla yaşlıların konumu da tespit edilmiştir. Yaşlıların bu yardım ve desteklerden faydalanma biçimi, hükümetin performansı hakkında bilgi üretmiştir. Bu nedenle muhalif söylemdeki yayın organları hükümet politikalarını yaşlılar üzerinden eleştirirken hükümeti destekleyen söyleme sahip yayın organları yaşlılar üzerinden hükümetin performansını yüceltmıştır. Burada sosyal yardım ve desteklerden faydalanan grup olarak yaşlı kavramı inşa edilmiştir. Böyle bir temsil, yaşlıların yardıma ve bakıma muhtaç, yalnız, yoksun olduğuna dair anlamları da beraberinde getirmektedir.

Ele alınan haberler arasında olumlu haberlerde yaşlıların homojen bir grup olarak temsil edilmek yerine bireylerin hikayeleri üzerinden anlamlar üretildiği tespit edilmiştir. “Yaşlı teyze”, “Halil Dede”, “Şırnaklı Menica Nine” gibi ifadeler yaşlı bireylere ilişkin anlamlar üretmektedir. Bu temsillerde yaşlılar toplumun değer verdiği, topluma örnek olabilecek, bilgi ve deneyimlerini topluma aktarabilen, toplumsal yaşama özgün katkı sunabilen bireyler olarak inşa edilmiştir. Olumsuz haberlerde ise yaşlılardan homojen bir grup olarak bahsedilmekte, kitleselleştirilmekte ve yaşlı temsiline ilişkin daha güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Ele alınan dönem içerisinde yaşlıları hayatın içerisinde bireyler olarak temsil eden haberlerin daha fazla sayıda olması olumlu olarak yorumlanabilir.

Pandemi dönemindeki yaşlı haberlerinin önemli bir bölümü Aile ve Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı politikaları bağlamında ortaya çıkmıştır. Bu haberlerde yaşlılar, bakanlık tarafından tanımlanan diğer dezavantajlı ve desteğe muhtaç aile, kadın, çocuk, engelli, şehit yakınları ile gaziler ve gazi yakınları gibi toplumsal gruplar ile birlikte anılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yaşlılar, desteklenmesi gereken dezavantajlı bir grup olarak temsil edilmektedir.

Bu araştırma sadece belirli bir dönem içerisinde yaşlıların temsiline odaklanarak bunun üzerinden toplumsal olarak inşa edilen anlamları çözümlemeye çalışmıştır. Medya temsilleri aynı zamanda ilgili grubun kendini nasıl tanımladığı üzerinde de belirleyici olmaktadır. Yaşlıların olumsuz bir temsili onların sosyal yaşamdaki performanslarını olumsuz yönde etkileyebilirken, onların toplum tarafından değer görülen bireyler olarak temsil edilmesi, sosyal yaşamda daha aktif bireyler olarak rol almalarını destekleyebilir. Bu nedenle medyada haber içeriği üreticilerinin, toplumun önemli aktörlerinden olan yaşlılar hakkında yazdıkları haber metinlerinde, temsilin doğuracağı toplumsal sonuçları ve dönüşümleri de göz önünde bulundurmaları ve gerekli farkındalık seviyesinde olmaları beklenmektedir.

### Kaynakça

- AA. (2020, Mart 25). *Yaşlılar "Alo" diyor, Vefa Sosyal Destek Grubu ve belediyeler yardıma koşuyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/yasli-lar-alo-diyor-vefa-sosyal-destek-grubu-ve-belediyeler-yardima-kosuyor/1778545>
- AA. (2020, Mart 30). *Türkiye'de yaşlı nüfusun en yüksek olduğu ilde yaşlılara "Evde kalın" çağrısı*. <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/turkiyede-yasli-nufusun-en-yukse-ki-oldugu-ilde-yasli-lara-evde-kalin-cagrisi/1784632>
- AA. (2020a, Nisan 15). *"Türkiye'nin çınarları" Kovid-19'u yendi*. <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/turkiyenin-cinarlari-kovid-19u-yendi/1805617>
- AA. (2020b, Nisan 20). *Kovid-19'a karşı yaşlı sağlığının korunmasında kalabalık ailelere uyarılar*. <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/kovid-19a-karsi-yasli-sagliginin-korunmasinda-kalabalik-ailelere-uyarilar/1811269>
- AA. (2020c, Temmuz 23). *Pandemi sürecinde yetersiz fiziksel aktivite yaşlılarda kas erimesini artırıyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/saglik/pandemi-surecinde-yetersiz-fiziksel-aktivite-yasli-larda-kas-erimesini-artiriyor/1919622>
- AA. (2022, Mart 10). *Türkiye'nin Kovid-19 salgınıyla mücadelesinin 2 yılı*. <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/turkiyenin-kovid-19-salginiyla-mucadelesinin-2-yili/2529977>
- Altın, Z. (2020). Elderly People in Covid-19 Outbreak. *The Journal of Tepecik Education and Research Hospital*, 30(60), 49-57. <https://doi.org/10.5222/terh.2020.93723>
- Apak, E., & Aka, V. (2020). Medyada Yaşlı Temsillerinin 87 Yıllık Dönüşümü: Cumhuriyet Gazetesi Örneği 1930-2017. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 13(1), 19-26.
- Arun, Ö., Şahinkaya, G., Kandemir, B., Özsoy Taylan, D., & Binark, M. (2022). Yaşlıların Toplumsal Sınıfı, Dijital Sermayeleri ve COVID-19 Salgınında Bağlantıda Kalma Pratikleri. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 42(2), Art. 2. <https://doi.org/10.26650/SJ.2022.42.2.0016>
- Atölye BİA. (2020, Kasım 12). *"Sorunlara Yokmuş Muamelesi Yapılıyor"—Atölye BİA*. <https://atolyebia.org/haber-odasi/sorunlara-yokmus-muamelesi-yapiliyor/>
- Berger, A. A. (1998). *Media Research Techniques*. SAGE.
- Bianet. (2020a, Nisan 15). *Pandemi, Yaşlılar ve Ölümler*. Bianet - Bağımsız İletişim Ağı. <https://www.bianet.org/bianet/saglik/222906-pandemi-yasli-lar-ve-olumler>
- Bianet. (2020b, Mayıs 25). *HACER FOGGO ANLATTI: Derin Yoksulluk Ağı: Pandemiye Yoksul Haneler Açığa Terk Edildi*. Bianet - Bağımsız İletişim Ağı. <https://www.bianet.org/bianet/toplum/224758-derin-yoksulluk-agi-pandemide-yoksul-haneler-acliga-terk-edildi>
- Bianet. (2020c, Ekim 8). *"Pandemi Yaşlı Olmak" rehberi yayınlandı—Bianet*. <https://m.bianet.org/bianet/yasam/232330-pandemi-yasli-olmak-rehberi-yayinlandi>
- Birgün. (2020, Mart 22). *İstanbul'da 65 yaş üstü yaşlılar sokağa çıkma yasağına uymadı*. <https://www.birgun.net/haber/istanbul-da-65-yas-ustu-yasli-lar-sokaga-cikma-yasagina-uymadi-292708>

- Bravo-Segal, S., & Villar, F. (2020). Older people representation on the media during COVID-19 pandemic: A reinforcement of ageism? *Revista espanola de geriatria y gerontologia*, 55(5), 266-271. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.06.002>
- DHA. (2020a, Nisan 22). *Evden çıkamayanlar sosyal hizmetlere nasıl erişebilir?* DHA | Demirören Haber Ajansı. <https://www.dha.com.tr/gundem/evden-cikamayanlar-sosyal-hizmetlere-nasil-erisebilir-1767165>
- DHA. (2020b, Ekim 31). *Şırnaklı Menica Nine, 120 yaşına rağmen koronavirüsü yendi.* DHA | Demirören Haber Ajansı. <https://www.dha.com.tr/saglik-yasam/sirnakli-menica-nine-120-yasina-ragmen-koronavirusu-yendi-1795529>
- Dirini, İ., & Özsu, G. (2020). *Sosyal Medyada Nefret Söylemi Raporu*. Alternatif Bilişim Derneği.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2021). *Global Report on Ageism*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2022). *Ageing*. <https://www.who.int/health-topics/ageing>
- Euronews. (2020, Mart 22). *65 yaş üstüne sokağa çıkma yasağı sosyal medyanın mizah konusu oldu.* euronews. <https://tr.euronews.com/2020/03/22/turkiye-de-65-yas-ustune-sokaga-cikma-yasagi-sosyal-medyanin-mizah-konusu-oldu>
- Euronews. (2020, Mart 22). *Covid-19 en çok yaşlıları öldürüyor: Türkiye’de yaşlı nüfus oranı kaç?* euronews. <https://tr.euronews.com/2020/03/22/koronavirus-en-cok-yasli-lari-olduruyor-turkiye-de-65-yas-ustu-nufus-orani-kac-avrupa>
- Euronews. (2020, Mayıs 11). *Dünyaya örnek olan Türk huzurevlerindeki Covid-19 tedbirleri neler?* euronews. <https://tr.euronews.com/2020/05/11/dso-nun-dunyaya-ornek-gosterdigi-turkiyenin-huzurevlerinde-ald-g-onlemler-ve-basar-nedenl>
- Hall, S. (2020). The work of representation. İçinde *The Applied Theatre Reader* (ss. 74-76). Routledge.
- Hürriyet. (2020a, Mart 27). *Pandemide yaşlılar gençlere nazaran daha mutlu kalmayı nasıl başardı?* <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/pandemide-yasli-lar-genclere-nazaran-daha-mutlu-kalmayi-nasil-basardi-41771448>
- Hürriyet. (2020b, Eylül 18). *Güvercin besleyen Halil Dede, örnek oluyor.* <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/guvercin-besleyen-halil-dede-ornek-oluyor-41614620>
- Independent Türkçe. (2020, Mart 24). *Duygusal şiddet: Yaşlı adamla dalga geçip görüntülerini sosyal medyadan paylaştılar.* Independent Türkçe. <https://www.indyurk.com/node/151716/haber/duygusal-%C5%9Fiddet-ya%C5%9F1%C4%B1-adamla-dalga-ge%C3%A7ip-g%C3%B6r%C3%BCnt%C3%BClerini-sosyal-medyadan-payla%C5%9Ft%C4%Bılar>
- İnceoğlu, Y. G. (2020). *Covid-19 Pandemisi ve Medya*. Türk Tabipler Birliği. [https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor\\_6/covid19-rapor\\_6\\_Part73.pdf](https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part73.pdf)
- Loos, E., & Ivan, L. (2018). Visual Ageism in the Media. İçinde L. Ayalon & C. Tesch-Römer (Ed.), *Contemporary Perspectives on Ageism* (ss. 163-176). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_11)
- Markov, Č., & Yoon, Y. (2021). Diversity and age stereotypes in portrayals of older adults in popular American primetime television series. *Ageing and society*, 41(12), 2747-2767. <https://doi.org/10.1017/S0144686X20000549>
- Meisner, B. A. (2021). Are You OK, Boomer? Intensification of Ageism and Intergenerational Tensions on Social Media Amid COVID-19. *Leisure Sciences*, 43(1-2), 56-61. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1773983>
- Ng, R., Allore, H. G., Trentalange, M., Monin, J. K., & Levy, B. R. (2015). Increasing Negativity of Age Stereotypes across 200 Years: Evidence from a Database of 400 Million Words. *PLOS ONE*, 10(2), e0117086. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117086>

- Ng, T. W. H. ( 1 ), & Feldman, D. C. ( 2 ). (2012). Evaluating Six Common Stereotypes About Older Workers with Meta-Analytical Data. *Personnel Psychology*, 65(4), 821-858. Scopus®. <https://doi.org/10.1111/peps.12003>
- Prevtali, F., Allen, L. D., & Varlamova, M. (2020). Not Only Virus Spread: The Diffusion of Ageism during the Outbreak of COVID-19. *Journal of Aging & Social Policy*, 32(4-5), 506-514. <https://doi.org/10.1080/08959420.2020.1772002>
- Sabah. (2020, Ağustos 8). *Hemşire paylaştı, başhekim isyan etti; Koronavirüs tedavisi gören yaşlı hastayı terk ettiler*. Sabah. <https://www.sabah.com.tr/yasam/hemsire-paylasti-bashekim-isyan-etti-koronavirus-tedavisi-goren-yasli-hastayi-terk-ettiler-5099270>
- Sabah. (2021, Mart 14). *Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının Kovid-19'la mücadelesi dünyaya örnek oldu*. Sabah. <https://www.sabah.com.tr/ekonomi/2021/03/14/aile-calisma-ve-sosyal-hizmetler-bakanliginin-kovid-19la-mucadelesi-dunyaya-ornek-oldu>
- Taşdelen, B. (2020). COVID-19 Salgın Sürecinde Yaşlılağa Bakış: 280 Karakter Yaşlılar Hakkında Ne Söylüyor? *Turkish Studies*, 15(6).
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2021). *Türkiye Sağlık Yaşlanma Eylem Planı ve Uygulama Programı 2021-2026*. [https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/kronik-hastaliklar-engelldb/hastaliklar/Yasli\\_Sagligi/kitap\\_ve\\_makaleler/Turkiye\\_Saglikli\\_Yaslanma\\_Eylem\\_Plani\\_ve\\_Uygulama\\_Programi\\_2021-2026.pdf](https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/kronik-hastaliklar-engelldb/hastaliklar/Yasli_Sagligi/kitap_ve_makaleler/Turkiye_Saglikli_Yaslanma_Eylem_Plani_ve_Uygulama_Programi_2021-2026.pdf)
- TRT Haber. (2020, Mart 23). *Koronavirüsün hedefinde yaşlı nüfus var*. <https://www.trthaber.com/haber/dunya/koronavirusun-hedefinde-yasli-nufus-var-469513.html>
- TRT Haber. (2021, Ocak 7). *Pandemi süresince 912 yaşlıya her ay psikolojik destek*. <https://www.trthaber.com/haber/guncel/pandemi-suresince-912-yasliya-her-ay-psikolojik-destek-545091.html>
- Tuna Uysal, M., & Tan Eren, G. (2020). COVID-19 Salgın Sürecinde Sosyal Medyada Yaşlılara Yönelik Ayrımcılık: Twitter Örneği. *Turkish Studies*, 15(4).
- TÜİK Kurumsal. (2022, Mart 18). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yasli-lar-2021-45636>
- Wong, F. H. C., Liu, T., Leung, D. K. Y., Zhang, A. Y., Au, W. S. H., Kwok, W. W., Shum, A. K. Y., Wong, G. H. Y., & Lum, T. Y.-S. (2021). Consuming Information Related to COVID-19 on Social Media Among Older Adults and Its Association With Anxiety, Social Trust in Information, and COVID-Safe Behaviors: Cross-sectional Telephone Survey. *J Med Internet Res*, 23(2), e26570. <https://doi.org/10.2196/26570>
- Xu, W. (2021). *Agesim in the Media: Online Representations of Older People*. Linköping University.
- Yang, F. L., Au, A. T. N., Wong, J. Y. H., & Lou, V. W. Q. (2022). The deprived or the devil? A content analysis of the media representation of older adults under COVID-19 in Hong Kong. *Ageing & Society*, 1-22. <https://doi.org/10.1017/S0144686X22000587>
- Yoğurtçu, G. (2019). Yaşlılık Olgusu ve Yaşlılığın Medyada Temsili: Türkiye, Rusya ve Kırgızistan Gazeteleri Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1049-1066.
- Zhang, J., & Liu, X. (2021). Media representation of older people's vulnerability during the COVID-19 pandemic in China. *European Journal of Ageing*, 18(2), 149-158. <https://doi.org/10.1007/s10433-021-00613-x>

**055. Ergodik edebiyat ve tasarımda aktif katılımlı ergodik yaklaşımlar****Begüm EKEN<sup>1</sup>**

**APA:** Eken, B. (2023). Ergodik edebiyat eserleri ve tasarımda aktif katılımlı ergodik yaklaşımlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 961-977. DOI: 10.29000/rumelide.1253240.

**Öz**

İçinde bulunduğumuz dijital çağda teknoloji hayatın her alanına bir değişim ve dönüşüm getirmiştir. Disiplinler, gelenekselden dijitale bir geçiş süreci yaşamakta, teknoloji sayesinde bir çok alanda yeni ifade biçimleri ve ürünü iletecek yeni medya araçları türemektedir. Diğer yandan geleneksel de terk edilmemiş, çoğunlukla hibrit olarak kabul edilebilecek yeniyi ve eskiyi bünyesinde barındıran ve eskinin üstüne inşa edilen yenilikçi post-dijital formlar türemiştir. Ergodik edebiyat, ilk kez Norveçli Espen J. Aarseth tarafından ortaya atılan bir terim olarak, okuyucunun hikayenin yaratılmasına aktif olarak katılmasını gerektiren bir edebiyat türüdür. Ergodik edebiyat ve grafik tasarım, izleyicinin aktif katılımını gerektiren disiplinler arasında sayılabilir. Bu tür için bahsedilen aktif katılım, doğrusal olmayan bir anlatım yapısının kullanılmasıyla veya hikayenin okuyucu tarafından yönlendirildiği, sonuca varmak için fiziksel bir çaba gösterdiği, kısaca bir okuma deneyimi sunan kitaplar, video oyunları gibi etkileşimli unsurların kullanılmasıyla elde edilebilir. Benzer şekilde, grafik tasarım disiplini iletişim kurarken aynı zamanda izleyicinin tasarımıyla aktif olarak etkileşim kurmasına ve farklı yollar kullanıp kişiselleştirerek kendine göre yorumlamasına izin verir. Bu çalışmada, ergodik edebiyat ve grafik tasarım arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine geniş bir literatür araştırması yapılmıştır. Bu bağlamda her iki alanın izleyici/okuyucu için anlam oluşturmak ve fikirleri iletmekte kullandığı aktif katılımlı örnek çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın, ergodik edebiyatta ve grafik tasarımda izleyiciyi etkilemek için kullanılan teknikleri detaylandıran çalışmaların, anlatım ve temsilde geleneksel formları nasıl sorgulandığı araştırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Sibermetin, ergodik edebiyat, ergodik sanat, grafik tasarım, etkileşim tasarım

**Active participatory ergodic approaches in ergodic literature and design****Abstract**

In the digital age we live in, technology has brought a change and transformation to every aspect of life. Disciplines have undergone a transition from traditional to digital, and thanks to technology, new forms of expression and new media tools that will convey the product have emerged in many fields. On the other hand, innovative post-digital forms have emerged, which have not abandoned the traditional, mostly hybrid, embodying the new and the old and built on the old. Ergodic literature and graphic design are both forms of media that require active participation from the audience. Ergodic literature, a term coined by Espen J. Aarseth, refers to a type of literature that requires the reader to actively participate in the creation of the narrative, as opposed to passively reading the story. On the other hand, graphic design, especially interactive design, also allows the viewer to actively engage with the design and interpret it in different ways. This research, will explore the similarities

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü (Ankara, Turkey), begumeken@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1870-6672 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253240]

and differences between ergodic literature and graphic design, and how they both rely on active participation from the audience to create meaning and convey ideas. The techniques used in both ergodic literature and graphic design to engage the audience, and the ways in which both media challenge traditional forms of storytelling and representation are examined for this study.

**Keywords:** Cybertext, ergodic literature, conceptual typography, graphic design, interaction design

## 1. Giriş

“Eğer bilimsel, teknolojik, sanatsal, ticari ve yerel gelişmeler olmasaydı, modern batılı toplumların, gündelik görsel deneyimleri tamamen ve hayal edilemeyecek ölçüde farklı olurdu” (Barnard, 2022, s. 148).

Dijital değişim ve dönüşüm her alanda olduğu gibi edebiyat disiplininde de etkili olmaktadır. Dijital teknolojilerin gelişmesi ve internetin ortaya çıkışıyla birlikte, hipermetin, sibermetin, okuyucunun kendi hikayesini seçebildiği, “kendi maceramı seç” (Choose your own adventure-CYOA) etkileşimli hikayeler ve dijital şiirler gibi yeni edebiyat biçimleri ortaya çıkmıştır. Bu edebiyat biçimleri, izleyiciyle etkileşim kurmanın yeni yollarını bulmak ve yeni anlatı biçimleri yaratmak için dijital teknolojinin yeteneklerinden sıklıkla yararlanmaktadır. Öte yandan teknolojinin geleneksel edebiyat biçimleri üzerinde de etkisi olmuştur. Örneğin, e-kitapların yaygın olarak kullanılmaya başlaması, insanların edebi eserleri okuma ve erişme şekillerini de değiştirdiği gibi edebiyatın yaratılma, dağıtılma ve tüketilme şeklini değiştirme potansiyeline de sahiptir. Teknoloji diğer tüm disiplinlerle olduğu gibi edebiyat ile de iç içe geçmiş durumdadır ve günümüz alışkanlıklarının insanın aktif katılımı ön plana getirmesi ile şekillenmektedir. Öyle ki, teknolojinin etkileri yeni edebiyat biçimlerinin yaratılmasından, edebiyatın tüketilme ve paylaşılma biçimine kadar görülebilmektedir (Aarseth, s.14).

Dijital teknolojinin gelişmesiyle beraber sadece edebiyat değil tüm mecralar değişerek ve dönüşerek hibritleşmeye gitmektedir. Bu değişim bir anda ve kolay gelen bir şey değildir. Eskinin yerini alabilecek farklı bir mecra oluştururken, yenilen mecra meydan okumak, yeni mecranın özelliklerine karşılık yeni ve özgün bir estetik anlayış geliştirmek ve çağa ayak uydurmak için gerekli ve uygun içeriği oluşturmak gerekmektedir. “Toplumda makineler ve teknolojiyle ilgili önemli tartışmaların birçoğu, insanları neyin yeni, neyin modası geçmiş olduğuna ikna etmekle ilgilidir” (Parikka, 2017, s. 183). Geleneksel medyaya yeni bir işlev kazandırmak günümüzde sıkça kullanılan post-dijital bir yaklaşımdır. Örneğin elektronik yayınlar ve e-kitaplar dikkate alındığında dijitalleşmenin geleneksel olanı öldüremediği açıkça görülmektedir. Basılı yayınlar, eserler hala kullanıcı/okuyucu tarafından tercih edilmektedir. Geldiğimiz noktada geleneksel ve yeni teknolojiler birleşerek bir uyum içerisinde hibrit formlarda karşımıza çıkmaktadır. Ergodik edebiyat kuramının, özellikle dijital teknoloji ile kuvvetli bir bağı vardır ve dijital medya tarafından mümkün kılınan yeni edebiyat biçimlerine ve hikaye anlatımında okuyucunun yeni rolüne bir cevap olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ergodik edebiyat, etkileşimli ve düzensiz yapısı ile tanınır, okuyucunun metinle aktif bir şekilde etkileşim kurmasına ve anlam oluşturmaya olanak tanır (Aarseth, 1997; Eskelinen, 2012; Barrett, 2015). Dijital teknoloji bu noktada önemli bir etken haline gelmektedir, bu sayede metinlere hipermetin, çoklu ortam ve diğer etkileşimli unsurların eklenmesine olanak tanır. Ayrıca, internet ve yeni mecralar yazarların dijital etkileşimli görsel romanlar gibi ergodik edebiyat olarak sayılabilecek ürünlerini yaratmasını ve dağıtmasını kolaylaştırmıştır ve okuyucuların bu metinlere erişebilmelerine ve etkileşimli kurabilmelerine olanak tanımaktadır. Teknoloji edebiyat ile etkileşim yollarını şekillendirmesi ve okuyucunun rolünü tekrar ele alması sebebiyle ergodik edebiyat ve ilkelerinin gelişiminde önemli bir unsurdur. Etkileşim ve



katılımcının bu süreçte aktif bir rol bir çok tasarım ürünü için de geçerli özelliklerdir. Ergodik literatür ve etkileşim/grafik tasarımı, sınırların dışına çıkarak doğrusal olmayan bir anlatım çerçevesinde bir anlam yaratmak için izleyicinin aktif katılımını gerektirmesi bakımından ilişkili olduğu görülmektedir.

## 2. Çalışmanın amacı

Ergodik edebiyat ve sibermetinler hakkında Türkçe literatürde sınırlı sayıda akademik çalışma bulunmaktadır ve var olanlar da kavramları ve terimleri açıklayıcı niteliktedir. Bu çalışmada ergodik edebiyat kuramının kısaca açıklanmasının yanı sıra görsel iletişim tasarımı ile olan yakın ilişkisinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Ergodik edebiyatın bir görsel iletişim tasarımı ürünü olarak sayılıp sayılmayacağı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ergodik edebiyat ve sibermetinlerin ve tasarım ürünlerinin ortak özelliği sayılabilecek aktif katılımlı yapısı üzerinde durulmuş olup, Türkçe literatüre katkıda bulunması hedeflenmiştir.

## 3. Çalışmanın Kapsam ve Yöntemi

Çalışmanın kapsamını okuyucunun/kullanıcının aktif katılımını gerektiren metinlerin ve etkileşimli grafik tasarım ürünlerinin benzer oldukları noktaları belirlemek üzere, var olan tasarım çalışmalarının incelenerek açıklanması oluşturmaktadır ve örnekler görsel iletişim tasarımı alanında sınırlandırılmıştır. Araştırma sürecinde birincil ve ikincil kaynaklardan yararlanılarak, tarihsel yöntem ve metin analizi yönteminden faydalanılmıştır.

## 4. Ergodik Edebiyat ve Sibermetinler

Ergodik edebiyatı, okuyucunun hikayenin yaratım sürecine aktif olarak katılmasını gerektiren bir edebiyat türü olarak açıklamak mümkündür (Aarseth 1997; Topçu, 2022; Koskimaa, 2007). Solak ise “okurun sayfa çevirmek ve metni doğrusal olarak takip etmek zorunda olduğu geleneksel metinlerin dışındaki açık ve dinamik metinleri tanımlayan” bir terim olarak açıklar (Solak, 2022, s. 376). Doğrusal olmayan (nonlinear) bir anlatım yapısının kullanılmasıyla okuyucu süreci istediği gibi yönlendirebilir. Espen J. Aarseth tarafından kaleme alınmış, yeni medya formlarının edebiyat ve okuma eylemini düşünmek için yeni bir yol gerektirdiğini iddia eden ve hikaye anlatımı sırasında okuyucunun rolü üzerine dijital edebiyat alanında ufuk açıcı bir çalışma olarak kabul edilebilecek “Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature” eserinde ortaya atılan “Ergodik edebiyat” terimi, “iş” anlamına gelen “ergon” ve “yol” anlamına gelen “hodos” kelimelerinden gelir ve okuyucunun hikayenin içinde yol bulması gerektiğini gösterir, ergodik edebiyatta “okuyucunun metinde gezinmesine izin vermek için önemli bir çaba gereklidir” (Aarseth, 1997, s. 1). Aarseth sibermetinleri ise dinamik metinlerin iletişim stratejilerini anlamak için kullandığı bir perspektif olarak açıklar:

“Siber metin kavramı, ortamın inceliklerini edebi alışverişin ayrılmaz bir parçası olarak varsayarak metnin mekanik organizasyonuna odaklanır. Bununla birlikte, okuyucu tepkisi teorisyenlerinin bile iddia ettiği kadar bütünlük bir figür olarak dikkati metnin tüketicisine veya kullanıcıya odaklar. Okuyucunun performansı tamamen kafasında gerçekleşirken, siber metin kullanıcısı da ekstrasematik anlamda performans gösterir. Siber-metinsel süreç sırasında, kullanıcı göstergebilimsel bir sıralama gerçekleştirmiş olacaktır ve bu seçici hareket, çeşitli “okuma” kavramlarının hesaba katmadığı bir fiziksel inşa çalışmasıdır” (Aarseth, 1997, s. 1).

Siber metinler, etkileşimli ve doğrusal olmayan yapısı ve hiper metin ve multimedya öğeleri gibi teknoloji kullanımı ile karakterize edilen bir ergodik edebiyat türüdür. Aarseth, sibermetinlerin, “tüm metinsellik biçimlerine ilişkin bir bakış açısıdır; edebiyat çalışmalarının kapsamını bugün edebiyat

alanının dışında olarak algılanan veya edebiyat alanı tarafından marjinalize edilen olguları” içerecek şekilde genişletmenin bir yolu olduğunu savunmaktadır (Aarseth, 1997, s.18). Okunmak ve anlamlandırılmak için ekstra bir gayret gerektiren, yani okuyucunun metni anlamak için metinle aktif olarak ilgilenmesi gerektiği anlamına gelen bir edebiyat türü olan sibermetinlerin okuyucusu için Aarseth’e göre bir oyuncudur ve risk alır; sibermetin bir oyun dünyasıdır, bu metinlerde metaforik olarak değil, metinsel makinenin topolojik yapıları aracılığıyla “araştırmak, kaybolmak ve gizli yolları keşfetmek” mümkündür.” (1997, s. 4). Dolayısıyla siber metinleri, etkileşimli ve doğrusal olmayan yapısı ve hipermetin ve multimedya öğeleri gibi teknoloji kullanımı ile karakterize edilen belirli bir ergodik edebiyat türü olarak tanımlamak mümkündür.

Fransız filozof ve yazar Derrida’nın, ergodik edebiyat konusunda doğrudan bir çalışması bulunmamaktadır. Ancak, Derrida’nın çalışmalarındaki temel kavramlar ve teoriler, ergodik edebiyatın anlamı ve okuyucunun rolü hakkındaki düşünceler ile paralellik göstermektedir. Genel hatlarıyla Derrida’nın yapısöküm (deconstruction) teorisi, metnin alt yapılarını ve varsayımlarını incelemeyi ve anlamın nasıl oluştuğunu ve ilettiğini ele alır (Rutli, 2016). Bu şekilde, okuyucunun metin yorumlamasında aktif bir rolüne vurgu yapar ve sabit, kararlı anlamların varlığını sorgular. Bu, ergodik edebiyatta olduğu gibi okuyucunun metinle etkileşim kurmasını ve anlam yaratmasını gerektiren bir yaklaşımdır. Ergodik edebiyat ve yapısöküm teorisi, hem aktif yorumlamanın hem de geleneksel anlatı yapılarının yıkılmasının üzerine inşa edilmiştir. Derrida’nın yapısöküm teorisi, bir metnin altındaki varsayımları ve yapıları incelemeye odaklı bir eleştirel yaklaşım olarak kabul edilebilir ve anlamın nasıl oluştuğu ve hangi yollarla ilettiğini incelemeye alır (Sallis, 1987, s: 3-5). Bu şekilde, okuyucunun metin yorumlamada aktif bir rolünü vurgular ve sabit, stabil anlamların fikrini sorgular. Buradan hareketle ergodik edebiyatı yapısöküm teorisiyle birlikte de ele almak ve anlamlandırmaya çalışmak mümkündür. Ergodik edebiyat ve sibermetinlerde okuyucu hikayeyi parçalara ayırmak ve hikayenin sonucunu etkileyen seçimler yapmak zorundadır. Bu aktif katılım ve yorum için birden fazla yol olması yapısöküm teorisi ilkeleriyle uyumludur, çünkü bu teori de geleneksel anlatı yapılarını sorgular niteliktedir. Geleneksel anlatı yapılarının yıkılmasıyla birlikte yorumlama olasılıkları artmaktadır ve her iki yaklaşım da anlamların ve perspektiflerin çokluğunu vurgulamakta ve bir metin veya sanat eserinin tek ve sabit bir yorumu olmadığı fikrini benimsetmektedir.

Geleneksel anlatı yapılarının yıkılması ve rastlantısal, yoruma açık bir yapı kurulması sanat ve tasarımda da sıkça rastlanılan bir olgudur. Kullanıcı/okuyucu ve metin arasındaki bu yoruma açık ilişki bir tür etkileşimdir. Sibermetinlerin ve ergodik edebiyatın en önemli karakteristik özelliklerinden biri etkileşimli olması olarak sayılabilir. Bir kitabı okumak başlı başına bir etkileşim olarak kabul edilebilir ancak bu etkileşim çoğu zaman, anlatıda belirtilen yönergelerle sınırlıdır yani doğrusal bir anlatım vardır. Öte yandan, ergodik edebiyat söz konusu olduğunda, etkileşim bir taraftan da yaratıcılığın ve yaratımın aracı haline gelir. Özetle, anlatıya nasıl yaklaşılacağına ilişkin yönergeler, yazar ve okuyucu/kullanıcı arasında oluşturulur. Bu nedenle Aarseth, ergodik anlatının bir labirent olarak anlaşılması gerektiğini öne sürer (1997, s. 6). Okunmak için zihin dışı bir çaba gerektiren anlatılar olarak tanımlanabilecek siber metinler, Aarseth’in ergodik edebiyat olarak anladığı şeyi özetler niteliktedir. Yani, Rönesans öncesi anlamıyla bir labirent metaforunu temsil ederler: kaos ve düzen arasındaki birbirine dolaşık ilişki. Aynı zamanda, siber metinler, adından yola çıkarak sadece sanal biçimler aracılığıyla sunulan metinlere atıfta bulunmak zorunda değildir ve basılı yayınlarda da görülebilmektedir.

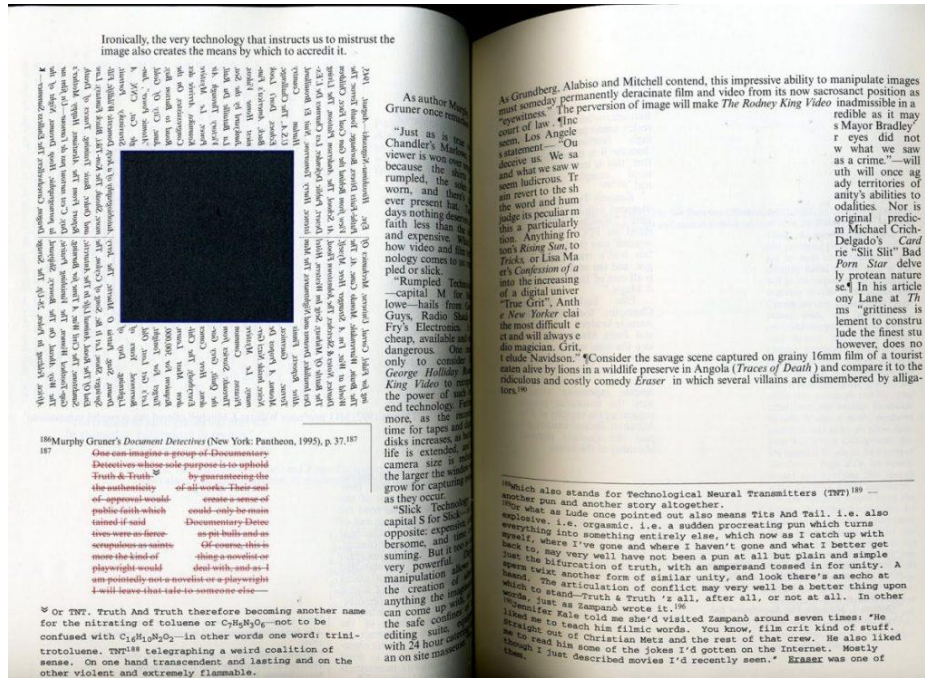
Görsel iletişim tasarım kapsamında üretilen grafik ürünler ve ergodik edebiyat benzerlikleri düşünüldüğünde bir diğer tasarım alanı olarak video oyunları aklı gelmektedir (Hayot ve Wesp, 2004).

Aarseth'in öne sürdüğü üzere de video oyunları (1997, s. 70), ergodik edebiyat tanımına uyacak yeni bir edebiyat türü olarak kabul edildiğinde dijital platformdaki ergodik edebiyatın örnekleri çoğaltılabilir. Benzer şekilde Eskelinen, ergodik fenomenlerin kapsamının edebiyat ve sanatla sınırlı olmadığını iddia ederek, çoğunluklu olarak video oyunlarında da görüldüğünü öne sürmektedir. (2012, s. 83). Aarseth, ergodik edebiyat içinde yazar ile okuyucu/oyuncu arasında net bir sınır oluşturan ayrımın ortadan kalkabileceğini öne sürmüştür. Kuralların oyunun içerisinde belirlendiği ve kararın oyuncuda olduğu durumlarda kimin yazar, kimin oyun kurucu kimin de oyuncu olduğu sorusunun yanıtları arasındaki sınırlar kalkmaktadır. Aarseth'e göre, ergodik literatürde anlatılar birlikte yaratılan eylemlerin sonucudur, bu durumda video oyunlarında ortak bir çaba ile bir anlatı yaratıldığı sonucuna varılabilir (1997). Kısaca, ergodik edebiyat bir okuyucu için öznel bir okuma deneyimi olarak tanımlanabilir. Bu tanımlı destekler nitelikte Mendelsund da her okurun okuma deneyiminin kendine özgü olduğunu savunmaktadır (2015, s. 219). Ergodik edebiyat dışında bir başka alan görsel iletişim tasarımı ürünleri de kendine özgü okuma deneyimi sunacak yapısal özelliklere sahiptir. Bir görsel iletişim platformu olarak da kabul edilen kitap aynı zamanda bir tasarım ürünü olarak da kabul edilebilir.

#### 4.1. Bir Ergodik Edebiyat Örneği İncelemesi: House of Leaves

House of Leaves (Yapraklar Evi), Amerikalı yazar Mark Z. Danielewski'nin ilk romanıdır ve karmaşık, çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu roman, bir çok kritik tarafından ergodik edebiyatın öncü örneklerinden biri olarak kabul edilir. Roman, birbirleriyle ayrıntılı ve kafa karıştırıcı şekillerde etkileşime giren çok sayıda anlatıcılar ve değişen perspektiflerle, doğrusal olmayan (non-linear) bir anlatım yapısına sahiptir. Okuyucu, hikayeyi bir araya getirmek ve çoklu anlam katmanlarını anlamak için metinle aktif olarak etkileşime geçmelidir (Bkz Görsel 1). Doğrusal ilerleyen bir metine kıyasla bu eser çok daha fazla efor, dikkat ve okuması çaba gerektiren bir roman olma özelliğini taşır. Bu aktif katılım, okuyucu tarafından metnin daha derinden anlaşılmasına ve hikayeye daha büyük bir bağlantı duygusuna olanak tanımaktadır. "Okurun zorlukları bertaraf edebilmesi bazı nitelikleri taşıması gerekir ki bu da ergodik edebiyatın tanımını oluşturur" (Topçu, 2022, s. 342), Aarseth'e göre de "Ergodik sanat eseri, maddi anlamda kendi kullanım kurallarını içeren, başarılı ve başarısız kullanıcılar arasında otomatik olarak ayrım yapan, belirli gereksinimleri olan bir eserdir" (Aarseth, 1997, s. 179'den akt. Topçu, 2022, s.342).

Hikaye, gizemli, esrarengiz bir ev etrafında dönmektedir ve farklı karakterlerin anlatımını içermektedir. Romanın anlatım yapısı karmaşık ve kafa karıştırıcıdır, farklı anlatıcılar ve perspektifler, tipografik deneyler, mektuplar ve hikayenin içinde kurgusal bir belgesel içermektedir. Bu yapı okuyucunun metinle aktif olarak etkileşim kurmasını zorunlu kılar ve hikayeyi parçalara ayırmasını ve çok katmanlı anlamları anlamasını sağlar. Ayrıca eserde farklı hikaye anlatıcıları için farklı yazı karakterleri kullanılmıştır. Bu sayede tipografi, okuyucuya hangi karakterin bakış açısını okuduğu konusunda bir yol gösterici olarak bilinçli bir şekilde kullanılmıştır. Eken'in aktarımıyla Ambrose ve Harris, bir kelimenin nasıl kullanıldığının ve yerleştirildiğinin öneminden bahsederek bunların kelimenin anlamı kadar iletişim kurduğundan bahsetmektedir. "Farklı yazı tiplerinin farklı "kişilikleri" vardır ve buna göre farklı anlamlar taşır" (Eken, 2021, s. 256-257). Buradan hareketle eserde kullanılan farklı yazı tipleri, kendi karakterleriyle özdeşleşerek birer kimlik haline gelmiştir sonucuna varılabilir.



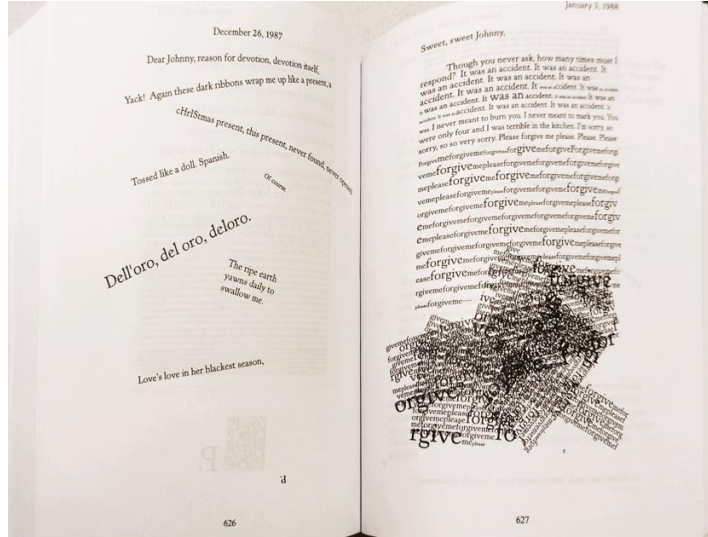
Görsel 1. Mark Z. Danielewski - House of Leaves Kitap Sayfa Tasarımı Örneği

Eleştirmenler, romanın yaratıcı anlatım yapısı ve tutku, korku ve gerçekliğin doğası gibi temaların işlenişi nedeniyle geniş ölçüde övdüler. Roman ayrıca, teknoloji ve yazılı söz arasındaki ilişki üzerine bir yorum olarak da görülür ve hikayede internet ve bilgiye erişimin kolaylığı önemli bir rol oynar. Danielewski'nin bu eseri, edebi açıdan anlatımın doğası ve okuyucunun anlam yaratmadaki rolü üzerine bir yorum olarak da görülebilir. Sonuç olarak, "House of Leaves" ergodik edebiyatın öncü ve etkili bir eserlerinden biri olarak kabul edilebilir. Geleneksel, doğrusal anlatım kurallarını sorgulayan ve okuyucunun metinle aktif olarak etkileşim kurmasını teşvik eden yenilikçi ve etkileşimli bir basılı edebiyat eseridir.

Danielewski okuyucularına romanını anlamlandırmak için bir yol verir, fakat bu tek yol değildir. Bunun sonucunda romanın doğrusal olmayan yapısı sayesinde okuyucudan okuyucuya değişim gösterebilecek bir deneyim doğmaktadır. Gizli metinler, deşifre edilecek sözcükler, tekrarlı anlatımlar ile okuyucuya bir seçim sunulmakta ama diğer yandan bunları es geçmeyi de okuyucunun kararına bırakmaktadır. Örneğin sayfa 633'te karakterlerden Palefina'nın deliliğinin özünde çözülemez bir bulmaca yer almaktadır. Mektubu okuyan Johnny ya da okuyucu bu mektuptan direk bir anlam çıkartamamaktadır. Söz konusu mektup belki yazar tarafından deşifre edilmesi istenen bir mesajdır belki de buradaki tek amaç okuyucuna o sayfada zaman harcatmaktır. Mektubu anlamlandırmak adına üzerine saatler geçiren bu mektubun ne anlama geldiğini deşifre etmek okuyucunun kararına bırakılmaktadır. (Danielewski, 2000, s. 633).

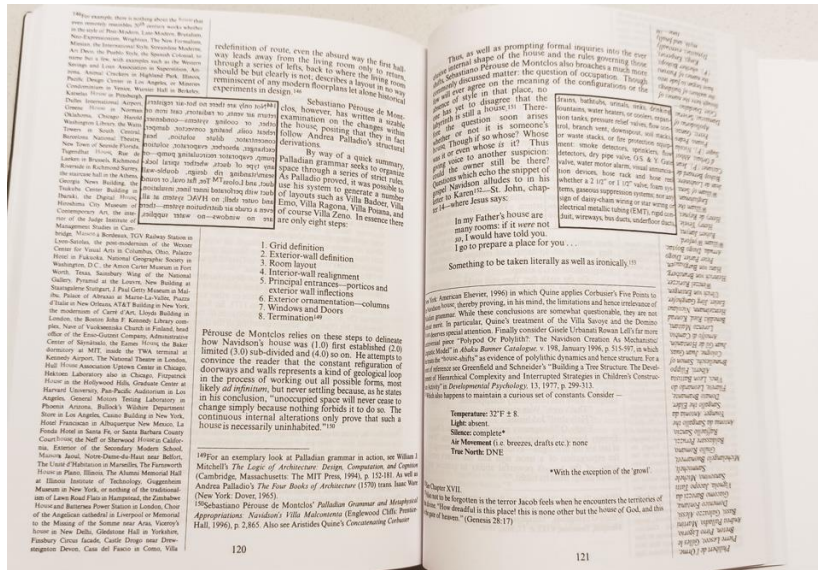
House of Leaves kurgusal kitaplara, filmlere veya makalelere yapılan atıflar da dahil olmak üzere çok sayıda dipnot içerir. Bunun yine bir okuyucuyu bir gerçekliğin içerisine sürüklemeye dönük yapıldığı düşünülebilir. Kitap ve sayfa tasarımı ele alındığında ise kurgusunda olduğu gibi kullandığı görsel iletişim elemanları ile de fark yaratmaktadır. Romanın bazı sayfaları, hikayedeki olayları yansıtmak için alışılmadık şekillerde düzenlenmiş, genellikle hem agorafobik (açık alan korkusu) hem de klostrofobik (kapalı alan korkusu) bir etki yaratan yalnızca birkaç kelime veya metin satırı ya da yoğun üst üste

binmiş okunurluğu ve okuturluğu dikkate almayan sayfa düzenlemeleri görülmektedir (Bkz. Görsel 2). Bazı sayfalarda metnin okunabilmesi için döndürülmesi, ters çevrilmesi, tersten okunması gerekmektedir ve bu da kitaba ergodik bir özellik katarak okuyucuya fiziksel bir çaba sarf ettirir ve aynı zamanda etkileşimli bir özellik de katmaktadır (Bkz. Görsel 3). Poole, Danielewski'nin House of Leaves eserini son derece "yaratıcı bir eser" olarak tanımlanmıştır (Poole, 2000), aynı zamanda deneysel tipografisi, labirent olay örgüsü ve sıra dışı karakterleri ile yine birçok kritik tarafından övülen bir eserdir (Lloyd, 2020).



**Görsel 2.** Mark Z. Danielewski - House of Leaves Kitap Sayfa Tasarımı Örneği

House of Leaves alışılmadık bir dizgi formatına sahiptir, sıra dışı sayfa düzeni ve tarzıyla sadece ergodik edebiyatın en önemli örneği olmakla kalmamış aynı zamanda bir grafik tasarım ürünü haline getirmiştir. Bu noktada ergodik edebiyat ve grafik tasarımın ortak yönleri dikkat çekmektedir. Bir ergodik metin aynı zamanda bir etkileşim tasarım ürünü ya da bir grafik ürün olarak kabul edilebilir niteliklere sahip olmaktadır. İçerisinde bir tasarım ve süreç içeren, kullanıcının/okuyucunun aktif rol almasını sağlayan her türlü yazınsal ve görsel elemanlar bütünü bir tasarım ürünü olarak sayılabilir. Buradan hareketle, ergodik edebiyat ürünleri aynı zamanda birer grafik tasarım ürünü olabilir sonucuna varılabilmektedir. Bu eserler, etkileşimli bir sanat formu olarak görülebilir ve okuyucunun hikayenin sonucunu etkileyen seçimler yapmasına izin vererek onları da bu sürece dahil ederek etkileşime geçmelerine olanak sağlayabilir. Aynı şekilde, grafik tasarımda da izleyici aktif olarak tasarımla etkileşim kurabilir ve farklı yollarla yorumlayabilir.



Görsel 3. Mark Z. Danielewski - House of Leaves Kitap Sayfa Tasarımı Örneği

### 5. Grafik ve Etkileşim Tasarımı Aktif Katılımlı Ergodik Yaklaşımlar

Grafik ve etkileşim tasarımı da “görüntü üreten (baskı teknikleri, fotoğraf, film, dijital programlar) teknolojilerin uygulamalara geçirilmesiyle sanatın üretilme koşulları değişmiş ve yeni anlatım olanakları ortaya çıkmıştır.” (Ertan ve Sansarcı, 2016, s. 83). Bu yeni oluşan anlatım teknikleri aynı zamanda bir çok alanda olduğu gibi tipografinin de sınırlarını ve sınırlılıklarını genişleterek yeni ifade biçimleri üretilmiştir. Fütürist grafik ürünlerde makine çağına duyulan yakınlık, serbest şiirselliğin ve onomatopeik gürültünün damgasını vurduğu kinetik bir tarza dönüşmüştür. Özellikle deneysel tipografik çalışmaların öncüsü olarak sayılabilecek Fütürizm akımı kapsamında Marinetti bu tür çalışmalarını “görsel terimlerle” çeliğin, gururun, ateşin ve hızın dönen dünyası” olarak tanımlamaktadır (Heller ve Chwast, 1988, s. 90). Fütürizm’in getirdiği tipografik özgürlük reformu (Görsel 4), sonrasında Dadaizm akımı çerçevesinde üretilen eserlerde yine özgür, deneysel, sıra dışı formlar ile devam etmiştir. Dadaizm’de harfler ve kelimeler somut görsel formlar oluşturacak şekillerde lekesele kullanılmış, geleneksel yazı ve tipografi kullanımlarının sınırlarını zorlayarak yeni formlar yaratılmıştır (Bektaş, 1992, s. 109- 110). Tasarımda yeni anlatım biçimlerini aramak ve tipografiyi bir grafik elaman olarak lekesele kullanmak yeni bir yaklaşım olmasa da ve izleri grafik tasarım tarihinde, Fütürizm, Dadaizm, Post-modernizm gibi hareketlerde görülse de (Bkz. Görsel 4), teknolojinin ilerlemesi ve dijital etkileşimli platformların artmasıyla beraber aktif katılımcılı anlatılar sayesinde ergodik yaklaşımlar sıklıkla tasarım alanında da görülmeye başlanmıştır. İzleyicinin tasarımı etkileşim kurmasını ve sonucu etkileyen seçimler yapmasını sağlayan ve bir anlatısı olan her türlü dijital veya analog etkileşimli tasarımlar bir ergodik çalışma olarak kabul edilebilir. Örneğin, etkileşimli bir web sitesi veya ziyaretçilerin deneyimleyebileceği birebir etkileşim kurabileceği bir tasarım sergisi ergodik özellikler barındırabilir. Bu yaklaşım, animasyonlar, videolar ve etkileşimli düğmeler gibi dinamik unsurların kullanımıyla elde edilebilir ve izleyicinin tasarımı keşfedip farklı yollarla yorumlamasına olanak sağlar. Kısaca, ergodik edebiyat ve ergodik tasarım, her ikisi de okuyucu/izleyiciden aktif katılımı gerektirir ve yorum için kullanıcıya tek bir yol değil doğrusal olmayan birden fazla yol sunar.



**Görsel 4.** Soldan Sağa - Filippo T Marinetti. (Dağlar + Vadiler + Streets Kitap kapağı, Fütürist manifesto, 1915. (Heller ve Chwast, 1988, s. 90). - Saul Bass. Exodus Film Afişi, 1960. (Bektaş, 1992, s. 143). - Kathe Steinitz, Kurt Schwitters ve Theo van Doesburg. Die Scheuche (Korkunç Karga). Bir çocuk kitabından sayfalar, 1925 ((Heller ve Chwast, 1988, s. 173).

Ergodik literatür ve etkileşim tasarımının, anlam yaratmak için katılımcının aktif katılımını gerektirmesi bakımından doğrudan ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. İki alanda da pasif eylemler yerine aktif katılım gerektiren özellikler vardır. Hem ergodik edebiyat hem de tasarım, çoklu yorumlama ve etkileşim yollarına izin veren etkileşimli ve doğrusal olmayan yapılar oluşturmak için teknolojinin kullanılmasına dayanır. Örneğin, ergodik metinlerde, okuyucunun hikayenin sonucunu etkileyen seçimler yapmasına izin veren etkileşimli anlatılar oluşturmak için dijital teknoloji kullanılabilir. Etkileşim tasarımında teknoloji, kullanıcının tasarımla çeşitli şekillerde etkileşime girmesine izin veren etkileşimli arayüzler oluşturmak için de kullanılabilir. Fakat bir ürünün etkileşimli olması için teknoloji bir zorunluluk değildir. Dijital olmayan analog fiziksel etkileşimli çalışmalar da birer etkileşim tasarım ürünü niteliğindedir. Inkle tarafından tasarlanan 80 Gün “80 Days” etkileşimli kurgu oyunu, oyuncu/kullanıcı/okuyucuya farklı rotalar ve farklı seyahatler seçtirerek farklı deneyimler kazandıran bir oyun olarak hem ergodik metin hem de etkileşimi ürün tasarımına örnek olarak verilebilecek

niteliktedir (Inkle Studios). Genel olarak, hem ergodik literatür hem de etkileşim tasarımı, geleneksel anlatı kavramlarına meydan okuyan ve izleyicinin aktif katılımını teşvik eden etkileşimli ve doğrusal olmayan yapılar oluşturmak için teknolojinin kullanımına dayanır. Her ikisi de birden çok yorumlama ve katılım yoluna izin verir ve izleyiciyi aktif olarak anlam yaratmaya teşvik eder.

Edebiyatta olduğu gibi tasarımda da harflerin, kelimelerin ve kullanılan metin içeriğinin önemi çok büyüktür ve en önemli tasarım elemanları arasında kabul edilir. Kelimeleri yer yer resimsel, heykelsi biçimlerde ele almak grafik tasarımın temel özelliklerinden biridir. Grafik tasarımda yazının önemi ve değeri büyüktür ve mesajı ileten en önemli tasarım elemanlarının başında gelir. Görsel anlatımı destekleyerek sözel boyutta izleyicinin bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur. İçeriğin kavranmasını hızlandırır. Dolayısıyla tasarımda okunurluk ve okuturluk grafik tasarımda tipografi kullanımının sadece içeriğin iletimini yapacak bir kelimeler bütünü değildir (Becer, 2015, s. 184-186). Okunurluk, harf karakterleriyle ayırt edilmesi, okuturluğun genel olarak metni anlama kolaylığı olarak tanımlanmaktadır (Pehlivan Baskın, 2022, s. 176). Buradan yola çıkarak bir ergodik edebiyat eserinde kullanılan tipografide okunurluk ve okuturluk aranması şart değildir sonucuna varılabilir. Çoğunlukla, bir anlama kolaylığı ya da kolay ayırt edilebilme kaygısı ve amacı gütmeyen ergodik eserlerde tam tersi bir çaba ve gayret sonucunda aktif bir uğraş sonucunda bir anlam kazanımı hedeflenmektedir.

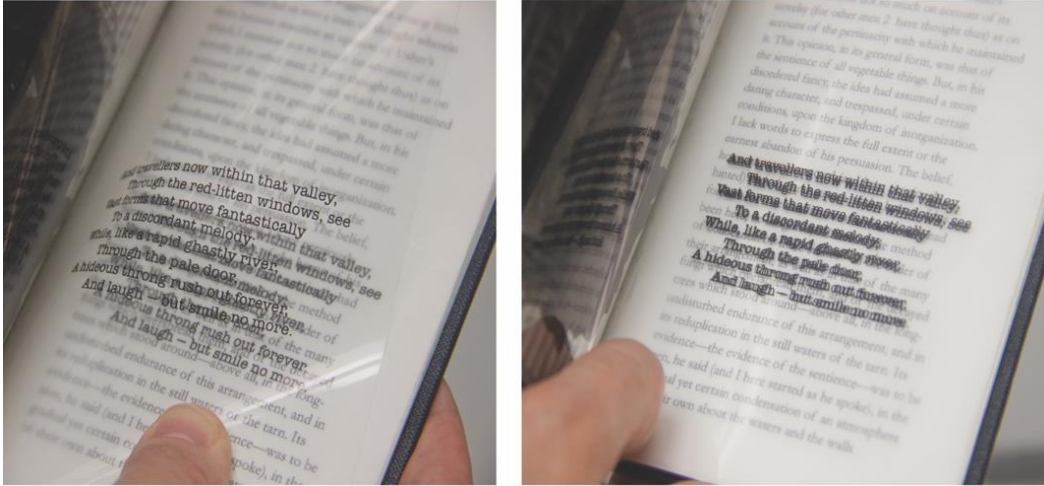
“Her harf alfabetik bir birim olarak anlamından bağımsız bir simge, illüstrasyon, grafik bir odak noktası olarak hizmet edebilecek başlı başına bir şekildir” (Saltz 2011:8’den aktaran Ersan ve Çeken, 2016). Buna örnek ve ergodik özelliklere sahip grafik tasarım örneklerinden biri olarak Armin Hoffman’ın tipografik afişi verilebilir. Bu afiş oldukça sade tipografik öğeler içeren bir tasarım olma özelliğini taşıırken hem somut hem de soyut bir algı yaratmaktadır. Bir çok zıtlığı içerisinde barındıran basit ama karmaşık, hem geleneksel hem de radikal bir afiş olarak kabul edilebilir (Heller, 2004, s. 227). Afiş grafik öge olarak tipografik elemanlar dışında hiçbir eleman barındırmaz ve tek renk tasarlanmıştır. Sadeliği ve yalınlığı göze çarpar fakat anlam çıkarma noktasında izleyicinin belki durup tekrar bakması okuması için bir çaba sarf etmesi ve üzerine düşünmesi gerekirken bu sebeple de karmaşık ve gelenekselin dışına çıkan bir yapıya sahiptir. Hoffman’ın bu çalışması bir afişin görevi olan dikkat çekmek, merak uyandırmak, mesaj vermek gibi her şeyi yerine getirmektedir ve bunların hepsini yalın ama karmaşık bir tipografik dizilim ile yapmaktadır. Die Gute Form başlığı altında bir leke olarak kabul edilebilir çünkü ilk bakışta harflerden ziyade bir grafik desen olarak algılanmaktadır. İzleyici/okuyucu afişte yazanı çözmek için bir süre uğraşacaktır ancak bir kez başarılı olduğunda, afiş artık sadece bir sembol olarak değil bir metin olarak algılanmaktadır. (Bkz. Görsel 5).





**Görsel 5.** Armin Hoffman “Die Gute Form” (Heller, 2004, s. 227)

Kitaplar sadece kelimelerden oluşan metinler değildir aynı zamanda birer nesne ya da sanat eseri veya tasarım ürünü olarak konumlandırılabilir. Sahip olunan bir kitap; bir kaynak, araç, yoldas., ya da bir tasarım nesnesi olabilir, sadece dekoratif bir amaçla kullanılabilir veya kağıt ağırlığı olarak bile kullanılabilir. Her metnin okuyucusu ile farklı bir yolculuğu vardır ve bu deneyim okuyucu ve metin arasında benzersiz bir ilişki kurar. Görsel 6’da gösterilen çalışmada Eken, ‘bir nesne olarak kitap’ fikrine odaklanmış, kitabı bir nesne ve araç olarak görerek okuyucu ile doğrudan bir ilişkiye girmesi hedeflenmiştir. Okuyucu ve metin arasındaki etkileşim okuyucudan okuyucuya değişebileceği gibi okumanın yapıldığı andaki fiziksel etkenler (aydınlatma vb.) de deneyimi farklı kılacaktır. Çalışma, metinlerin sadece “okuma yapmak” için kullanılmayıp, aynı zamanda ortam ve mesaj arasındaki ilişkiyi akılda tutarak bütüncül bir deneyim sunulabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda okuyucunun anlatımda aktif bir rol alması ve metni okumak için kitap ile fiziksel bir etkileşime girmesi gerekmektedir. Bu fiziksel çaba sayesinde okunur hale gelen metinler bir grafik tasarım örneği olsa da aynı zamanda ergodik bir metin olma özelliğini de barındırmaktadır (Bkz. Görsel 6). Projede, Edgar Allan Poe’nun edebi üslubu, Gotik Gelenek ve Romantik Akımı teması üzerine, aşılmaz duvarlar ve kurbanların fiziksel veya psikolojik olarak bir durumda yalnız kalmış, gibi hissettikleri bir izolasyon ortamı etrafında inşa edilmiştir. Kitaplarda çizgi ve sınırların kullanımı bu tür fiziksel ve psikolojik boyutlara atıfta bulunmaktadır. Farklı formlar ve şekiller, çoğaltılmış ve katmanlı düzenler insan aklının karmaşıklığını gösterir niteliktedir. Her kitabın seçilen hikayenin ana temasına göre okuyucu ile farklı ve özgün bir tarzı ve iletişim şekli vardır.



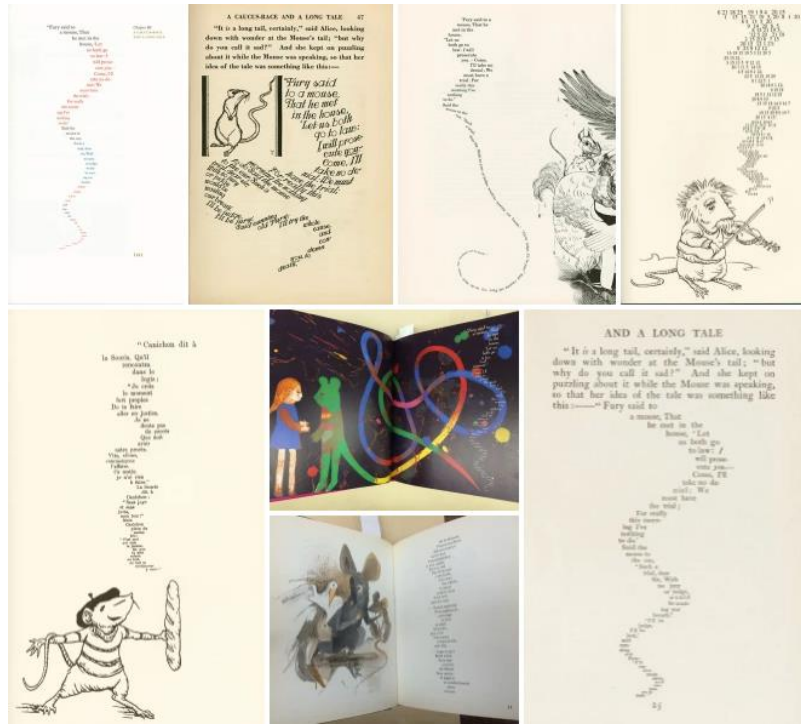
**Görsel 6.** Edgar Allan Poe, *The Fall of the House of Usher* (Usher Evi'nin Düşüşü) öykü kitabı tasarımı, Begüm Eken, 2011.

Bir başka ergodik edebiyat örneği olarak siberpunk yazar William Gibson'ın 1992 yılında yazdığı elektronik şiiri *Agrippa – A Book of the Dead* eseri verilebilir (Bkz. Görsel 7). Bu eser aynı zamanda bir sanatçı kitabı olma özelliği de taşımaktadır ve kitabın tasarımı Amerikalı sanatçı Dennis Ashbaugh tarafından yapılmıştır. *A Book of the Dead*, “hafıza, kayıp, doğa ve mekanizma” temaları üzerine inşa edilmiştir (DuPont, 2013, s. 2). Fiziki kitap özel kimyasallar vasıtasıyla ışığa duyarlı hale getirilmiş ve kitapta kullanılan yazılar ışığa maruz kaldığı andan itibaren solarak zamanla tamamen yok olmaktadır (Swanstrom, 2016, s. 14-16). Fiziki kitabın içine yerleştirilmiş, sadece Mac bilgisayarlarda çalışacak şekilde bir diskette gelen bu şiir açıldıktan sonra sadece ileri doğru hareket etmektedir ve bir sayfa okunduğunda geri yüklenemez ve disketten tamamen silinir. Bu yazılım, kullanıcıya benzersiz ve ayrıcalıklı bir deneyim sunarak, kullanıcının yalnızca ilerideki sayfaya yönelmesine olanak tanır. Materyal olarak kağıda ve basısı yayına olan inancın gerilemesinin kağıt üzerindeki yansıması olarak görülebilecek bu eser, yayıncılığın belirsiz geleceğine ışık tutarken, aynı zamanda kağıt ve elektronik ortamın kaderinde nasıl birbiriyle iç içe geçme eğilimi gösterdiğine de göstermektedir. Gibson'ın şiiri Dijital ve analog formların bir hibrit versiyonu olarak sayılabilecek başarılı bir deneysel geçici (transient) edebi eser olarak kabul edilebilir (Eskelinen, s. 41; Aarseth, 1997, s. 46). İçinde bulunduğumuz dijital çağda, teknolojilerin geliştirilmesi ve kullanılabilirliği her koşulda tek çözüm olmayabilir. Bir çok medyanın ve bir çok aracın bulunduğu günümüzde bir çok eser *Agrippa* gibi hibrit formlarda sunulmaktadır. Gerektiğinde, eski ve yeni kanalların birleştirilmesi ve böylece ortaya bir yenilik çıkarmak sıklıkla karşılaşılan bir durumdur.



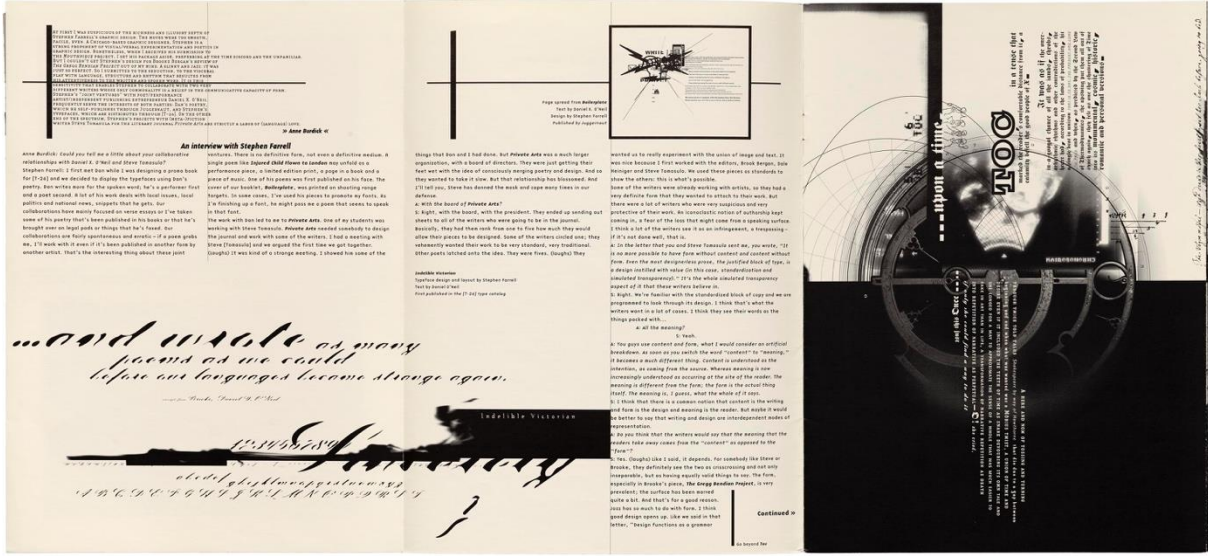
**Görsel 7.** William Gibson - Agrippa A Book of the Dead

Somut Şiir (concrete poetry), metnin okuyucu üzerindeki etkisini artırmak için görsel tipografik düzenlemeyi kullanan bir şiir türüdür. En basit tanımıyla “somut şiir, sadece şiirin geleneksel alanları olan ses, anlam ve ritim değil alanında yaratım değildir, aynı zamanda bir alan yaratımıdır. Bu alan basılı bir sayfada düz, iki boyutlu harflerin oluşturduğu bir düzlem de olabilir veya kabartma ve yontulmuş ideogramlardaki kelimelerin oluşturduğu üç boyutlu alanlar da olabilir” (Draper, 1971, s. 329). Şairin niyetinin, kelimelerin geleneksel düzeninden ziyade harflerin, kelimelerin veya sembollerin grafik tasarım elemanları ile aktarıldığı, metinlerin bir düzlem üzerinde somut boyutta ele alındığı bir şiir türü olarak tanımlanabilir. Somut şiir örneklerine tipografik grafik tasarım örneklerinde sıkça rastlanmaktadır. Dolayısıyla, somut şiiri tasarımda bir başka ergodik yaklaşım olarak ele almak yanlış olmaz. “Tipografik mesaj, sözel, görsel ve seslidir. Tipografik unsurlar okudukları ve sözle yorumlandıkları sırada izlenmekte, görsel olarak algılanmakta, duyulmakta ve işitsel olarak yorumlanabilmektedir. Tipografi, bu çok yönlü yapısıyla dinamik bir iletişim aracıdır.” (Becer, 2015, s. 184). Görsel düzenlemenin kelimelere verebileceği ekstra etkiden yararlanmak, gazetecilik ve reklamcılıkta yaygın bir araçtır. Bu, grafik tasarımcının ve gazete bestecisinin becerilerinden biridir” (Draper, 1971, s. 329), buna örnek olarak Lewis Carroll’ın “Farenin Hikayesi” (The Mouse’s Tale) dizisinde görülebilir. Öyküde kelimelerin farenin kuyruğunun şeklini oluşturacak şekilde tasarlanmış olması bir somut bir şiir örneğidir. Öyküde fare, hikayesini anlatırken, Alice "hikayeyi" bir "kuyruk" olarak tasavvur eder ve bu aynı zamanda okuyuculara Alice’in yaratıcı kişiliği ve sınırsız hayalgücü hakkında da bir fikir verir. Diğer yandan Carroll burada bir kelime oyunu yapmıştır. Tale (hikaye) ve tail (kuyruk) telaffuz bakımından da çok benzer kelimeler olması bakımından okuyucu sözel boyutta da bir anlam ve mesaj çıkararak ilişkilendirebilecektir. İlk edisyondan bu yana illüstratörler ve tipografistler, Carroll’ın yaratıcı somut şiir görselleştirmesi geleneğini sürdürerek yeni biçimler ve yorumlarıyla bu tarzı devam ettirmişler (Bkz. Görsel 8).



**Görsel 8.** Lewis, Carroll. The Mouse's Tale Sayfa Tasarımları

Rudy VanderLans ve Zuzana Licko tarafından kurulan, 1984-2005 yılları arasında yayım hayatına devam eden tasarım kritiği, iletişim, sanat dergisi *Emigre*, kendini "sınırları yok sayan dergi" olarak konumlandırmıştır (Barness, 2016, s. 182). Dönemin yeni teknolojisi Macintosh bilgisayarlar ile sıra dışı ve alışılmadık dışında sayfa tasarımlarına imza atarak, masaüstü yayıncılık alanında dijital tasarımın ilk örneklerini vermişlerdir (Letterform Archive, 2017). *Emigre* bir tasarım teorisi ve eleştirisi dergisi olarak dönemin ünlü tasarım kuramcılarının yazılarına ve ilerine yer vererek hem edebi anlamda alana katkı sağlamıştır hem de kullandıkları masaüstü yayıncılık mecrasını tasarım anlayışlarını yansıtabilecek bir alan olarak değerlendirerek, deneysel, sınırları zorlayan ve eleştirel bir bakış açısı içeren tasarım örneklerini ortaya koymuştur. Barness tarafından dergi, "deneysel yayıncılık, eleştirel yazı ve tasarım yazarlığının kışkırtıcı bir örneği" olarak tanımlanmaktadır. (Barness, 2016, s. 181). Dergi, özellikle tipografiyi teknik, eleştirel ve kültürel anlamda inceleyerek sıradan bir dergi sayfa düzeninden çıkarak deneysel tipografik çalışmalar çıkarmıştır (Bkz. Görsel 9). "Okunamayan yazıları deşifre etmek için sayfaları özenle döndürmek ve eğmek, bükme" bu derginin karakteristik özelliklerinden biridir (Barness, 2016, s. 194). *Emigre*, tasarımın nasıl okunduğuna ve görüldüğüne, yazıldığına ve görselleştirildiğine dikkat çekerek grafik katmanlamayı ve özellikle tipografiyi sınırlarını zorlayarak uygulamıştır. Grafik üretiminin dijital maddeselliğine yönelik bir araştırma olan bu dergi, "yazma ve okuma eylemini, sıra dışı sayfa düzeni içerisinde beklenmedik beyaz boşluklar ve düzensiz ızgara yapılarında üzerinden okuyucuya iletmektedir. (Barness, 2016, s. 187). Hem içerik hem uygulama olarak tamamen bir tasarım ürünü olarak ortaya konan dergi ergodik edebiyatın karakteristik ve yapısal özellikleri dikkate alındığında tipik bir ergodik deneyim kazandıracak bir ürün sınıfına da girmektedir. Buradan hareketle, *Emigder* okuyucu okuma eylemini yaptırırken fiziksel bir çaba sarf ettirerek, hem anlamlandırma aşamasında hem de kullanım aşamasında aktif bir rol vererek hem tasarım hem de ergodik edebiyat ürünü olma özelliğine sahiptir sonucuna varılmaktadır.



Görsel 9. Emigre Dergisi, Sayı: 37 İç Sayfa Düzeni

## 6. Sonuç

Bu çalışmada post-modernist bir teori olarak kabul edilebilen ergodik edebiyat terimi ve görsel iletişim tasarımı ürünleri arasındaki ilişki ve benzerlikler incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı fiziksel etkileşimli anlatının, teknoloji ve tasarım arasındaki sınırları nasıl aştığını ve geleneksel kullanım alanlarını geliştirerek ötesine nasıl geçtiğini irdelemektir. İlk bakışta farklı disiplinler olarak sınıflandırılan edebiyat ve görsel tasarımın, yazıyı kullanma biçimleri bakımından ergodik edebiyat eserleri ile bir kesişim kümesi oluşturarak ortak paydada bulunduğu görülmüştür. Ergodik edebiyat ve görsel iletişim tasarım eserlerinde dikkat çeken ortak özelliklerin başında her iki alanın biçimsel olarak hem düzenli hem de kaotik olması sayılabilir. Aynı tasarımı olduğu gibi ergodik edebiyatın doğrusal olmayan yapısı, okuyucuya farklı yollar sunmaktadır. Bu metinleri bu nedenle labirent metaforu üzerinden açıklamak mümkündür. Yani anlatının bir başı ve sonu vardır ama başlangıçta anlatının tam olarak nasıl sonlanacağı konusunda bir netlik yoktur ya da sona giden tek yol yoktur, alternatifleri veya kısa yollar vardır. Ergodik metinler ve görsel iletişim tasarım alanları izleyicilerin aktif katılımını gerektiren özelliklere sahiptir. Örnek çalışmalar incelendiği zaman görülmüştür ki, her hem ergodik edebiyat hem de tasarım, geleneksel hikaye anlatımı ve klasik temsil biçimlerine meydan okur, yeniyi arar, gelenekselin sınırlarını zorlar, izleyiciyi/okuyucuyu meşgul eden ve çoklu bakış açılarına ve yorumlara izin veren tekniklere başvurur. Her alan da, izleyiciyi metinle aktif bir şekilde ilgilenmeye ve anlam yaratmaya teşvik eder ve bu da her izleyicinin/okuyucunun farklı bir sonuca varabileceği ve farklı bir deneyim kazanabileceği anlamına gelir. Ergodik metinler benzersiz bir okuma deneyimi sunar çünkü herkesin katılımı eşit derecede aynı olmayabilir. Benzer şekilde tasarım ürünlerinde de çıkartılabilecek anlam ve eleştiri izleyici tarafından farklı yorumlamalara açıktır veya etkileşimli bir platformdan bahsediliyorsa o zaman da kişiselleştirilmiş sonuçlar doğrultusunda her kullanıcının deneyimi farklı ve eşsiz olacaktır. Ergodik edebiyat ve tasarım disiplinleri farklı olsa da bir çok konuda örtüşen, ortak elemanları ve gayeleri olan benzer nitelikte disiplinlerdir, geleneksel hikaye anlatımı ve temsil biçimlerine meydan okuyan ve izleyiciyle etkileşim kurmanın yeni ve heyecan verici yollarına izin veren güçlü araçlardır. İki alan arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, farklı medya biçimlerinde anlam yaratma ve yorumlamada aktif katılımın önemini ve gücünü göstermektedir. Dolayısıyla sadece biçimsel

olarak değil, aynı zamanda izleyiciyi anlam yaratma ve yorumlama sürecine aktif olarak dahil etme amaçları açısından da benzer olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, aktif katılımlı anlam yaratımı konusunda ergodik edebiyat ve tasarım arasındaki benzerlikleri işaret etmek için seçilmiş örnekler üzerinden incelemeler ve çözümlenmeler yapılmıştır. Özetle, incelemeler sonunda görülmüştür ki özellikle post-modernist tasarım ürünlerindeki deneysel tipografi anlayışı, harfleri ve kelimeleri soyut görsel biçimlere dönüştüren ve buradan bir deneyim yolculuğu sunan tasarımlar, ergodik edebiyatın tabiatı ve yapısal özellikleri ile birebir örtüşmektedir. Kişiselleştirilmiş ve doğrusal olmayan bir anlatım deneyimi sunan her iki alan da platformu ister kitap, afiş olsun, ister video sanatı ve oyunları olsun kullanıcı/okuyucu/izleyiciye çoklu seçenek sunarak, hem içerik hem de pratikte daha zengin etkileşimin kapılarını açarak deneyimini derinleştirmektedir. Günümüzde çağdaş sanat/tasarım ve çağdaş edebiyat hem gelenekseli barındırdığı hem de yenilikçi ve sıradışı amaçların araştırıldığı hibrit formlarda eser üretimleri yapmaktadır fakat bu geçirgenlik bir başka araştırmanın konusu olarak ele alınabilecek derinliktedir. Türkçe literatüre katkı sağlaması amacıyla edebiyat ve tasarımın bir kesişim noktası olarak kabul edilecek noktaya dikkat çekmeyi amaçlayan çalışma, disiplinler-arası melez eserler hakkında gelecek araştırmaların bir çıkış noktası olma hedefini taşımaktadır.

### Kaynakça

- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. JHU Press.
- Barnard, Malcolm (2002). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür*. Çev. Güliz Korkmaz. Ankara: Ütopya Yayınlar.
- Barness, J. (2016). *Designing the Emigre Magazine index: Theory and practice in an alternative research tool*. *Design and Culture*, 8(2), 181-197.
- Barrett, J. (2015). *The Ergodic revisited: spatiality as a governing principle of digital literature* (Doctoral dissertation, Umeå University).
- Becer, E. (2015). *İletişim ve grafik tasarım*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Bektaş, Dilek (1992). *Çağdaş Grafik Tasarımın Gelişimi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Danielewski, M. Z. (2000). *Mark Z. Danielewski's House of leaves*. Pantheon.
- DuPont, Q. (2013). *Cracking the Agrippa code: Cryptography for the digital humanities*. *Scholarly and Research Communication*, 4(3).
- Draper, R. P. (1971). *Concrete poetry*. *New Literary History*, 2(2), 329-340.
- Eken, B. (2021). *Temel Grafik Eğitiminde Tasarım Elemanları ile Görsel Algı Oluşturma: 2. Sınıf Temel Grafik Eğitimi Dersi Proje Örneği*. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (28), 241-261.
- Ersan, M. S., & Çeken, B. (2016). *Harflemelerde Okunurluk Üzerine Bir İnceleme*. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 69-97.
- Ertan, G., & Sansarcı, E. (2016). *Görsel sanatlarda anlam ve algı*. İstanbul: Alternatif Yayıncılık.
- Eskelinen, M. (2012). *Cybertext poetics: the critical landscape of new media literary theory*. Bloomsbury Publishing USA.
- Hayot, E., & Wesp, E. (2004). *Style: strategy and mimesis in ergodic literature*. *Comparative Literature Studies*, 41(3), 404-423.
- Heller, S., & Chwast, S. (1988). *Graphic Style: from victorian to post-modern*. Abrams.
- Heller, S. (2004). *Design literacy: Understanding graphic design*. Simon and Schuster.
- Inkle Studios (t.y). *80 Days. The year is 1872. Welcome to the Future*. <https://www.inklestudios.com/80days/>

- Koskimaa, R. (2007). *The challenge of cybertext: teaching literature in the digital world*. UOC papers, 4(3).
- LetterformArchive. 2020. *New in the Online Archive: Emigre Magazine* <https://letterformarchive.org/news/new-in-the-online-archive-complete-emigre-magazine/>
- Lloyd, A. (2020). *House of Leaves changed my life': the cult novel at 20*. <https://www.theguardian.com/books/2020/apr/02/house-of-leaves-changed-my-life-the-cult-novel-at-20>
- Mendelsund, P. (2014). *What we see when we read: a phenomenology; with illustrations*. Vintage.
- Parikka, J. (2017). *Medya arkeolojisi nedir?*. Koç Üniversitesi.
- Pehlivan Baskın, Z. (2022). *Çocuklara Yönelik Tasarlanan Afişlerde Tipografi Kullanımı*. The Journal of Social Sciences, 9(59), 174- 192.
- Poole, S. (2000). *House of Leaves by Mark Z Danielewski review - genuinely exciting* <https://www.theguardian.com/books/2000/jul/15/fiction.reviews>
- Rutli, E. E. (2016). *Derrida'nın Yapısökümü*. Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi, (5), 49-68.
- Sallis, J. (Ed.). (1987). *Deconstruction and philosophy: The texts of Jacques Derrida*. University of Chicago Press.
- Solak, Ö. (2022). *Dijital Sanatlar-Dijital Edebiyatlar*. Söylem Filoloji Dergisi, 7(2), 357-389.
- Swanstrom, L. (2016). *External memory drives: Deletion and digitality in Agrippa (A book of the dead)*. Science Fiction Studies, 43(1), 14-32.
- Topçu, H. (2022). *Ergodik Edebiyat: Yeni Bir Okuma Yöntemi mi? Hâlihazırdaki Yöntemlerin Yeni Adı mı?*. Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 10(20), 328-349.

### Görsel Kaynakça

- Görsel 1. Mark Z. Danielewski - House of Leaves Kitap Sayfa Tasarımı Örneği. <https://stingingfly.org/2016/11/01/house-leaves-mark-z-danielewski/>
- Görsel 2. Kişisel Arşiv
- Görsel 3. Kişisel Arşiv
- Görsel 4. Soldan Sağa - Filippo T Marinetti. (Dağlar + Vadiler + Streets Kitap kapağı, Fütürist manifesto, 1915. (Heller ve Chwast, 1988, s. 90). - Saul Bass. Exodus Film Afişi, 1960. (Bektaş, 1992, s. 143). - Kathe Steinitz, Kurt Schwitters ve Theo van Doesburg. Die Scheuche (Korkunç Karga). Bir çocuk kitabından sayfalar, 1925 ((Heller ve Chwast, 1988, s. 173).
- Görsel 5. Armin Hoffman "Die Gute Form" (Heller, 2004, s. 227).
- Görsel 6. Kişisel Arşiv
- Görsel 7. William Gibson. Agrippa A Book of the Dead. <https://artgallery.yale.edu/collections/objects/174235>
- Görsel 8. Lewis, Carroll. The Mouse's Tale Sayfa Tasarımları. <https://hornbakelibrary.wordpress.com/2015/10/08/the-mouses-tale/>
- Görsel 9. Emigre Dergisi, Sayı: 37 İç Sayfa Düzeni <https://letterformarchive.org/news/new-in-the-online-archive-complete-emigre-magazine/>

## 056. Eski ve yeni toplumsal hareketlerin psikolojik etkileriyle ilgili iki film: *Kar Küreyici ve Dövüş Kulübü*

Saygın Koray DOĞANER<sup>1</sup>

**APA:** Doğaner, S. K. (2023). Eski ve yeni toplumsal hareketlerin psikolojik etkileriyle ilgili iki film: *Kar Küreyici ve Dövüş Kulübü*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 978-990. DOI: 10.29000/rumelide.1253836.

### Öz

1960'lerden sonra siyasi, sosyal, ekonomik yaşamın değişimi, beraberinde getirdiği sorunların ve bu sorunlara tepkilerin de değişimine neden olmuştur. Daha önce sınıfsal ya da ulusal hareketler olarak tanımlanan toplumsal hareketler, kapitalizmin küreselleşmesi ile birlikte, ulus ve sınıfı aşan bir karakter kazanmıştır. Toplum insanı değiştirdiği gibi insan da toplumu değiştirmekte ve karşılıklı bir dönüşüm gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bir neden sonuç ilişkisinden bahsedebileceğimiz gibi etkileşim içerisinde olan bir yapıdan da söz edebiliriz. Bu sabit ve durağan olmayan yapının somut birer çıktılarını toplumsal dinamikler devreye girer. Tüm bu süreç ve hareketler toplumsal olayların oluşmasına olanak tanır. Sivil haklar, ifade özgürlüğü, öğrenci hareketleri, kadın hakları, ekoloji bilinci, barış isteği, antikapitalizm, nükleer enerji karşıtlığı gibi psikolojik, sosyolojik ve siyasi talepler, çağımızın insanı kadar sinemayı da meşgul etmiştir. Filmlerin ve film senaryolarının çok boyutlu yapısı sinemanın toplumbilimiyle ilişkisini açığa çıkartır. Sinema aracılığıyla toplumbilimi içerisinde var olan olayların, olguların ve hareketlerin mevcut yapısı belirginlik kazanır. Sinema kendi dili aracılığıyla gerçekleri ve toplumsal hareketleri seyirciye aktarır. Gerçekleşen aktarımın dinamik yapısı aracılığıyla filmlerin içeriği, içinde yaşanan zamanın inanç kalıpları, değer yargıları ortaya çıktığı gibi toplumsal meselelere karşı gösterilen tavırlar da görünür olur. Bu çalışmada genel olarak *Dövüş Kulübü* (1999) ve *Kar Küreyicisi* (2013) filmlerinde toplumsal hareketlerin karakterini, sistem eleştirisinin psikolojik ve sosyolojik yönleri inceleyecektir. Özel olarak ise *Kar Küreyicisi* filminde eski toplumsal hareketlerin izlerini incelenirken *Dövüş Kulübü* filminde tüketim kültürünün eleştirel yapısı araştırılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Toplumsal Hareketler, Tüketim Toplumu, Fordizm, *Kar Küreyici*, *Dövüş Kulübü*

## Two films about the psychological impacts of old and new social movements: *The Snowpiercer* and *The Fight Club*

### Abstract

The change of political, social and economic life after the 1960s has led to a change in the problems it brings and the reactions to these problems. Social movements, previously defined as class or national movements, have gained a character that transcends nation and class with the globalization of capitalism. Just as society changes man, man also changes society, and a reciprocal transformation takes place. Therefore, we can talk about a cause-effect relationship as well as a structure that interacts. Social dynamics come into play as concrete outputs of this fixed and unstable structure. All

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Batman Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sinema ve Televizyon Bölümü (Batman, Türkiye), sayginkorayd@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7077-0551 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253836]



these processes and movements allow social events to occur. Psychological, sociological and political demands such as civil rights, freedom of expression, student movements, women's rights, ecological awareness, the desire for peace, anti-capitalism, and opposition to nuclear energy have occupied the cinema as much as the people of our age. The multidimensional structure of movies and movie scripts reveals the relationship of cinema with sociology. Through cinema, the current structure of events, facts and movements in sociology becomes clear. Cinema conveys facts and social movements to the audience through its own language. Through the dynamic structure of the transfer that takes place, the content of the films, the belief patterns and value judgments of the time in which they live, as well as the attitudes towards social issues become visible. In this study, the character of social movements in *Fight Club* (1999) and *Snowpiercer*, (2013) will examine the psychological and sociological aspects of system criticism. In particular, the traces of old social movements will be examined in the film *Snowpiercer*, while the critical structure of the consumption culture will be investigated in the film *Fight Club*.

**Keywords:** *Social Movements, Consumer Society, Fordism, Snowpiercer, Fight Club*

## 1. Giriş

Newton'un üçüncü yasasına göre şayet X nesnesini temsil eden bir nesne bir diğer nesne olan Y nesnesi üzerine bir güç uygulaması yapıyorsa, böyle bir koşulda Y nesnesini temsil eden nesne de X nesnesine aynı oranda ve ters yönden bir güç uygulaması yapıyor olma durumundadır. Pozitif bilimlere göre etki-tepki yasası olarak bilinen bu yasa sosyal bilimlerde ise baskı uygulanan bir kitle, bu baskıdan kurtulmanın yollarını arar ve tepki verir diye yorumlanabilir. İnsanlık tarihi bu gücün ve bu güce karşı durmanın tarihidir. Değişen yaşam biçimi, denetim yöntemleri, insan ihtiyaçları, bu baskıların da, karşı duruşların da şeklini değiştirmiştir. Eskiden sistemi yıkmak, değiştirmek ya da ele geçirmek için yapılan hareketler yerini, değişim ve yıkımdan çok, rahatsız olunan konuya tepki, dikkat çekme, karşı durma, kamuoyu oluşturma yönelimlerine bırakmıştır.

Devrimler, isyanlar, eylemler, protestolar, zaman içinde psikolojik ve sosyolojik farklı dinamiklere ve taleplere sahip olsa da, her zaman hayatın içinde var olagelmıştır. Bundan üç nesil önce, savaş ve silahlarla çözülmeye çalışılan sorunlar, iki nesil önce sokağa çıkma, eylem geliştirme şekline bürünerek değişiklik göstermiştir. Günümüz koşullarında ise oturduğumuz yerde, klavyedeki tuşlara basarak, tepkilerimizi gösterebilmekteyiz. Buradan hareketle kitlelerin küçülmeye, eldeki araçları değiştirmeye ve tepkilerimizin bireyselleşmeye başladığını söyleyebiliriz. Üç ya da dört nesil öncesinde başka bir ülkeyi fethetme çabalarından bahsedebileceken, iki nesil öncesinin sistemi değiştirme çabalarından bahsedebiliriz. Günümüz koşullarında ise çocuk, kadın ya da hayvan haklarını iyileştirmeye faaliyetlerinin ön planda olduğunu söyleyebiliriz.

Sömürü ve adaletsizlik, farklı boyutlarda da olsa şekil değiştirerek hep var olmuştur. Buna karşı tepki ve direniş de kendi yöntemlerini üretmiştir. Yalnızca ekonomik ya da siyasi boyutta değil, kültür ve sanat alanında da bu mücadele süre gelmiştir. Bir yandan güç odaklarının ideolojisini, kapitalist sistemin yaşam tarzını yayan psikolojik yönelimlerimizi etkilemeye yönelik filmler yapılırken, diğer yandan, haksızlığa uğrayanların, sistemin ötekileştirdiği ya da dışına attığı insanların hikayesini anlatan filmler yapılmıştır. Bir filmi belleğimize kazıyan ve kendine sinema tarihi içinde yer bulmasını sağlayan şey, en az sinematografik özellikleri olduğu kadar filmin yarattığı anlam ve ideolojisidir. *Dövüş Kulübü* filmi, hala en çok izlenen ya da izlenmesi gereken film listelerinde ilk sıralarda gelmektedir. Bunda yalnızca popüler

oyuncu kadrosu değil, senaryosunun dayandığı fikirler, bu fikirlerin işleniş tarzı ve seyirci kitlesini oluşturan günümüz insanının sorunlarına nasıl eğildiği ve en nihayetinde sunduğu çözümler etkilidir.

Yaşadığımız çağın karamsarlığından ve karmaşasından ilham alan bir tür olarak distopik filmler, toplum ve sistem eleştirisini en iyi ifade eden araçlardan biridir. *Kar Küreyicisi* filmi ise gelecek zamanda geçmesine rağmen eski toplumsal hareketlerin karakterini taşıyan bir mücadeleyi anlatması bakımından önemli özellikleri film anlatısında barındırmaktadır.

## 2. Psikolojik yönelimler doğrultusunda toplumsal hareketler: Yeni ve Eski

İnsanlık tarihine baktığımızda çok eski zamanlardan günümüze kadar dünyanın farklı yerlerinde ve farklı şekillerde halkların ayaklandığını söyleyebiliriz. Bireylerin bir araya gelerek kendi topluluklarının çıkarları doğrultusunda gruplar oluşturması ve sistematik bir örgütlenmeye gidilerek geniş toplumsal hareket kavramı 1700’lerin ikinci yarısından sonra Batı Avrupa ile Kuzey Amerika bölgelerinde görülmüştür (Tilly, 2004:16). Toplumsal hareketlerin kökleri çok daha eskiye dayansa da, karakteri bakımından ilk toplumsal hareket 1789 tarihinde gerçekleşen Fransız İhtilali olarak alınmıştır. Fransız Devrimi’nin kraliyet mensuplarının karşısında halkın yönetim ve vatandaşlık hakları üzerinden çeşitli taleplerde bulunduğu ilk kitle hareketi olduğunu belirtebiliriz (Ağartan, 2008:30-31). “Fransız Devrimi, halk taleplerine dayalı yeni siyasi eylem türleri üretti. Bu eylemler devleti ele geçirerek ekonomik, sosyal ve siyasal düzeni kökten dönüştürmek amacını taşıyorlardı. Başarısız olsalar dahi, 1848 ayaklanmalarında görüleceği gibi, Avrupa boyunca sonradan ortaya çıkacak hareketlere esin kaynağı oldular ve model teşkil ettiler” (Martin 2008:27).

Türkiye’nin içinde bulunduğu coğrafyada eski toplumsal hareketler daha çok din ve mezhep ayaklanmaları üzerinden gerçekleştiğini belirtebiliriz. “Toplumsal hareketlerin bir türü olarak din kaynaklı ayaklanmalar, dini inanç, normlar ve değerler gibi kendi öz dinamiklerine sahiptirler. Martin’in de belirttiği gibi “Dinsel ayaklanmaların örgütsel yapıları, kilit aktörleri ve amaçları farklı yerel koşullarda doğmuştur ve imparatorluğun (Osmanlı) çöküşüne kendi farklı yöntemleriyle katkıda bulunmuştur. Her biri farklı stratejilere ve merkez Avrupa devletleriyle farklı ilişkilere sahip iki “altküme” vardı; “mezhep” ayaklanmaları ve “şeriatçı” hareketler. Mezhep ayaklanmaları devletlerin bölgedeki varlığından istifade ederken, şeriatçı hareketler yabancı işgaline karşı isyan ettiler” (2008:46).

Toplumsal hareketlerin tanımına yakından baktığımızda; “dikkate değer sayıdaki insanın, toplumun başlıca özelliklerinden birini, ya da birkaçını değiştirmek (ya da değiştirilmesine karşı direnmek) için örgütlü çaba harcamalarını gösteren bir terim” ifadesi karşımıza çıkmaktadır (Marshall 1999:746). Tarrow’ın da belirttiği gibi toplumsal hareketler, “elitlere, otoritelere, başka gruplara ya da kültürel kodlara karşı, elitler, diğer gruplar ve unsurlarla kalıcı bir etkileşim içinde, ortak hedeflere sahip ve dayanışma içinde olan bireyler tarafından geliştirilen kolektif eylemler” aracılığıyla tanımlanır (2011:7). Giddens’in araştırmalarında, “yerleşik alanın dışındaki toplu eylemler yoluyla, ortak bir çıkarı korumak ya da ortak bir hedefe erişmeyi sağlayabilmek için girişilen toplu bir çaba” (2000: 540–541) olarak tanımlanmaktadır.

Eski ve yeni olarak farklı tanımlarının ortaya çıkması değişen toplumsal yaşam koşullarından ve değişen psikolojik direnç mekanizmaları ve tepki yollarından kaynaklandığını ifade edebiliriz. Kölelik, ırkçılık, sömürü karşıtlığı gibi bireyi merkeze alan toplumsal hareketler, yerini nükleer enerji karşıtı, hayvan haklarını savunan ya da doğayı koruma gibi özellikler gösteren toplumsal hareketlere bırakmıştır.

Eskiden var olan sosyal hareketlerin, bir kahramana dayanan ya da düşman özellikleriyle değerlendirilebilecek bir liderin ihtiyacıyla şekillendiğini söyleyebiliriz, yeni sosyal hareketlerin dış dünyanın özelliklerinden daha çok kendi iç dinamiklerine yönelim gösteren aktörlerle biçimlendiğini ifade edebiliriz (Çayır, 1999: 17–19). Yeni sosyal hareketlerin ise siyasi bir tabanla doğrudan ilişki içerisinde olmaması, sınıf farklılıkları ve iktisadi bir arka amacın arka planda işlememesi, bir araya gelen bireylerin tek bir yapıda olmaması, eğitim seviyelerinin yüksek olması ve kimlik yönelimlerinin ön planda olduğu kültürel alana doğru yönelmeleri açısından sosyal hareketlerin klasik özelliklerinden farklılaştığını belirtebiliriz (Şentürk, 2006: 41). Bir başka deyişle yeni toplumsal hareketlere yakından bakıldığında eski toplumsal hareketlerden farklı olarak bireysel özelliklerin ön planda tutulduğu yapısal özelliklerin görüldüğünü söyleyebiliriz.

Sınıfsal çatışmalar doğrultusunda ortaya çıkan ve işçi ve emekçilerin sosyal hareketleri sanayii toplumla biçimlenirken, yeni toplumsal hareketler sanayii sonrasında şekillenir (Touraine, 1988). Yeni toplumsal hareketlerin bilgi toplumu olduğunu söyleyebiliriz (Melucci, 1995). Melucci, iktidar oluşturmayı bilgiyi merkeze alarak gerçekleştiren çağdaş toplumlarda ortaya çıkan anlaşmazlıklar ve çatışmaların maddi kaynakların yetersizliğinden ziyade “bilgi üretme kapasitesi” ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtir (1995:116). Buradan yola çıkarak yeni toplumsal hareketlerin siyasi pratiklerle aracılığıyla ortaya çıkmadığını belirtebilmekle birlikte “bilgiyi ve toplumsal pratikleri şekillendiren kodlara” direnç göstererek tezahür bulduğunu belirtebiliriz (Melucci, 1996:8). Ayrıca sosyal hareketlerin “kendilerinin tanıdığını diğerlerinin de tanımamasını” mümkün kılınması yönünde “diğerlerinin inkâr ettiği” şeylerin var olabileceği savını ileri sürdüklerini söyleyebiliriz (Melucci, 1989:46). Bu bağlamda yeni toplumsal hareketlerin siyasi pratiklerle devletlerin sahip oldukları güç odaklarını ele geçirmeye çabalamanın karşısında egemen kültürün kodladığı örüntüler yerine farklı hayat tarzları, yenilenen iletişim dilinin mümkün olduğu, güncel gerçekliklerin tanımlanabildiği farklı anlamlandırma biçimlerini üreterek dolaşıma sokar (Melucci, 1985: 789-816). Özetle ifade etmek gerekirse, yeni toplumsal hareketler var olan sistemsel yapının dayattığı anlamlandırma biçimlerinden farklı olarak yeni anlamlar üreterek ve kendine has farklılıkları ile hakim sisteme dahil olmaya çalışır.

Touraine, tahakkümün materyallerin üretilmesi ile kurulan sanayii toplumlarının tersine sanayii sonrası temsillerin manipüle edilmesi ile oluştuğunu ifade eder. Böylelikle sanayii toplumlarındaki direnişler ve protestoların sembolü olan işçi sınıfı hareketleri değişerek sanayii sonrası toplumlarda öğrenci hareketleri, nükleer enerji karşıtı hareketler, feminist oluşum vb. yeni toplumsal hareketler ile yer değiştirmiştir (Touraine,1992:125-145). Bu değişim ve dönüşüm toplumların bilgi üretimiyle doğrudan ilişkilidir.

Sanayi sonrası sosyal yapılarda ortaya çıkan yeni toplumsal hareketlerin eski oluşumlardan farklı bir biçimde “toplumsal ve kültürel yaşamın” özelinde var sayılan kişinin sağlığı, cinselliği, yaşamı, ölümü, iletişim biçimleri vb. farklı alanları bünyesine dahil ederken, siyasi oluşumlara mesafeli durarak mevcut sistemsel yapıları ele geçirerek değiştirmenin uzağındadır (Touraine, 1985:778). Yeni toplumsal hareketlerin politik alanların dışarısında konumlandığını söyleyebiliriz. Herhangi bir politik yapıya sahip bir kurumsal yapıları olmasa da, siyasi niteliğe sahip sayılırlar. Bu nitelik değişim odaklıdır ve değişime karşı direnç göstermeyi hedef alan bir yapıya sahiptir (Kaypak, 2015:195). Touraine, yeni toplumsal hareketlerin politik sistemsel yapıyla olan ilişkiyi en küçük boyutta tutarak, politik olarak yapılan müdahaleleri sınırlama yoluna gittiklerini, her yapılan eylemde arka planın olmadığını gösterme gayretinde olduklarını ve politik alan dışında kalan kamusal alanların yaratılma çabalarından bahseder. Bu duruma ek olarak yeni hareketlerin içerisinde devrim özellikleri bulunan bir kullanımın gittikçe azalmış olduğunu, bu durumun bireysel haklar ile demokratik yapı vurgusuyla yer değiştirdiğini belirtir.

Dolayısıyla bu hareketler iktidar odaklarının kontrol mekanizmalarının dışında bir farkındalık yaratmayı hedefler. Bahsedilen gelişmeler ve farklılıkların en çok öne çıkan somut çıktısı “toplumsal hareketler ile devrimci eylem arasında giderek artan bir mesafenin” oluşmasıdır (Touraine, 1988:152). Devrim, doğası gereği, zayıfın güçlüye, ezilenlerin ezene, yoksulun zengine karşı ayaklanmasıdır. Genel olarak, aynı vatanın yurttaşlarından oluşur, yurttaşlar arasındaki kavgadır ve farklı sosyal sınıflar arasında bir çatışmadır. “Devrim; birbirine zıt sosyal sınıfların fertleri, zümreleri ve bütünlükleri arasında birikip artmış olan sınıf mücadelesinin ansızın kızıp patlak vermesidir” (Kıvılcımlı, 1974:12-13). Yeni toplumsal hareketler devrimci özellikler taşımamakla ve bu yüzden, kısıtlı bir alanı etkilemekle eleştirilirler. Yürütülen araştırmaların çoğunluğu, yeni toplumsal hareketlerin sınıfsal nitelikler taşıdığını belirtir fakat bu farklar işçi sınıfıyla ilişkilendirilmez. Sınıfsal özellikler orta sınıfı merkeze alan yapılanmalarla oluşur. Claus Offe, bir yandan yeni toplumsal hareketlerin sınıf hareketleri olmadığını belirtirken diğer yandan orta sınıf merkezli yapıya dikkat çeker ve bu doğrultuda “bir sınıf siyaseti yürüttüklerini fakat bunu bir sınıf adına yapmadıklarını” söyler (1985:833). Klaus Eder, sınıfsal yapılar ile toplumsal eylemlerin zorunlu bir ilişki içerisinde bulunmadıklarını belirterek bu iki yapının birbirinden ayrı olmasının altını çizerken bu iki yapının arasında bir ilişki olduğunu da ifade eder (1985). Başka bir ifadeyle toplumsal hareketlerin “model alma, işbirliği ve iletişim kanalları aracılığıyla” yaygınlaşabildiğini söyleyebiliriz ve bu doğrultuda bu hareketler süreç içerisinde kendi kendine ortadan kalkabildiği gibi siyasal bir oluşuma da dönüşebilir (Tilly, 2004: 29-33). Buradan hareketle toplumsal hareketlerin yapılanma biçimlerinin farklılık gösterdiğini belirebildiğimiz gibi bu hareketin içerisinde yer alan bireyler ve eğitimlerinde farklılıklar ve dönüşümlerin olabileceğini söyleyebiliriz.

### 2.1. *Kar Küreyicisi* filminde eski toplumsal hareketlerin izleri

*Kar Küreyicisi*, 2013 çıkışlı distopik ve post-apokaliptik temalı bilim kurgu türünde bir yapımdır. Film *Le Transperceneige* adlı bir çizgi romanın sinemaya uyarlanmasıyla oluşur. Yönetmenlik ve senaristlik yapan Bong Joon-ho tarafından çekilen *Kar Küreyicisi*, Güney Koreli yönetmenin ilk İngilizce filmidir. Filmin anlatı zamanı küresel ısınmadan korunmak için yapılan deneyler yanlış sonuç vermesi ve dünyanın buzul çağına girmesinden ardından 18 sene sonrasında geçer *Kar Küreyicisi*, zamanında tüm parasını lokomotif sanayisine yatırmış Wilford’un kontrolünde hiç durmaksızın ilerleyen bir trendir. İnsanlar arasındaki dikey hiyerarşi, filmde yatay olarak verilmiştir. Yani üsttekilerin yerini baştakiler, alttakilerin yerini sondakiler almıştır. Trenin son kompartımanında köle diyebileceğimiz kesimin yaşadığı trenin baş kısımlarına doğru gidildikçe sosyal statüler ve yaşam koşulları da yükselmektedir. En ön bölümünde ise Wilford bulunmaktadır ve treni yönetmektedir. Filmde çocuklar, trenin hareket edebilmesi için kullanılırlar ve tren sistemi temsil ettiği için aynı zamanda düzenin düzgün işleyebilmesini sağlayan bir çarkın birer dişlisidirler. Filmin, sistemin kurulmasının üzerinden geçen 18 yıldan sonraki zamanı ele alması tesadüf değildir. Bu süre aynı zamanda insan gelişimde çocukluktan çıkıp bir yetişkin olarak kabul edilmeye, reşit olmaya denk gelir. Arka vagondaki insanların ön vagonlara geçmesi askeri güçle engellenmektedir. Yine ön vagonlardaki insanların ihtiyaçları arka vagondakilerin emek ve hatta bedenleri kullanılarak karşılanmaktadır. Bu baskıya artık boyun eğmek istemeyen bir grup ayaklanma başlatır ve bu ayaklanma sistemi temsil eden trenin patlatılmasıyla son bulur.

Distopik filmlerle kurulan kıyamet sonrası (post-apokaliptik) mekan, *Kar Küreyicisi* filminde, tek bir mekana indirgenmiştir. Kapalı ve kasvetli bir trende, şiddet sahneleri peş peşe sıralanır. Trenin, dünyayı temsil etmesi gibi, yaşananlar da dünya tarihini temsil ediyor gibidir. *Kar Küreyicisi’ye* benzer anlatı yapısına sahip filmlerin ortak noktası olarak “Tarih kendini tekrarlayan, gelişmelere kapalı dairesel bir süreç gibi anlaşılır; dolayısıyla felaketten ayakta kalanlar ilk insan grubu oluşturarak, kaçınılmaz

çatışmalardan geçe geçe bir bakıma daha önce yok olanı tekrarlamak üzere ‘yeni’ bir başlangıç hazırlar” (Roloff & Seebler, 1995: 254).

Herhangi bir hareketin toplumsal bir hareket dahilinde değerlendirilebilmesi, bu hareketin kendine has bazı nitelikleri bünyesinde barındırmasıyla gerçekleşir. Hareketin ortak bir kimliğe sahip olması bir başka ifadeyle kuruluşların ortak davranış biçimleri önemli olduğu kadar ortak bir ideolojik düşünce sahip olmaları da gerekir. Aynı zamanda değişime açık olmak ve her türlü dayatma ve engellemelere yönelik ortak bir hedef etrafında bir araya gelmek de önemlidir. Bu bağlamda belirli bir seviyede örgütlenmiş ve sayıya ulaşmış insanların bir araya gelerek kendi düzeylerine uygun bir lider ile ortak bir eylemde hareket edebilecek özellikleri gösterebilmelerinin kalıcılığı ve sürekliliği öne çıkar (Shepard, 2009:539). Filmde, trenin en ön vagonuna kadar ilerleyip, treni bir başka ifadeyle sistemsiz yapıyı yöneten kişiyi bulmak isteyen ve onu öldürerek treni ele geçirmeyi isteyen, ezilen bir halk kitleti vardır. Halk tren boyunca ilerleyerek gördükleri eşitsizliği, baskıyı ortadan kaldırmayı istemektedir. Bu istek, ekonomik ve sosyal düzeni toptan yıkmak, değiştirmek ya da el geçirmek isteyen işçi sınıfının talepleriyle örtüşmektedir. Diğer vagonlarda yaşayan ve sistemin nimetlerinden faydalanan zengin kesimin, bu haksızlığa karşı duyarsızlığı, burjuva ideolojisine bir eleştiridir. Filmin başında isteksiz de olsa, diğer vagonlardaki yaşamı gördükçe ve deneyimli ve yaşlı lider Gilliam (John Hurt)’ın teşvik etmesiyle Curtis (Chris Evans) liderliği üzerine alır. Böylece bir ideolojiye, bir hedefe ve bir lidere sahip, eski tipte bir toplumsal hareket başlar.

Kellner ve Ryan’ın da ifade ettiği gibi Hollywood sineması ele aldığı konular ve temaları, belirli bir ideolojik yapının içinde bulunulan dönemin sosyolojik ve siyasal yapılarıyla birlikte aktarır (Kellner & Ryan, 2010: 26). Günümüzde, buzulların eridiği, yok olmakta olan doğada küçük bir yaşam alanına sıkışmış insan hayatları, esas olarak yeni toplumsal hareketlerin eylem nedenleri arasına girer. Ancak filmde bu korkular artık gerçekleşmiştir ve bundan kurtuluş yolu olarak eski toplumsal hareketlerin karakteristik özellikleri çözüm önerisi olarak sunulur. Böylelikle film anlatısı işçi sınıfına ait bir ideoloji etrafında örgütlenir. Bu ideoloji güçlü bir liderin öncülüğünde, sistemi değiştirmek, yıkmak ya da ele geçirmek üzere harekete geçer. Filmin sonunda eylemcilerin bir kısmı hayatta kalmayı başarır ve yaşadıkları treni durdurup, içinden çıkarlar. Sistemi temsil eden treni kendileri yönetmek yerine, patlatıp, buzullarla dolu dünyada yeni bir sistem kurma umuduyla yola düşerler. Sınıf farkından ve sömürüden dolayı oluşan toplumsal hareket, sistemin yıkılmasıyla son bulur.

Filmde izlediğimiz mücadele bir savaş değildir. “Her klasik savaş, kuvvetlinin zayıfa saldırmasıdır. Savaşlar hep başkasının hakkını elinden zorla almak için yapılır. Devrim, daima o zamana dek ezilmiş, soyulmuş bulunan insanların ezenlere ve soyanlara karşı ayaklanmalarıdır. Bu ayaklanma sonunda egemen sınıfların bir zaman ekonomi yahut politika zoruyla halktan aşırıldıkları kitle mülkleri ellerinden alınır. Bütün mülkler ve haklar eskiden beri sahipleri iken sonra yoksul bırakılmış olan kitlelere geri verilir. Devrimin biricik kanunu, büyük kitlelerin hakkını araması ve haklı olan milletin bütünü ölçüsünde meşru bir düzen yaratmasıdır. Savaş, hemen daima iki ayrı vatan arasında yapılır- . Ayrı vatanların başta gidenleri arasındaki düşmanlıktan çıkar. İki ayrı ülkenin vatandaşları arasında kanlı bir boğuşma olur. Devrim, savaşın tersine, genel olarak aynı vatanın içinde yaşayan vatandaşlar arasında bir savaştır” (Kıvılcımlı 1974:12). Bu açıdan baktığımızda filmdeki mücadelenin devrimci bir hareket özelliği gösterdiği açıktır.

Filmde, hem trenin kutsal olduğu hem de Wilford’un ilahi olduğu vurgusu sık sık yapılmaktadır; “Wilford ilahidir, Wilford merhametlidir, Lokomotif kutsaldır, Lokomotif ebedidir, Ebedi Lokomotif, Ebediyetin ta kendisi, Kutsal Lokomotif,in ilahi muhafızı, Her şey Kutsal Lokomotif’ten...” gibi cümleler

sık sık kullanılmaktadır. Sistem ve sistemin sahibi kutsallaştırılıp tanrısallaştırılarak, sorgulanması ve karşı çıkılması engellenir. Ortada bir eşitsizlik vardır ama bu yaratılıştan gelmektedir, üzerine düşünülmeden kabul ve itaat edilmelidir. Tıpkı günümüzde fakirlere şükretmeleri gerektiğini öğütleyen ve bu yönde bir algı yaratan kapitalist sistemin söylemleri ile benzer söylemler filmde dolaşıma girer.

### 3. Tüketim kültürü

Tüketim “insan ihtiyaçlarının karşılanması” şeklinde açıklanmaktadır(Kadioğlu, 2014: 11). Günümüzde tüketim, yaşamsal ihtiyaçların karşılanmasının ötesine geçmiş, ihtiyaç fazlasına sahip olma, satın alma dürtüsü, bir varoluş biçimi ve yaşam kültürü gibi niyetini aşmış “belirli bir ihtiyacın tatmin edilmesi adına her türlü ürün veya hizmetin edinilmesi, yok edilmesi” (Odabaşı, 2006: 4) gibi bir boyuta ulaşmıştır. Gelişimini tamamlamış sosyal yapılarda bireyler öncelikle hayatlarını idame edebilmeleri amacıyla değil bu duruma ek olarak tüketilebilecek malzemeleri alabilmeye güçleri yetebilsin düşüncesinde çalışabilmektedirler (Bocock, 2014: 57). Bu değişim “üretim” için de geçerlidir. Temel yaşamsal ihtiyaçların karşılanması için yapılan üretim, yerini mutluluk ve hazzı oluşturup doyurma aracına dönüşmüştür. Postmodernizm ile birlikte tüketim ekonomik bir problem olma niteliğini bütünüyle yitirmiş ve kültürel boyutuyla ön plana çıkmış (Featherstone, 2008) ve yalnızca, eşyalar değil, göstergeler, imgeler, hayaller, hazlar, statüler, görüntüler ve hatta her türlü manevi ihtiyaç dahi tüketim unsuru haline gelmiştir.

Tüketimin ve dolayısıyla tüketim kültürünün sosyal bir kazanç olduğunun anlaşılması II. Dünya Savaşı'nın yaşandığı yıllara denk gelmektedir. 1929 Büyük Buhran'ına benzer durumların tekrarlanmaması yönünde toplumsal taleplerin arttırılması önerisi, Keynesyen Ekonomi Politikalarının talepleri arttırmaya yönelik çözüm önerileri ve Fordist Üretim tarzına geçilmesi neticesinde (Kadioğlu, 2014: 43) öncelikle Amerikan Toplumunun sosyal yapısında ortaya çıkan ve Batı ülkelerinde yaygınlık göstermeye doğru giden artışlar, tüketim kültürünün önceliğe alındığı ve bireylerin tüketim malzemelerini satın alabilmelerine yönelik ücret karşılığı işlerde çalışma zorunluluğunda bırakıldıkları tüketim kültürüne dair bir algı yaratılarak tüketim toplumlarının oluşmasına gerekli ortam hazırlanmıştır (Bocock, 2014: 15). Fordizmi kapitazmi benimsemiş medeniyetlerde yeni bir dönem olarak adlandırabiliriz. Bu yeni dönem yeni planlı iktisadi yapıya geçiş için etkili olan, sadece herhangi bir ticari ürünün üretimiyle kalmayıp insanın zamanını da planlayarak bu üretim içerisinde konumlandırılan, ve daha önceki sistemlerden farklı bir işçilik biçimi oluşturmak amacıyla özel alanlara müdahale eden bir anlayıştır (Eraydın, 1992:15). Henry Ford aracılığıyla kurulan seri arabaların üretilmesi ve günlük 8 saat olarak işçilerin çalışmaları karşılığında 5 dolar ödendiği 1914 senesi Fordizm'in başlangıcı olarak kabul edilir (Harvey, 1991:125). Hareketli montaj hatlarının kurulmasıyla beraber üretimin hız kazanmasını ilk kez gerçekleştiren Henry Ford değildir. Seri üretimin başlangıcı olarak ne yazık ki silah sektörü öne çıkar. Amerikan ordusu için 1798 yılında binlerce silah üretilmiştir. Ford'un bu üretim biçimini otomobil sanayisi için uyarlamıştır (Pollard, 1996:30). Bu uyarlamanın esin kaynağının F.W. Taylor'ın çalışmaları olduğunu söyleyebiliriz. Taylor “bilimsel yönetim” adında bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu araştırma kısaca iş verimliliği açısından yapılan iş bölümüdür. İşin kısımlara bölünerek detaylı bir şekilde araştırılması, kayıt altına alınması ve yapılan işin pratik ve kolay yollarının bulunması iş verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Ford, hareket ve zamanı kapsayan bu yöntemden yararlanarak kendi sistemini gerçekleştirmiştir (Pollard,1996: 31-32).

20. yüzyılın başları ile ortaları arasındaki kapitalizmin işleyiş şekilleri açısından bazı farklar vardır. Örneğin 1960'lı yıllarda ücretlerin arttırılması ile destek verilen tüketim kültürünün gelişim göstermesi bireysel tüketimden kitle tüketimine geçişi hızlandırmıştır (Wagner, 1996: 130). Büyük kitleler halinde

üretim yapıp, ihtiyaçları oranında tüketen nesil yerini büyük kitleler halinde tüketim yapıp, ihtiyacından çok daha fazlasını satın almak için üreten nesle bırakmıştır. Oluşan bu yeni sistem, sadece tüketim, üretim gibi tanımları başka bir boyuta taşımamış, bireyi de yeni bir bakış açısıyla algılamıştır. “İhtiyaçlarını karşılayan” kitleler yerini “tüketen kitlelere” bırakmıştır. Sanayileşmeden önceki üreten toplum, bolluk içinde tüketen topluma dönüşmüştür.

Tüketim toplumunun kültürü olan tüketim kültürü, aynı zamanda maddi kültürün bir uzantısı olduğu kadar zamanın ve iş imkanlarının değişim göstermesiyle de ilişkilidir (Odabaşı, 2006: 24-27). Üretim toplumunda işçi sadece üretici olarak düşünülmemektedir. İşçinin sadece üretim yaptığı zamanı kontrol eden kapitalizm, çalışma saatleri dışındaki zamanı ve alışkanlıkları da kontrol edecek şekilde gelişmiştir. Daha önce işçileri daha çalışkan, azla yetinen üreticiler yapmanın teorisi yapılırken, günümüzde işçinin, kapitalist sistemin çarkını sadece üretmek değil tüketerek de döndürebileceği, bundan dolayı da üretim yaptığı zamanın dışında kalan sosyal zamanını da yönetip şekillendiren, zevk almayı alım gücüne bağlayan bir sistem ortaya çıkar. Tüketen kitlenin artması gerekir, çünkü “metaların giderek artan bolluktaki kitlesel üretimi, metaları yutacak kitlesel bir pazarı talep eder” (Lasch, 2006:124). Fordizmin sağladığı seri üretim sayesinde sahiplenilmeyi bekleyen nesne sayısı hızla artmıştır. Fakat bir süre sonra Fordizmin her biri diğerinin benzeri nesnelere yaratan seri üretiminin zamanla beraber insanları kitlesel olarak etkilemediği söylenebilir. Bourdie, insanların sıradan ve birbirine benzeyen ürünlerden ziyade, kolaylıkla diğer bir üründen ayırt edilebilen, daha gösterişli ürünler istediğini söyler (1984). Yeni pazarlama stratejileriyle markaja alınan tüketicilerin, kendi zevklerine uygun biricik nesnelere arzulanı söyleyebilir. Artık “reklamlar aracılığıyla, tanınmamış, sabun tozlarından arabalara, içecek, sigara, giyim eşyaları ve mutfak araç gereçlerine kadar her şeyde marka imajlar yerleşti” (Bocock, 1997:31). Böylelikle ve kendini tüketim üzerinden tanımlayan bir imajın oluşturmaya yardımcı olacak olan koşullar oluşturulmuştur.

### 3.1. *Dövüş Kulübü* filminde tüketim kültürü eleştirisi

*Dövüş Kulübü* filmi bir roman uyarlamasıdır. 1999 yapımı olan filmin yönetmenliğini David Fincher yapmıştır. Filmde Jack rolündeki Edward Norton, aynı zamanda filmin anlatıcısıdır. 30 yaşlarında, otomotiv sektöründe sigorta elemanı olarak çalışan, beyaz yakalı, uyku problemi çeken Jack, doktorunun tavsiyesiyle destek gruplarına katılır. Bu gruplardan birinde, Marla (filmin tek kadın karakteri) ile tanışır. Evinin yandığı gece, uçak seyahatinde tanıştığı Tyler’i arar ve böylece, sadece erkeklerin yer aldığı, sistem tarafından rehin alınmışların öfkelerini birbirlerini şiddet uygulayarak çıkardığı, küçük antikapitalist ve aynı zamanda mikrofaşist özellikler taşıyan “dövüş kulübü” kurulmuş olur.

Film, ağzına tabanca sokularak sorguya alınan Jack’in geri dönüşleri üzerinden, bu noktaya gelmesini açıklayan anlatımıyla başlar. Jack bir sigorta şirketinde risk analistidir ve bunun için sürekli seyahat eder. Evinde fazla vakit geçirmediği halde, sürekli bir şeyler satın alır; mobilyalar, sehpa, aksesuarlar... filmdeki ilk tüketim eleştirisi, Jack’in evi üzerinden yapılır. “Jack hareketlidir: Bir kariyeri vardır, akışlar uzamında dolaşır ve tüketiciliğe tam anlamıyla ama refleks olarak katılır” (Diken, Laustsen, 2003:97).

Jack, hem iş yerinde hem de yaşadığı binada, toplumdan uzak, yalnız ve çevresine karşı duyarsız biri olarak tasvir edilir. Uyku sorunu yüzünden acı çekmektedir ve doktorundan ilaç yazmasını ister. Doktoru "Acı mı görmek istiyorsun? Salı gecesi Meyer Lisesi'ne bir uğra da testis kanseri olan adamları gör" der. Doktorunun dediğini yapan Jack, kanser olmasa destek grubuna katılır. Burada tedavi gören

grubun testis kanseri olarak seçilmesi tesadüf değildir. Filmde sürekli bir erkeklik vurgusu yapılmaktadır. Hatta filmin finalinde, bankalar ve yüksek binaları patlarken izlediğimiz sahnede, 25. Kare olarak bir erkek cinsel organı kullanılmaktadır. Bu sahneler hastalanmış ya da sakatlanmış olan ataerkil sistemin yapılan bir eleştirisi olarak yorumlanabilir.

Filmde Jack'in Tyler ile tanışması bir dönüm noktasıdır. "Jack kendini Tyler'in tüketim toplumu eleştirisine kaptırmıştır. Öncelikle klubün diğer üyeleriyle beraber çeşitli protesto biçimleri denerler: zenginlerin arabalarına pislesinler diye mahalledeki güvercinlere müshil ilacı yedirirler, arabaların hava yastıklarını şişirirler, reklamların üzerlerine sloganlar yazarlar, uçaklardaki güvenlik broşürlerinin yerine, insanların alevler içinde resmedildiği broşürler koyarlar, vs. esas olarak çökertmek istedikleri şey, kapitalizmin olanak verdiği ve aynı zamanda beslediği bir takıntı, insanların kendilerinden geçmiş bir şekilde sürdürdükleri konfor takıntısıdır." (Diken, Laustsen, 2008:98)

Filmde eleştirilen özgürlüklerin olmayışı değil, yalnızca tüketme özgürlüğünün olmasıdır. Durmadan çalışmak ve buna rağmen ihtiyaçların asla tam olarak karşılanamaması ve sürekli hissedilen maddi eksikliğin bir süre sonra tatminsizlik, huzursuzluk ve kaygı kaynağı haline gelmesi. "Risk toplumunun yarattığı kaygı, üst- bene dair bir kaygıdır: Üstbenin ayırt edici özelliği tam da "doğru dürüst bir ölçüsünün" olmayışıdır -insan onun emirlerine gereğinden az veya çok itaat eder, ancak ne yaparsa yapsın sonucu yanlıştır ve kişi suçludur. Üstbenin sorunu, asla olumlu bir kurala tercüme edilemeyişidir" (Zizek 1999: 394). Sürekli üstben tarafından mükemmel hale getirilmeye ve bu yüzden de sürekli çalışıp satın almaya itilen insanın çaresizliğinin eleştirdiğini söyleyebiliriz.

Tüketim kültürü eleştirisi yalnızca hikayenin anlatısında değil, marka ürünlerin filme yerleştirilme biçiminde de kendini gösterir. Filmdeki ürün yerleştirmeler ekran üzerinden (screen placement), film anlatısında (script placement) ve filmin olay örgüsü dahilinde (plot placement) gerçekleşmektedir. Ekranda ne zaman bir marka ürün belirse, ürünün görüldüğü mekan ya da diyaloglar üzerinden bir eleştiri yapılır. Ekranı yerleştirme ile yapılan eleştiriye şu örnekler verilebilir: Jack, İkea kataloğuna bakıp sipariş verirken klozette yarı çıplak oturuyordur. Ya da Jack ve Tyler sokakta yürürken billboardlarda Gucci marka iç çamaşırı vardır ve Jack, Tyler'a "bir ünlüyle dövüşecek olsan kimi seçerdin" diye sorar. Yine Jack işyerinde fotokopi çekerken bir Starbucks bardağı görürüz ve Jack; "uykusuzken hiçbir şey gerçek görünmüyor, her şey uzakta, her şey suretin suretinin sureti" der. Bu diyaloglarla kapitalist sistemi temsil eden markaların kirliliği, tektipleştirici özelliği ve bunlara karşı oluşan öfke hissedilmektedir. Senaryoya yerleştirmeye örnek verecek olursak, Jack'in monoglarından birinde "derin uzay araştırmaları hızlanınca, herşeyin ismini şirketler koyacak; IBM yıldız gemisi, Microsoft Galaksisi, Starbucks gezegeni...". Başka bir monolog da "Herkes gibi ben de bir İkea evi kurma içgüdüsünün kölesi olmuştum. Ying-Yang şeklinde kahve sehpa gibi güzel bir şey gördüysem o benim olmalıydı. Mesela o Strinne yeşili çizgileri olan Johanneshov koltuk.. Ya da ağartılmamış çevre dostu kağıttan Rislampa abajurları. Hatta Klipsk raf ünitesi üstünde duran, galvanizli Vild duvar saati. Kataloğlara göz gezdirip düşünüyordum; "Kişiliğimi hangi yemek takımı yansıtır acaba?" Eskiden porno okurduk. Ama artık Horchow koleksiyonu vardı... hayatımı seviyordum. Apartman dairemi seviyordum. Mobilyaların hepsini tek tek seviyordum. Bütün hayatım bundan ibaretti. Lambalar, iskemleler, kilimler - hepsi bendim. Tabaklar bendim, bitkiler bendim, televizyon bendim."der. Yine Jack ve Tyler'in arasındaki bir diyalogda "Biz tüketiciyiz, tutkulu bir yaşam tarzının yan ürünleriyiz. Cinayet, suç, fakirlik, bunlar beni ilgilendirmiyor. Benim için önemli olan magazin dergileri, 500 kanallı tv, iç çamaşırımda kimin adının yazdığı..." yine aynı diyalogun devamında ise "çağdaş yaşamın sorunlarına çözüm getiren bir çok eşya kaybettin değil mi? Sahip olduklarının gün gelir kölesi olursun..." bu diyaloglarda kapitalist sistemin yarattığı tüketim toplumu dolaylı ve sert bir dille eleştirilir. Olay



örgüsüne yerleştirmeye örnek verecek olursak, Jack'in yaşadığı daire gösterilirken, bir kataloga bakarmışçasına her eşyanın markasının ve fiyatının verilmesi, yalnızca marka arabaları parçalamaları ve en önemlisi, filmin finalinde kapitalizmin en büyük başarı araçlarından olan bankaların ve lüks binaların patlatılması verilebilir.

“Jack ve Tayler dövüşerek varlıklarının fiziksel gerçekliğini keşfederler... Jack/Tyler birlikte, sadece erkeklere açık, gizli, cemaatvari ve rizomatik bir grup kurarlar. Bu grup normların dışına çıkarak bir sistem eleştirisi içermektedir. Mekansızlaştırıcı ve konumsuzlaştırıcı karakteri itibarıyla herkesin ancak eşit üyeler olarak katılabildiği dövüş kulübü, bir süre sonra artan katılımı Mayhem( kaos) Projesi adı altında neofaşist bir oluşuma dönüşecektir. Görece ufak dövüş kulübündeki şiddet unsuru, Mayhem Projesiyle birlikte dışsallaşarak organize terör haline geliyor. Bu anlamıyla filmin, özgürlük ile kölelik, toplumdan kaçışla mikro faşizm kavramları arasında gidip geldiğini söylemek mümkün” (Diken, Laustsen, Nefes, 2003: 264). Sistemin dayattığı sorunlarla başa çıkabilmek için kurulan dövüş kulübü üyeleri çözümü, hafta sonları bir araya gelip erkeklik hormonuyla hareket ettikleri kanlı dövüşlerde arayıp, hafta içi mesailerine normal şekilde devam etmekte bulmuş gibidirler. Bu bireyci yanılısıma, sistemi değiştirmek bir yana, ortaya çıkan yükü hafifleterek, geçici bir rahatlama sağlayarak aslında mevcut sisteme hizmet etmektedir.

1930'lu yıllarda belgesel film yönetmeli Paul Rotha “Sinema, sanat ve sanayi arasında çözülmemiş büyük bir denklemdir” der (Nowell-Smith 2008:13). Film kapitalizmi eleştirmesine rağmen, yüksek bütçeli Hollywood yapımlarından biridir. “Kimi radikal eleştirmenler, Hollywood sinemasının ve kullandığı temsil göreneklerinin, egemen kurumları ve geleneksel değerleri meşrulaştırmak ve ideoloji aşılama yönünde bir işlevi olduğunu savunur” (Ryan&Kellner, 1997:17). “Filmler, herhangi bir durumu yansıtmaktan çok, o durumun tasarlanan belli bir biçimini oluşturmak üzere seçilmiş ve birleştirilmiş temsili öğeler yoluyla birtakım tezler ileri sürer, bunu yaparken seyirciye belli bir konuyu ya da bakış açısını telkin ederler” (Ryan&Kellner, 1997:18). Bir başka ifadeyle film görüntülerinin tesadüf olarak oluşmadığını söyleyebiliriz. Filmleri hazırlayanlar aracılığıyla gerçekleştirilen tercihler filmlerde bilinçli ya da bilinçsiz olarak yeni anlamlar oluşturur. Filmde üretim ekibinin eğitim seviyeleri, kendi kültürel kodları dahilinde gelenek ve görenekleri, hayata bakış açıları ve inanç sistemleri gerçekleştirilen tercihlerde etkili olur.

Filmin sonunda sisteme karşı yapılan eylemin, anarşist bir öfkenin ürünü, sistemi değiştirmekten ya da yıkmaktan uzak, intikamcı, bireysel bir eylem olduğu belirtilebilir. Yunanca'da *an* ön eki olumsuzluk bildirmektedir. *Arche* kelimesi ise kral ya da baştaki kişi veya kuvvet anlamına gelmektedir. Bu iki kelimenin birleşimden oluşan *arche* kelimelerinin anarşi kelimesi ise herhangi bir yöneticiye sahip olmayan toplum yapısına işaret eder. Buradan hareketle anarşizm toplumun başında bir yöneticiye gereksinim duyulmaksızın toplumun işleyişi olanaklıdır ve bu ideolojiye sahip bireyler anarşist olarak adlandırılırlar (Cevizeci, 2005:100). “Yıkılan binalar *Dövüş Kulübü*'nün başarısızlığını simgeler. Zira *Dövüş Kulübü*, sapkınlık ve ihlal aracılığıyla bir kapitalizm eleştirisi olarak ortaya çıksa da, sonunda faşist bir örgüte dönüşür. Şiddet dışarıya yönelir ve organize terörle doruğa ulaşır. Yıkıcı eylemler sonunda baskıcı bir hal alır. Bu noktada karşımıza çıkan soru, yıkım düşüncesine dayanan bu kapitalizm eleştirisinin ağ toplumu içinde hâlâ geçerli olup olmadığı ve geçerliyse de ne açılardan geçerli olduğudur” (Diken, Laustsen, 2008:99).

Film de tüketim kültürü, marka isimleri verilerek eleştirilirken, bir yandan da aslında aynı markaların reklamı yapılmaktadır, eleştirdiği şeyi kendi de tekrarlamaktadır. “Kapitalizmi metalar aracılığıyla ‘yaşarız’; yaşayarak da onu geçerli kılıp güçlendiririz” (Fiske, 2012:23). Kapitalizmin sunduğu kontrollü

muhalefeti, yine onun elinden çıkan muhalif filmler aracılığıyla yaşarız; böylece bir kez daha kapitalizmin yarattığını meşru kılar ve güçlenmesine katkıda bulunuruz. Bu durum toplumsal muhalefetin oluşturulması için gereken tepki ve mücadeleyi zayıflatıp öfkemizi yatıştırarak, bize sunduğu kısıtlı özgürlüğümüzle yetinmemize ve hareketsiz kalmamıza yol açar. Kendi muhaliflerinin ifade araçlarını, direniş sembollerini, eylem yollarını ellerinden alarak, onları eyleme geçme enerjisinden yoksun bırakır, onları rahatlamış ruh halleriyle evcilleştirir; “Muhalifin izin verilmiş ve denetim altındaki jesti, bir emniyet supabı işlevi görür ve böylece muhaliflerin ve protestocuların egemen toplumsal düzenin sağlamlığına karşı bir tehdit oluşturmaya yetmeyecek ama kendilerini görece olarak iyi hissetmelerini sağlayacak kadar özgürlüğe sahip olmalarına olanak tanıyarak onlarla başa çıkabilme yeteneğini sergileyip onu güçlendirir.” (Fiske, 2012:30) Diken ve Lausten’in *Dövüş Kulübü; Ağ Toplumunda Şiddet* makalesinde “Kapitalizm, metaları yücelterek ve birer arzu nesnesine dönüştürerek yaşamını sürdürür; Dövüş Kulübü'nde ise meta biçiminin cazibesinden kurtulma arzusu bir saplantıya dönüşür. Peki bu anti-üretim arzusu tam da kapitalist fantazinin diğer yüzü değil midir? Meta fetişizminin tam tersi atıktır: Fetiş değerinden, meta özelliğinden ve yücelikten bütünüyle yoksun nesne, Jacques- Alain Miller'ye göre çağdaş kapitalizmin başlıca üretimidir... Dövüş Kulübü'nü postmodern kılan şey, tüm tüketim ürünlerinin daha kullanılıp atık haline gelmeden eskiyeceğini, dolayısıyla dünyayı dev bir çöplüğe çevireceğini ve bunun da kapitalist dürtünün kalıcı bir özelliği olduğunu fark etmesidir. Öyleyse bu stratejiler gerçekte ne kadar eleştireldir?” (Diken, Lausten 2008:91-92) diye sorar. Bir şeyin tam zıddının o şeyin kendini çağrıştıran bir yapıya işaret ettiğini ifade edebiliriz. Bu bağlamda filmdeki anti-üretim arzusu tüketim arzusunu imlemektedir.

### 3.2. Sabun metaforu

Sabun filmde önemli role sahiptir. İnsanın vücut yağlarından sabun üretmek Nazilere bir gönderme olarak yorumlanabilir. Kullanılan yağlar insan bedenini biçimlendirmek ve şekil vermek için de kullanılmaktadır. Estetik kaygılar ile alınan bu yağlar insan bedenini bir sanat eserine dönüştürme amacıyla yeni bir biçim ve form verme fikri ile bağlantılıdır (Diken, Laustsen, Nefes, 2003: 268 ). Bu durumu kapitalist sistemin her şeyi değiştirerek birbirine benzeyen seri üretime dönüştürülmüş ürünlere

Filmde Tyler; “sabun yapıp satarım, medeniyetin tartışılmaz ölçütü” diyerek, sabunu medeniyetin temsili olarak ele alır. Sabun hem içinde bulunulan kirli sistemi temsil eder hem de bu sistemi daha temiz hale getirmeyi simgeler. Tyler, sabun yapmak için zengin insanların ameliyatla aldıkları yağları kullanır. Bir başka ifadeyle metaforik olarak sistemin yaşamasını sağlayan kesimden alınan maddenin kaynağı yine sistemi besleyen insanlara bağlanmış olur.

Filmde sabun metaforu önemli bir anlam taşımaktadır. Sabunun kimyasal özelliği, yağ asitlerinin sodyum veya potasyum tuzlarından oluşmasıdır. Sabun, kendisini oluşturan maddelerin, yani yağlı kirlerin temizliğinde kullanılır. Temizlediği maddeler aslında kendi yapı taşları, kendini oluşturan maddelerdir. Tıpkı kapitalizmi eleştirmek için, kapitalizmin araçlarından birinin -sinemanın- kullanılması gibi. Yine sabun yağlı kirleri yok ederek, mikropları öldürerek değil, bulaştığı nesneden suyla akıtılabilir hale getirerek yani sadece yer değiştirmesini sağlayarak etki eder. Kapitalizmin kendi eliyle ürettiği muhalefet de, sistemi yok etmeden, oluşan öfkenin kaygan bir zeminde akıp gitmesini sağlar.

#### 4. Sonuç

Toplumsal hareketlerin karakteri, farklılaşan siyasal ve sosyal yaşam ile birlikte değişime uğramıştır. Eski toplumsal hareketler daha çok merkezi örgütlenmeleri temel alan, sınıf farkından kaynaklı, iktidar talepli ve sistemi yıkmayı, değiştirmeyi hedefleyen mücadeleler için kullanılırken, yeni toplumsal hareketler ekonomik olmayan sebeplere de dayanan, merkezi ya da bürokratik bir örgütlenme yapısına sahip olmayan, gönüllü ya da aktivist katılımcılar içeren, ekoloji, insan hakları, feminizm, antikapitalizm, doğayı koruma ve barış gibi temalara sahip hareketlerdir.

Bu çalışmada, eski toplumsal hareketlerin yapısı temel alınarak, *Kar Küreyici* filminin bu yapıya uyan yönleri irdelenmiştir. Yatay mekana yayılmış dikey sınıf hiyerarşisinin neden olduğu eşitsizlik, bu sistemi reddeden ve yıkmaya çalışan ezilen sınıfın, bir ideoloji ve lider etrafında örgütlenerek, sistemi temsil eden treni yok etmeleri ve trenin dışındaki dünyada, yeni bir sistem kurmaya çalışmaları, bu bağlamda incelenmiştir. *Dövüş Kulübü* filminde ise tüketim kültürü eleştirisinin filmde nasıl işlendiği, önerdiği yöntemlerin olabilirliği ve samimiyeti sorgulanmıştır. Erkeklerin birbirini yumrukladığı, anlamsız ve sıradan hayatlarından bir süreliğine uzaklaştıkları *Dövüş Kulübü*, giderek artan üyeleri ve şiddet unsuruyla içinde buldukları sistemi değiştirmeye yetmemektedir. Film, bir yandan kapitalist sistem karşıtlığı yaparken öte yandan sinemanın olanaklarını kullanarak sistemi beslemektedir.

*Dövüş Kulübü*, yeni toplumsal hareketlere bir örnek teşkil etmekle birlikte, içinde barındırdığı şiddet içerikli çözüm önerisi ve mikro-faşist yapısı, ne tüketim kültürünü bertaraf eden ne de kapitalizmi etkileyen bir çözüm sunmamaktadır. Filmdeki en önemli eleştirilerden biri Tyler'in sözleriyle verilmiştir; "Sahip oldukların sonunda sana sahip oluyor. Ancak her şeyi kaybettikten sonra, her şeyi yapmaya özgür oluruz".

#### Kaynakça

- Ağartan, T. Caleb, B. Woo-Young, C. Tu, H. (2008), *Kapitalist Dünyanın Dönüşümü*, Ed..William G. Martin, *Toplumsal Hareketler 1750-2005*, Çev. Deniz Keskin, İstanbul: Versus Kitap.
- Bocock, R.(2014), *Tüketim*, Çev: Irem Kutluk, Dördüncü Baskı, Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Biröl, A. (2011), *Bir Modernizm Eleştirisi Olarak Şiddet – İktidar İlişkisi : Dövüş Kulübü* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim dalı Yüksek Lisans Tezi Tez No:280041, İstanbul.
- Cevizci, A. (2005), *Paradigma Felsefe Sözlüğü. "Anarşizm"*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık
- Çayır, Kenan Aralık 1999 "Toplumsal Sahnenin Yeni Aktörleri: Yeni Sosyal Hareketler", *Yeni Sosyal Hareketler Teorik Açılımlar* (Yay. Haz. Kenan Çayır), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Diken, B. Carsten, B.L. Türkay, N. (1993), "Postmodern Şiddet-Network Toplumunda Dövüş Kulübü", *Doğu-Batı, Eder K The New Politics of Class: Social Movements and Cultural Dynamics in Advanced Societies*. Newbury Park/London: Sage ayı 23, Mayıs-Haziran-Temmuz 2003, s. 267-288.
- Eraydın, A. (1992), *Post-Fordizm ve Değişen Mekansal öncelikler*, Ankara: Ortadoğu Teknik üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Fiske, J. (2000), *Popüler Kültürü Anlamak* Parşömen yayıncılık 2012 İstanbul sf:23
- Giddens, Anthony Sosyoloji (Yay. Haz. Hüseyin Özel ve Cemal Güzel), Ankara: Ayrac Yayınları.
- Kadioğlu K Z. (2014), *Tüketim İletişimi: Süreçler, Algılar ve Tüketici*, Birinci Basım, İstanbul: Pales Yayıncılık.

- Kaypak, Ş. (1974) *Toplumbilim, Basılı Ders Notları, MKÜ, Antakya/Hatay, 2015, s.195*
- Kıvılcımlı Dr Hikmet ,Devrim Nedir Köxüz yay. sf:12-13
- Lasch, C. (1999), *Narsisizm Kültürü, ç.ev., Suzan Öztürk ve Ü. Hüsrev Yolsal (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2006), Gordon Marshall, Sosyoloji Sözlüğü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999, s.746*
- Martin, W.G. (2008), *Toplumsal Hareketler 1750-2005 Dipten Gelen Dalgalar İstanbul: Versus Kitap.*
- Melucci, A. (1985), *The Symbolic Challenge of Contemporary Movements. Social Research, 52(4)*
- Melucci, A. (1989), *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society. İçinde J Keane ve P Mier, (der), Hutchinson Radius, London*
- Melucci, A. (1995), *The New Social Movements Revisited. İçinde L Maheu (der) Social Movements and Social Classes: The Future of Collec ve Ac on. Sage, Londra*
- Nowell-Smith, G. (2006), *Dünya Sinema Tarihi Kabalcı yayınevi Odabaşı Yavuz; (2006), Tüketim Kültürü; Yetinen Toplumun Tüketen Topluma Dönüşümü, İstanbul: Sistem Yayınları.*
- Offe, C. (1985), *New Social Movements: Challenging the Boundaries of Institutional Politics. Social Research, 52(4), 817-868.*
- Pollard, M. (1996), *Henry Ford ve Ford, (Çev. Ayşe Aydoğan), Ankara: İlk Kaynak Yayınları.*
- Roloff, B. & Seeblen, G. (1995), *Ütopik Sinema, (Veysel Atayman, Çev). İstanbul: Alan Yayınevi.*
- Ryan, M. Kellner, D. (1997), *Politik Kamera İstanbul: Ayrıntı Yayınları.*
- Ryan, M. Kellner, D. (2010), *Politik Kamera-Cağdas, Hollywood Sinemasının İdeolojisi ve Politikası, (Elif Özsayar, Çev). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.*
- Shepard, J.M. *Sociology, (2009), Cengage Learning Inc. USA, s. 539*
- Tarrow, S. (2011), *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics, Updated and Revised 3rd Edition, Cambridge University Press.*
- Touraine, A. (1985), *An Introduction to the Study of Social Movements. Social Research, 52(4), 749-88.*
- Touraine, A (1988,. *Return of the Actor: Social Theory in Posindustrial Society . University of Minnesota Press, Minneapolis*
- Touraine, A (1992), *Beyond Social Movements? Theory, Culture, & Society, 9(1), sf: 125- 145.*
- Tilly, C. (2008), *Toplumsal Hareketler 1768–2004 (Çev. Orhan Düz), (Yay. Haz. Rabia Yılmaz), İstanbul: Babil Yayınları.*
- Tilly, C. (2004), *Toplumsal Hareketler , çev: Orhan Düz, İstanbul: Babil Yayınları.*
- Pollard, M. Henry Ford ve Ford, (1996), (çev. Ayşe Aydoğan), Ankara: İlk Kaynak Yayınları.
- Şentürk, Ü. Mayıs (2006), “Küresel Yeni Sosyal Hareketler ve Savaş Karşıtlığı”, *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 30, No:1 s:31-46*
- Wagner, P. (1996), *Modernliğin Sosyolojisi (Çeviri: Mehmet Küçük) İstanbul: Sarmal.*
- The Ticklish Subject: The Empty Center of Political Ontology, (2009), Londra: Verso.*
- Zizek, S. (2005), *Türkçesi: Gıdıklanan Özne: Politik Ontolojinin Yok Merkezi, çev. Şamil Can, İstanbul: Epos.*

## 057. Taşıt folkloru: Gelin arabası yazılarında mizah

Emine ÇAKIR<sup>1</sup>

**APA:** Çakır, E. (2023). Taşıt folkloru: Gelin arabası yazılarında mizah. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 991-1015. DOI: 10.29000/rumelide.1252851.

### Öz

Toplumsal geçiş törenlerinden biri olan evlenme ritüeli etrafında gelin ve damatla ilgili birçoğ uygulamaya rastlanılmaktadır. Bu ritüellerden biri de gelinin baba evinden damat evine götürülmesi esnasında kullanılan taşıtlarla ilgilidir. *Gelin göçü* ya da *gelin savması* adı verilen bu pratikte, geçmişten bugüne tahtirevan, koçu/koçi, at, eşek, deve gibi çeşitli binitler, gelinin taşıtı olarak kullanılmıştır. Genellikle gelini ata bindiren Türkler; atın güzelini, uysalını, gösterişlisini seçmiş, atı da gelin gibi süslemiştir. Teknolojik gelişme ve modernleşmeyle birlikte özellikle 1970'lerden sonra kentte motorlu araçların bu taşıtların yerini aldığı söylenebilir. Bu çalışmanın konusu gelinin biniti etrafındaki toplumsal uygulamalardan biri olan gelin arabası yazılarının incelenmesidir. Çalışmada taşıt folkloru özelinde gelin taşıtındaki kültürel değişim ve dönüşümü, halk mizahı ve yazılı kültür üzerinden ortaya koymak amaçlanmıştır. Taşıt folkloru bağlamında birçoğ araştırmanın yapıldığı, fakat gelin arabası yazılarına odaklanan kapsamlı bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Gelin taşıtının süslenmesinde teknoloji ve yazılı kültürün bir sonucu olarak aracın plaka yerine "evleniyoruz", "mutluyuz" ve evlenen çiftlerin isimlerinin baş harflerinin arka cama yazılması gibi klasik uygulamalara ilaveten son dönemlerde gelin arabalarında çeşitli mizahi içerikli yazıların tercih edildiği görülmektedir. Özellikle 2000'li yıllardan sonra gelin arabası süslenirken araca yazı yazma geleneğinin yaygınlaştığı ve zamanla çeşitlendiği anlaşılmaktadır. Çalışmada öncelikle Türk kültür tarihinde gelinin biniti etrafındaki uygulamalara yer verilmiş sonrasında internet ortamından tespit edilen yaklaşık 200 gelin arabası yazısı, tematik ve biçimsel olarak tasniflenerek mizah kuramlarıyla incelenmiştir. Bunun neticesinde gelin arabası yazılarıyla ilgili tematik 23, biçimsel 16 başlık belirlenmiştir. Toplumsal belleğe ayna tutan bu veriler, gelinin taşıtı konusundaki kültürel değişimi ve halkın mizah anlayışını açıkça ortaya koymaktadır. Gelin arabası yazılarının uyumsuzluk, üstünlük, rahatlama, semantik ve tek yönlü mizah kuramlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar taşıtın adı gelin arabası olsa da araca yazılan yazıların büyük oranda eril dile sahip olduğu, bu bağlamda kültürel anlamda taşıtın işlevinin de zamanla değiştiği ve bu durumun toplumsal cinsiyetle ilişkili olduğu belirlenmiştir. İcat edilmiş bir gelenek olarak ele aldığımız gelin arabası yazılarının; taşıt folkloru, kültürel değişim ve mizah odaklı araştırmalara katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Toplumsal uygulama ve ritüeller, taşıt folkloru, gelin biniti, gelin arabası yazıları, mizah

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakóltesi, Türk Halk Bilimi Bölümü, Toplumsal Uygulamalar ABD (Ankara, Türkiye), eminecakir.thb@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2196-5592 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252851]

## Vehicle folklore: Humor in bridal carriage writing

### Abstract

In the “marriage” ritual, one of the social transition ceremonies, many practices around the bride and groom are found. One of these rituals is related to the vehicles used to take the bride from her father's house to the groom's house. In Turkish culture, various carriages such as palanquins, horses, donkeys, and camels have been used as the bride's vehicle from the past to the present. With the technological change and modernization, it is seen that the car started to replace these vehicles, especially in the urban areas after the 1970s. In the past, the Turkish people put the bride on a horse, choosing a beautiful, docile and flamboyant one, and decorating it with ornaments like the bride. The bride's car is decorated just like the bride's, and a flamboyant one is preferred. As a result of the written culture in the decoration of the bride vehicle, it has been determined that in addition to classical practices such as “We are getting married,” “We are happy,” and writing the initials of the married couples on the back glass, writings containing different humorous expressions are used in the bride cars today. Especially after the 2000s, it is seen that the tradition of writing on the vehicle was invented during the decoration of the bride's carriage. The subject of this study is to examine the humorous expressions in the bride carriage writings in the context of cultural change. The study aimed to reveal the cultural change and transformation in the tradition of bridal vehicles within the scope of vehicle folklore through folk humor and written culture. In the study, approximately 200 bride carriage writings detected from the Internet sources were classified thematically and formally and then examined by associating them with humor theories. As a result, 23 thematic and 16 formal topics related to bride carriage writings were determined. These data, which mirror the social memory, clearly reveal the cultural change of the bride's vehicle and the public's sense of humor. It was determined that the bridal carriage writings were an example of theories of humor in terms of superiority, incompatibility, and relaxation. Although the vehicle is called a “bride's car,” it has been determined that the writings written on the vehicle have a largely masculine language, and in this context, the function of the vehicle has changed over time in cultural terms. It is thought that examining the bride carriage writings, which we consider an invented tradition in the context of vehicle folklore, will contribute to cultural change and humor studies.

**Keywords:** Folklore, vehicle folklore, bridal carriage writings, humor

### Giriş

Geçiş dönemlerinden biri olan evlenme ritüeli etrafındaki bazı inanış ve uygulamaların çeşitli nedenlerden dolayı zamanla değişim ve dönüşüme uğradığı görülmektedir. Gelinin baba evinden damat evine götürülmesi bir başka ifadeyle *gelin göçü*<sup>2</sup> ya da *gelin savması* adı verilen ritüel esnasında kullanılan taşıtlar etrafındaki uygulamalar da bu değişime örnek gösterilebilir. Tarih boyunca Türkler, gelinin biniti olarak koçu/koçi, at, eşek, deve, tahtirevan, at arabası, öküz arabası, çevge (özel hazırlanmış kapalı araba) gibi çeşitli taşıtlar kullanmış, teknolojinin gelişmesiyle birlikte bunların yerini traktör, minibüs, otomobil gibi motorlu araçlar almaya başlamıştır. Her dönem gelin taşıtının, tıpkı gelin gibi süslendiği görülmektedir. Gelinin biniti etrafındaki ritüellerin bir kısmı yeni taşıta uyumlanmakla birlikte icat edilmiş yeni pratikler de ortaya çıkmıştır. Son dönem karşılaştığımız uygulamalardan biri de gelin arabası yazılarıdır.

<sup>2</sup> Gelin Göçü hakkında detaylı bilgi için Pervin Ergun'un (2015) “Gelinin Mitolojik Göçü” başlıklı çalışmasına bakınız.

Gelini taşıta kimin ve nasıl bindireceği ya da taşıttan kimin indireceği, taşıta kimlerin ve neden binebileceği, taşıtı kimin tutacağı/süreceği, taşıtın niteliği ve rengi, gelin taşıtının önünün kesilmesi ve bahşiş istenmesi, gelinin taşıttan inmek için “indirmelik” ya da “yol bağışlama” istemesi, düğün alayının konvoy olması, arabaların korna çalmaları, konvoyun uzunluğunun (gelin alayının) övünç kaynağı olması, taşıtın nerelere uğraması gerektiği, gelin taşıttan inerken kurban kesilmesi, taşıta havlu, kumaş, mendil gibi eşyaların asılması, arabanın özellikle önünün çiçek, bebek gibi eşyalarla süslenmesi, gelin arabasının kamerayla çekilmesi, taşıta eşlik eden davul ve zurna ekibi, taşıtın korunması, otomobilin arkasına yazılacak yazının belirlenmesi gibi birçok husus geçmişten günümüze gelinin taşıtı etrafında oluşmuş uygulamalara örnek olarak gösterilebilir.

Çalışmada taşıt folkloru kapsamında öncelikle gelin taşıtındaki değişim ve dönüşümü ortaya koyabilmek için, geçmişte gelin taşıtı etrafında ne gibi uygulamaların yapıldığından bahsedilmiş sonrasında günümüzde icat edilmiş uygulamalardan biri olan gelin arabası yazılarına odaklanılmıştır. Teknolojik değişime ve yazılı kültüre bağlı olarak özellikle motorlu taşıtların yaygınlaşmasıyla birlikte gelin taşıtı etrafındaki pratiklerde önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Taşıt folkloru kapsamında birçok çalışma mevcut olup özellikle gelin arabası yazılarını esas alan ve de meseleyi mizahi açıdan irdeleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Çalışmada öncelikle Türk kültür tarihinde gelinin biniti etrafındaki uygulamalara yer verilmiş, sonrasında internet ortamından tespit edilen yaklaşık 200 gelin arabası yazısı tematik ve biçimsel olarak tasniflenip mizah kuramlarıyla ilişkilendirilerek taşıt folkloru bağlamında incelenmiştir. Araştırmada gelin taşıtı etrafındaki ritüellerin değişimini, yazılı kültür ve mizah üzerinden ortaya koymak amaçlanmıştır.

Gelinin binitiyle ilgili uygulamaların kültür koduna sözlü anlatımlarda rastlanılmaktadır: Gelin ata binmiş ya nasip demiş<sup>3</sup>, Gelin atta buyruk Hak'ta<sup>4</sup>, Gelin atta iş hakta, Gelin ile ölünün atı yüğrük olur, Gelin binmiş deveye gör ki nasip nereye, Gelin at'da, kısmeti yad'da (Ataman, 1992, s. 58), Al atım hazırlandı, kız anası kahırlandı (Ataman, 1992, s. 56) gibi birçok atasözü, kültürel bellekte gelin ve taşıtıyla ilgili uygulamayı imlemektedir. Taşıt, günümüzde attan arabaya evrilse de atasözlerinin hâlâ benzer işlevde kullanıldığı görülmektedir. Gelin binitinin sözlü anlatımlardan kargış türüne de konu olduğu görülmektedir: “Gelin olup bindiğin gün atlara, su veren pınarlar göller kurusun” (Kaya, 2001, s. 234). Gelin biniti sözlü anlatımlardan maniye de konu olmuştur:

Gelin oturttum seni  
Ata bindırdum seni  
Edemedim gelinluk  
Ekmeğim tutsun seni (Çelik, 2005, s. 162).

Gelinin taşıttan inerken erkek tarafından talep ettiği ve maddi değeri olan mal mülk bağışlanmasına *indirmelik* denir ve bu ritüel, manilerde de karşımıza çıkar:

Hatıldan gel hatıldan  
Zincir koptu katından  
Kaynatan inek vermeden

<sup>3</sup> Gelini ata bindirmişler “ya nasip” demiş: 1. Nikâh kıyılmış, gelin kocası evine gitmek üzere ata binmiş de olsa evlenmenin gerçekleşmemesi ihtimali vardır. 2. Kesin sonuç alınmadan, hiçbir işe oldu bitti gözüyle bakılmamalıdır. Umulmadık engeller işi bozabilir (Aksoy, 2017, s. 286).

<sup>4</sup> Gelin atta buyruk Hak'ta: Bir gelin güveyinin evine götürülmek üzere ata bindirilir. Ama oraya ulaşacak ve evlenme gerçekleşecek mi? Yoldayken ölüm gibi, gelini başkasının kaçırması gibi engeller çıkabilir. Oldu bitti sandığımız her şey bu durumdadır. Kesin sonuca ulaşmadan hiçbir şeye gerçekleşti gözüyle bakılmamalı (Aksoy, 2017, s. 285-286).

İnme gelin atından (Demircan, 2017, s. 152)

İğne diyorum iğne

Diyorum iyi dinle

Bir tosun vermeyince

Gelin kır attan inme (Demircan, 2017, s. 156).

Atın etrafında gerçekleşen *indirmelik* geleneğinin motorlu taşıtlara da uyumlandığı görülmektedir. Geçiş dönemlerini tetkik eden çalışmalarda gelin taşıtı<sup>5</sup> ve etrafındaki uygulamalara yönelik tespitler, eski uygulamaların yeni taşıta nasıl uyumlandığını, icat edildiğini ya da artık terk edildiğini açıkça ortaya koymaktadır. S.V. Örnek (1995, s. 197) gelinin atla (bu âdet yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır) ve motorlu araçlarla güvey evine getirildiğini ve gelin gerek kendi evinden çıkarken gerekse oğlan evine getirilirken, birtakım töreler ve ritüel işlemlerin yapıldığını söyler.<sup>6</sup> Gelin almaya eskiden güveyi ve sağdıç gitmezken günümüzde damat ve sağdıç da gitmektedir. Eskiden at, deve, koçu<sup>7</sup> tahtirevan<sup>8</sup> gibi taşıtlarla mesafe yakınsa yaya olarak gelin taşınırken günümüzde motorlu taşıtlar kullanılmaktadır.

*Gelin göçü* ya da *gelin savması* adı verilen bu süreç, Anadolu'da motorlu taşıtlardan önce şu şekilde gerçekleşmekteydi: Genellikle perşembe, cumartesi ve pazar günleri gelin, babasının evinden alınır. Başına yeşil yahut beyaz bir duvak örtülür. Atın üzerinde bazen cibinlik içinde gelin götürülür. Bu durumda da cibinliğin dört köşesindeki sıyrıkları ikisi erkek evinden ikisi kız evinden 12-13 yaşlarında dört çocuk tutar. Genelde beyaz ve iyi huylu at tercih edilir. Atın boynuna beyaz bir örtü sarılır, üstüne ise kırmızı örtü atılır. Gelin almaya gelenlere *hakçı*, atlı ekibe de *seğmenler* denilir. Kızın annesi evin içinden aldığı bir avuç toprağı kızın arkasından serper. Gelin arabasına kız evinden yalnız yenge biner. Gelin arabaya bindirilmeden önce arabanın etrafında üç kez dolandırılır ve sağ taraftan bindirilir. Kötü ruhlardan korumak için ata binen geline ayna tutulur, gelinin arkasından testi kırılır, su dökülür. Her at ya da herkesin atı gelin atı olarak kullanılmaz. Ata binen gelin, artık damadın babası, amcası ve kardeşlerinin güvencesine bırakılır. Atın sağında ve solunda oğlan evinin erkekleri vardır. Gelin almaya erkek tarafı gider, gösterişli ve huylu beyaz ya da kırmızı bir at, gelin atı olarak tercih edilir. Katır lanetli olduğu için kesinlikle tercih edilmez. Katır sadece gelinin çeyizini taşımak için kullanılır. Bekârların gelin almaya gitmesi ve ata binmesi de ayıp sayılır, onlar oğlan evinde kalır. Dul olan ya da evlenmeden önce nişanlıyla fazla yakınlaşanlar da ata bindirilmez. Gelinin doğacak ilk çocuğı erkek olsun diye gelinin atına küçük erkek çocuğı oturtulur. Kimi zaman kayınpeder ya da kadın kılığına girmiş bir erkek de gelin atına binerek gelebilir. Gelin, kuşağını kuşattıktan sonra büyüklerinin elini öper ve duvağı kapalı bir şekilde ve çarşaf, kilim gibi eşyalarla gizlenerek ata bindirilir. Arabanın iki tarafı ya da atın iki kulağı ve kuyruğı allı renkli kumaşlarla, mendil ya da havlu gibi eşyalarla süslenir. *Araba göğneği* denilen hediye (gömlek, kumaş vs.) atı ya da arabayı sürene gelin tarafından hediye edilir. Arabayı çeken atın kulaklarına gömlek, yağlık bağlamak da âdettir. Bunlar arabacının hediyesi sayılır. Eskiden yaş ağaçların bükülmesiyle süslenen arabalar günümüzde çiçek, rafya, bebek gibi eşyalarla süslenmektedir. Gelin,

<sup>5</sup> İstanbul'a gelen ilk motorlu araba 1902'de bir at cambazı kumpanyası tarafından getirilmişti. Fakat bu dönemde halen atlı arabalar revaçtaydı (Emiroğlu, 2017, s. 484). İkinci Meşrutiyet'ten sonra otomobile yöneliş başladı. Trabzon, Amasya gibi şehirlerde kasabalar arası motorlu taşıtlarla ulaşım bu dönemde başlamış (Emiroğlu, 2017, s. 484). Birinci Dünya Savaşı otomobilin yaygınlaşması açısından bir ara dönem oluşturdu da savaştan sonra otomobil sayısı hızla arttı. 1927'de İstanbul'dan başlayarak Ankara, Trabzon, Adana, Zonguldak, Diyarbakır'a kadar motorlu taşıt ticareti, bayiliği ve lastik acenteliği yayılmıştı (Emiroğlu, 2017, s. 484).

<sup>6</sup> Gelin arabaya bindirilirken, götürülürken, indirilirken etrafına çarşaf-perde tutulması mitolojik yolculuğa işaret eder. Gelinin geldiği yolu görmesi engellenerek kutsalın geri dönüşünün engellenmesi simgelenmektedir (Ergun, 2015, s. 149).

<sup>7</sup> Koçi, iki at veya katır tarafından taşınan bir çeşit sedyedir. Adına tahtirevan yani Farsça yürüyen koltuk demektir (D'ohsson, 2020, s. 115).

<sup>8</sup> Tahtirevan ile gelin getirme, at ile gelin getirmeden daha önce bırakılmış bir türdür. İki atın sırtına yüklenen bir odacıdır. Altı kadar kişi gelinle beraber buraya oturur (Barlas, 1963, s. 51).



baba evinden çıkarken başına çerez, buğday, bozuk paradan oluşan saç serpilir. Gelin köyünden çıkarken komşu evlerin önünden geçenler de gelinin başına saç serper. Ata binerken türküler söylenir. Osmanlı dönemini yansıtan minyatürlerde gelin cibinliğinin al renkte ve tepesinde renkli kumaşların asıldığı, önünde nahıl ve Kur'an taşıyanların olduğu görülmektedir. Şayet gelin kahvehane önünden geçiyorsa kahve içenler, kahveyi atın ayağına dökerek bahşiş isterler. Bazı köylerde gelinin başına içi arpa dolu bir tas başlık konur. Başlıktaki arpa, gelin atın üstünde sallandıkça azar azar dökülür, bu suretle bereket saçıldığına inanılır. Gelin alayının en önünde Türk bayrağı tutan birisi, arkasında güvey tarafının yaşlıları, arkasında gelin atı, onun arkasında erkek tarafı erkekleri, yengeler ve en arkada gelinin çeyizini taşıyan at, katır gibi taşıtlar ilerler. Alay ilerlerken alayın önüne ip, urgan gibi çeşitli engeller konulur, bahşiş istenir. Bu yola *zirzop yolu* denir. Güvey, yolu kesenlere bahşiş vermek zorundadır. Yol güzergahında bir çoban varsa gelinin sağından tutabileceği şekilde bir koçu yanıştırır. Şayet gelin eğilip koçu alıp sağdan sol tarafa kaldırılabirise o koç gelinin hakkı olur, şayet yapamazsa çobana bahşiş vermek zorundadırlar. Yolda eğer hasat zamanı ise ekin biçenler gelinin atının önüne bir kuşak buğday atarlar. Sağdıç bunlara bahşiş vermek zorundadır. Yine yolda rastladıkları çobanlar gelin atının önüne "davar" bırakırlar. Sağdıç bunlara da bahşiş verir. Gelin alayına kendine has güzel ses çıkaran çan eşlik eder. Gelin alayı davul, zurnayla ilerlerken gelinin atının etrafında at koşturulur, silah atılır, cirit oynanır, güreş tutulur. Şayet iki gelin alayı birbiriyle karşılaşır her iki gruptan da güçlü kuvvetli birer pehlivan seçilir ve bunlar güreş tutar. Kim yenersen o taraf, önce geçme üstünlüğü elde eder. Kafile gelini köyden çıkarırken öne bir atlı düşer ve gelinin itina ile işlediği kılıfla kaplı ufak bir tüy yastığı alarak kafileden önce damada ulaştırır. Güvey tarafından birisi gelinin yüzüğünü ya da *müjdelik yastığı* denilen yastığı alıp önden alay, damat evine gelmeden güveye yetiştirirse damat ve sağdıçtan bahşiş alır. Telli duvaklı süslenen gelinin başına yani tepesine bir kutu içinde bal veya baklava konur ve üstü duvakla maskelenir. Gelin, güvey evine yaklaşınca silah atılır. Hem gelinin hem de güveyin köyünün girişindeki mezarlığı ve türbeleri üç kez dönerek ziyaret eder, dua eder. Gelin alayı, güveyinin köyündeki mezarlığı ziyaret etmek zorundadır. Bu kavşak, *gelin dolambacı* olarak adlandırılır. Gelin alayı, mezarlık içerisindeki gelin dolambacına geldiğinde dinî bir tören yapılır. Gelin, güvey evinin önüne getirildiğinde güvey damdan başına üzüm, buğday, bozuk para, elma, arpa, şeker gibi ürünlerden oluşan bir *saç*<sup>9</sup> saçar. Ayrıca ibrikten bir avucuna su alan güvey bu suyu da gelinin başına serper. Gelin attan inmek için direnir. Bu durumda *indirmelik* ya da *yol bağışlama* denilen bir ritüel gerçekleşir. Kayınpeder, kaynana geline tarla, bahçe, davar gibi mal mülk ya da televizyon gibi teknolojik eşyalar hediye ettiğini söyleyince gelin direnmez ve attan inmeyi kabul eder. Gelin attan inerken kurban kesilir, kanı alınır sürülür. Gelin arabadan indirilirken yüzünde kırmızı duvak örtülüdür. Gelini arabadan indirirken bir eline Mushaf bir eline de ibrik ya da ekmek verirler, geçeceği yola da yastık koyarlar. Kız elinde ibrikten su döke döke yukarı çıkar, eğer yastığı alırsa ferasetli ve becerikli olacağına inanılır. Gelin attan inerken yumuşak huylu olsun diye koyun postuna bastırılır. Bazı yerlerde güvey ya da güveyin yakınları gelini kucaklayıp içeriye götürür. Gelin içeriye girerken ayağıyla küp, oklava, bardak vs. kırar. Gelin arabadan ya da attan inerken ayağının altına bir bakır kazan ve onun üstüne de bir cam tabak veya tahta kaşık konur. Gelin bunun üzerine sertçe basarak kırar, yere iner ve kapı eşiğine bal yapıştırır. Gelin ata binerken koltuğunun altına ekmek koyarlar, indikten sonra birer parça dağıtılır. Gelin ata binerken kazan üstünden bindirilir, kucakta indirilir. Attan inince gelini kucağına alan güvey, doğru un ambarına götürür, kapağını açtırır. Gelin attan indikten sonra, yağ bal konmuş bir tabak içine gelinin parmağını sokarlar, gelin geldiği evin kapısının eşiğine ve sövesine sürdürürler. Bazı durumlarda kendi evinden getirdiği bir çiviye güvey evine çakar. Gelin attan inerken birisi hemen gelinin ayağını çıkardığı özenkiye kendi ayağını koymak zorundadır, yoksa gelin ve güveyin bağlanacağına inanılır. Atın üzerindeki adam sağ ayağını ve sol ayağını sırasıyla çıkarır, gelin de adamın çıkardığı yere ayağını koyar. Bunda maksat

<sup>9</sup> Gelin cevezi: Gelin attan inerken sağdıçın başından saçılan çerez (Derleme Sözlüğü, 2009, s. 1979).

gelin ata binerken başkaları tarafından özengi deliğinden taş bırakarak bağlanmasına sebebiyet vermemek içindir. Gelin atını kaçırın kişi atı; eve, çadıra sürer, atı ele geçiren genç delikanlıya geri gitsin diye bahşiş verilir. Kimi yerlerde gelin eve girerken kayınpeder ve kaynanası güreşir. Eskiden köylerde kullanılan nasipli ve talihli olmayı temsil eden beyaz atın yerini şehirlerde beyaz gelin arabaları almıştır. Şehirlerdeki düğünlerde gelin almaya süslü bir gelin arabasıyla gitmek oldukça eski bir gelenek olup gelin arabasında süs olarak, gelin hanımı temsilen süslü bir oyuncak bebek kullanılması yaygın bir durumdu. Eski düğünlerde gelin konvoyunda bulunan araçlara, araç sahiplerinin birbirlerini tanımaları için kurdele bağlanırdı. Daha sonra bu kurdeleler yazmaya/çembere, günümüzde havluya ve nihayet tülenden bir şifona dönüşmüştür. Günümüzde gelin arabalarında oyuncak bebek kullanmak yerine, araçların arka camlarına süslü kâğıtlardan, helyum balonlardan veya çiçeklerden yapılmış, evlenen gençlerin isimlerinin baş harflerinin yazılı olduğu süslerin asılması da tercih edilmektedir. (Abdülaziz Bey, 2000, s. 127; Altun, 2004, s. 294-295; Altunel, 1995, s. 83; And, 2015, s. 147; Artun, 2013, s. 213; Ataman, 1992, s. 44; Balaman, 1983, s. 146; Barlas, 1963, s. 45, 46, 48, 51,52; Barlas, 1975, s. 41, 42; Baykal, 1995, s. 82; Çelik, 1995, s. 110-111; Çelik, 2020, s. 240; Demirci, 1938, s. 39, 40,41; Dünder ve Çetinkaya, 2004, s. 192, 193; D’ohsson, 2020, s. 115; Efe ve Barlas, 1963, s. 45; Erdentuğ, 1977, s. 80,81,82; Ergun, 2015, s. 147; Gökbil,1998, s. 108, 109; İbrahimioğlu Kadırcade, 2005, s. 13; İslamoğlu, 2004, s. 49; Kalafat, 2007, s. 146; Korkmaz, 2015, s. 26, 27; Koşay, 1944, s. 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 250, 251, 257, 258, 260; Köksal, 1995, s. 178, 181; Öger, 2013, s. 77; Örnek, 1995, s. 197; Santur, 1995, s. 195, 196,197; Şişman, 2017, s. 169, 170; Yalman [Yalgın], 1993, s. 273-274, 275; Yılmaz, 1948, s. 26-27; Muallim Hasan Bahri, 1916/1979; Bayatlı, 1941, s. 70). Son yıllarda gelin arabalarında “evleniyoruz, mutluyuz, anamın ilk gelini, üzülmeğin kızlar bekâr kardeşlerim var, darbelere inat darbelere hayır mutluluğa evet, corana bile kavuşmamıza engel olamadı” gibi bazen sevinç ve espri bazen de sözlü tarih içerikli yazılar tercih edilmektedir. Görüldüğü üzere gelin biniti etrafındaki ritüellerde atalar kültürü, ağaç kültürü, su kültürü, demir kültürü gibi İslamıktan önceki inanışlarla İslamiyet uyumlanarak kültürel değişim bağlamında senkterizm söz konusudur.

### Taşıt folkloru ve gelin arabası yazıları

Taşıt folkloruyla ilgili birçok çalışma<sup>10</sup> mevcut olup bir kısmı tespit ve tasnife dayalıyken bir kısmı ise işlevsel kuram kapsamında analiz içerir, fakat mizah açısından taşıt folklorunun ele alınmadığı gibi gelin arabası yazılarının da doğrudan incelenmediği görülmektedir. Gelin arabası yazılarındaki ifadeler, toplumsal belleğe ve kültürel değişime ayna tutması açısından önemlidir. İlhan Başgöz’ün de ifade ettiği gibi “Taşıt yazılarının yaratılması tümünden kişisel bir olay değil, kolektif bir emeğin işidir” (2007, s. 14). “İnsan biçimsel ilişki, taşıtların arkasına yazılan yazılarda kimliğin ve kültürün dışavurumu sürecinde ortaya çıkmaktadır”<sup>11</sup>(Akkır, 2019, s. 247). N. Özdemir, mizahi alanları ifade ederken “ulaşım” başlığı altında, taşıtların yazı ve resimlerle bireysel ifade aracına dönüştürüldüğünü söyler (2017, s. 413-414). A. Doğaner ise taşıt yazılarının yazıyı yazdıran ya da hazır bulduğu yazılar arasından seçim yapan araç sahibinin zihniyetini, psikolojik durumunu, tecrübesini, kendisi için neyin değerli olduğunu, kısacası

<sup>10</sup> Taşıt folkloru kapsamında Ayhan Doğanç’ın (1969), “Folklorda Kamyon ve Kamyonetler”; Şükrü Elçin’in (1997, s. 476-483), “Ayvalık Limanı’na Bağlı Deniz Araçlarının Adları”, Nail Tan’ın (1974) “Taşıt Folkloru Üzerine” ve “Taşıt Folklor ve Etnografyasına Dair Bir Araştırma” (1976); Faruk Güçlü’nün (1999) *Araba Yazıları*; O. N. Poyrazoğlu’nun (2001) *Eğer Benim İle Gezmek Dilersen*; Mustafa Cemiloğlu’nun “Kamyon Yazıları ve Geleneksel Kültürümüz” (2002); Aylan Gürkal’ın (1981) *Ömür Biter Yol Bitmez Taşıt Edebiyatı Taşıt Folkloru*; İlhan Başgöz (2005), “Ömür Biter Yol Bitmez”: Bir İletişim Olayı Olarak Taşıt Yazıları”, Seyit Battal Uğurlu (2017), *Otomobil ve Benlik: Türk Edebiyatında Araba Olgusu*; Emine Gürsoy Naskali’nin (2018) *Kamyon Arkası Yazılar*; Seyit Gezer’in (2021), “Cama Yazılanlar: Trafik Kültürü İçinde Taşıt Folkloru” adlı çalışmalarına bakınız.

<sup>11</sup> Ramazan Akkır (2019, s. 238, 250). “Kamyon Arkası Yazılardan Yansıyan Dinsellik” adlı makalesinde amacının kamyonların arkasına yazılan yazılarda ortaya çıkan dinselliğin boyutlarını keşfetmek olduğunu söyler. Kamyon arkasına yazılan dini içerikli pek çok sözün; toplumun inançlarını, değer yargılarından kalıplar içermesi nedeniyle değerlere, normlara, toplumsal kurumlara, geleneklere, göreneklere, adet ve törelere destek mahiyetinde olduğunu belirtir.

kişilik özelliğini yansıttığını; bireyleri anlamada, toplumu çözümlemede taşıt yazılarının önemli ipuçları verdiğini belirtir (2018, s. 39). “Taşıt yazıları, zaman içerisinde sosyal, siyasi ve ekonomik alanlarda yaşanan değişime, moda ya bağlı olarak değişip dönüşebilmektedir. Geçen zamanla birlikte sürekli güncellenmektedir. Bununla birlikte bir iletişim biçimi olma özelliğini korumaktadır” (Doğaner, 2018, s. 40). 1950’lerden başlayarak gittikçe artan sayıda, kamyonun, dolmuşun, taksinin, minibüsün hatta at arabasının üzerinde yazılar görünmeye başlandı (Başgöz, 2007, s. 12). Bu durum tekno-kültür ilişkisi odağında kültürel değişimle açıklanabilir. S. Güneş (2012, s.225), “Türk Toplumunu ve Otomobil” adlı makalesinde toplumda kendini ifade edebilecek yeterli iletişim araçlarına sahip olmayan bireyin farklı araçlara müracaat ederek kendini dışa vurduğunu; otomobil veya kamyon arkasına yazılan yazıların böylesi bir iletişim biçiminin araçları olarak ortaya çıktığını vurgular. Taşıttaki ifadeler, kültürel kimliği imleyerek kolektif belleğe dair önemli ipuçları barındırmaktadır.

A.Doğanç, folklorumuzda meslek ve meşgalelerle ilgili araştırmaların yeteri kadar yapılmış olduğunu söyleyemeyiz, diyerek kamyon ve kamyonet arkası yazılarını meslek folkloru bağlamında örnekendirir (1969, s. 5303). Taşıt folkloru kapsamında özellikle kamyon yazılarının dikkat çektiği anlaşılmaktadır. M. Cemiloğlu, “Kamyon yazısı kamyon şoförünün atasözüdür” (Cemiloğlu, 2002, s. 69) diyerek meslek folkloruyla ilişkilendirilir. N. Tan 1974’deki “Taşıt Folkloru Üzerine” adlı makalesinde yurdumuzda otobüs, kamyon, taksi ve diğer motorlu ulaştırma araçlarıyla ilgili zengin bir folklor malzemesi vardır der ve bu çalışmasında “Taşıt Folkloru” başlığı altında derleme ve araştırmalarından örnek vereceğini belirtir (1974). N. Tan, 1976 yılındaki başka bir çalışmasında ise taşıt folklorunu beşe ayırır: 1. Taşıt dışı yazılar, 2. Taşıt içi yazılar, levhalar, resimler, 3. Taşıt içi nazarlık ve uğurluklar, 4. Taşıt dışı nazarlıklar, 5. Sürücülerin dil ve edebiyatı (Tan, 1976, s. 93). N. Tan “Taşıt Folklor ve Etnografyasına Dair Bir Araştırma” adlı çalışmasında ise önceki çalışmasından farklı olarak taşıtlarla ilgili folklorik ve etnografik unsurların bölgesel dağılımını, Türkiye ortalamalarını tablolar hâlinde gösterir ve fotoğraflarla da örnekendirir (1976, s. 96). F. Güçlü ise *Araba Yazıları* adlı eserinde tematik olarak yazıları kapsamlı bir şekilde örnekendirir: Arabalarda iç yazılar, dinî motifli yazılar, batıl inanışların yansıması, siyasi İslami çağrıştıran sloganlar, siyasi işaretler ve yazılar, futbol, üniversite adları, memleket sevdası, Ata’ya saygı, arabesk müzikten yansımalar, nazar korkusu, babalık meselesi, ölüm, resmi kurumların yazıları, farklı dillerde olanlar, aile soy sop meselesi, dürüstlük çağrısı, akrabalık ilişkisi, küfür çağrıştıran yazılar, sürücünün kendisini tanımlaması, sürücü ve çocuk isimleri, askerlik, dağlar, kuş adları, ayrılık, parola, reklamlar, bebekle ilgili, hızla ilgili, başkent, radyo çıkarmaları, vatan sevgisi, gül ve çiçek adları, aşk, ilginç yazılar (Güçlü, 1999). Gürkal Aylan, taşıt yazılarını “gülmece, kara gülmece” olarak tasnifler ve taşıtlarımızla ilgili folklor unsurları başlığı altında yer verir: 1. Taşıtların ön ve arkasına yazılan yazılar, 2. Taşıt içi yazılar, levhalar, resimler, 3. Taşıt içi nazarlıklar ve uğur malzemesi, 4. Taşıt dışı nazarlıklar, 5. Şoförlerin dil ve edebiyatı (1981: 46, s. 211). Bu bağlamda gelin arabası yazıları da Aylan’ın bahsettiği “taşıtların ön ve arkasına yazılan yazılar” başlığı altında incelenebilir. Taşıt folkloruna dikkat çeken bu öncül tasnifleme çalışmalarında taşıt yazılarının daha çok meslek folkloruyla (kamyoncu) ilişkilendirildiği ve gelin arabası yazılarından henüz bahsedilmediği anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların özellikle 2000 yılı öncesine ait olması ve gelin arabası yazılarının ise 2000’li yıllardan sonra yaygınlaşması tasniflemede gelin arabasına rastlanılmamasının nedeni olarak gösterilebilir.

İ. Başgöz ise kent ağırlıklı folklorun bir parçası olan kamyon arkası yazıların temel özelliğinin şoförün kişiliğini ve toplumsal konumunu, siyasi yapıyı ve toplumun yaşamış olduğu temel değişimleri ortaya koyduğunu (2005, s. 63) ve taşıt yazılarını folklorun bir iletişim olayı olarak gördüğünü (2007: 9) dile getirir. Taşıt yazılarında, gene de tek tük de olsa sevgiliyi soyutlayan, daha doğrusu sevgiliyi ömür boyu sürecek soyut, romantik bir tutku olarak gören örnekler de yok değildir (Başgöz, 2007, s. 17). Gelin arabası yazılarındaki romantik ifadeler de bu kapsamda değerlendirilebilir. “Taşıt yazılarında en çok

bulunan konulardan biri de insanın bu dünyada başına gelen her şeyin önceden Tanrı iradesi ile karara bağlandığı anlamında bir kaderciliktir” (Başgöz, 2007, s. 20-21). Gelin arabası yazılarındaki dinî temalı ifadeler buna örnek gösterilebilir. A. Doğaner (2018), “İletişim Biçimi Olarak Taşıt Yazıları” adlı bildirisinde taşıt yazılarını genel olarak; mesleği, memleketi, aşireti, adı soyadı, ailesi, lakabı, telefon numarası, taraftar olduğu futbol takımı, taşıtın markası ve modeli, rengi, millî konular, dinî konular, dualar, sünnet, evlilik, hayat tecrübesi, aşk, mutluluk, dostluk-arkadaşlık, meydan okuma, ders verme, dilek ve istekler, inanışlar (kısmet, kader), eleştiri, askerlik, şehitlerimizin ad soyadları” başlıkları altında tematik olarak inceler (2018) ve Doğaner, “Evlilik” başlığı altında kısaca gelin arabası yazılarından şu şekilde bahseder: “Evlilik törenleri için süslenen gelin arabasına, gelinle damadın baş harfleri kalp çıkartması içerisinde yazılmaktadır. Düğün süresince taşıt üzerinde yazılar asılı kalmaktadır. Son kararım, mutluyuz, evleniyoruz, Nilgün benim, dünya sizin olsun (08 plaka), Ne mesafeler engel ne de darbe/Alırım seni OHAL’de (01 plaka), Seyirlik değil ömürlük bizimkisi (80 plaka)” (2018: 36). Adile Yılmaz (2018), “Araba Arkası Yazılar ve Folklorun Beş İşlevi” adlı makalesinde ise araba arkası yazılarını folklorun işlevsel kuramına göre inceler ve bu yazıları şu başlıklara ayırır: Dua dilek içerikli yazılar, isim içerikli yazılar, vefa sözleri kader inancı, yol şoför ve hızla ilgili olanlar, film adları filmlerden replikler reklamlardan uyarlamalar; şarkı sözleri şiirlerden uyarlamalar; sevgiliye mesajlar; öğütler, uyarılar/tehditler, beylik sözler; askerlikle ilgili yazılar; gelin arabası yazıları; araba markalarıyla ilgili olanlar; reklamlardan esinlenen sözler; slogan sözler; diğer yazılar. Yılmaz, gelin arabası yazılarının işlevinden kısaca söz eder: “Gelin Arabası Yazıları: Günümüzde en çok yazılan araba yazıları gelin arabasına yazılan yazılardır. Sanırım kısa süre araba arkasında kaldığı için kanunen yasak kavramının dışında kalan yazılardır. Diğer araba yazıları gibi genellikle erkeğin/güveyin ağzından yazılan bu yazılar, araba yazıları içinde kadınların da kısmen söz sahibi olduğu yazılardır. Bunlar da evlilikle ilgili dualar, temenniler, romantik sözler, espriler, argo sözler, kız ve oğlanın adı ya da adlarının ilk harfi, kız ya da oğlan anasına mesajlar vs. yazılar yer almaktadır” (2018, s. 56). N. Özdemir ise gelin arabası arkası yazılarının geçiş dönemi başlığı altında değerlendirilebileceğini söyler ve müstakil bir tür olarak yurdum insanı tarafından mizahi içeriklere dönüştürüldüğünü ve bu içeriklerin aynı zamanda toplumda yerleşik evlilik, aile ve toplumsal cinsiyet ile ilgili kalıpları da gösterdiğini vurgular (2017, s. 433-434). Özdemir’in gelin arabası yazılarıyla halk mizahı arasında kurduğu ilişki çalışmamızın çerçevesini oluşturmaktadır. Gelin arabası yazıları işlevsel olarak mizahla ilişkilendirilmiştir.

## Bulgular

Gelin arabası yazılarını kamyon, otobüs gibi yazılardan farklı kılan unsur, statik değil dinamik olmaları bir başka ifadeyle belli bir zaman dilimi (birkaç gün ya da birkaç saatliğine) için tasarlanmış olmalarıdır. Elektronik bağlamdan tespit edilen yaklaşık 200 görsel veri tematik ve biçimsel özelliklerine göre tasniflenmiştir. Tematik olarak 23 başlık belirlenmiştir: 1. Meslekle ilgili, 2. Memleket (şehir, ilçe) ile ilgili, 3. Sporla ilgili, 4. Yerel ağız özelliğiyle ilgili, 5. Dinî, 6. Siyasî ve ideolojik, 7. Ekonomiyle ilgili, 8. Medeni hâle ilgili, 9. Toplumsal cinsiyetle ilgili, 10. Toplumsal olaylar sözlü tarih (Darbe, Korana), 11. Teknoloji ve iletişimle ilgili, 12. Arabesk-şarkı, şiir sözü, 13. Anne-kaynana-baba ile ilgili, 14. Bilim, 15. Gelenek göreneklerle ilgili, 16. Yemek içmekle ilgili, 17. Masal-hikâye ile ilgili, 18. Edebî sanatlar/kelime oyunu, 19. Metinlerarasılık-medya, 20. Sevgi, aşkla ilgili, 21. Argo ifadeler, 22. Kalıp ifadeler, 23. Diğer. Tematik olarak tasniflenen gelin arabası yazılarının içerik olarak birden fazla başlıkla ilişkilendirilebileceği görülmüş, bu nedenle bir yazı iki farklı başlık altında da örneklendirilmiştir. Örneğin; “Ne Ücretli Ne Sözleşmeli Gönlümün Kadrolu Öğretmeni Gelini Aldım da Talisca’nın Bonservisi Nolacak” yazısına hem meslek hem de sporla ilgili başlık altında yer verilmiştir.

## Tematik olarak gelin arabası yazıları

### 1. Meslekle İlgili gelin arabası yazıları:

Alo 156 Merkez Şahıs Alındı Tamam  
Beraber Nöbet Tutacaktık Konu Nerelere Geldi  
Bir AB Projesi Yapacaktık Nerelere Geldik  
Damat Jandarma olalı böyle olay görmedi  
Üzülme Annesi Polis Huzur Güven Verir  
Türev Almış Adamım Seni mi Alamayacağım  
Türev İntegral Almış Adamım, Seni Alamayacağımı mı Sandın Tatlım  
Tayin Gördüğüm En Güzel Yer Kalbiydi  
Öznemi Aldım Cümlemi Kurmaya Gidiyorum  
Gönlümün  $\pi r$ ensesini Aldım  
MEB'den Önce Kalplere Atanan İki Öğretmen  
Kaç yıllık elektrikçiyim böylesine çarpılmadım  
Ne Ücretli Ne Sözleşmeli Gönlümün Kadrolu Öğretmeni Gelini Aldım da Talisca'nın Bonservisi  
Nolacak  
Mühendisimi Aldım Ömürlük Projemi Çizmeye Gidiyorum  
Aşkımız Besicilerin Yim Borcu Gibi Olsun Hiç Bitmesin  
Aşkımız da çiftçinin borcu gibi hiç bitmesin  
Herkes Empati Sana Sempati

### 2. Memleket (şehir, ilçe) ile ilgili gelin arabası yazıları:

Aşkımız Beyşehir Yolu Gibi Hiç Bitmesin  
Aşkımız K.Maraş'ın Yol Çalışması Gibi Olsun Hiç Bitmesin  
Aşkımız Ordu Gököy Yolu Gibi Olsun  
Aşkımız Sivas'ın Kaldırım Çalışmaları Gibi Hiç Bitmesin  
Elazığ'ın Damadı Olisin Daha Ne İstiyisin  
Benim sana aşkım Siverek'in Yol Çalışması Gibi Hiç Bitmez  
Vurur Yüze İfadesi Sevdim Seni Bir Tanesi Sonun da Aldım Oflu Kızımı  
Sallayın dünyayı uykusu gelsin Nazilli güzelse sebebi sensin  
Fıstık İçin Teşekkürler Antep

### 3. Sporla ilgili gelin arabası yazıları:

Annemin Cimbomlu İlk Gelini  
Beşiktaş Sahaya Çıkıyor  
En Büyük Aşk Beşiktaş  
Bir Gülüşü Var Sanırsın ES-ES Sahaya Çıkıyor  
Siyahıma Beyaz Oldun  
Sarıma Kırmızı Oldun  
Sarıma Lacivert Oldun  
Kızı Aldık Sıra Falcao da

Ne Ücretli Ne Sözleşmeli Gönülümün Kadrolu Öğretmeni Gelini Aldım da Talisca'nın Bonservisi Nolacak

Hayatta 3 Şeyi Sevdim Onların Uğrunda Canımı Veririm 3 Renk Uğruna Atıyor Kalbim Bir Bordo Bir Mavi Bir de Gözlerin

#### **4. Yerel ağız özelliğiyle ilgili gelin arabası yazıları:**

Benimle Niye Evlenişun?

Başımıza Kül Eledig Vallah! Elazığ'ın Damadı Olisin Daha Ne İstiyisin

Seni Görünce Gözlerim Yıpıl Yıpıl Ediya

Sen Hiiiç Üzülme Annesi Gözü Gibi Bakar Muşrufun Eniştesi

Evimde Sen, Patpatımda Senin Derdiğin Pancarlar Olsun

Gakgo Bizimkisi Seyirlik Değil; Ömürlük Olii...

Galdürük Serdim Yollarına Avkuru Gel Gollarıma

Gart Dal Gibiyiz Bizi Çekemiyorlar Şeyma

Geç Oldu Ama Ele Has Olduk

Gidiysin He mi, Seviyiruk Mutluyuk Evleniyoruk

#### **5. Dinî içerikli gelin arabası yazıları:**

Akıbet Hayr

Ya Rabbi Maksadımız Sensin Rızamı İstiyoruz Rabbimin Emaneti Alın Yazımsın

İmamını da Kıyarım Hükümetini de, İsterim Ki Hafız Olsun Eşim O Ezberden Okusun Ben Kurandan Takip Edeyim

Kabul Olmuş Duamsın

Helal Dairesi Geniştir, Keyfe Kâfi Gelir Harama Girmeye Hiç Lüzum Yoktur

Allah Ayırmadıkça Kullara O Şansı Vermiyoruz

Hayalimdi Helalim Oldu

Çok Bekledik Ama Beklemeye Değdi Meleşimi Aldım Cennete Gidiyorum

Çok Şükür Bin Şükür Seni Bana Verene, Meleşimi aldım, cennete gidiyorum!

Çirkini Dursun Güzeli Olsun Allah Verdi Nasip Olanı

#### **6. Siyasî ve ideolojik içerikli gelin arabası yazıları:**

Cumhuriyet Sevdahısı Atatürkçü Bir Nesil Yetiştirmek İçin Evleniyoruz

Oğlan Bizim Kız Bizim Yaşasın Sosyalizm

Şükürler Olsun Önce Hükümeti Sonra da Yuvamızı Kurduk

Tek Başına İktidardan Koalisyona

Bozkurtça Baktım Sana Yaktın Beni Asena

İçişleri Bakanımı Aldım Hükümet Kurmaya Gidiyorum

Türkiye'de Yoktu Suriye'den Aldım

#### **7. Ekonomiyle ilgili gelin arabası yazıları:**

Borçluyuz ama mutluyuz

Euro Dolar Altın Aldı Başını Gidiyor Ben de Sevdiğimi Aldım Gidiyorum

Aşkımız Besicilerin Yım Borcu Gibi Olsun Hiç Bitmesin

Aşkımız da çiftçinin borcu gibi hiç bitmesin

Mutluyuz Borç Yetmiş İki Bin

75 Bin TL Borçluyuz Yine de Mutluyuz

**8. Medeni hâlle ilgili gelin arabası yazıları:**

Yerre Gire Bekarlığı daaa Sultanlığı da  
Üzülmeyin Kızlar Bekâr Kardeşlerim de Var  
Üzülmeyin Kızlar Sadıçlar daa bekar  
Üzülmeyin kızlar kuzenlerin de bekâr

**9. Toplumsal cinsiyetle ilgili gelin arabası yazıları:**

Bundan Sonra Son Söz Benim “Peki Karıcım”  
Damadımı Aldım Gidiyorum  
Elveda Annecim Emret Karıcım  
Tabi ki Bulaşıkları Ben Yıkırım Karıcım Dışarda Arslan Evde Pissikk  
Bu Odun Senin İçin Yanacak  
Bundan Sonra Seveceğim Kız Bizim Kızımız Olacak

**10. Toplumsal olaylar ve sözlü tarih (Darbe, Korana vs.) ile ilgili gelin arabası yazıları:**

Bu Darbeyi de Atlattık Hiçbir Darbe Yıkamaz Bizi  
Darbe Bile Ayıramadı Bizi, Darbe Bile Ayıramaz Bizi #DİRENDAMAT  
Evleniyoruz, Evleniyor! Hulooggg  
Ne Mesafeler Engel Ne de Darbe Alırım Seni OHAL’de  
Gelin Yönetime El Koydu Darbe Böyle Olur Ama Değdi  
12 Eylül... Darbelere İnat Darbelere Hayır Mutluluğa Evet  
Corana Bile Kavuşmamıza Engel Olamadı  
Dezenfektan Döktüm Yollarına Korona Olmadan Gel Kollarıma  
Kovid-19 Bile Aramıza Giremedi  
Ne Sinovac, Ne Biontech, Sana vuruldum bir tech  
Ömer Dinçer Sana Rağmen Evleniyoruz

**11. Teknoloji ve iletişim ile ilgili gelin arabası yazıları:**

Elveda Whatsapp  
Elveda 10.000 SMS  
Elveda 5000 Dakika  
Son Görülme 19.08.2017 23.59 Gruptan Ayrıldı

**12. Arabesk-şarkı, şiir sözü ile ilgili gelin arabası yazıları:**

Neşet Ertaş’ın Türküleriyiz  
Evelim Sensin Ahirim Sensin  
Bir Nefes ki Aşk Sana Benzer  
Hangi Derdin Dermanısın Söyle O Derde Düşeyim  
Bir leb-i gonca yüzi gül-zar dirsene işte sen Har-ı gamda andelib-i zar dirsene işte ben (Baki)  
Telaşımı Hoş Gör İslandığım İlk Yağmurumsun

**13. Anne-kaynana-baba ile ilgili gelin arabası yazıları:**

Eşimin Sevgisi Kaynanamın Dırdırı Yeter  
Üzülme Annesi Ben Çok Bekledim 1182. Gün Yeşil Dedim Beyaz Dedi  
Üzülme Annesi Kızın Kalbimin Bir Tanesi

Anamın Nazlı Gelini Kuşbaşıya Elveda Makarnaya Merhaba  
Piresens gibiymi baba evinde Kırالیçe olacak benim evimde  
Kızını aldım kaynana Gidiyom yaylana yaylana  
Anamın ilk gelini  
Annemin de Benim de İlk Göz Ağrım  
Annemin son gelini  
Annesinin Tek Kızıydı Onu da Ben Aldım  
Gelin de Gelin Görün Üzülme Annesi Ben Çok Bekledim 3060  
Yağmurlu Bir Günde Görmüştüm Seni Anamın Tek Gelini  
Babasının Bir Tanesi idi Onu da ben aldım

**14. Bilimle ilgili gelin arabası yazıları:**

Tesla Dünyayı Sen Beni Aydınlattın  
Edison Dünyayı Sen Gönümü Aydınlattın

**15. Gelenek görenekle ilgili gelin arabası yazıları:**

Tuzlu Kahve İçince Hatır Bir Ömür Oluyormuş  
Yaktın Bizi Kirveeee  
Üzülmeğin Kızlar Sadıçlar daa bekar

**16. Yemek içmekle ilgili gelin arabası yazıları:**

Elveda Burgerking Hoş geldin Bulgurking La Ne Sariya Be!  
Elveda Tantuni Dürüm  
Tavuk Dürüme Son  
Kuşbaşıya Elveda Makarnaya Merhaba  
Bir Çay İçcektik Konu Nerelere Geldi

**17. Masal-hikâye ile ilgili gelin arabası yazıları:**

Beyaz Atımla Prensesimi Aldım Sarayıma Gidiyorum  
Biz Mutlu Sonla Biten En Son Hikâyeyiz  
Bu Olanların Hepsini Prensesi Kraliçe Yapmak İçin  
Cadımı Aldım Şatoma Gidiyorum  
Sonsuza kadar mutlu yaşadılar...  
Masal Başlıyor

Piresens gibiymi baba evinde Kırالیçe olacak benim evimde Kızını aldım, Mutlu son!

**18. Edebî sanatlar/kelime oyunu ile ilgili gelin arabası yazıları:**

Eşsizdi Eşi Ben Oldum  
Gelin de Gelin Görün  
Murat Emeline Emel de Muradına Erdi  
Bir Dilek Tuttum O da Kabul Oldu

**19. Metinlerarası-medya ile ilgili gelin arabası yazıları:**

Alyazmalım  
Bi Biskrem Verdim Kandırdım  
Biskrem Verdim Kandırdım



Düğünüm Var Benim Anlamıyonmuuu O İş Tamam

Ne Çektik bee

Vurur Yüze İfadesi Sevdim Seni Bir Tanesi Sonun da Aldım Oflu Kızını Gelin Damat adı Pokemon ve Pikaçu yazıyor

Reklamlar Bitti Film Başlıyor

Evlenmem Diyenden Korkacaksın Kiskanalar Haklılar Sevim Koş Onlar da Evlenmiş

Mutlu Son, Evleniyoruz, Evleniyor! Hüloooogg

Game Over

Google da Arasan Böyle Damat Bulamazsın

Sena Diyorsan FAV Emre Diyorsun RT

Sizler elektrik almazken biz akıma kapıldık Trafoları yakmaya gidiyörük BAAB-BA

**20. Sevgi, aşkla ilgili gelin arabası yazıları:**

Bir Tane Vardı Onu da Ben Aldım

Başlasın Ama Hiç Bitmesin

Benim Sana Olan Aşkım, Dünya O'ydı O da benim oldu

Dünyalar sizin olsun, dünya güzeli benim oldu!

Evinizin Bir Tanesiydi Şimdi Benim Bir Tanem

Gökyüzümü yerde buldum!

Hasretlik sona erdi

Hayatıma Hoş Geldin

Seni ömrüme yazdım

Üzgünüm Kızlar Güzel Olan Kazandı

**21. Argo ile ilgili gelin arabası yazıları:**

Mermi Bitti Teslim Olduk

Kalbinde Yer Yoksa Sevgilim Ben Ayakta da Giderim

Evleniyoz Booolum, Evleniyoz Ya Laa

Sakata Geldik

**22. Kalp ifadelerle ilgili gelin arabası yazıları:**

Abi Deme Lazım Olur Demiştim

Asfalt Ağladı Be

Aldık Başa Bela Ama Tatlı Bela

Ayvayı Yedik

Ben Yandım Siz Yanmayın

Bir Halt Yiyoruz Ama Hayırlısı

Rahat Battı

Evleniyoruz Mutluyuz

Eveet

**23. Diğer:**

Sıra Babamda

Evleneceğim Dedim Dedim İnanmadınız Bakın Ne Oldu Şimdi

Evlenelim Dedik Yer Yerinden Oynadı

Evlenmeden Önce I love You Evlendikten sonra Ev Çı Bela Bu  
Evli Mutlu Çapulcu Olaylar Olaylar  
Feci Büyüledim Hala Etkisinde  
Gelin Taştı Ne İçirdiniz Lan Volkanıma  
İçimde Bir Dünya İçinde İkimiz  
Ömrüme Ömür Katan Kadın  
Az Bir İşim Var-Şimdi Çok İşim Var  
Rüyada mıyız ne Eyi olur zahar  
Seni (Yıldız) Yapacağım Demiştim Bir Yolculuk Yapacaktık Konu Nerelere Geldi  
Son durak mutluluk!  
Sonsuzluğa  
Yağmurdan Sonraki Toprak Kokulum  
Biz Ne Yangınlar Gördük Yine de Birbirimizden Vazgeçmedik  
Bir Yolculuk Yapacaktık Konu Nerelere Geldi  
İç Anadolu'da yoktu Ege'den Aldım  
Dillere destan aşkımız olsun dedik, tüm Türkiye'ye duyurduk-Hoş geldin 78 bin TL

**Gelin arabası yazıları biçimsel olarak incelendiğinde ise 16 başlık belirlenmiştir:** 1. Annemin/anamın/babamın...ilk/son/tek gelini, 2. Aşkımız/aşkım...gibi hiç bitmesin/bitmez, 3....Konu nerelere geldi/geldik, 4....aldım...gidiyorum, 5. Bundan sonra..., 6....bile ayıramadı bizi, 7.....benim oldu/ben oldum, 8....aydınlattın, 9. Elveda...,10. Evleniyoruz, 11.Mutluyuz, 12. Üzülme..., 13 ...oldun, 14. Son...,15....yoktu...aldım., 16. Diğer.

### **Biçimsel olarak gelin arabası yazıları**

#### **1.Annemin/anamın/babamın... ilk/son/tek gelini:**

Anamın ilk gelini  
Annemin Cimbomlu İlk Gelini  
Annemin de Benim de İlk Göz Ağrım  
Annemin son gelini  
Annesinin Tek Kızıydı Onu da Ben Aldım  
Babasının Bir Tanesi idi Onu da ben aldım  
Anamın Nazlı Gelini  
Yağmurlu Bir Günde Görmüştüm Seni Anamın Tek Gelini

#### **2.Aşkımız/aşkım... gibi hiç bitmesin/bitmez:**

Aşkımız Besicilerin Yim Borcu Gibi Olsun Hiç Bitmesin  
Aşkımız Beyşehir Yolu Gibi Hiç Bitmesin  
Aşkımız da çiftçinin borcu gibi hiç bitmesin  
Aşkımız K.Maraş'ın Yol Çalışması Gibi Olsun Hiç Bitmesin  
Aşkımız Ordu Gölköy Yolu Gibi Olsun  
Aşkımız Sivas'ın Kaldırım Çalışmaları Gibi Hiç Bitmesin  
Benim sana aşkım Siverek'in Yol Çalışması Gibi Hiç Bitmez

**3....Konu nerelere geldi/geldik:**

Berber Nöbet Tutacaktık. Konu Nerelere Geldi

Bir AB Projesi Yapacaktık. Nerelere Geldik

Bir Çay İçecektik. Konu Nerelere Geldi

Seni (Yıldız) Yapacağım Demiştim. Bir Yolculuk Yapacaktık Konu Nerelere Geldi

**4....aldım...gidiyorum:**

Beyaz Atımla Prensesimi Aldım. Sarayıma Gidiyorum

Cadımı Aldım. Şatoma Gidiyorum

Çok Bekledik Ama Beklemeye Değdi. Meleğimi Aldım Cennete Gidiyorum

Damadımı Aldım Gidiyorum

Euro Dolar Altın Aldı Başını Gidiyor. Ben de Sevdiğimi Aldım Gidiyorum

İçişleri Bakanımı Aldım Hükümet Kurmaya Gidiyorum

Meleğimi aldım, cennete gidiyorum!

Mühendisimi Aldım. Ömürlük Projemi Çizmeye Gidiyorum

Öznemi Aldım. Cümlemi Kurmaya Gidiyorum

**5. Bundan sonra...:**

Bundan Sonra Seveceğim Kız Bizim Kızımız Olacak

Bundan Sonra Son Söz Benim "Peki Karıcım"

**6....bile ayıramadı bizi:**

Darbe Bile Ayıramadı Bizi

Kovid-19 Bile Aramıza Giremedi

**7....benim oldu./ben oldum:**

Dünya O'ydı O da benim oldu

Dünyalar sizin olsun, dünya güzeli benim oldu!

Eşsizdi Eşi Ben Oldum

**8....aydınlattın:**

Edison Dünyayı Sen Gönlümü Aydınlattın

Tesla Dünyayı Sen Beni Aydınlattın

**9. Elveda...:**

Elveda Whatsapp

Elveda 10.000 SMS

Elveda 5000 Dakika

Elveda Annecim Emret Karıcım

Elveda Burgerking Hoş geldin Bulgurking La Ne Sariya Be!

Elveda Tantuni Dürüm

Kuşbaşıya Elveda Makarnaya Merhaba

**10. Evleniyoruz...:**

Evleniyoruz

Evleniyoruz, Evleniyor! Hülooooggg

Evleniyoz Booolum

Evleniyoz Ya Laa

**11. Mutluyuz...:**

Mutlu son!

Mutluyuz

Mutluyuz Borç Yetmiş İki Bin

**12. Üzülme...:**

Üzülme Annesi Ben Çok Bekledim 3060

Sen Hiiiç Üzülme Annesi Gözü Gibi Bakar Muşrufun Eniştesi

Üzgünüm Kızlar Güzel Olan Kazandı

Üzülme Annesi Polis Huzur Güven Verir

Üzülme Annesi Ben Çok Bekledim 1182. Gün Yeşil Dedim Beyaz Dedi

Üzülme Annesi Ben Çok Bekledim 1182.Gün

Üzülme Annesi Kızın Kalbimin Bir Tanesi

Üzülme Kızlar Bekâr Kardeşlerim de Var

Üzülme Kızlar Sadıçlar daa bekar

**13....oldun:**

Sarıma Kırmızı Oldun

Sarıma Lacivert Oldun

Siyahıma Beyaz Oldun

**14. son...:**

Son durak mutluluk!

Son Görülme 19.08.2017 23.59 Gruptan Ayrıldı

Sonsuza kadar mutlu yaşadılar...

Sonsuzluğa

**15.....yoktu.....aldım:**

Türkiye’de Yoktu Suriye’den Aldım

İç Anadolu’da yoktu Ege’den Aldım

**16. Diğer:** Belli bir kalıpta olmayanlar.

Bu tematik ve biçimsel tasnif denememizden de anlaşıldığı üzere halk mizahının gelin arabası yazılarında çeşitlendiği ortadadır ve son dönemde yaygınlaşan bu geleneğin mevcut tasnif çalışmamızı zenginleştireceği kuvvetle muhtemeldir.

### Gelin arabası yazılarında mizah

Baudelaire, gülme, türlü türlüdür (1997, s. 13) derken mizahi çeşitliğe dikkat çeker. Morreall ise gülmenin, insanın içinde bulunduğu dünyada algılamış olduğu bazı şeylere verdiği tepkinin dışı vurumu (1997, s. 85) olduğunu ifade eder. Bu yönüyle gelin arabası yazıları da içinde yaşanılan toplumun kültürel kodlarını mizahi açıdan yansıtmaktadır. “Mizah, gülümseme veya kahkaha gibi bir eylemle reklam, sinema, ekonomi, siyaset, spor vb. çok farklı alanlarda hedef kitlenin zihnine söz, yazı, resim vb. aracılığıyla gönderilen bir tür yönlendirici mesajdır” (Öğüt Eker, 2014, s. 205). Burada ifade edilen unsurlardan biri olan “yazı” çalışmamız kapsamında yazılı kültür ve mizah ilişkisi odağını oluşturmaktadır. “Mizah, yaşamdaki yaratıcılığın, özgünlüğün ve zenginliğin temel kaynağıdır. Mizahın

özünü, ‘eleştirel düşünce, müstehcenlik ve argo’ oluşturmaktadır” (Özdemir, 2017, s. 378, 381). Mizah ve gülmenin işlevi hakkında Ögüt Eker, yararlılık, savunma ve saldırı, gerilimi azaltma, sosyalleşme, protesto, organizasyon, sosyal tarihin kod ve mesajını taşıma, eleştiri ve hoşgörü gibi açık/gizli işlevleriyle farklı formlarda kendini gösterdiğini söyler (2014, s. 211). Metin Ekici ise mizahın işlevini şu şekilde ifade eder:

Özellikle ekonomik ve çalışma hayatının getirdiği zorluklar, kent yaşamında meydana gelen düzensizlikler, sosyal ilişkilerde oluşan karmaşa başta ülkemiz olmak üzere pekçok toplumda birey üzerinde ciddi baskılar oluşturmakta ve çağımızın hastalığı ve diğer pek çok rahatsızlığın kaynağı kabul edilen stras veya gerginlik hemen her bireyde ortaya çıkmakta ve neden olarak da günlük yaşamda hissedilen farklı baskıların bir sonucu kabul edilmektedir. İşte bütün bunlardan kaçmanın, uzaklaşmanın, bazen anlık da olsa her türlü ortamın oluşturduğu baskı ve gerginlikten kurtulmanın tek yolu olarak gülme kabul edilmiştir. Gülme insan yaşamının ayrılmaz parçası, isteği, fizyolojik ve sosyo-psikolojik olarak gerçekleştiği bir olgudur (www.academia.edu).

Özdemir, Türk mizah geleneği kapsamında toplumsal cinsiyetin mizah ürünlerinde ayrıntılı bir şekilde ele alındığını; toplumsal cinsiyet belleğinin Türkiye’deki mizah geleneğini besleyen temel kaynaklardan biri olduğunu belirtir (2017, s. 401). Kadın ve erkek arasındaki etkileşim sorunları insanlık tarihinin bir türlü çözülemeyen köklü sorunların başında gelmektedir. Bu sorun mizahın doğuşunu ve gelişmesini sağlamıştır. Bir yanıla mizah kadın ile erkek arasındaki iletişim ve etkileşim sorunlarının çözülmesi çabalarının ürünüdür (Özdemir, 2017, s. 377). Modern çağın kullanım formatında mizah, tüketim kültürünün önemli bir nesnesi ve kitle iletişimin bir aracıdır (Ögüt Eker, 2014, s. 205). Gelin taşıtının süslenmesi kapsamında hazırlanan gelin arabası yazıları de tüketim kültürü kapsamında yorumlanabilir. Özdemir’in de ifade ettiği gibi bireysel ifadelerin kamusal panosuna dönüşen taşıtlar ve kullandıkları araçlarla bütünleşen yurdum insanı farklı türden mizah ürünleri kapsamında değerlendirilebilir (2017, s. 433). Burada Özdemir’in taşıt folkloru ve mizah türlerine yaptığı vurgu gelin arabası yazıları için de geçerlidir. Bu kapsamda öncelikle tematik ve biçimsel olarak tasniflenen gelin arabası yazıları, sonrasında mizah kuramlarıyla ilişkili olarak incelenmiştir.

**Uyumsuzluk kuramı ve gelin arabası yazıları:** Bu kuramın temelini, Aristo’nun, insanların belli bir beklenti içindeyken beklenmedik başka bir sonuçla karşılaşmanın gülme eylemini ortaya çıkardığı düşüncesi oluşturmaktadır. Karşıtlık temeline dayanan bu kurama göre iki veya daha çok uyumsuz/uygunsuz bileşen ilişkisi, yani benzeşemeyenlerin sentezi söz konusudur. Akıl, beklenmedik/mantıksız/uyumsuz/aykırı olarak algıladığı sürpriz sonuca gülmeye tepki gösterir. Uyumsuzluk Kuramı şaşkınlık neticesinde ortaya çıkan gülmenin duygusal boşalımı ile Rahatlama Kuramı ile örtüşür (Ögüt Eker, 2014, s. 137,138). Uyumsuzluk kuramı; umulmadık, mantıksız ya da söyle ya da böyle uygunsuz olan bir şeye karşı gösterilen zihinsel bir tepkidir (Morreall, 1997, s. 24). Pascal’ın belirttiği gibi “Kişiyi, umduğuyla bulduğu arasındaki şaşkınlıktan başka hiçbir şey daha fazla güldürmez” (Morreall, 1997, s. 25). Uyumsuzluk mizah kuramıyla ilişkilendirdiğimiz gelin arabası yazılarından “Sıra Babamda” yazısı, normal hayatın akışı içinde mantıksız ve beklenmedik olduğu için aykırıdır bir başka ifadeyle uyumsuzdur. Yine beklenmedik ve alışılmadık olan yazılara “Damadımı Aldım Gidiyorum” örnek gösterilebilir. Zira bu ifade “Gelinimi aldım gidiyorum” söyleminin feminist bakış açısıyla reddiyesidir ki bu yazı, aynı zamanda üstünlük kuramıyla da ilgilidir. Toplumun miti erkeğin kadını alması üzerinedir. Zira kadın, evlilik ritüelinde “verilen”dir. Genel ve klişe bir ifadenin tam tersi bir söylem olduğu için uyumsuzluk kuramı söz konusudur. “Evli Mutlu Çapulcu Olaylar Olaylar” yazısında ise toplumsal bellekteki “Evli Mutlu Çocuklu” klişesindeki çocuklu ifadesi yerine çapulcu sözcüğü kullanılarak beklenmedik sürpriz bir sonla yazı bitirilmiş ve mizah, uyumsuzluk üzerinden sağlanmıştır. Saçma bir düşünceyi belli bir kalıp içerisine sokmayı söz komiği olarak niteleyen Bergson (1996, s. 60-61)’dan hareketle buradaki “Evli Mutlu Çocuklu” söz kalıbının, “Evli Mutlu

Çapulcu” şeklini söz komiği olarak değerlendirebiliriz. Morreall ise bu durumu “İnsanların kafasında bir şeye ilişkin bir kalıp ya da düzenleme varsa, bu kalıp bozulur bozulmaz, komik olan duruma yer açılır” (Morreall, 1997, s. 101) şeklinde ifade eder. Ayrıca gelin arabasına yazılması gelenek hâline gelen “mutluyuz, evleniyoruz” gibi ifadelerin yerine “Rahat battı, sakata geldik, ayvayı yedik” gibi tam tersi duyguları içeren sözlerin yazılması da yine uyumsuzluk kuramına örnek verilebilir. “Cadımı aldım şatoma gidiyorum” ifadesi de esasında “Beyaz Atımla Prensesimi Aldım Sarayıma Gidiyorum” yazısıyla mizahi açıdan uyumsuzluk içerir. Cadı ve prenses zıtlığı üzerinden mizah sağlanmıştır. “Kuşbaşıya Elveda Makarnaya Merhaba” yazısında da zıtlık söz konusudur. Evlenince beklenen hayat ile mevcut hayatın yeme-içme alışkanlığı üzerinden zıtlık vurgulanarak mizah amaçlanmıştır. Uyumsuzluk üzerinden mizah sağlanan bir başka gelin arabası yazısı ise “borç” ve “mutluyuz” kelimeleri üzerinden düşünülmüştür: “Borçluyuz ama mutluyuz/Mutluyuz Borç Yetmiş İki Bin/75 Bin TL Borçluyuz Yine de Mutluyuz”. Zira gerçek hayatta borçlu olmak mutluluk değil, aksine mutsuzluk nedenidir. “Yaktın Bizi Kirveeee” yazısı da gelenekte kirvenin olumlu işlevinin zıttıymış gibi verilerek mizah uyumsuzluk üzerinden sağlanmıştır. “Eşimin Sevgisi Kaynanamın Dırdırı Yeter” yazısı da kendi içinde iki karşıt duyguyu barındırır. “Türkiye’de Yoktu Suriye’den Aldım” yazısı ise kendi içinde ironiyi barındırdığı için uyumsuzdur.

**Üstünlük kuramı ve gelin arabası yazıları:** Morreall, üstünlük kuramının en eski ve olasılıkla hâlâ en yaygın gülme kuramı olduğunu ve gülme’nin bir kişinin diğer insanlar üzerindeki üstünlük duygularının bir ifadesi olduğunu söyler (1997, s. 2). Eflatun, gülmeyi, ‘zayıf ve zararsız olmak şartıyla, bir kişinin diğerleri üzerinde üstünlük kurma isteğinin ifadesi’ şeklinde tanımlayarak gülme ve üstünlük duygusu arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Üstünlük kuramının temelinde, rakibi saf dışı bırakmaktan duyulan keyif, bir başkasının dezavantajlı duruma getirmenin verdiği haz, öteki konumundaki kişinin düştüğü kötü durumdan duyulan mutluluk, başkalarının talihsizliklerinden ve acılarından alınan zevk, bedensel çirkinlik veya bozuklukların kendi bedeninde olmamasından duyulan memnuniyet ile mantıksız hareket eylemlere gülme yer almaktadır (Öğüt Eker, 2014, s. 141, 142). Mizah teorilerini Nasrettin Hoca fıkralarına uygulayan Fikret Türkmen, özellikle “üstünlük teorisi” üzerinde durur ve karşılaşılan saçmalıklar, yanlışlık ve tesadüflerin insanlarda gülme duygusuna neden olduğunu ve Nasrettin Hoca’nın kendi kendisiyle alay ettiği fıkralarda mizahın üst noktaya çıktığını söyler (Türkmen, 1997). Benzer durum, gelin arabası yazılarında da söz konusudur. Kişinin kendi kendisiyle dalga geçmesi üstünlük teorisinin bir başka yönüdür. “Bundan Sonra Son Söz Benim Peki Karıcım” ve “Mermi Bitti Teslim Oldum” bireyin kendi kendini mağlup görmesi açısından mizahidir ve üstünlük kuramıyla ilgilidir.

Gelin arabası yazılarında ise damadın rakibinin genellikle kaynanası olduğu görülmekte ve damadın kaynanası karşısındaki üstünlüğü “almak” eylemi üzerinden ifade edilmektedir: “Kızımı aldım kaynana/ Gidiyom yaylana yaylana”; “Üzülme Annesi Ben Çok Bekledim 1182. Gün; Yeşil Dedim Beyaz Dedi, Üzülme Annesi Kızın Kalbimin Bir Tanesi; Annesinin Tek Kızıydı Onu da Ben Aldım; Gelin de Gelin Görün Üzülme Annesi Ben Çok Bekledim 3060; Babasının Bir Tanesi idi, Onu da ben aldım”. Damadın genellikle kaynanasını ya da az da olsa kayınpederini saf dışı bırakmaktan duyduğu haz ve keyif, gelinin ailesinin dezavantajlı durumu damadı üstün duruma getirmesi açısından üstünlük mizah kuramıyla ilişkilendirilebilir. Üstünlük durumunun “almak” eylemi üzerinden mizahla ifade edildiği diğer örnekler ise mesleki anlamda yetkinliğin ön plana çıkarılmak istenmesiyle ilgilidir: “Türev İntegral Almış Adamım Seni Alamayacağımı mı Sandın Tatlım; Öznemi Aldım Cümlemi Kurmaya Gidiyorum; Gönlümün Prensesini Aldım; Mühendisimi Aldım Ömürlük Projemi Çizmeye Gidiyorum”. Ayrıca damadın etken, gelinin edilgen olduğu bu örnekler, damadın gelin üzerindeki sahip olma edimiyle açıklanabilir. “Bir Tane Vardı Onu da Ben Aldım; Dünya O’ydu O da benim oldu; Dünyalar sizin olsun

dünya güzeli benim oldu!; Üzgünüm Kızlar Güzel Olan Kazandı; Google da Arasan Böyle Damat Bulamazsın” gibi yazılarda da gerek damat gerekse gelinin mevcut eşlerini seçkin ve özel görmeleri nedeniyle kendilerini rakiplerinden üstün gördükleri anlaşılmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği kapsamında hem uyumsuzluk hem de üstünlük mizah kuramına rastlanır. “Damadımı aldım gidiyorum” örneği erile karşı dişil söymenin erkini yansıtır. Genelde erkeğin kadın üzerinde üstün olduğunu ifade eden “almak” eylemi, burada farklı olarak kadının erkek üzerindeki üstünlüğünü vurgulamak ve mevcut yaklaşıma tepki vermek için kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet odağında kadının üstünlüğünü mizahi açıdan vurgulayan yazılara ise şunlar örnek gösterilebilir: “Elveda Annecim Emret Karıcım; Tabi ki Bulaşıkları Ben Yıkarım Karıcım Dışarda Arslan Evde Pissikk; Bu Odun Senin İçin Yanacak; Gelin Yönetime El Koydu Darbe Böyle Olur Ama Değdi”. Toplumun kadın ve erkekten beklediği roller kültürel, bu roller mite dönüşür. Beklendik rollerin dışına çıkılması ise öncelikle uyumsuzluk/zıtlık içerir ve aynı zamanda mizahın üstünlük kuramıyla ilgilidir. Gelin arabalarındaki yazılar genel olarak eril bir dile sahipken buradaki örneklerde kadının edilgen değil, etken olması yönüyle karşıt mit geliştirilerek mizah sağlanmıştır. Bu bağlamda Sanders’ın kadın ve erkeklerin mizah anlayışları konusundaki tespitleri dikkate değerdir:

Batı kültürlerinde, kadınlar erkeklerden daha az espri yapmaktadır. Toplum bilimciler göre, bunun nedeni, kadınların mizah duygusundan yoksun olmaları ya da fıkra anlatamamaları değildir; kadınlar erkeklere oranla daha sakin, daha edilgen ve geri planda bir role göre toplumsallaşmaktadır. Espri yapmak belli ölçüde bir saldırganlığı gerektirir - bazen bu saldırganlık gizlenir, bazen de pek iyi saklanamaz. Bu ayrımlar, çok açık olarak kendini gösterir. Ama insanbilimciler erkeklerle kadınların gülüşü arasındaki farkın başka, daha az belirgin nedenlerini gözden kaçırmışlardır. Bu nedenler ancak büyüteç altına alındıklarında belirginlik kazanmakla birlikte, espri yapmadaki cinsiyet farklılıklarına tarihsel bir açıklama getirirler (Sanders, 2001, s. 36).

Gelin taşıtı üzerimdeki yazıların ve ortaya çıkan esprilerin daha çok eril dille yazılmış olması Sanders’i desteklemektedir. Dişil dille ifade edilen gelin arabası yazıları da bu bağlamda hem uyumsuz hem de üstünlük mizah kuramıyla ilişkilendirilebilir.

Üstünlük kuramının cinsiyet ve meslek dışında memleket üzerinden de mizah oluşturmak için kullanıldığı görülmektedir. “Elazığ’ın Damadı Olisin Daha Ne İstiysin” örneğinde, belli bir memleket ön plana çıkarılıp yüceltilmekte, üstün tutulurken “rakip iller” saf dışı bırakılmaktadır. Benzer şekilde “Vurur Yüze İfadesi Sevdim Seni Bir Tanesi Sonun da Aldım Oflu Kızını” gelin arabası yazısındaki “Aldım Oflu Kızını” söylemi de belli bir yer/bölgeden kız alabilmenin güçlüğü ve önemi açısından üstünlük mizah teorisini yansıtır.

**Psikoanalitik kuram/ rahatlama kuramı ve gelin arabası yazıları:** Sıkıntıdan kurtularak rahata, huzura kavuşma yönüyle üstünlük ve aykırılık kuramları ile aynı anlayışı paylaştıran bu kuram, organizmadaki sıkıştırılmışlık/bastırılmış enerjinin boşaltılması esasına dayanır. Muhtemel tehlike ve olumsuzluğun ortadan kalkmasıyla duyulan psikolojik rahatlama, beklenen huzursuz ve karmaşık sonucun tersine, duyulan huzurdur (Öğüt Eker, 2014, s. 143, 144). Rahatlama kuramında dile getirilen, gülme’nin gergin bir durumdan rahat bir duruma ani bir geçiş ya da eğer isterseniz “duygusal enerjinin açığa çıkarılması” olduğu tezi doğrudur (Morreall, 1997, s. 70). Rahatlama kuramının birçok yorumu vardır fakat bu yorumların ortak noktası gülmenin, sinirsel enerjinin ortaya çıkışı olarak görüldüğü, üç aşağı beş yukarı fizyolojik olan bakış açıdır (Morreall, 1997, s. 32). Bir fikrin ya da olayın, genelde bir arada düşünilemeyen iki kalıpla birden bire bağlanması, anlatı ya da anlam akışı gereken duygusal gerilimi taşıyorsa, gülünç bir etki yaratır (Koestler, 1997, s. 37).

Gelin ve damadın çeşitli maddi ve manevi engelleri aşarak kavuşmaları, arzuladıkları düğünü yapabilmeleri başlı başına bireylerde rahatlama duygusuna sebep olmaktadır. Gelin arabası yazıları bu durumu örneklendirmektedir: Elveda Whatsapp; Elveda 10.000 SMS; Elveda 5000 Dakika; Son Görülme 19.08.2017 23.59 Gruptan Ayrıldı; Hayalimdi Helalim Oldu; Çok Bekledik Ama Beklemeye Değdi Meleşimi Aldım Cennete Gidiyorum; Gökyüzümü yerde buldum!; Hasretlik sona erdi; Hayatıma Hoş Geldin; Biz Mutlu Sonla Biten En Son Hikâyeyiz; Sonsuza kadar mutlu yaşadılar. Örnekler, beklemek ve kavuşmak üzerinden kurgulanmıştır.

Rahatlama duygusu bireylerde “şükür” duygusunu uyandırmakta ve bu da gelin arabası yazılarına yansımaktadır: Çok Şükür Bin Şükür Seni Bana Verene; Meleşimi aldım, cennete gidiyorum!; Çirkini Dursun Güzeli Olsun Allah Verdi Nasip Olanı; Şükürler Olsun Önce Hükümeti Sonra da Yuvamızı Kurduk; Bu Darbeyi de Atlattık Hiçbir Darbe Yıkamaz Bizi.

“Ömer Dinçer Sana Rağmen Evleniyoruz” örneği esasında atanamayan iki öğretmenin, Millî Eğitim Bakanı'nın atama kararlarına rağmen evlendiğini imlemektedir. Bu engele rağmen evlenebilmek başarı olarak görülmüştür. Burada “atanamayan öğretmenlerin” bireysel protestosunu yansıtan gelin arabası yazısında, sıkıntıya neden olan durum eleştirilerek rahatlama söz konusudur.

**Semantik (anlambilimsel kuram) ve gelin arabası yazıları:** “Kuramın amacı, bir metnin eğlenceli olması için gerekli ve yeterli şartları tamamen anlambilimsel koşullar içinde formüleştirmektir. Gerçek iletişimde kinaye ve dokunduruların yapılma ve başarıyla algılanma şekli budur. Mizah, toplumda gerçek iletişimden sonra sosyal olarak en fazla kabul edilebilir iletişim şekli gibi görünür” (Öğüt Eker, 2014, s. 152-157). Kinaye ve dokundurma içeren gelin arabası yazılarına şunlar örnek gösterilebilir: Aşkımız K. Maraş'ın Yol Çalışması Gibi Olsun Hiç Bitmesin; Aşkımız Sivas'ın Kaldırım Çalışmaları Gibi Hiç Bitmesin; Aşkımız Besicilerin Yim Borcu Gibi Olsun Hiç Bitmesin; Aşkımız da çiftçinin borcu gibi hiç bitmesin. Bu örneklerde damat ile gelinin birbirine duyduğu aşk, “borç ya da bitmeyen yol çalışmaları” gibi olumsuz durumlarla ilişkilendirilmiştir. Bir başka kinaye ise “Türkiye’de Yoktu Suriye’den Aldım” örneğindedir. “Borçluyuz ama mutluyuz, Euro Dolar Altın Aldı Başını Gidiyor Ben de Sevdiğimi Aldım Gidiyorum, Mutluyuz Borç Yetmiş İki Bin, 75 Bin TL Borçluyuz Yine de Mutluyuz”. En mutlu günlerinde düğünün maddi ağırlığı altında ezilen damat ve gelinin ruh hâlini yansıtan bu yazılarda hem uyumsuzluk kuramı hem de ironi söz konusudur.

**Tek yönlü mizah kuramı:** Tek yönlü mizah kuramı bugünü anlamak için geçmişi kullanmakla birlikte, amı yakalayan bir mizah anlayışıdır. Toplumsal yapının önem verdiği dinsel, politik, cinsel, etnik, kültürel, ekonomik, medyatik, psikolojik, fizyolojik vb. herhangi bir sorun ya da konu, Tek Yönlü Mizah'ın malzemesi olabilir. Yöntemin temel özelliği, yapay mizah gündemi oluşturmaktır. Bu gündemden beslenen Tek Yönlü Mizah Kuramı, popüler kişileri, anlık sorunları ve olayları kullanarak temel niteliği geçicilik olan moda mizah tipleri ve moda mizah konuları oluşturur. Sunucunun performansını sağlayan önemli özelliklerden biri, söz tekniklerini kullanabilme yeteneğidir. Kelime oyunları, mecaz, cinas, kinaye vd. sanatlara hakimiyet, anlam yükleme kabiliyetine sahip olma, söz hünerini kullanabilme sunucunun temel karakteristiği olmalıdır (Öğüt Eker, 2014, s. 164, 165, 166). Mizahın dildeki en düşük düzeyini yalnızca konuşulan sözlerin sesi ya da yazılan sözcüklerin şekli oluşturur. Örneğin çok fazla aliterasyon nasıl komik ise, çifte uyak ya da iç uyaklar da gülmece yazarı Ogden Nash'de olduğu gibi potansiyel komedi unsurlarıdır. Teleffuzda, imlada, gramerde ya da dilin semantik olmayan diğer unsurlarında bilinçli ya da bilinçsiz yapılan hatalar da komik olabilirler. Örneğin, dil sürçmeleri ya da konuşurken heceleri karıştırmak, başka bir sözcük oluşturulmazlarsa



komik olabilirler. Genellikle şive'lerle ilgili fıkralar, şivenin söylenen şey üzerine etkisi ya da bozuk gramer kullanımına dayanır (Morreall, 1997, s. 102).

Morreall'ın dile getirdiği şivenin mizahla ilişkisini, şu gelin arabası yazıları örneklendirmektedir: Benimle Niye Evlenişun?; Başımıza Kül Elediğ Vallah! Elazığ'ın Damadı Olisin Daha Ne İstiyisin; Seni Görünce Gözlerim Yıpl Yıpl Ediya; Sen Hiiiç Üzülme Annesi Gözü Gibi Bakar Muşrufun Eniştesi; Gakgo Bizimkisi Seyirlik Değil; Ömürlük Olii...; Galdürük Serdim Yollarına Avkuru Gel Gollarıma; Gart Dal Gibiyiz Bizi Çekemiyorlar Şeyma; Geç Oldu Ama Ele Has Olduk; Gidiysin He mi, Seviyiruk Mutluyuk Evleniyoruk. Bu örneklerdeki mizah, Karadeniz ve Doğu Anadolu bölge ağızlarının ses özellikleriyle sağlanmıştır.

Mizahın bir üst aşamasında, sözcüklerin anlamları da bir ölçüde işin içine girer. Ama her şeye rağmen mizah, büyük ölçüde dilin fonetiğine ve dizgisel mekânına dayanır. Eşseslilerin kullanımıyla yapılan şakalar, telaffuz ve imla hataları sonucu ortaya çıkan sözcükler bu gruba girerler. Ama belki de bu çeşit mizahın en yaygın biçimi cinaslardır (Morreall, 1997, s. 102-103). Freud bunu "Çift anlama dayanan nükteler" olarak niteler ve üçe ayırır: a. Nesnel bir anlama da sahip bir özel isimle ortaya çıkan çifte anlam, b. Bir sözcüğün gerçek anlamı ile mecazi anlamından yararlanılarak oluşturulan çifte anlatım şekli, c. Çifte anlam ya da çoklu anlatımın en belirgin ve seçkin örneğini oluşturan sözcük oyunu (Freud, 1999, s. 33-34). Cinastların anlatım tekniği basittir, oysa sözcük oyunu yüksek tekniğe dayanır ve çift anlamı, çokluk, tek bir sözlükte sunacak biçimde ve tek bir sözcükte birleştirir (Freud, 1999, s. 41). Cinastan biraz daha zekice olan söz oyunu çift anlamlılıktır. Bu aynı cinasta olduğu gibi, bir söz ya da deyim iki anlamda kullanılmasıdır (Morreall, 1997, s. 103). Sesteş ya da sözcüklerle mizahın sağlandığı gelin arabası yazıları da mevcuttur: Eşsizdi Eşi Ben Oldum; Gelin de Gelin Görün; Murat Emeline Emel de Muradına Erdi; Bir Dilek Tuttum O da Kabul Oldu. Burada eş, gelin, murat, emel, dilek kelimeleri sesteş olarak kullanılmıştır. "Ne Sinovac, Ne Biontech, Sana vuruldum bir tech" örneğinde de iç kafiyeden ve ses benzerliğinden yararlanılarak kelime oyunu yapılmış, mizah sağlanmıştır. Burada, temanın küresel salgın olan Covid-19'u imlemesi de mizahın bir diğer boyutudur.

Sözcük oyunu, bir tek ses biçiminin iki anlamla bağlanımlı olmasıdır (Koestler, 1997, s.59). Edebî sanatlar da sözcük oyunları kapsamında ele alınabilir: "Tayin Gördüğüm En Güzel Yer Kalbiydi", mecaz-ı mürsel; "Sallayın dünyayı uykusu gelsin Nazilli güzelse sebebi sensin" hüsnü ta'îl; "Fıstık İçin Teşekkürler Antep" istiare, "Gökyüzümü yerde buldum!" ise mübalağa sanatı kapsamında değerlendirilebilir.

Kültürel bellekten seçilen ortak imaj, imge, an, olay, mekân, kişi ya da şarkı, dinleyenin aitlik duygusunu yaşamasını sağlar. Ortak bellekten seçilen bu öge, dinleyenin bugünle geçmiş ve geleceği birleştirerek özel anlamlar yüklenmesine sebep olur (Öğüt Öker, 2014). "Neşet Ertaş'ın Türküleriyiz, Evvelim Sensin Ahirim Sensin, Bir Nefes ki Aşk Sana Benzer, Hangi Derdin Dermanısın Söyle O Derde Düşeyim, Telaşımı Hoş Gör İslandığım İlk Yağmurumsun" gibi şarkı sözlerinde ise aitlik duygusu söz konusudur. Ayrıca "Düğünüm Var Benim Anlamıyonmuuu O İş Tamam, Ne Çektik bee, Bi biskrem verdim kandırdım, Evlenmem Diyenden Korkacaksın Kiskanalar Haklılar Sevim Koş Onlar da Evlenmiş" gibi gelin arabası yazıları ise medyada belli bir filme, reklama ya da fenomen paylaşımına gönderme yaptığı için mesajı bilen alıcıda mizah oluşturur. "Sevim koş..." repliği 1990'ların popüler dizisi *Bizimkiler*'deki Cemil karakterine gönderme yapmaktadır ve o dönemi, filmi bilenlerde tebessüm uyandırmaktadır. Bu yönüyle gelin arabası yazılarında metinlerarasılık yöntemiyle de mizahın sağlandığı söylenebilir.

## Sonuç

Toplumsal geçiş törenlerinden biri olan evlenme ritüelinde gelin ve damat etrafında birçok uygulamaya rastlanır. Bu uygulamalar, çeşitli nedenlerden dolayı zamanla değişim ve dönüşüme uğrar. Gelinin baba evinden damat evine götürülmesi bir başka ifadeyle *gelin göçü* ya da *gelin savması* adı verilen ritüel esnasında kullanılan taşıtlar, tekno-kültürel değişime örnek gösterilebilir. Geline taşıta kimin ve nasıl bindireceği ya da taşıttan kimin indireceği, taşıta kimlerin ve neden binebileceği, taşıtı kimin tutacağı/süreceği, taşıtın niteliği ve rengi, gelin taşıtının önünün kesilmesi ve bahşiş istenmesi, gelinin taşıttan inmek için *indirmelik* ya da *yol başıslama* istemesi, düğün alayının konvoy olması, arabaların korna çalmaları, konvoyun uzunluğunun (gelin alayının) övünç kaynağı olması, taşıtın nerelere uğraması gerektiği, gelin taşıttan inerken kurban kesilmesi, taşıta havlu, kumaş, mendil gibi eşyaların asılması, arabanın özellikle önünün çiçek, bebek gibi eşyalarla süslenmesi, gelin arabasının kamerayla çekilmesi, taşıta eşlik eden davul ve zurna ekibi, taşıtın korunması, otomobilin arkasına yazılacak yazının belirlenmesi gibi birçok husus geçmişten günümüze gelinin taşıtı etrafında oluşmuş uygulamalara örnek olarak gösterilebilir.

Tarih boyunca Türkler, gelinin biniti olarak koçu/koçi, at, eşek, deve, tahtirevan, at arabası, öküz arabası, çevge (özel hazırlanmış kapalı araba) gibi çeşitli taşıtlar kullanmış, teknolojinin gelişmesiyle birlikte bunların yerini traktör, minibüs, otomobil gibi motorlu araçlar almaya başlamıştır. Her dönem gelin taşıtının, tıpkı gelin gibi süslenildiği görülmektedir. Gelinin biniti etrafındaki ritüellerin bir kısmı yeni taşıta uyumlanmakla birlikte icat edilmiş yeni pratikler de ortaya çıkmıştır. Son dönem karşılaştığımız uygulamalardan biri de gelin arabası yazılarıdır. Gelin taşıtının süslenmesinde teknoloji ve yazılı kültürün bir sonucu olarak aracın plaka yerine “evleniyoruz”, “mutluyuz” ve evlenen çiftlerin isimlerinin baş harflerinin arka cama yazılması gibi klasik uygulamalara ilaveten son dönemlerde gelin arabalarının arka camında farklı mizahi ifadeler içeren yazıların kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra gelin arabasının süslenmesinde araca yazı yazma geleneğinin yaygınlaştığı ve çeşitlendiği görülmektedir.

Çalışmada taşıt folkloru bağlamında birçok araştırmanın yapıldığı fakat gelin arabası yazılarının kapsamlı bir şekilde ve mizahi açıdan ele alınmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle internet ortamından tespit edilen yaklaşık 200 gelin arabası yazısı tematik ve biçimsel olarak tasniflenmiş ve sonrasında mizah kuramlarıyla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Gelin arabası yazıları tematik olarak ele alındığında 23 başlık belirlenmiştir: 1. Meslekle ilgili, 2. Memleket (şehir, ilçe) ile ilgili, 3. Sporla ilgili, 4. Yerel ağız özelliğiyle ilgili, 5. Dinî, 6. Siyasî ve ideolojik, 7. Ekonomiyle ilgili, 8. Medeni hâl ile ilgili, 9. Toplumsal cinsiyetle ilgili, 10. Toplumsal olaylar ve sözlü tarih (Darbe, Korana), 11. Teknoloji ve iletişimle ilgili, 12. Arabesk-şarkı, şiir sözü, 13. Anne-kaynana-baba ile ilgili, 14. Bilim, 15. Gelenek ve göreneklerle ilgili, 16. Yemek içmekle ilgili, 17. Masal-hikâye ile ilgili, 18. Edebî sanatlar/ kelime oyunu, 19. Metinlerarasılık-medya, 20. Sevgi, aşkla ilgili, 21. Argo ifadeler, 22. Kalıp ifadeler, 23. Diğer. Biçimsel olarak ise 16 başlık belirlenmiştir: 1. Annemin/ anamın/ babamın...ilk/ son /tek gelini, 2. Aşkımız/ aşkım...gibi hiç bitmesin/bitmez, 3.... Konu nerelere geldi/ geldik, 4.... aldım... gidiyorum, 5. Bundan sonra..., 6....bile ayıramadı bizi, 7....benim oldu/ ben oldum, 8.... aydınlattın, 9. Elveda...,10. Evleniyoruz, 11.Mutluyuz, 12. Üzülme..., 13 ...oldun, 14. Son...,15....yoktu...aldım., 16. Diğer.

Gelin arabası yazıları mizah kuramı açısından; uyumsuzluk, üstünlük, rahatlama, semantik ve tek yönlü mizah kuramlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Uyumsuzluk kuramı; kalıplaşmış sözlerin beklenmedik ifadelerle tamamlanması ya da toplumsal cinsiyet üzerinden sağlanmıştır. Üstünlük durumunun “almak” eylemi üzerinden ifade edildiği çoğunlukla damadın etken, gelinin edilgen olduğu

örnekler *üstünlük mizah kuramıyla* ilişkilendirilmiştir. Damadın gelinin ailesine karşı üstünlüğü dışında, belli meslek grupları ve memleketler de üstünlük kuramıyla ilişkilendirilmiştir. Psikanalitik/Rahatlama mizah kuramında gelin ve damadın çeşitli maddi ve manevi engelleri aşarak kavuşmaları, arzuladıkları düğünü yapabilmeleri başlı başına bireylerde rahatlama duygusuna sebep olmaktadır. Semantik (Anlambilimsel Kuram) ve tek yönlü mizah kuramı kapsamında ise kinaye, dokundurma içeren gelin arabası yazıları dışında edebî sanatlar, cinas, şive ya da çeşitli kelime oyunlarıyla mizahın tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca medyada belli bir filme, reklama ya da fenomen paylaşımına gönderme yapılarak ya da belli şarkı, türkü sözlerinden hareketle de mizahın amaçlandığı belirlenmiştir.

Toplumsal belleğe ayna tutan bu veriler, gelinin taşıtı konusundaki kültürel değişimi ve halkın mizah anlayışını açıkça ortaya koymaktadır. Her ne kadar taşıtın adı gelin arabası olsa da araca yazılan yazıların büyük oranda eril dile sahip olduğu, bu bağlamda kültürel anlamda taşıtın işlevinin de zamanla değiştiği ve toplumsal cinsiyetle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Eril söyleme sahip olmayan yazıların ise uyumsuzluk kuramı kapsamında mizaha örnek teşkil ettiği belirlenmiştir. Taşıt folkloru bağlamında icat edilmiş bir gelenek olarak ele aldığımız gelin arabası yazılarının kültürel değişim ve mizah çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Etik komite onayı:** Çalışmada etik kurul iznine gerek yoktur.

**Finansal destek:** Çalışmada finansal destek alınmamıştır.

**Çıkar çatışması:** Çalışmada potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### Kaynakça

- Abdülaziz Bey (2000). *Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri*. (haz. K. Arısan, D. Arısan Günay). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Akkır, R. (2019). "Kamyon Arkası Yazılardan Yansıyan Dinsellik", *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (Eylül 2019): 237-262.
- Altun, I. (2004). *Kandıra Türkmenlerinde Doğum, Evlenme ve Ölüm*. İzmit Kocaeli: Yayıncı Yay.
- Altunel, İ. (1995). "Gevrekli Seydişehir/ Konya, Kasabası Düğünlerinde, Gelin Güvey Motifi Üzerine Bazı Tespitler", *3.Milletler Arası Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru Kongresi Bildirileri*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 9-11 Ekim. 80-85.
- And, M. (2015). *16. Yüzyılda İstanbul Kent Saray Günlük Yaşam*. İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Artun, E. (2013). *Türk Halkbilimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Ataman, S. Y. (1992). *Eski Türk Düğünleri ve Evlenme Rit'leri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Aylan, G. (1981). *Ömür Biter Yol Bitmez Taşıt Edebiyatı Taşıt Folkloru*. İstanbul: May Yay.
- Balaman, A. R. (1983). *Gelenekler Töre ve Törenler*. İzmir: Betim Yay.
- Barlas, H. U. (1963). *Maraş Düğün Âdetleri*. İstanbul: Yurttaş Kitabevi
- Barlas, U. (1975). *Hakkari İli Evlenme Töre ve Törenleri*. Karabük: Özer Basımevi.
- Başgöz, İ. (2007). *Yük Taşıyoruz Sevgi Taşıyoruz*. Ankara: TÜBA
- Baudelaire, C. (1997). *Gülmenin Özü*. İstanbul: İris Yay.
- Bayatlı, O. (1941). *Bergama'da Efsaneler Adetler* (haz. Y. Özmakas). İstanbul: Bergama Belediyesi Kültür Yay.
- Baykal, A. R. (1995). *Safranbolu'da Yörük Köyü ve Düğün Âdetleri*. İstanbul: Ders Bilgisi Yay.
- Bergson, H. (1996). *Gülme: Komiğin Anlamı Üstüne Deneme*. (çev. Y. Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yay.

- Cemiloğlu, M. (2002). “Kamyon Yazıları ve Geleneksel Kültürümüz”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1): 69-82.
- Çelik, A. (1995). “Trabzon, Bakü, Merv, Kızıl-Orda, Jambıl, Gagauz Düğünlerinde Gelin-Güvey Motifi”, *III. Milletlerarası Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru Kongresi Bildirileri*, T.C. Kültür Bakanlığı, 104-117.
- Çelik, A. (2020). *Erzurum Tıfrik/Altınbulak köyü halk edebiyatı*. (haz. C.Gökşen). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- D’ohsson, M. I. (2020). *XVIII. Yüzyıl Türkiyesinde Örf & Âdetler*. İstanbul: Köprü Kitap.
- Demircan, A. (2017). *Simav Mânileri*. Ankara: Karaağaç Yay.
- Demirci, Y. Z. (1938). *Anadolu’da Eski Düğün ve Evlenme Âdetleri*. İstanbul: Burhaneddin Matbaası.
- Doğanç, A. (1969). “Folklorlarda Kamyon ve Kamyonetler”, *Türk Folklor Araştırmaları*, Yıl 20, C. 12, 239: 5303-5304.
- Doğaner, A. (2018). “İletişim Biçimi Olarak Taşıt Yazıları”, *II. Uluslararası Multidisiplinler Çalışmaları Kongresi*, 4-5 Mayıs 2018, Adana-Türkiye.
- Dündar, S. ve Çetinkaya, H. (2004). *Terekemeler*. Ankara: Dündar Yay.
- Efe, S. ve Barlas, U. (1963). *Kütahya Düğün Âdetleri*. İstanbul: Yurttaş Kitabevi.
- Ekici, M. “Gülme Teorileri ve Nasreddin Hoca Fıkraları”  
[https://www.academia.edu/5626053/G%C3%BClme\\_teorileri\\_ve\\_Nasreddin\\_Hoca](https://www.academia.edu/5626053/G%C3%BClme_teorileri_ve_Nasreddin_Hoca); erişim tarihi 17.01.2023.
- Elçin, Ş. (1997). “Ayvalık Limanına Bağlı Deniz Araçlarının İsimleri”, *Halk Edebiyatı Araştırmaları 2*. Ankara: Akçağ Yay.
- Emiroğlu, K. (2017). *Gündelik Hayatımızın Tarihi*. İstanbul: İstanbul İş Bankası.
- Erdentuğ, N. (1977). *Sosyal Âdet ve Gelenekler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ergun, P. (2015). “Gelinin Mitolojik Göçü”, *Aile Yazıları/8*, Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Freud, S. (1999). *Esprî Sanatı* (çev. E. Alkan). Ankara: Toplumsal Dönüşüm Yay.
- Gezer, S. (2021). “Cama Yazılanlar: Trafik Kültürü İçinde Taşıt Folkloru”, *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 11: 193-220.
- Gökbel, A. (1998). *Anadolu Varsaklarında İnanç ve Âdetler*. Ankara: Atatürk Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- Güçlü, F. (1999). *Araba Yazıları*. Ankara: Ürün Yay.
- Güneş, S. (2012). “Türk Toplumunu ve Otomobil”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı: 25: 213-230.
- Gürsoy Naskali, E. (2018). “Kamyon Arkası Yazılar”, *Duvar Yazıları*. (ed. E. Gürsoy Naskali). İstanbul: Libra Yay.
- İbrahimioğlu Kadırcade, K. (2005). *Âdetler İnançlar ve Türklerin Soy Kütüğü Meselesi*. (akt.A. Doğan). Ankara: Akçağ Yay.
- İslamoğlu, M. (2004). *Kıbrıs Türk Folkloru*. Ankara: Ürün Yay.
- Kaya, D. (2001). *Folklorumuzda Beddua Söyleme Geleneği ve Türk Halk Şiirinde Beddualar*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay.
- Koestler, A. (1997). *Mizah Yaratma Eylemi*. (çev. S. Kabakçioğlu, Ö. Kabakçioğlu) İstanbul: İris Yay.
- Korkmaz, R. (2015). *Çıldır Folklor ve Etnografyası*. Ankara: Karadeniz Dergi Yay.
- Koşay, H. Z. (1944). *Türkiye Türk Düğünleri Üzerine Mukayeseli Malzeme*. Ankara: Maarif Matbaası.

- Köksal, H. (1995). "Türk Kültüründe "Saçı" Geleneği, Buna Bağlı Ritüeller-Pratikler", *III. Milletlerarası Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru Kongresi Bildirileri*, T.C. Kültür Bakanlığı. 176-185.
- Morreal, J. (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak* (çev. K. Aysevener, S. Soyer). İstanbul: İris Yay.
- Muallim Hasan Bahri (1916/1979). *Anadolu Köy Düğünleri*. Yay. (haz. G. Sernikli). Ankara: Şafak Matbaası.
- Öger, A. (2013). *Uygur Türklerinde Törenler ve Bayramlar*. Ankara: Grafiker Yay.
- Öğüt Eker, G. (2014). *İnsan Kültür Mizah*. Ankara: Grafiker Yay.
- Örnek, S. V. (1995). *Türk Halk Bilimi*. Ankara: K.B. Yay.
- Özdemir, N. (2017). Mizahın Kaynağı Olarak Toplumsal Eleştiri: Biz Türkler ve Yurdum İnsanı, *Kültür Bilimi ve Yönetimi*, Ankara: Grafiker Yay.
- Poyrazoğlu, O. N. (2001). *Eğer Benim ile Gezmek Dilersen*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yay.
- Sanders, B. (2001). *Kahkahanın Zaferi*. İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Santur, M. (1995). "İç Anadolu Bölgesinde Gelinin Kız Eviden Oğlan Evine Getirilmesi Sırasında Uygulanan Gelenekler", *III. Milletlerarası Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru Kongresi Bildirileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 194-207.
- Şişman, B. (2017). *Türk Kültüründe Evlilik*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Tan, N. (1974). "Taşıt Folkloru Üzerine", *Türk Folklor Araştırmaları*. No 305, Yıl 26, Cilt 15.
- Tan, N. (1976). "Taşıt Folklor ve Etnografyasına Dair Bir Araştırma", *Türk Etnografya Dergisi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, S. XV: 93-100.
- Türkmen, F. (1997). "Günümüzde Mizah Teorileri ve Nasreddin Hoca Fıkraları". *Türk Yurdu Dergisi*.C.17, S. 114: 21-24.
- Uğurlu, S. B. (2009). "Otomobil ve Benlik: Türk Edebiyatında Araba Olgusu", *Turkish Studies* 4 /1-II (Winter), 1427-1462.
- Yalman [Yalgın], A. R. (1993). *Cenupta Türkmen Oymakları I*. (haz. S. Demir). Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Yılmaz, A. (1948). *Tahtacılarda Gelenekler*. Ankara: Ulus Matbaası.
- Yılmaz, A. (2018). "Araba Arkası Yazılar ve Folklorun Beş İşlevi", *Milli Folklor*, Yıl 30, 118: 49-62.

## 058. Resim sanatında kahramanlık anlayışı ve yüceltilmiş kahraman imgeleri

Gülşah ÖZDEMİR<sup>1</sup>

**APA:** Özdemir, G. (2023). Resim sanatında kahramanlık anlayışı ve yüceltilmiş kahraman imgeleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1016-1029. DOI: 10.29000/rumelide.1252855.

### Öz

Tarih boyunca destanlara, mitolojik hikâyelere, dinî anlatılara ve görsel sanat eserlerine konu olmuştur kahramanlık kavramı. İnsanoğlu var olduğu süre boyunca baş edemediği bir takım durumlar karşısında kahramanlık olgusunu ortaya çıkarmıştır. Sanat alanında farklı biçimlerde ele alınmış olan kahramanlık konusuna mitolojik kahraman karakterlerinden, dinî figürlere, asker kahramanlardan süper kahramanlara birçok şekilde rastlamak mümkündür. Özellikle resim sanatı kahramanlık hikâyelerinden oldukça ilham almıştır. Birçok sanatçının eserinde yaşadığı çağa ya da daha önceki zamanlara ait kahramanlık öykülerini bulmak mümkündür. Bu öyküler o kadar çok esin kaynağı olmuştur ki antik vazolardan, eski yazıtlara, anıt yapıları, yağlıboya resimlere, heykellere, mimarilerde yer alan kabartmalara kadar birçok alanda kendini göstermektedir. Sanat tarihine yansıyan ilk kahramanlar mitolojik öykülerden etkilenilerek ortaya konan yarı tanrılar ya da doğaüstü bir güce sahip olan figürler iken dinî kahramanlar azizler, peygamberler ve meleklerden oluşan karakterler ile betimlenmiştir. Daha realist olduğu düşünülen asker kahramanlar savaş meydanlarında betimlenirken günümüze gelindikçe süper kahramanlık olgusuyla sanatsal kurgular iyice çeşitlenmiştir. En güncel kahramanlar olarak sağlıkçılar da kahramanlık tasvirlerinin arasında yerini almıştır. Bu makalede nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihsel araştırma tekniği kullanılmış ve geniş çapta bir literatür taraması yapılmıştır. Makalenin amacı kahramanlık kavramının çağlar içerisindeki anlamının nasıl değiştiğini ve bunun sonucunda sanat eserlerinde kahraman figürlerinin tasvir biçimlerini nasıl etkilediğini incelemektir. Sonuç olarak kahramanlık kavramı her dönemde baskın olan eril bakış açısı, inanç ve toplumsal ihtiyaçların etkisiyle şekillenmiş ve bu kapsamda genel olarak karakterlerin özellikleri değişse bile alt yapısındaki çıkarsızca canını feda etme düşüncesi değişmemiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kahramanlık, sanat tarihi, resim sanatı.

### Heroism conception and sublimated hero images in painting art

#### Abstract

The concept of heroism has been the subject of epics, mythological stories, religious narratives and visual arts throughout history. Mankind has revealed the phenomenon of heroism in the face of a number of situations that it could not cope with throughout its existence. It is possible to come across the subject of heroism, which has been handled in different ways in the field of art, in many ways, from mythological hero characters to religious figures, from military heroes to superheroes. Especially the art of painting was inspired by the heroic stories. In the works of many artists, it is possible to find heroic stories from the era they lived in or from earlier times. These stories have been such a source of inspiration that they appear in many areas from ancient vases to ancient inscriptions,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Mimarlık, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Bölümü, Grafik Sanatlar ABD (Sivas, Türkiye), gtonu@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3768-9230 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252855]

monuments, oil paintings, sculptures, and reliefs in architecture. While the first heroes reflected in the history of art were demigods or figures with supernatural power, influenced by mythological stories, religious heroes were depicted with characters consisting of saints, prophets and angels. While soldier heroes, who are thought to be more realist, are depicted on the battlefields, artistic fictions have diversified well with the phenomenon of super heroism. As the most up-to-date heroes, healthcare professionals have also taken their place among the heroic depictions. In this article, historical research technique, which is one of the qualitative research methods, was used and a wide literature review was conducted. The aim of the article is to examine how the meaning of the concept of heroism has changed over the ages and as a result, how the hero figures in the works of art affect the depictions. As a result, the concept of heroism has been shaped by the influence of the dominant masculine point of view, belief and social needs in every period, and in this context, the idea of selfless sacrifice in its infrastructure has not changed, even if the characteristics of the characters in general have changed.

**Keywords:** Heroism, art history, art of painting

## 1. Giriş

Kahramanlık insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanoğlu var olduğu süre boyunca baş edemediği bir takım durumlar karşısında kahramanlık olgusunu ortaya çıkarmıştır. Belirli bir konuda üstün yetenekleri olan bir kişinin gelip sorunları ortadan kaldırma gücünü hayal etmiş ve bazen de yaşamıştır. Tarih boyunca yaratılmış olan kahramanlık hikâyeleri dönemlerin ve toplumların ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Savaşı kazanamayacağı kesin olan bir topluluğun bir savaşçı kahramana ihtiyacı olmasından, baş edilemeyen doğa olayları karşısında ilahi güçlere sahip olan bir kahramana kadar türlü öykülerle çeşitlendirilmiştir kahramanlık olgusu. Her çağda ihtiyaç duyulan kahramanlık kavramı günümüzde hala çeşitli formlarda karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Hollywood Sineması kahramanlık vurgusunu neredeyse her film türünde abartarak gündeme getirmektedir. Aynı şekilde ekran karşısında izlediği çizgi filmlerde kahraman olmanın olağan dışı bir ayrıcalık yarattığı fikri ile büyüyen yeni nesiller ortaya çıkmaya devam etmektedir.

Günümüz itibariyle yapılan araştırmalarda kahraman kelimesinin tanımı üzerine çok farklı söylemler olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu kahraman sözcüğünü çeşitli şekillerde açıklamaktadır. Bunlar arasında "Savaşta veya tehlikeli bir durumda yararlık gösteren (kimse), alp, yiğit", "bir olayda önemli yeri olan kimse", "roman, hikâye, tiyatro vb. edebiyat türlerinde en önemli kişi" tanımları sayılabilir. Bu tanımlamalar dışında onlarca farklı tanım elde etmek de mümkündür. "Becker ve Eagly (2004), kahramanları, "bir veya daha fazla kişi uğruna, yaptığı eylemle, ölme veya ciddi fiziksel sonuçlara maruz kalma olasılığına rağmen risk almayı seçen kişiler" şeklinde tanımlanmışlardır. Ancak, en yaygın olarak, kahramanlar "ideal bir öz imaj temsili" olarak tanımlanır yani insanlar kahramanlarını, kendi öz ihtiyaçlarına hizmet eden idealize edilmiş bir benlik versiyonu olarak görürler" (Becker ve Sullivan'dan akt. Mert, 2021) şeklinde daha açıklayıcı tanımlamalar da mevcuttur. Kısacası kahraman başkalarının çıkarları uğruna gözünü kırpmadan kendi hayatından vazgeçebilecek kadar özverili bir fedai modeli çizmeli. "Kahramanın en önemli özellikleri arasında yer alan uzun boy, atletik ve kaslı vücut tasviri, erkek çıplaklığı ile birlikte erkekliğin yüceltilmesinin bir ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır" (Demirtaş'tan akt. Cansever, 2019).

Kahramanlık olgusunun psikolojideki karşılığına da değinmekte fayda olabilir. Freud ölüm kavramı üzerine bir takım sıra dışı fikirler ortaya atmıştır. Yaşam ve ölüm içgüdüleri kuramında Freud

yaşamının amacının ölüm öldüğünü iddia etmiştir (Bauman'dan akt. Karakuş vd., 2012). Ölüm ve kahramanlık kavramları arasında bağ olduğu düşünülmektedir. Kahramanlık ölüme meydan okuma cesaretini de içinde barındıran bir olgudur ve bu noktada kahraman figürü kendi hayatına karşı da acımasızdır. Aslında hayatı hiçe saymak, ölüme kucak açmak, yok olma ihtimalini severek kabul etmek kahramanlığın doğasında vardır. "Freud, risk içeren, büyük bir güç gerektiren ve özünde tehlike barındıran davranışların, bireyin kendisine zarar vermeye meyilli olduğunun göstergesi olduğunu öne sürmekte ve ölüm arzusunun göstergesi olduğunu iddia etmektedir. Bu özellikleri tam anlamıyla taşıdığı düşünülen kahramanlık kavramı gizliden gizliye ölümü arzulama duygusuyla donatılmıştır ve buna dayanarak kendi hayatını tehlikeye atıp kahraman olmaya çalışmak bilinç dışı bir ölüm arzusunun göstergesidir. (Tokdemir, 2018). Her ne kadar kahramanlığın tanım ve psikolojisinde pek adil beklentiler yer almasa da kahramanlar toplumlarca ihtiyaç duyulan ve yüceltilen kişilikler oluşturmuşlardır. Bu sebepten olsa gerek tarihinde kahramanlık hikâyeleri olmayan neredeyse hiçbir toplum yoktur. Bu hikâyeleri tarihi belgelerde, destanlarda, din kitaplarında ve resim sanatında görmek mümkündür. Özellikle resim sanatı kahramanlık hikâyelerinden oldukça ilham almıştır. Birçok sanatçının eserinde yaşadığı çağa ya da daha önceki zamanlara ait kahramanlık öykülerini bulmak mümkündür. Bu öyküler o kadar çok esin kaynağı olmuştur ki antik vazolardan, eski yazıtlara, anıt yapıtlara, yağlıboya resimlere, heykellere, mimarilerde yer alan kabartmalara kadar birçok alanda kendini göstermektedir.

## 2. Yöntem

Kahramanlık kavramının antik dönemlerden bu yana değişimini ve bu değişimin sanat eserlerine yansımaları biçimlerinin incelendiği bu makalede nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarihsel araştırma yöntemi araştırma ile ilgili verilerin bulunduğu kaynakların incelenmesi sırasında kullanılan bir yöntemdir. "Her araştırma konu ve probleminin bir geçmişi vardır. Araştırmacı bunları incelemek zorundadır. Her araştırma yapan, tez hazırlayan kişi bu yöntemi kullanmaktadır" (Kaptan'dan akt. Şen, 2005, 347).

## 3. Araştırma Verileri ve Analizi

Araştırmada, insanlık tarihi boyunca toplumların ihtiyacı sonucu yaratılan kahraman karakterinin çağlara göre nasıl değiştiği ve bu değişimin sanat eserlerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Bu bağlamda sanat tarihine yansıyan kahraman karakterleri farklı başlıklar altında toplanarak sanat tarihindeki etkisi gözlemlenmiştir.

## 4. Kahramanlık algısının değişimi ve dönüşümü

Kahramanlık algısı yüzyıllar içerisinde toplumların ihtiyaçlarına göre şekillenip değişmiştir. Bunlar değişim; İnsanüstü Kahramanlar, Ulvî Kahramanlar, Asker Kahramanlar ve Çağdaş Kahramanlar olmak üzere 4 başlık altında incelenmiştir.

### 4.1. İnsanüstü kahramanlar

Tarihteki en eski kahramanların görselleri araştırıldığında hep karşımıza Yunan/Roma mitolojisinin efsanevi tanrıları ya da savaşçıları çıkmaktadır. Kahramanlık kavramının hakkını veren figürlerin varlıkları çok eski tarihlere dayanmaktadır. Bu kahramanlar Yunan Mitolojisinin en ünlü anlatılarına ilham olmuştur (Estin&Laporte, 2013). Görsel sanatlarda mitolojik hikâyelerin etkisi büyüktür. Özellikle Yunan Mitolojisi Görsel Sanatları yüzlerce yıl etkisi altına almıştır. Antik dönemin en bilindik



kahramanları arasına "Herkül" karakterini yerleştirmek hiç de abartılı olmayacaktır. Herkül figürü karşımıza en çok çıkan figürlerden birisidir. "Hiçbir tanrı ya da kahramana, Yunan ve Roma dünyasında daha geniş çapta tapınmamıştır; hiçbir tanrı ya da kahraman antik sanatta daha sık temsil edilmemiştir" (Bartlett, 2015). Homeros'tan Heseidos'a birçok antik dönem yazarına konu olmuş olan Herkül'ün kahramanlık öyküleri yüzlerce yıl antik sanatçıların kompozisyonlarında da betimlenmiştir. Resim 1'de Herkül ve Akhelos'un Savaşı isimli çalışma yer almaktadır. Eserde dünyanın en güçlü ölümlü kahramanı olan Herkül'ün ölümsüz Nehir Tanrısı Akhelos ile olan savaşı betimlenmiştir. Herkül bu kompozisyonda aşk uğruna bir canavara dönüşmüş olan Akhelos ile savaşmış ve kazanmıştır. Ölümlü olmasına rağmen olağanüstü özellikleriyle tanınan bir tanrı ile savaşabilecek kadar cesur ve güçlü bir kahraman olan Herkül bu antik dönem vazosunda yerini almıştır. Antik döneme ait birçok kahramandan bahsetmek mümkündür. Bunlar arasında Akhilleus/Aşil adıyla bilinen yarı ölümsüz kahramandan da bahsetmeden geçilmemelidir. Babası ölümlü bir kral Peleus iken annesi tanrıça Thetis olan Akhileus annesi sayesinde ölümsüz olur. Akhileus'un annesi olan tanrıça Thetis oğlunu silah işlemeyen biri olsun diye küçük yaşlarında onu Ölüler Ülkesi'nin ırmağı Stiks'te yıkamıştır (Estin&Laporte, 2013). Akhilleus ve Hektor'un savaşının yer aldığı Attik vazo resminde (Resim 2) iki figür karşılıklı resmedilmiştir.



**Resim 1.** Attik kırmızı vazo, Herkül ve Akhelos'un Savaş Sahnesi, M.Ö. 6. yy, (Koutsoyiannis ve diğeri, 2006, 136)



**Resim 2:** Berlin Ressamı, Akhileus ve Hektor'un Savaşı, MÖ. 490 - MÖ. 460 Dolayları (Margaryan, 2019).

Arkadaşını öldüren Hektor'dan intikamını almak isteyen Akhilleus düşmanını savunmasız gördüğü bir anda öldürmüş ve öldürmek de intikam hissini yatıştırmamış ve Hektor'un ölü bedenini arabasına bağlayarak Troya etrafında sürüklemiştir. (Estin&Laporte, 2013). Bu savaşın sonucunda Akhilleus kazanmış ve arkadaşını öldüren Hektor'dan intikamını almıştır.

#### 4.2. Ulvî kahramanlar

Sanatın büyük bir parçası dini hikâyelerin tasvirleri ile doludur. Özellikle Hristiyanlığın resimler ile halka anlatılmaya çalışıldığı Orta Çağ sanatına ait eserlerde din konusu dışında bir konu üzerinde çalışılmış olması şaşırtıcıdır. Daha sonraki tüm çağlarda yine dinî konularda resim yapıldığı gözlemlenmiştir. Azizler, melekler, peygamberler ve bunların sürekli savaş verdiği şeytan imgeleri farklı betimlemeler ile ortaya konulmuştur. Her birinin şeytan ile ve yahut din düşmanları ile kahramanca savaşarak dindaşlarına tanrının yolunu gösterdiği kompozisyonlarda kutsal kitap anlatılarının dışına pek çıkmamıştır. Albrecht Dürer'in Aziz Mikail'in Ejderle Savaşı (Resim 3) adlı betimlemesi bu konuya güzel bir örnek teşkil eder. Bir meleğin tanrı adına şeytan ile kahramanca savaşının resmedildiği bu kompozisyonda Ejderin (yılan ya da şeytan) gökyüzünden/cennetten atıldığı ünlü dinî savaş sahnelenmiştir. Gombrich'in öyküsel anlatımında gökte büyük bir savaşın olduğundan, Mikail ve meleklerinin ejder ve asi meleklerle savaştığından ve sonuç olarak Mikail ve meleklerinin ejderi yenerek onları gökyüzünden kovduğundan bahsedilmektedir (Gombrich, 2004, 345). Sanatçı burada meleği öylesine heybetli, kızgın ve güçlü betimlemiştir ki resme bakan bir kişi doğrudan kahramanca savaşan melek figürüne kilitlenmektedir. Bu ulvî bir savaştır ve tanrı için inananların da şeytan ile kahramanca savaşmaları gerektiği mesajını içermektedir.



**Resim 3:** Aziz Mikael'in Ejderle Savaşımı, A. Dürer, 1498 (Gombrich, 1980, 263)

Üç büyük dinin benzeyen ve farklı olan anlatıları mevcuttur. Bunlar arasında özellikle Yahudilik inancının kitabı olan Tevrat sanat tarihindeki birçok resmin öyküsüne kaynaklık etmiştir. Bu anlatıların en ünlülerinden biri Musa Peygamberin denizi ikiye bölerek Yahudileri Firavun'un gazabından kurtarmasıdır. Bu anlatı birçok ressam tarafından yapılmışsa da Musa Peygamber'in kahramanlığının

en çok hissedildiği yapıt İvan Aivazovski'nin Yahudilerin Kızıldeniz'den Geçışı (Resim 4) isimli çalışmasıdır. Aivazovski Romantik bir deniz ressamıdır ve sanat tarihinde denizi böylesi bir



**Resim 4:** Yahudilerin Kızıl Denizden Geçışı, İ. K. Aivazovski, 1891 (Khachatryan, 2016)

gerçeklikle resmeden ender sanatçılardan biridir. “Işık fikri, Aivazovsky'nin çalışmalarında önemli bir rol oynamıştır. Sanatçının denizi, bulutları ve havayı tasvir ederken aslında ışığı tasvir ettiği düşünülmektedir. Onun sanatında ışık, yaşamın, umudun ve inancın simgesi olmuştur” (Khachatryan, 2016). Resimde Musa Peygamber ve ardından giden Yahudilerin Firavun tarafından yok edilmek üzere kovalandığı ve sonunda Kızıl Deniz ile Firavun ordusu arasında sıkışıp kalmış olan Yahudilerin Peygamber tarafından mucizevi bir biçimde kurtarılışı anlatılmaktadır. Dinî kitaplarda Musa Peygamber'in denizi ikiye böldüğü ve Yahudileri karşı kıyıya kaçırdığı, bu sırada arkasından koşan



**Resim 5:** Krishna Govardhan Dağı'nı Havaya Kaldırıyor, Ü. Sahibdin, 1690 (Farthing, 2014: 234-235).

Firavun ordusunu da denizde telef ettiği anlatılmaktadır. Ayvazovski bu hikâyeden etkilenerek Musa Peygamber'in tam da Yahudi halkın hepsini kurtardıktan sonra Firavun ordusunu bir işareti ile denizde boğduğu sahneyi betimlemiştir. Musa'nın tanrısal gücün büyüklüğünü kanıtlamak üzere göğe kaldırdığı eli ile ardındaki inanan halka umut olduğu resimde ürkütücü bir atmosfer yer almaktadır. Deniz öylesine güçlü ve gökteki ışık öylesine ilahîdir ki koskoca Firavun ve ordusunun trajik şekilde yok oluşu ancak tanrısal bir mucizenin göstergesi olmalıdır. Bu mucizeye aracılık eden yüce peygamber ise kahramanlık seviyesine ulaşarak tüm halkı büyük bir zulümden kurtarmıştır. Hindu dini de oldukça ilginç kahramanlık anlatılarına sahiptir. Çok tanrılı bir din olan Hinduizm Hint Mitolojisinden oldukça fazla etkilenmiş gibi görünmektedir. Farklı şekillerde tasvir edilen bu tanrıların en ünlülerinden bir tanesi Krishna'dır. Krishna bir insandır. Ama doğüstü güçleri sayesinde tanrılaştırılmıştır. Krishna'nın koskoca bir dağı kaldırarak halkını büyük bir felaketten kurtardığı anlatıları betimleyen sanatçı Üstat Sahibdin'dir. Sanatçı, Krishna Govardhan Dağı'nı Havaya Kaldırıyor (Resim 5) isimli eserinde tanrıyı mucizevi bir kahraman olarak betimlemiştir. Hindu tanrısı Krishna'nın basit bir çoban iken tanrısalığa yükselişinin öyküsünü anlatan 10. yüzyılda yazılmış dini bir anlatı, Hindistan'ın Rajasthan bölgesindeki Bikaner çöl krallığında yapılan bu resme konu olmuştur. Eserde fırtına tanrısı Indra'nın kendisi yerine bir dağa tapan köylülere kızıp onları cezalandırmak üzere bir tufan göndermesi ve çoban olan Krishna'nın Govardhan Dağını elleriyle kaldırıp havada tutarak köyün üzerine siper etmek suretiyle 7gün 7 gece yağın yağmurdan köylüleri ve hayvanları koruduğu betimlenmiştir. (Farthing, 2014: 235). Bir tanrının halkını kahramanca koruyarak başka bir tanrının gazabından kurtardığı bu eser ulvi kahramanlık betimlemelerinin en uç örneklerinden biridir. Bu konuda verilebilecek çok fazla örnek bulunsa da hepsini bir araya toplamak araştırmanın sınırlarını etkileyeceğinden başlık altında hepsini bir araya toplamak araştırmanın sınırlarını etkileyeceğinden başlık altındaki anlatı sınırlı tutulmuştur.

#### 4.3. Asker kahramanlar

Zaman ilerledikçe kahramanlık algısı tanrısal güçlerden uzaklaşarak daha sıradan insanlara indirgenmiştir. Artık kahraman olmak için bir tanrı, ölümsüz ya da büyülü güçlere sahip biri olmaya gerek yoktur. Artık savaşa katılan, kazanan, savaşta kendi milleti ya da toprakları uğruna ölen herkes kahraman olabilmektedir. Modern sanatın öncesinde savaş, sanat tarihinin en ünlü eserlerine onurlu bir eylem olarak yansımıştır. Bunlar içerisinde en eski ve en görkemlilerden biri şüphesiz Traianus Sütunu'dur (Resim 6). Yaklaşık 10-12 katlı bir bina yüksekliğinde olan sütun Roma'da bulunmaktadır.



**Resim 6:** Traianus Sütunu, M.S. 114 Dolayları (Gombrich, 2004, 122)

En alttan en üste spiral şekline farklı savaş sahneleri ve kahramanlıklarının betimlendiği sütunun yapım tarihi MS. 2. yüzyıl dolaylarıdır. Roma İmparatoru Traianus, elde ettiği zaferleri ölümsüzleştirmek adına Daçya bölgesinde büyük bir sütun dikilmesini istemiş ve bu dev sütunda yaptığı savaşların ve kazandığı zaferlerin resimli kronolojik öyküsünü göstermeyi amaçlamıştır. Savaş kahramanlıklarının anlatıldığı yapıda Yunan sanatında var olan tüm savaş beceri ve bilgileri betimlenmiştir. (Gombrich, 2004, 122). Kahramanlık hikâyeleri ile bezenmiş bu koskoca sütun hem düşmanları korkutmak hem de kendi toplumunu savaşması için yüreklendirmek kudretine sahiptir. Söz konusu savaş olunca kahramanlık öykülerinin manipülatif bir tarafı da vardır. Ölümden korkan bir kitleyi savaşmaya ikna etmek hiç de kolay değildir. Ancak bireyin ölümünün onu değerli kılacağı, bir kurtarıcı olacağı fikri ortaya konarak birey savaşa ikna edilebilir. Özellikle savaş kavramı inanç kavramı ile de birleşince ortaya çıkan kahramanlık ve şehitlik etiketleri savaşmayı daha çekici hale getirmektedir.

Yine sanat tarihinde adı kahramanlık ile anılan bir başka resim ise Jacques Louis David'in Horace Kardeşlerin Yemini isimli eseridir (Resim 7). Savaşa gitmek üzere yola çıkmaya hazırlanan üç kardeş ve onların gidişiyile hüzne boğulan figürlerin görüldüğü resimde vatani ve milleti uğruna savaşmanın, vatani kurtarmanın ve kahraman olmanın ya da canını feda etmenin ne kadar onurlu bir davranış olduğu vurgusu hâkimdir. Eser Roma için ölümüne savaşaacağına yemin eden Horaslı üç kardeşin Arnavutlar tarafından seçilmiş üç savaşçıyla savaşmaya gidişinin öyküsünü anlatmaktadır. Resimde vatandaşlık görevleri ve vatanseverliğin coşkusu sembolik şekilde vurgulanmaktadır (Krausse, 2005, 52). 18. Yüzyılın sonlarında yapılan resim Fransız İhtilali üzerine farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Fransız bayrağının renkleri ile oluşturulmuş olan kompozisyon sanatçının vatanına karşı duyduğu büyük sevgiyi göstermektedir. Ayrıca eserde kahramanlık ve fedakârlık kavramlarının altı çizilmektedir (İncirkuş, 2018, 642). Sanatçı, kahraman algısını, ülkesi için kahramanca savaşarak fedakâr bir şekilde canını veren askerlere yüklemektedir.



**Resim 7:** Horace Kardeşlerin Yemini, J. L. David, 1784-85 (Krausse, 2005, 52)



**Resim 8:** Halka Yol Gösteren Özgürlük, E. Delacroix, 1830 (Krausse, 2005, 61)

Aynı ihtilalin bir başka sanatçısı kahramanlık statüsünü halka ithaf etmiştir. Resim 8’da Eugene Delacroix tarafından yapılan Halkına Önderlik eden Hürriyet isimli eser Fransız ihtilali sırasında gerçekleşen halk ayaklanmalarını ele almıştır. Anna Carol Krausse’nin kitabında bahsettiği üzere 27 Temmuz 1830’da ayaklanan Parisliler, Kral X. Charles’ın meclisi dağıtarak basın özgürlüğünü kısıtlamak istemesine isyan etmişlerdir. Burjuva ve köylülerin aynı safta yer aldığı ve küçük isyanlarla başlayan olaylar zamanla büyük bir devrime dönüşmüştür (Krausse, 2005, 61). Bir devrimin gerçekleşmesinin kolay kabul edilebilir bir durum olmadığı tarih kitaplarında defalarca anlatılmıştır. Devrim basit nedenlerle ortaya çıkmamaktadır. Ancak halkın can güvenliği ve özgürlüğü elinden alındığı zaman meydana gelebilen bir değişimdir. İhtilal öncesi Fransa halkının da gerek ekonomik gerekse politik bir takım baskılara maruz kaldığı ve bu sebeplerden dolayı ayaklanma başlattığı bilinmektedir. Kahramanca savaşan halk sonunda Cumhuriyet rejimine geçerek özgürlüğünü elde etmiştir. Tıpkı Fransızlar gibi Türk milleti de büyük bir devrim ile Cumhuriyet rejimini kabul etmiştir. Ama Fransız devriminden farklı olarak Türk devriminin bir kahramanı vardır: Mustafa Kemal Atatürk. Sanat tarihine genel olarak bakıldığında her dönemde dünyanın her yerinde toplumsal birliği destekleyen ve bunun için savaşan önderler ya da kahramanlar sanat eserlerine sıklıkla konu olmuşlardır. Genellikle büyük bir devrimin öncülüğünü yapan bu önemli simgelerin toplulukların hayatında önemli rolleri vardır. Türk halkının büyük önderi olan Mustafa Kemal Atatürk de Türk sanatında oldukça fazla resmi yapılmış büyük bir kahramandır (Kaya, 2006, 52). Atatürk’ün gerçekleştirdiği ve Türk halkının diline destan olmuş kahramanlıklar Türk sanatında layıkıyla yer bulmuştur. Yapılan eserler arasında en görkemlisi Türk Ordusunun İzmir’e Girişi (Resim 9) isimli çalışmadır. Eserin adından da anlaşılacağı üzere Kurtuluş



**Resim 9:** Türk Ordusunun İzmir'e Girişi, Başkanlığını Aydın Erkmen'in Yürüttüğü Azeri ve Rus Ressamları Komisyonu, 1922 (Dabakan, 2020).

savaşı sırasında Atatürk ve Türk ordusunun İzmir'e Girişi konu edilmiştir. Türk ordusu tarafından 26 Ağustos 1922 tarihinde başlatılan Kurtuluş Savaşı'nın son hareketi Büyük Taarruz beş gün içinde sonuca ulaşmıştır. İzmir'e doğru hızla ilerleyen Türk birlikleri, Yunan ordusu ve Rum sivillerinin Anadolu'dan çekilmesini sağlamışlardır. Ahmet Zeki Bey ve Mürsel Paşa komutasındaki birlikler 9 Eylül 1922'de İzmir'e girmişlerdir (Dabakan, 2020). Aydın Erkmen ve Rus bir ekip tarafından yapılan resim günümüzde Anıtkabir'in içinde bulunan Kurtuluş Savaşı Müzesi'nde bulunmaktadır. Halkına cumhuriyet yolunda yön gösteren, cesaret veren, önderlik eden Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin en büyük kahramanıdır şüphesiz. Bu durumda Türk sanatına defalarca konu olan Atatürk hem askerî başarılarıyla hem de liderliğiyle büyük bir kahraman olarak resmedilmiştir.

#### 4.4. Çağdaş Kahramanlar

Günümüze yaklaştıkça kahramanlık algısı tekrar değişmiş ve bu kez de süper kahramanlar ortaya çıkmıştır. Süper kahramanlar aynısı olmasa da mitolojik kahramanlar ile benzer özellikler göstermişlerdir. Hatta günümüz Hollywood sinemasından birçok filme aynı isimle süper kahraman olarak girmiş mitolojik karakterler vardır. Norveç – İzlanda Mitolojisinden Thor, Loki, Odin gibi karakterler bunların en ünlüsüdür denilebilir. Tanım olarak "Süper kahraman, normal insanların yapamadığı şeyleri yapma güçlerine sahip olan ve bu güçleri toplumun iyiliği için kullanan bir kişiye verilen genel isimdir... İlk süper kahramanlar 1931'de Shade ve de 1936 çıkışlı Phantom (hepimizin bildiği Kızılmaske) kabul edilse de, en bilinen ve artık bir stereotip, bir ikon haline gelen süper kahraman, şüphesiz ki 1938 çıkışlı Superman'dir." (Pekmen, 2010). Superman sonrasında çizgi-roman, sinema ve animasyon alanlarında onlarca yeni süper kahraman türü ortaya çıkmış ve yavaş yavaş çocukların zihinlerinde yer etmeye ve onları etkilemeye başlamıştır. Bu kahramanlardan çocukluğunda etkilenenlerden biri de Pop Art hareketi ile öne çıkan ünlü sanatçı Andy Warhol'dur. "Andy Warhol koruyucu bir annesi olan zayıf bir çocuktur; kora hastalığı, aileyi ona karşı daha da özenli hale getirmiştir. Film yıldızlarına ve çizgi roman kahramanlarına, özellikle Popeye ve Dick Tracy'ye âşık

olmuştur. Charlie McCarthy bebeğiyle yatakta yatarken, bir film yıldızı ya da kahraman olmayı hayal etmiştir. 1938'de, Action Comics'in ilk sayısında yeni bir çizgi roman kahramanı türü olan süper kahraman ortaya çıkmıştır. Yumuşak huylu Clark Kent'in Superman'e dönüşmesi, özellikle Warhol gibi endişeli ve güvensiz çocuklar için çekici olmuştur” (Harris, 2014: 7). Warhol çocukluğunda etkilendiği bu süper kahramanı daha sonraki yıllarda ürettiği bir dizi baskı resme de yansıtmıştır. Mitlerden Superman (Resim 10) isimli çalışması bu serinin en bilindik parçalarından biridir.



**Resim 10:** Andy Warhol, Mitlerden Superman, 1981(Harris, 2014:8)

Çalışmada “Superman azgın bir ateşin üzerinde uçmaktadır; başlıkta “iyi! Süper nefesim ile yaptığım bir püf yangını söndürebilir! PÜFF!” yazısı okunmaktadır... Bu baskıların arasında en güçlüsü, Supermen'in sembolik bir görüntüsüdür. Warhol'un son Superman'i, dinamik silüetle hareketi kuvvetlendiren güçlü bir figürdür” (Harris, 2014: 7). Superman gibi süper kahraman imgeleri özellikle pop sanatının temsilcileri tarafından defalarca kullanılmıştır. Güncel sanat çalışmalarında da bu tarz imajları görmek mümkündür. Günümüzde dijital oyunlar, çizgi filmler ve türlü web sayfalarında adeta mantar gibi türeyen süper kahramanlar çocuklar üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Bu etkiler üzerinde türlü tartışmalar çıkmaktaysa da süper kahraman imajı kolay kolay görsel dünyayı terk edecek gibi görünmemektedir. Süper kahraman kavramı bir yana tarih boyunca kahramanlık genelde dinî, askeri veya siyasi başarılarla atfedilmişse de insanlık daha farklı felaketlerle de yüz yüze gelmiştir.

Baş edemediği sorunlar karşısında kahramanlık olgusunu ortaya çıkaran toplumlar 21. yüzyıla gelindiğinde büyük bir salgın sorunu karşısında aciz kalmıştır. Bu noktada sağlık sektöründe canla başla çalışan, insanları kurtarmaya çalışırken psikolojisini hatta hayatını kaybeden sağlık çalışanları 21. yüzyılın kahramanı ilan edilmiştir. Elbette bu kahramanlara büyük minnet duyulmuş ve çağdaş sanata konu olmuşlardır. Çağdaş sanatın en ünlü isimlerinden olan Banksy pandemi döneminde yaptığı çalışmalarla sanat dünyasında en çok adı geçen sanatçı olmuş ve sağlık çalışanlarına duyduğu minneti de vurgulu bir çalışmayla ortaya koymuştur. Game Changer (Resim 11) isimli çalışmasında sağlık çalışanlarını bir süper kahraman olarak yorumlayan Banksy hem sağlık sektöründe hem de sanat



dünyasında pozitif yorumlarla anılmakla kalmamış yaptığı eser de oldukça yüksek bir fiyata alıcı bulmuştur. “Banksy'nin küçük bir çocuğun, Batman ve Örümcek Adam oyuncaklarını pelerinli bir süper kahraman hemşire için kenara bıraktığı tablosu, 16.7 milyon sterlinlik bir dünya rekoru fiyatına satılmış ve bu para Birleşik Krallık sağlık kuruluşlarına gitmiştir” (Brown, 2021). Bu nazik ve cömert tavrı ile tüm dünyanın sempatisini kazanmış olan Banksy Pandemi süreci boyunca çeşitli çalışmalar imza atmıştır. Çalışmanın kopyası şu anda İngiltere'deki Southampton General Hastanesi'nin C katında sergilenmeye devam etmektedir. Banksy, hastane çalışanları için şunları ifade eden bir not bırakmıştır: “Yaptığımız her şey için teşekkürler. Umarım bu resim siyah-beyaz olsa da ortamı biraz aydınlatır” (Estiller, 2020). Bugün pandeminin seyri o kadar ağır olmasa da sağlık çalışanlarının canları pahasına yaptığı kahramanlıklar unutulmamıştır ve unutulmayacaktır.



**Resim 11:** Game Changer, Banksy, 2021, 100x100 cm, İngiltere (Brown, 2021)

## 5. Sonuç

Kahramanlık kavramı her dönemde baskın olan eril bakış açısı, inanç ve toplumsal ihtiyaçların etkisiyle şekillenmiştir. Yunan mitolojisinde yer alan birçok ölümlü, ölümsüz ve yarı ölümlü figür fiziksel güçleriyle kahramanlık sahnesinde yerini almıştır. Binlerce yıl hem inançları, hem de sanatı derinden etkileyen Yunan mitolojisi tarihin gelmiş geçmiş en güçlü kahramanlarının öykülerini bünyesinde barındırmıştır. Genellikle haylaz tanrıların ortalığı karıştırmak için insanların başına bela açtığı ve yarı ölümsüz olan kahramanların da insanları bu yaramaz tanrılardan koruduğu hikâyeler ile dolup taşan Yunan mitolojisi sıra dışı öyküleriyle hiç gündemini kaybetmemiş ve sanat tarihine de ilk kahraman betimlemelerini kazandırmıştır. İnançların kahramanlık öykülerini derinden etkilediği semavî dinlerin anlatılardan da anlaşılacaktır. Peygamberlerin, meleklerin ve dini bütün kimselerin tanrı adına savaşıp insanları kötü şeytandan korudukları inancı da sanat tarihinin kahramanlık göstergelerine esin kaynağı olmuştur. Zamanla daha ete kemiğe bürünmüş sıradan insanların toplulukları koruduğu asker

kahramanlar devreye girmiş ve türlü betimlemeler ile nasıl kahramanca savaştıkları sanatçılar tarafından anlatılmıştır. 20. yüzyıla gelindiğinde olağanüstü kahraman modelleri tekrar gündeme gelmiş ve onlara süper kahraman denilmiştir. Onlar ne din için ne de ordu için savaşmamaktadırlar. İnsanüstü özellikleriyle bilinen süper kahramanların mitolojik karakterler ile benzer yanlar taşıdığını söylemek yanlış olmayacaktır. Günümüz sinema dünyasında gittikçe artarak çeşitlendirilen süper kahramanlar sanattaki yerini çoktan almışlardır. Kadın süper kahramanlar, çocuk süper kahramanlar, uzaylı olanlar, kör olanlar, zengin olanlar derken kahramanlık anlayışı hem eril bakış açısından yavaşça sıyrılmaya hem de dinî inançlar ve toplumsal ihtiyaçları bir kenara bırakarak fantastik bir dünyayı yapılandırmaya başlamıştır. Fantastik super herolar bir yana Kahramanlık tanımını karşılayacak gerçek kahramanlar ise 21. Yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkmış ve kendi canları pahasına insanların hayatını kurtarmışlardır. Modern çağın ortasında, sarsılmaz sanılan sosyal hayat bir anda yok olmuş, evlere kapanan insan kitleleri tüm dünyayı sarmış olan bir virüsle savaşmış ve bazıları bu savaşı kaybetmiştir. Pandemi ile savaşılan bu süreçte daha fazla kayıp vermemek adına sağlık ekipleri canla başla çalışarak, gerek evlerinden çocuklarından günlerce, haftalarca uzak kalarak gerek bu uğurda hayatlarını kaybederek insanları sağlıklarına kavuşturmuş ve salgının daha fazla ölümcül olmaması için ellerinden geleni yapmışlardır. Sonuç olarak kahramanlık her çağın ihtiyacına göre farklı biçimlerde şekillenen bir kavram olmuştur. Toplumlar güçlerinin yetmediği ve çaresiz kaldıkları düşmanlar ya da felaketler karşısında dik durabilmek için, bazen de rahatça hüküm sürmek istedikleri için kahramanlık olgusunu ortaya çıkarmış ve bu kahramanlar bazen canavarlarla, bazen şeytanlarla, bazen ordularla ve bazen de hastalıklarla savaşarak kurtarıcı rolünü üstlenmiştir. Bu uzun süreç içerisinde kahraman algısının ve görüntüsünün nasıl büyük bir dönüşüme uğradığı ise sanat eserlerinin tarihleri ile incelenmesi sonucu ortaya konulmuştur.

Bu araştırmada, insanlık tarihi boyunca toplumların ihtiyacı sonucu yaratılan kahraman karakterinin çağlara göre nasıl değiştiği ve bu değişimin sanat eserlerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Bu bağlamda kahraman figürünün tanrısal, dinî, askerî ve çağdaş versiyonları sanat eserleri üzerinden incelenerek farklı başlıklara ayrılmıştır. Bu başlıklar altında eserler gruplanarak çağlara göre kahraman algısının nasıl değiştiği görsel olarak ortaya konulmuştur.

### Kaynakça

- Bartlett, E. A. (2015). *The Iconography of the Athenian Hero in Late Archaic Greek Vase-Painting*. PhD Thesis, USA: University of Virginia.
- Brown, M. (2021). Banksy's NHS Covid superhero nurse gift sold for record £16.7m. Erişim Tarihi: 28.07.2022, <https://www.theguardian.com/artanddesign/2021/mar/23/banksys-nhs-covid-gift-superhero-nurse-sold-for-record-167m>
- Dabakan, V. (2020). Tarih 9 Eylül: İzmir düşman işgalinden kurtarıldı! Erişim Tarihi: 01.12.2022 [https://www.egotelgraf.com/kose\\_yazilari/tarih-9-eylul-izmir-dusman-iskalinden-kurtarildi/](https://www.egotelgraf.com/kose_yazilari/tarih-9-eylul-izmir-dusman-iskalinden-kurtarildi/)
- Estiler, K. (2020). Banksy Honors Healthcare Workers With 'Game Changer' Artwork. Erişim Tarihi: 28.07.2022, <https://hypebeast.com/2020/5/banksy-game-changer-national-health-service-charity-artwork-auction>
- Estine, C. & Laporte, H. (2013). *Yunan ve Roma Mitolojisi*, (Çev. Musa Eran) Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Farthing, S. (2014). *Sanatın Tüm Öyküsü*, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Gombrich, E. H. (1980). *Sanatın Öyküsü*, (Çev. Bedrettin Cömert) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gombrich, E. H. (2004). *Sanatın Öyküsü*, (Çev. Erol Erduran & Ömer Erduran) İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Harris, J. C. (2014). Before and After and Superman Andy Warhol, JAMA Psychiatry Journal, Issue: 71(1), p. 7-8.
- İncirkuş, B. (2018). Sanat Eleştirisi Bağlamında Klasik Eser Çözümlemesi: Horace Kardeşlerin Yemini, İdil Dergisi, Cilt 7, Sayı 46, S. 639-645.
- Khachatrian, S. (2016). The Aivazovsky Brothers, The Tretyakov Gallery Magazine, Issue: 4 2016 (53), Erişim Tarihi: 28.11.2022. <https://www.tretyakovgallerymagazine.com/articles/4-2016-53/aivazov-sky-brothers>
- Koutsoyiannis, D. & Mamassis, N. & Tegos, A. (2006). Logical and Illogical Exegeses of Hydrometeorological Phenomena in Ancient Greece, Proceedings of the 1st IWA International Symposium on Water and Wastewater Technologies in Ancient Civilizations, International Water Association Publications, p. 135-143.
- Krausse, A. C. (2005). Rönesans'tan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü, çev. Dilek Zaptcıoğlu, İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Kaya, G. (2006). Türk Resim Sanatında Fotoğraf – Resim Etkileşimi ve Atatürk Portreleri, Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Karakuş, G. & Öztürk, Z. & Tamam, L. (2012). Ölüm ve Ölüm Kaygısı, Arşiv Kaynak Tarama Dergisi (Archives Medical Review Journal) 2012; 21(1), S. 42-79.
- Margaryan, P. (2019). Troya Savaşı Efsanesi, Erişim Tarihi: 27.11.2022. <https://arkeofili.com/troya-savasi-efsanesi/>
- Mert, İ. S. (2021). Kahramanlığı Anlamak: Kahramanlık Olgusu Üzerine Bir Literatür Araştırması, SAVSAD Savunma ve Savaş Araştırmaları Dergisi, Cilt 31, Sayı 1, S. 117-144.
- Pekmen, T. (2010). Süper Kahraman Nedir? Bir Giriş Yazısı, Erişim Tarihi: 17.11.2022 <https://www.kayipdunya.com/tunc-pekmen/super-kahraman-nedir-bir-giris-yazisi>.
- Şen, Ü. S. (2005). “Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 5, Sayı 1, Sayfa 343-360.
- Tokdemir, İ. (2018). Sanatta Ölüm Kavramının Beden ve Cinsellik Üzerinden Deneyimlenmesi, Sanatta Yeterlik Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

## 059. Türk cilt sanatında ebrûnun kullanım alanları ve örnekler

Feyzi AYDIN<sup>1</sup>

**APA:** Aydın, F. (2023). Türk cilt sanatında ebrûnun kullanım alanları ve örnekler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1030-1046. DOI: 10.29000/rumelide.1252864.

### Öz

Medeniyetimizin göstergesi ve kültürümüzün en değerleri yansımalarından olan yazma eserlerimiz ve kitap sanatlarımız Türk tezyini sanatları alanında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple alanla ilgili eserlerin incelenmesi, korunması ve onarımı gelecek kuşaklara aktarılabilmesi münasebetiyle elzemdir. Eşsiz birer hazine niteliğinde, yazma eserlerimiz tarihi aydınlatan birer belge olarak çağlar boyunca gelişen kültürümüzün en güzel göstergelerinden biri olmuştur. Yazma eserler ve Geleneksel Türk Sanatları başlığı altında incelediğimizde bu kavramlar kitap sanatları olarak da geçmekte; cilt, hat, tezhip ve minyatür sanatlarımız başat alanları oluşturmaktadır. Bu alanlarla birlikte ebrû sanatı da yazma eser üretimlerinde ve muhtelif alanlarda kullanılarak önemini ve değerini göstermektedir. Ebrû kullanılan malzeme ve doğası gereği derinden bir etki bırakan ve günümüzde dahi sırrını koruyan kadim sanatlarımızdan biridir. Yazma eserlerde farklı kullanım alanlarında özellikle Türk tezyini sanatlarında çokça tercih edilmiş üretimine devam edilmiştir. Makaleye konu olan bu çalışmada ebrû sanatının yazma eserlerdeki kullanım alanları ve cilt sanatı bağlamındaki ilişkisi değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Cilt sanatının ve ebrûnun tarihsel gelişim süreci kronolojik olarak aktarılmış özellikle "ebrû" kelimesinin kökeni hakkında detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır. Klasik üslupta ebrû sanatının çeşitleri, malzemeleri ve özellikle kullanım alanları hakkında kapsayıcı bir anlatım görsel içeriklerle desteklenmiştir. Türk tezyini sanatları alanına vurgu yapılarak ülkemizde ve dünyanın çeşitli yerlerindeki saygın koleksiyonlardaki eserler incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türk cilt sanatı, Türk ebrû sanatı, yazma eser

## Uses of marbling in Turkish bookbinding art and examples

### Abstract

Our manuscripts and manuscript arts, which are the indicators of our civilization and the most valuable reflections of our culture, have a very important place in the field of Turkish decorative arts. For this reason, the examination, protection and repair of the works are essential for the transfer of the works to future generations. When we examine manuscripts and Traditional Turkish Arts, these concepts are also referred to as book arts; our binding, calligraphy, illumination and miniature arts constitute the main fields. Along with these fields, the art of marbling is also used in the production of manuscripts and in various fields, showing its importance and value. Ebrû is one of our ancient arts that leaves a deep impression due to the materials used and its nature and preserves its secrets even today. The word "Ebre" in Chagatai and "Ebrû" in Persian have been transformed into "Ebrû" in our language, which means cloud or cloud-like. In this study, which is the subject of this article, the historical development process of the art of ebrû has been chronologically conveyed and detailed

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü (Kars, Türkiye), feyziaydin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2831-4784 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252864]

information about the origin of the word "ebrû" has been tried to be given. An inclusive narrative about the types, materials and especially the usage areas of ebrû art in the classical style is supported by visual contents. In the manuscripts, especially by evaluating its relationship with the art of binding, the field of Turkish decorative arts was emphasized and some works in the collections were examined.

**Keywords:** Turkish bookbinding art, Turkish marbling art, manuscripts

## Giriş

Her kültür kendine has bir gerçeklik kavrayışı oluşturmuştur. Bu kavrayış zamanla kültür, din ve coğrafya gibi faktörlerle çeşitlenmiş ve farklı bakış açıları geliştirmiştir. Türkler, binlerce yıldır çok farklı bölge ve kıtalar üzerinde egemen olmuşlardır. Bu topraklardaki uygarlıkların kültürüyle kendi öz değerlerini birleştirerek zengin bir sanat anlayışı ve bakışını oluşturmuşlardır. Toplumların hayatını olduğu gibi sanatını da etkileyen en önemli unsurlardan biri olan inanç sistemi, Türklerin yaşantısına ve sanat anlayışına önemli ölçüde yön vermiştir. İslâmiyet'in kabulünden sonra güzele ulaşma arzusu kendine has bir kimlikle şekillenmiş, maddenin ötesindeki hakikate duyulan özlem sanatın hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bu bakış açısı, İslâm kültürünün soyut ruhaniliği ve hayal gücüyle birleşerek bugün icra ettiğimiz ve incelediğimiz sanat dallarını ortaya çıkarmıştır.

Maddeden arındırılmış nesnelere sanatçı, kişisel tüm özelliklerden arındırarak yansıtmaya çalışmıştır. Dış âlemin nesnelere onun kafasında geneli yansıtacak biçimde klişeler haline gelmiştir. Bu yüzden biçimin özelden genele doğru değiştiğini, kısaca temsili bir karakter kazandığı anlaşılmaktadır. Bu temsil kavramı ve gerçekliği kavrayış tarzı, renk şematizminin olduğu kadar, biçim şematizminin de kaynağıdır. Bu bakış açısıyla sanatçı güzelliği yaratan değil, keşfeden sürecinde olmasıdır (Ayvazoğlu, 1982). İslam düşüncesinin ve kültürünün bakış açısıyla üretim yapan sanatçının ölçütleri, görsel imgelerin biçimsel özellikleri ile ilgili olduğu kadar estetik algı ve memnuniyetin öznel sistemleri ile de ilgilidir. Yani sanatçılar nesne ve izleyicisi arasındaki bağın ve sonrasındaki duyusal etkiyi ele almışlardır. "Hayal gücüne dayalı içgüdü, İslami yazında büyük ölçüde kabul edilmiştir. Arıların mükemmel petekler yapmasına ve örümceklerin ağlar örmesine sebep olan bu yeti/melekedir. Aynı yeti, nebevi görü ve sanatsal yaratıcılığında kaynağıdır" (Elias, 2016).

Bu bakış açısı ve Mushaf-ı Şerif'e gösterilen saygı neticesinde bugün yazma kitap sanatları başlığı altında değerlendirdiğimiz hat sanatı, tezhip sanatı, cilt sanatı, minyatür ve ebrû sanatları gelişimini sürdürmüştür. Her bir alanda çağlar boyunca gelişimine devam eden bu sanat dalları gerek yazma eserlerde gerek mimari eserlerde uygulama alanlarıyla yüzlerce yıl kültür miraslarımız arasında yer almışlardır. Bu değerler tesadüfi olmamakla birlikte sanatçıların üstün gayreti ve kendi öz çabalarıyla mümkün olmuştur. Makaleye konu olan ebrû sanatı da kendi öz kimliğinde gelişimini sürdüren ve dikkat çeken kadim sanatlarımızdandır. Cilt sanatında ve yazma eserler de çok fazla tercih edilen ebrû hem biçimsel özellikleriyle hem de kullanılan teknik açısından özgünlüğünü korumaktadır. Ülkemizde ve dünyanın çeşitli yerlerindeki yazma eser kütüphanelerinde bulunan yazma eserlerde gerek cilt içinde gerekse cildin kendinde kullanılan ebrû yazma eserlerde dikkati çekmektedir. Konuyu daha iyi anlayabilmek adına ebrû sanatının özelliklerinden ve tarihi gelişim sürecinden aynı zamanda cilt sanatı ile olan bağlantısından bahsetmek gerekir.

## Cilt sanatı ve ebrû

Cilt kelimesi Arapça bir kelime olup deri anlamına gelmektedir. Genellikle ciltlerin bu işe en uygun malzeme olan deriden yapılması sebebiyle bu ismi aldığı bilinmektedir. Büyük emeklerle hazırlanan

yazma veya basma eserlerin yapraklarını bir arada tutup dağılmaktan korumak, sırası ile tutmak amacı ile üzeri kâğıt, kumaş veya deri ile kaplı mukâvvadan, tahtadan oluşan kaplardır (Aritan, 1992, s. 1). “Teclid” ve “Mücellid” kelimeleri de cilt kelimesinden türetilmiş olup teclid: ciltleme, mücellid: cilt yapan kişi, ciltçi anlamında kullanılmaktadır (Mutçalı, 1995, s. 123).

Tarihsel gelişim süreci boyunca cilt sanatı, Orta Asya’da kâğıdın icat edilmesi ve Türklerin de kâğıt yapım tekniklerini Çinlilerden öğrenmesiyle birlikte kendine has özellikleriyle bir sanat kolu haline gelmiştir. Karahoço’da VIII. yüzyıla tarihlenebilen iki adet yazma eser şimdiye kadar bilinen en eski ciltlerdir ve A. Von le Coq tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bu ciltlerin dışında bir diğer üçüncüsü XIII. yüzyıla tarihlendirilmiş P.K. Koslov tarafından Karahoço’da bulunmuştur (Aritan, 1992, s. 2). Ciltçiliğin Çin’de gelişmesi Uygur sanatçıların gelmesiyle birlikte başlamış, daha sonra oradan da İran ve Samarra’ya geçmiştir. Endülüs Emevileri Endülüs’te kâğıt fabrikaları kurmalarıyla birlikte Avrupa’ya kâğıt yapımını öğretmişler ve bununla birlikte cilt sanatı Avrupa’da gelişimine başlamıştır (Binark, 1975, s. 3). Toplumların sanat anlayışının değişmesi, kültürel ve ahlaki değerlerinin farklılık göstermesiyle uygulanan ve icra edilen sanatlarda zaman içerisinde farklı teknikler uygulama alanları ile değişim göstermiştir. Özellikle geleneksel alanlarda üretilen eserler toplumların kendi öz kültürlerini ve sanat anlayışlarını yansıtmaları münasebetiyle çok önemlidir. Türkler her alanda olduğu gibi sanat alanında da kültür değerlerini yansıtmışlar, ilk kurulan Türk devletlerinden buyana toplumla sanat iç içe olmuştur. İslamiyet’in kabulünden sonra Mushafı Şerife gösterilen saygı neticesinde bugün icra ettiğimiz sanat kolları doğmuştur. Bu sanatlar özellikle yazma eserlerde kolektif bir şekilde uygulanması hasebiyle tek başına değil de eserleri ve icra edilen sanatları bir bütün olarak görmek değerlendirmek gerekmektedir. Ebrû sanatı ve cilt sanatı arasındaki ilişkide buna benzemektedir. Yazma eserlerde ebrû sanatını tek başına bir sanat kolu olarak görmekten ziyade eserleri tamamlayıcı bütünleyici bir yapıda değerlendirmek gerekir. Ebrû sanatı yazma eserlerde ve Mushafı Şeriflerde özellikle cild kablalarının içinde cilt yan kâğıdı olarak, mikleblerin cilt iç kısımlarında çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte tamamen ebrûdan yapılan cildler de bulunmaktadır, aynı zamanda cild-bend ve kubur tezyinatlarında da çok fazla kullanıldığı görülmektedir. Yazma eser tezyinatında çoğunlukla yer verilen ve ilişkisel değeri çok derin olan ebrû sanatının tarihsel gelişim sürecinden, kullanılan malzemelerinden ve yapım tekniklerinden bahsetmek gerekir.

En eski Türk kâğıt süsleme sanatlarımızdan biri olan ebrû, bulut veya bulutumsu anlamına gelen Farsça “ Ebrû ” kelimesinden değişime uğrayarak dilimize “ Ebrû ” olarak yerleşmiştir (Eriş, 2007). Aynı zamanda hâre gibi dalgalı veya damarlı anlamına gelen Çağatayca bir kelime olan “ Ebre ” den geldiği de düşünülmektedir. Çünkü Ebrûnun vatani olan Buhara bir Çağatay bölgesidir (Aritan, 2006). Ebrû, kitre veya benzeri maddelerle yoğunluğu arttırılmış su üzerine özel fırçalar yardımıyla boyaların serpilip, orada meydana gelen desenlerin kâğıda alınmasıyla elde edilen bir sanat eseridir (Aritan, 2002). Ebrû, uyumlu renkler dünyasının göze hoş gelen harika eserlerini bizlere sunması yanında, fiziğin ve kimyanın kanunlarının uygulandığı bir sanat olarak karşımıza çıkmaktadır (Sungur, 1994). Ebrû sanatının nerede ve nasıl ortaya çıktığı kesin olarak bilinmemektedir. El yazması eserlerin ciltlerinde yan kâğıdı olarak rastlanan ebrû, eski murakkaların içindeki yazıların kenarlarında ve pervazlarında, ayrıca bazı kıt’a yazılarında da zeminde hafif ebrû olarak görülmüştür. Buna rağmen bunların hangi tarihte yapıldığı tam olarak bilinmemektedir. Ebrû sanatına ait bazı eserlere Uygur Cumhuriyeti’nin Hoten

- 2 “Cilt koruyucu. İçine daha çok enindeki kapağı açılarak cildin konulduğu özel zarf. Cildi olumsuz çeşitli etkilerden korumak için yapılmıştır. Görünüşü, malzeme ve motifleri, içine konulan cildin aynısıdır. Âharlı, mühreli kâğıtları, yazıları, levhaları, resimleri korumak için, iki mukavva veya deriden yapılmış dosya büyüklüğündeki mahfazaya da bu ad verilmektedir” (Özönder, 2003).
- 3 “İçine kalemlerin konulduğu kapaklı kutu. Dikdörtgen, kare veya silindirik şeklindedir. Çeşitli maddelerden yapılan çok değişik örnekler vardır. Dışı lâkeli, içi kumaş sergili olanları da bilinir” (Özönder, 2003).

eyaletinde yapılan kazılarda rastlandığı ve bunların miladi 800-1000 yıllarına ait olduğu, ayrıca Azerbaycan'da yapılan bir kazıda da miladi 1400 yıllarına ait olduğu, iddia edilen çini üzerine yapılmış ebrûlu eşyalar bulunduğu da söylenmektedir (Eriş, 2007).

Türk Ebrûsu'nun başlangıcı kesin olarak bilinmemekle birlikte, 1518 tarihinden önceye ait, zemininde talik yazılı ve Mîr Ali Kâtib imzalı bir kitaptaki hafif ebrûların gelişmişliğine bakarak genel bir kanaatle XV. yüzyıl olarak kabul edilmektedir. Bundan sonraki erken dönem ebrûlar 1539-40, 1554 ve 1595 yıllarına aittir (Arıtan, 2006). Bu ebrûların hepsi zemin ebrûsu, gelgit ve şal şeklindedir.

1595 tarihli "Hadikatü's-Süedâ" isimli eserde ebrûları bulunan Şebek Mehmed Efendi, bilinen ilk ebrûcudur. Şebek Mehmed Efendi'den sonra adını bildiğimiz ebrûcu, Ayasofya hatibi Mehmed b. Ahmed İstanbul'dur. Hatib Mehmed Efendi, Türk ebrûsuna, bilinçli olarak ilk müdahaleyi yapan ve ebrûda serpmeye tekniği yanında damlatma tekniğini de uygulayan kişidir. Bu sebeple de Mehmed Efendi'nin yaptığı ebrûlar "Hatib Ebrûsu" adıyla anılmıştır. Hatib ebrûsu, aynı zamanda çiçekli ebrûnun ilk örneğidir. Hatib Mehmed Efendi'nin vefatından sonra XIX. yüzyıl da bu san'atı Buhara'da öğrenen Şeyh Sadık Efendi ( Ö. 1846 ) ile hayat bulmuştur (Arıtan, 2006).

Ebrû XX. yüzyıl da Hazarfen Şeyh İbrahim Edhem Efendi ( Ö. 1904 ) ile taşınmıştır. Bu dönemin diğer ebrûcuları Hattat Sami ve Hattat Aziz Efendilerdir. XX. yüzyılda yine Edhem Efendi'nin öğrencisi Necmeddin Okyay (Ö.1976) bugünkü çiçekli ebrûyu yapmasıyla tarihe geçmiştir. Necmeddin Okyay'dan sonra Mustafa Düzgünman, ebrûnun yaşatılması ve tanıtılması için çabalar sarf etmiş ve bu sanatın günümüze ulaşmasında büyük hizmetler görmüştür. Türk Ebrûsu Mustafa Düzgünman'la teknik ve kalite olarak zirveye ulaşmıştır (Arıtan, 2006).

Klâsik Türk ebrûsu Uğur Derman hocamızın "Türk Sanatında Ebrû" isimli eserinde tarz-ı kadim (battal), gel-git, şal, bülbül yuvası, somaki, taraklı, hafif, serpmeli, neftli, kumlu, hatip ve çiçekli ebrû olmak üzere sıralanmıştır. Kullanılan bu ebrû çeşitleri yazma eserlerde özellikle tercih edilen ve ilişkili çalışmalardır. Ebrû sanatında kullanılan malzemeleri de tekne, su, fırça, kâğıt, boyalar, öd, kıvamlaştırıcılar, yardımcı aletler olarak sıralayabiliriz (Barutçugil, 2005, s. 57-71). Konuyu ve ebrû sanatını daha iyi anlayabilmek için ebrû çeşitlerinin tanımlamalarını detaylandırmak gerekmektedir.

**Tarz-ı kadim (battal) ebrû:** Ebrû sanatının temelini ilk ve en önemli formunu oluşturan tarzın adıdır. Mustafa Düzgünman'ın ifadesiyle "ebrûnun ilk mektebi" dir. Diğer bütün desenler tarz-ı kadim battal formdan ortaya çıkmış, bu münasebetle diğer desenlerin atası haline gelmiştir (Derman, 1977). Battal ebrû, boyaların sadece fırça yardımıyla tekneye serpilmesi sonucu oluşan ebrû çeşididir. Herhangi bir araçla müdahale yapılmaksızın boyaların damlalar şeklinde kitle yüzeyinde kalması sonucu oluşur. Battal ebrû özellikle yazma eserlerin cild iç kablalarında çok fazla kullanılmıştır.

**Gelgit ebrû:** Battal ebrûnun bizle hareketlendirilmesiyle oluşan ilk formlarındandır. Battal ebrû sonrası biz yardımıyla teknenin sırasıyla kenarlarından paralel çizgiler çeker gibi yapılmasıyla oluşur (Dere, 2007).

**Şal ebrû:** Anadolu'da çok fazla kullanılan şal motifine benzediği için bu ismi aldığı düşünülmektedir (Sönmez G. , 2007). Gelgit ebrû yapıldıktan sonra, gel-git yönünün tersi istikametinde düze yakın iki veya üç "S" çizilerek dengeli bir biçimde hareketin dağıtılmasıyla oluşan ebrû tarzına şal ebrû denilmektedir (Dere, 2007).

**Bülbül yuvası:** Battal, gelgit veya taraklı ebrû üzerine uygulanabilen sevilerek yapılan kadim bir formdur. İçten dışa doğru yan yana helezonik daireler çizilerek uygulanır. Bülbül yuvası tek tek yapılabildiği gibi farklı malzemelerle büyük bir formda tek seferde de yapılabilir (Dere, 2007).

**Somaki ebrû:** Damarlı görüntüsü itibari ile oluşan desenin bir mermer cinsi olan somakiye benzemesi münasebetiyle bu ismi aldığı düşünülmektedir (Derman, 1977). Özel kıvamla hazırlanan renklerin birbirini sıkıştırması ve damarlı mermere benzemesi sağlanır, direk battal ile yapılabileceği gibi gelgit ebrû yapıldıktan sonra üzerine battal uygulama ile sıkışan desenler sonucu damarlı görünüme sahip somakiye benzemiş olur.

**Taraklı ebrû:** Gelgit ebrûsu yapılan bir zemin üzerine, tarak yardımıyla daha önce yapılan ebrûnun yönüne dik bir kesitle teknenin bir ucundan diğer ucuna çekilerek gerçekleştirilen ebrûya taraklı ebrû denir (Özçimi, 2010). Tarak, bir çita üzerine belirli aralıklarla yerleştirilen iğnelerden oluşur farklı desenleri ve ölçüleri olabilir. Avrupa’da ciltçiler tarafından çok fazla kullanılan bu tarzın en çok sevilen örnekleri midye kabuğu ve tavus kuşu kuyruğu modelleridir (Barutçugil, Suyun Rüyası Ebru - Yaşayan Gelenek, 2005). Bununla birlikte taraklı ebrû genellikle levha kenarlarında ara pervaz olarak kullanılmıştır (Özçimi, 2010).

**Hafif ebrû:** Yazı yazmak maksadıyla yapılan battal veya taraklı ebrûlardan oluşur. Yazının görülebilmesi için koyu olmayan daha çok açık tonlarda hazırlanan renklerden yapılmaktadır. Kitrenin ve kullanılan boyaaların özel kıvamları hafif ebrûya özel hazırlanmaktadır. “Hafif ebrûlu kâğıtlar, takriben 12x21 cm ölçülerinde kesilip âhârlenerek Ta’lik hattı ile kıt’alar ve meşkler yazılmasında çok kullanılmıştır” (Derman, 1977).

**Serpmele ebrû:** Fazla öd konulmadan hazırlanan boyaalarla, istenilen ebrû çeşidinin üstüne en son atılan renklerle oluşturulur. Renklerin dağılmaması sebebiyle boyaaların nokta nokta şeklinde kalması serpmeli ebrûyu oluşturur (Derman, 1977).

**Neftli ebrû:** Boya karışımını yaparken öd yerine terebentin konması suretiyle elde edilir, maddenin farklı bir kimyası olması sebebiyle hareler üç boyutlu gibi bir görünüme sahip olurlar ve çok hoş bir etki bırakırlar. Bu şekilde hazırlanan boyaalarla yapılan battal ebrûlara neftli ebrû denir.

**Kumlu ebrû:** İsminden de anlaşılacağı gibi kuma benzeyen özellikle serpiştirilmiş kum tanelerini andıran ebrû çeşidine kumlu ebrû denilmektedir (Pakalın, 1993). “Ebrû teknesindeki suyun bitmesine yakın suyu ve öd az olan lahor çividinin ya da başka boyaaların bir damlalık yardımıyla teknenin ortasına damlatılması suretiyle teknenin yüzeyi doldurularak yapılır, boya çatlar ve kumlu bir hal alır” (Özçimi, 2010). Kumlu ebrû özellikle hat levhalarının etraflarında iç pervaz ve bordür olarak kullanılan bir ebrû cinsidir (Dere, 2007).

**Hatip ebrûsu:** Ayasofya Camii hatibi Mehmed Efendi’nin buluşu olduğu için bu isimle anılmaktadır. Biz yardımıyla iç içe geçmiş farklı renklerden oluşan dairesel formlardaki yapıları şekillendirerek oluşmaktadır. Yapılan tasarım ve şekli itibariyle çiçekli ebrûların temeli sayılırlar (Barutçugil, 2007). Hatip ebrûsunun en çok çark-ı felek, yürek, taraklı yürek, yıldız şekilleri kullanılmıştır, ayrıca hatip ebrûsunun bütün çeşitlerinin aynı kâğıt üzerinde bulunanına da hatib-i mütenevvia denir (Elhan, 1997). Özellikle hatib ebrûları levhalarda dış pervaz, koltuklu levhalarda koltuk ebrûsu ve cild yan kâğıdı olarak kullanılabilirler (Özçimi, 2010).

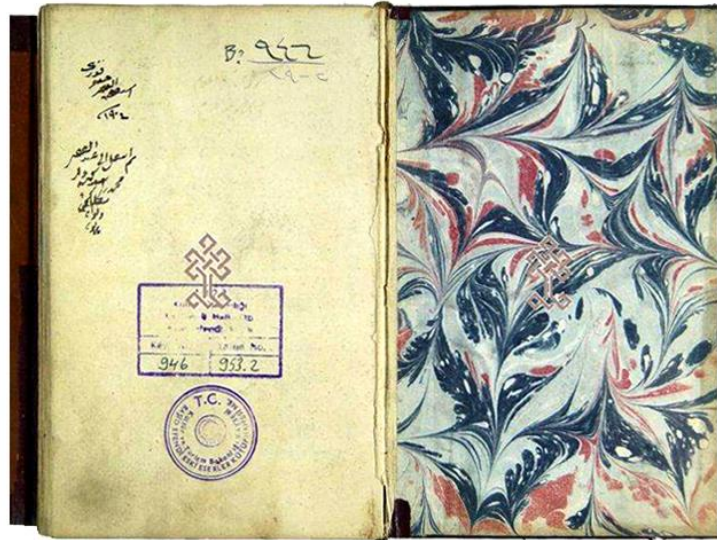


**Çiçekli ebrû:** 1918’li yıllarda üstad Nemeddin Okyay’ın icadıyla lâle, karanfil, hercaî menekşe, gelincik, gonca gül, kasımpatı, sümbül gibi çiçek cinsleri Türk ebrû sanatına nakşedilmiştir. Necmeddin Okyay’ın öğrencilerinden merhum Mustafa Düzgünman hocamız da papatyalı ebrûyu diğer çiçek çeşitlerine ekleme yapmıştır. Yine Necmeddin Okyay’ın öğrencilerinden Ord. Prof. Dr. Sühel Ünver’in teklifi üzerine sanat tarihimizde Necmeddin Ebrûsu olarak ismiyle anılmaktadır (Derman, 1977). Klâsik Türk ebrûsu Uğur Derman hocamızın sıralamasıyla temel olarak on iki farklı çeşitte sıralanmış ve detaylı açıklamaları yapılmıştır. Günümüzde farklı isimlerle anılan farklı çeşitleri bulunan ebrû, klasik ölçülerde varlığını korumaya devam etmektedir. Özellikle Türk tezyini sanatları içinde yazma eserlerde ve mushaf-ı şeriflerde çokça görülmekte üretimlerine devam edilmektedir. Geçmişte, günümüzde olduğu gibi müstakil bir sanat kolu olarak değil yazma eser üretiminde tamamlayıcı bir unsur olarak görülmüş üretilmiştir. Bu yüzden bağımsız olarak kendine özgü örneklerini günümüze yakın tarihlerde görmektediriz.

Özellikle ebrûnun kullanım alanları temel olarak yazma eserlerde karşılaştığımız hat sanatında, katı’ (kat’) sanatında ve cilt sanatında yoğunlaşmıştır. Genellikle yazı (kıta, levha) ve minyatürlerin etrafına iç ve dış pervaz olarak yapıştırılmış altınla tezyinlenmiştir. Aynı zamanda yazı kıt’alarının koltuk kısımlarında tezhip yerine tercih edildiği olmuştur. Ciltlerde cilt yan kâğıdı olarak ve deri yerine tamamen ebrûyla kaplanan ebrûlu cilt örnekleri bulunmaktadır. Detaylandırmak gerekirse ebrûlu kâğıtlar hat sanatında özellikle yazıları süslemek gayesiyle zemin, pervaz ve cetvel olarak yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Ovalıoğlu, 2007). Hattatların kullanım alanlarına göre en çok tercih ettiği ebrû çeşitleri hatîb ebrûsu, koltuk ebrûsu, kumlu ebrû, battal ebrû ve hafif ebrûdur. Bu ebrû çeşitleri gerek yazı yazmada zemin kâğıdı olarak gerekse tezyinatta ve diğer sanat dallarında kullanılmak üzere hazırlanan temel kâğıt malzemedir. Daha önce de bahsedildiği gibi kıta ve levhalarda iç ve dış pervaza yapıştırılmak üzere tezyinat ögesi olarak kullanılmıştır. Katı’ (kat’) sanatını incelediğimizde ise kültürümüze ait her sanat dalında olduğu gibi ince bir özenle ve hassasiyetle eserlerin üretildiği görülmektedir. Katı ile birlikte oyma motif ve yazılarla tezyinlenen birçok yazma eser daha estetik ve nadir bir görünüme bürünmüştür. “Cilt sanatının şemse ve köşebent tarzındaki ince ve zarif motifleri, hüsn-i hat örnekleri, vazo desenleri, tek çiçekler, buketler, tabiat manzaraları ve tasvirleri oyma sanatında en çok rastlanan şekiller olarak, cilt kablalarında, murakka kıt’alarda, albümlerde ve el yazması eserlerin süsleri arasında görülür” (Mesera, 1991). Günümüzde hem ülkemizde hem de dünyanın farklı yerlerinde yazma eser kütüphaneleri olmak üzere çeşitli müze ve kütüphane koleksiyonlarında nadide yazma eserlerin deri cildlerinde, murakkalarda ve levhalarda katı oyma tekniği ile yapılmış bahçe, tabiat, çiçek, vazo tasvirli, hüsn-i hat örnekli, geometrik şekil ve motifli birbirinden güzel, son derece emekli sayısız eser korunmaktadır (Özönder, 2003). İncelediğimizde katı sanatının en güzel örneklerini yazma eserlerde ve ciltlerinin yan kâğıtlarında görebiliriz. Kullanım alanları ve üretilen eserler göz önünde bulundurulduğunda ebrû en çok klasik Türk cilt sanatında görülmektedir. Özellikle cildin bölümlerinden; ciltlerin iç kablalarında, cilt yan kâğıdı olarak, mıklep üzerinde aynı zamanda tamamen ebrû kullanılarak yapılan cildlerde bulunmaktadır. Eserleri korumak için özel olarak yapılan kutular kitap mahfazalarında da ebrû kullanımı özellikle seçilmiş ve çok fazla üretilmiştir. “Ayrıca resmi defterlerin veya cilt gerektirmeyen birkaç formalık kitaplara cilt yerine ebrû kâğıdı geçirildiği görülmektedir” (Tanarlan, 1986). Ebrûnun tüm kullanım alanlarının yanısıra Osmanlı Devleti’nde resmî belgelerde kullanımı da önemli ölçüde dikkati çekmektedir. “Ebrû Osmanlı bürokrasisinde de önemli ölçüde kullanılmıştır. Bunun esas sebebinin, bir eşinin yapılması imkânsız olan ebrûların, tahrifatı ve sahteciliği önlemek amacıyla kullanılmasında yattığı düşünülebilir. Bu konuda bilinen bir yazılı kayıt olmasa da, ebrûların daha çok raporların ve muhasebe defterlerinin dış kapaklarında kullanılması böyle bir tahmini destekler niteliktedir” (Sakin, 2012).

Kültürümüzün nadide parçalarından olan tezyini sanatlarımız ve yazma eserlerimiz paha biçilemeyen birer hazine niteliğindedir. Bu eserlerimizi koruyup geliştirerek gelecek kuşaklara aktarmak ancak vazifesinas bir tutumla gerçekleşecektir. Bu görüşle hem ülkemizde hem de dünyanın farklı yerlerinde yazma eser kütüphaneleri, müzeler ve özel koleksiyonlar kültürel miras niteliğindeki eserleri korumuş ve korumaya devam etmektedir. Kadim ve nadide eserler ülkemizde çeşitli yazma eser kütüphanelerinde özellikle Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi başta olmak üzere Türk ve İslâm Eserleri Müzesi, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Beyazıt Devlet Kütüphanesi dikkati çekmektedir. Yazma eserlerin İslâm ülkeleri dışında en çok bulunduğu yer Avrupa'dır. Özellikle Almanya, Avusturya, İngiltere, Fransa, İspanya ve İtalya gibi ülkelerde Arapça, Farsça ve Türkçe yazılmış eserler oldukça fazla bulunmakta Amerika ve Kanada da özel koleksiyonlar bulunmaktadır. Eserlerin korunarak dijitalleştirilmesi özel koleksiyonlarda ve batılı kaynaklarda daha özenli ve detaylı yapılmakta bu sayede yüksek çözünürlüklü eserlere araştırmacılar rahatlıkla ulaşabilmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda konunun daha iyi anlaşılabilmesi için görsel olarak çok daha iyi durumda ve dijitalleştirilmesi tamamlanmış eserlerin görselleri makaleye konu olarak seçilmiştir. Ülkemizde Sakıp Sabancı Kitap Sanatları ve Hat Koleksiyonu bu konuda çok başarılı işler yapmakta ve eserlerin görselleri yüksek çözünürlükte yayınlanmaktadır. Sakıp Sabancı Müzesi'nin Kitap Sanatları ve Hat Koleksiyonu, paha biçilemeyen özenle hazırlanmış el yazması Mushaf-ı Şerif eserlerinden, levha ve ciltlerden XIV. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar geçen süreye tarihlenerek oluşmaktadır ve eserlerin görselleri dijital ortamda çok net bir şekilde araştırmacıların gözlemine sunulmuştur. Aynı zamanda Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde yazma eserlerde ve cilt sanatında kullanılan çeşitli ebrû örnekleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphanesi, Manisa Yazma Eser Kütüphanesi, Selimiye Yazma Eser Kütüphanesi de detaylı incelenerek ebrû eserler konu dâhilinde incelenmiştir. İncelenen eserler araştırmacının anlaşılabilmesi için görsel kalitesi yüksek ve dijital yayına uygun olan biçimlerde seçilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde yazma eser kütüphanelerinde, özel koleksiyonlarda ve yurt dışında muhafaza edilen eserler özenle seçilerek alanla ilgili sanat değeri yüksek orijinal örnekler aktarılmaya çalışılmıştır.

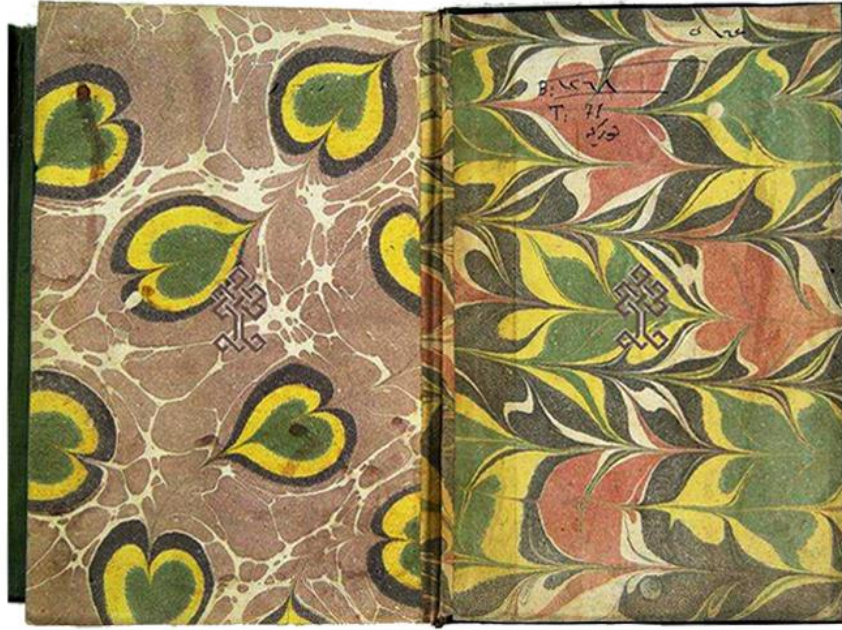
### Yazma eserlerde ebrûnun kullanım alanları ve incelenen bazı eserler



**Görsel 1:** Râşid Efendi 946 Envanter Numaralı Eser, Cilt İçi Üst Kabi, 136x80 mm.  
(Kaynak: <http://www.yazmalar.gov.tr/eser/el-ilam-bi-alam-beledillahil-haram/115572>)

Erişim Tarihi: 11/11/2022

Kayseri Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphanesi, Râşid Efendi 946 demirbaş numaralı “el-İ'lâm bi-A'lâmi Beledillâhi'l-Harâm” adlı eserdir. Müellifi ise “Bâkî Abd el-Bâkî Mahmud b. Mehmed (933-1008/1526-27-1599-1600)” olup müstensih kaydı bulunmamaktadır. Dili Türkçe olan eser nesih hattı ile kaleme alınmış ve istinsah tarihi kaydı bulunmamaktadır. Ebrû eserde cilt iç kablalarında ve miklebe kullanılmıştır. Ebrûda kullanılan renkler; lahor çividi, açık mavi ve aşı kırmızıdır. Kullanılan boyalarda öd ayarı tam olarak yapılamadığından özellikle kırmızı renk yer yer küçük damlalar şeklinde kalmıştır. Lâlettâyin biz hareketleriyle gel-git ve şal uygulanmaya çalışılmıştır.

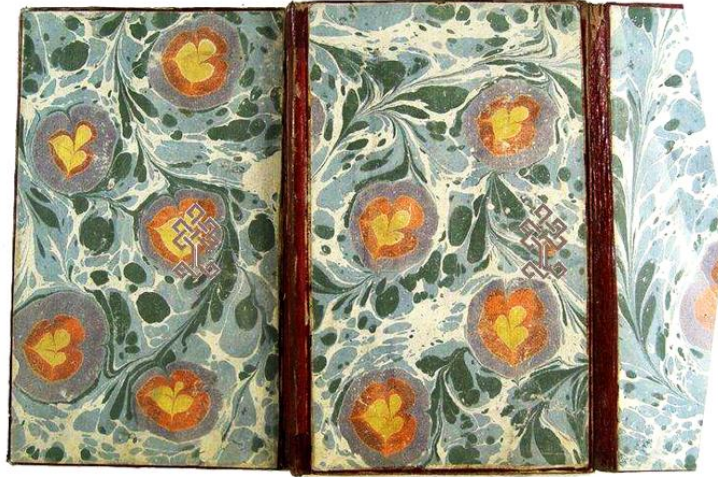


**Görsel 2:** Râşid Efendi 1268 Envanter Numaralı Eser, Cilt İçi Üst Kabı ve Yan Kâğıdı, 158x92 mm.

(Kaynak: <http://www.yazmalar.gov.tr/eser/divan/114444>)

Erişim Tarihi: 11/11/2022

Kayseri Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphanesi, Râşid Efendi 1268 demirbaş numaralı “Divan” adlı eserdir. Müellifi ise Sâbit Alâ ed-dîn Alî Öziçevî (1060-1124/1650-1712) olup müstensih kaydı bulunmamaktadır. Dili Türkçe olan eser ta'lik hattı ile kaleme alınmış ve istinsah yılı 1137 (1725) senesine tarihlendirilmiştir. Ebrû eserde cilt yan kâğıdı olarak kullanılmıştır. Ebrûda kullanılan renkler; oksit kırmızı, aşı kırmızı, sarı ve oksit yeşildir. Karşılıklı olarak hem gel-git hem de hatîb ebrûsu yapılmıştır. Oksit kırmızı zemin üzerine oksit koyu yeşil, sarı ve oksit yeşil renkleri damlatılmak suretiyle yürek formunda hatîb ebrûsu yapılmıştır. Diğer tarafta aşı kırmızı, koyu oksit yeşil, sarı ve oksit yeşil renkleri kullanılarak geniş aralıklarla gel-git formu oluşturulmuştur.



**Görsel 3:** Râşid Efendi 1288 Envanter Numaralı Eser, Cilt Dışı Üst Kabı, Alt Kabı ve Mikleb 170x80 mm.

(Kaynak: <http://www.yazmalar.gov.tr/eser/divan/114444>)

Erişim Tarihi: 11/11/2022



**Görsel 4:** Râşid Efendi 836 Envanter Numaralı Eser, Cilt Dışı Üst Kabı, Alt Kabı ve Mikleb 160x75 mm.

(Kaynak: <http://www.yazmalar.gov.tr/eser/el-issarat-vet-tenb%C3%AEhat/91345>)

Erişim Tarihi: 11/11/2022

Kayseri Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphanesi, Râşid Efendi 1288 ve 836 demirbaş numaralı eserlerdir. 1288 demirbaş numaralı eser “Dîvan” , müellifi ise “Câzım Nefes-zâde Seyyîd Mehmed Azîz b. Seyyîd Abd er-Rahmân (öl. 1131/1718)” olup müstensih kaydı bulunmamaktadır. Dili Türkçe olan eser ta’lik hattı ile kaleme alınmış ve istinsah tarihi kaydı bulunmamaktadır. 836 demirbaş numaralı “el-İşârât ve't-Tenbîhât” adlı eserdir. Müellifi ise “İbn Sinâ Ebû Alî el-Hüseyn b. Abd-Allâh (370-428/980-1037)” olup müstensih kaydı bulunmamaktadır. Dili Arapça olan eser nesih hattı ile kaleme alınmış ve istinsah tarihi kaydı bulunmamaktadır. Her iki eserde ebrû ciltlere güzel bir örnektir. Ebrû eserlerin cilt dış kablalarında ve mikleblerinde uygulanmıştır. 1288 demirbaş numaralı eserde açık mavi ve oksit yeşil zemin üzerine mor, turuncu, sarı renkleri damlatılmak suretiyle hatîb ebrû uygulanmıştır. 836 demirbaş numaralı eserde ise açık mavi, sarı, turuncu ve lahor çividi renkleri kullanılarak gel-git yapılmadan lâlettâyin biz hareketleriyle şal veya bülbüyuvası yapılmaya çalışılmıştır.



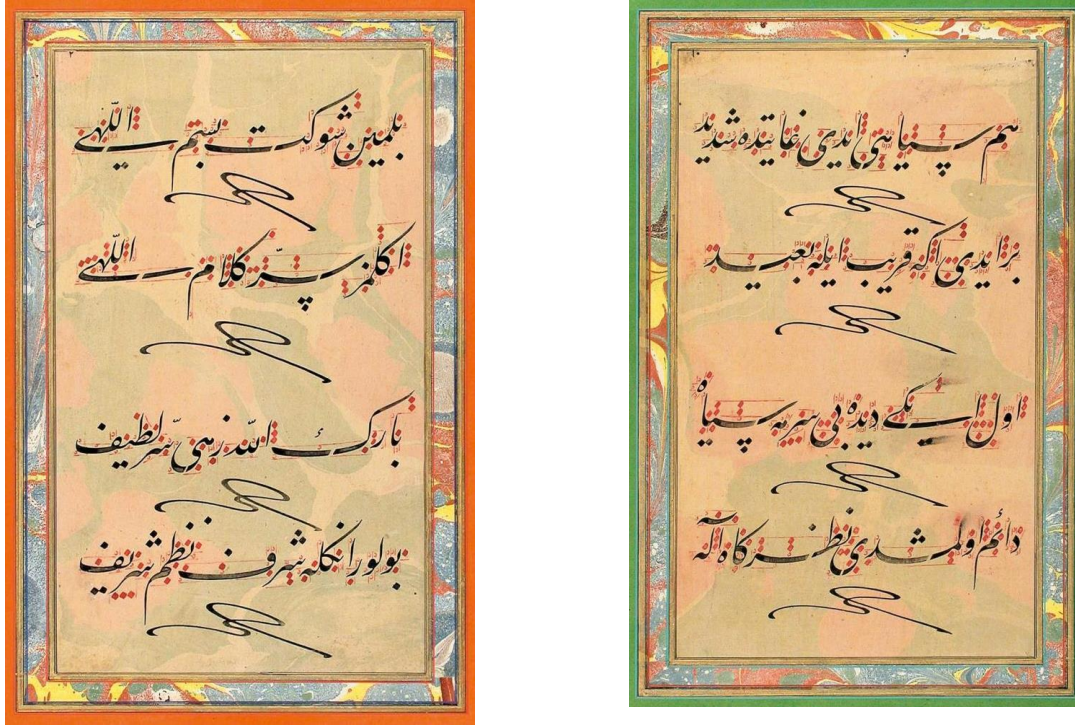
**Görsel 5:** New York: Metropolitan Sanat Müzesi Erişim Numarası: 1982.120.3 Murakkaa, 320x240 mm.

(Kaynak: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/453166>)

Erişim Tarihi: 11/11/2022

New York Metropolitan Müzesi'nde erişim numarası 1982.120.3 olarak bulunan murakkaadır. Bu albüm, en ünlü Osmanlı hattatlarından olan Şeyh Hamdullah tarafından yazılmış örnekler içermektedir. Metin, İslam geleneğinde ahlaki ve yasal rehberlik için önemli bir kaynak olan Peygamberimiz Hz. Muhammed'in (s.a.v) söz ve eylemlerinin derlemesi olan Hadis'ten gelmektedir. Her sayfada, nesih hat ile yazılmış birkaç satır, sülüs veya muhakkak hat ile yazılan yazılar bir veya iki satırıyla çerçevelenmiş ve ardından her biri farklı bir desene sahip ebrû kâğıtlarıyla tezyinlenmiştir. Eserin müze kayıtlarındaki ismi "Album of Calligraphies Including Poetry and Prophetic Traditions (Hadith)" olarak geçmekte Türkçeye uyarladığımızda Şiir ve Nebevi Gelenekleri (Hadis) İçeren Hat Albümü şeklinde söylenebilir. Eserin hattatı Şeyh Hamdullah ibn Mustafa Dede (Türk, Amasya yaklaşık 1436–1520 İstanbul) istinsah yılı ise yaklaşık 1500 senesine tarihlendirilmiştir. Eserin üretim yeri Türkiye, İstanbul olarak kayıtlara geçmektedir. Ebrû, murakkanın içindeki yazıların kenarlarında ve pervazlarında, ayrıca diğer sayfalarda koltuk tezyinatında kullanılmıştır. Oksit kırmızı (kumlu), pembe, mor ve lahor çividi renkler kullanılarak iri damlalı battal ve yer yer lâlettâyin biz hareketleriyle gel-git uygulanmaya çalışılmıştır. Bir diğer sayfada ise turuncu, mavi, oksit sarı ve lahor çividi renkler kullanılarak tarak ebrû yapılmış

üstüne ise sırasıyla lahor çividi, oksit sarı, turuncu, mavi ve turuncu renkleri eklenerek hatîb ebrû tertibi yapılmıştır.



**Görsel 6 – 7 :** Sakıp Sabancı Müzesi Obje Numarası: 120-0226-HN, 310x230 mm.

(Kaynak: <https://www.sakipsabancimuzesi.org/koleksiyonlar-ve-arastirmalar/koleksiyonlar/329/266>)

Erişim Tarihi: 11/11/2022

Sabancı Üniversitesi Sakıp Sabancı Müzesi, Obje Numarası: 120-0226-HN “Ölçülü Meşk Murakkası” adlı eserdir. Müellifi ve müstensih kaydı bulunmamaktadır. İstinsah yılı XX. yüzyıl başı olarak tarihlendirilmiştir. “Murakka, seçilmiş metinlerin yazı alıştırmasının yapıldığı bir mürekkebat meşkidir. Meşk murakkalarında âdet olduğu üzere herhangi bir bezeme yapılmamıştır. Harfler kırmızı noktalarla ölçülendirilmiştir. Satır aralarında, üsluplaştırılmış sa’y (çalış) işaretleri bulunmaktadır. Hattat, diğer talik hattatlarının da meşk murakkalarında yaptığı gibi, kasıtlı olarak sulu bir mürekkeple yazarak öğrencilerinin kâğıt kalemin ve mürekkebin hareketlerini görmesini sağlamıştır. Eseri XX. yüzyılın başına tarihlenmek mümkündür. Murakkanın, eski bir kalıp kullanılarak yapılan cildi XX. yüzyılın ilk yarısına tarihlenebilir. Cildin iç kapakları Mustafa Düzgünman’ın (ö. 1990) yaptığı kırmızı gelincik buketli ebrû kâğıtla kaplıdır.” (Sakıp Sabancı Müzesi Kitap Sanatları ve Hat Koleksiyonu, 2022). Ebrû, murakkaların içindeki yazıların kenarlarında ve pervazlarında, ayrıca kıt’a yazılarında da zeminde hafif ebrûlu olarak uygulanmıştır. Çok açık tonlarda yeşil ve kırmızı renkler kullanılarak meşke uygun zemin ebrûsu yapılmıştır. Kenarlarda dış pervazlarda ise lahor çividi, oksit kırmızı ve oksit sarı renkleri kullanılarak battal ve lâlettâyin biz hareketleriyle gel-git yapılmadan şal yapılmaya çalışılmıştır.



**Görsel 8:** Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMH Defteri 6984, 350x460 mm.

(Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 1997)

Osmanlı Devleti'nden devraldığı arşiv malzemesi sayesinde, bugün dünyanın en zengin tarihi arşiv potansiyelini elinde bulunduran nadir ülkelerden biri Türkiye Cumhuriyeti'dir. Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde yaklaşık yüz elli milyon belge bulunmakta ve bu eserler siyasi, tarihi, iktisadi ve kültürel varlığımızı aydınlatıcı niteliktedir. Arşivde Osmanlı padişahlarının el yazıları, tuğraları ve mühürleri bulunmakta aynı zamanda hat, tezhip, ebrû ve cilt gibi nadide eserler bulunmaktadır (T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 1997). Makaleye konu olan eserler ve ebrûlarda arşivde yerini almaktadır. Görsel'8 de yer alan eser Evkâf-ı Hümayûn – Haremeyn Muhasebeciliği defterinde bulunmaktadır. Eserin kayıtlara geçen istinsah yılı 1207 (1792) senesine tarihlendirilmiştir. Eser hatîb ebrûsu (kumlu) niteliğini taşımakta; lahor çividi, açık mavi ve oksit kırmızı renkleri kullanılarak oluşturulmuştur. Lahor çividi zemin üzerine sırasıyla oksit kırmızı ve açık mavi renkleri damlatılarak hatîb ebrûsu yapılmıştır.



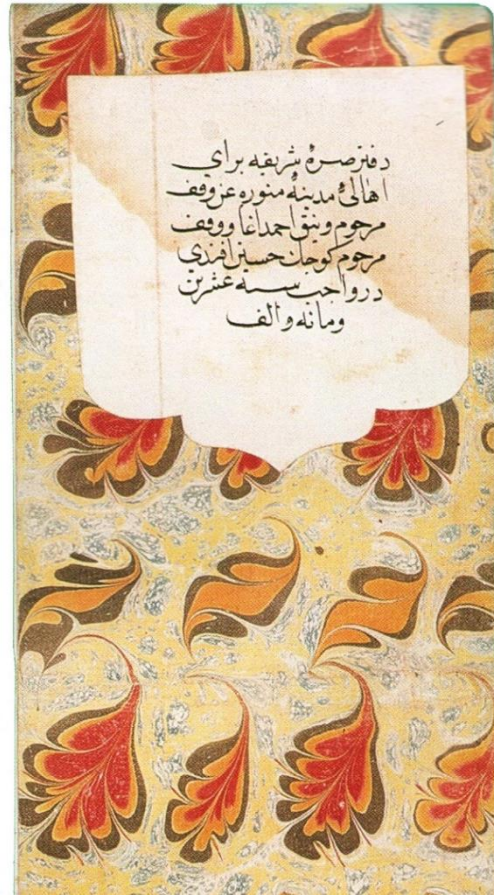
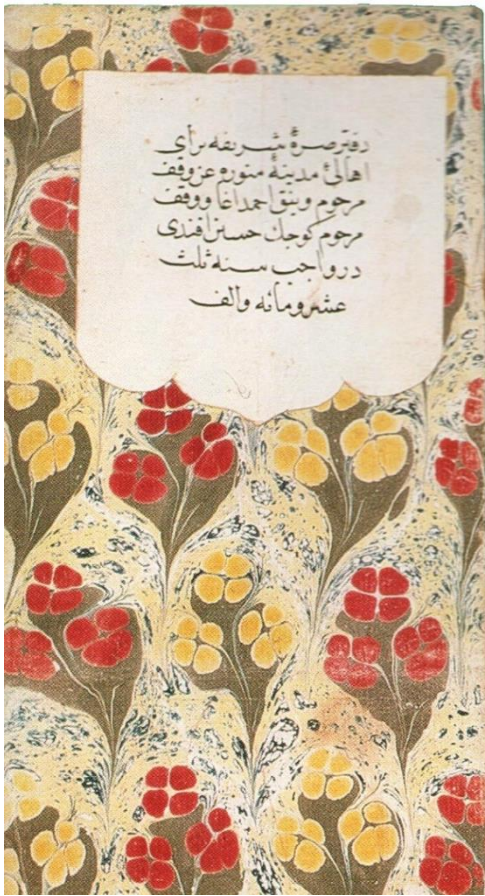
**Görsel 9:** Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMH. SR 556, 140x400 mm.

(Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 1997)



**Görsel 10:** Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMH. SR 2262, 140x400 mm.

(Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 1997)



(Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 1997)

**Görsel 11:** Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMH. SR 566, 160x420 mm.

(Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, 1997)

**Görsel 12:** Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMH. SR 658, 150x430 mm.

Görsel 9'da yer alan eser Ekvâf-ı Hümâyûn – Haremeyn Muhasebeciliği, Surre defterinde bulunmaktadır. Eserin kayıtlara geçen istinsah yılı 1113 (1701) senesine tarihlendirilmiştir. Eser çiçekli ebrû niteliğini taşımakta; sap yeşili, oksit kırmızı ve oksit sarı renkleri kullanılarak oluşturulmuştur. Eserde zemin olmadan çiçekli ebrûların ilk örneklerinde gördüğümüz formda sap üzerine yapraklar



oluşturularak uç kısma boya damlatmak suretiyle dengeli bir şekilde oksit sarı ve oksit kırmızı renkler kullanılarak çiçekli ebrûlar yapılmıştır. Görsel 10'da ise yer alan eser Evkâf-ı Hümâyûn – Haremeyn Muhasebeciliği, Surre defterinde bulunmaktadır. Eserin kayıtlara geçen istinsah yılı 1199 (1784) senesine tarihlendirilmiştir. Eser hatib ebrû niteliğini taşımakta; turuncu, lahor çividi, mor, oksit yeşil ve pembe renkleri kullanılarak oluşturulmuştur. Eserde turuncu şal zemin üzerine yer yer düzensiz lahor çividi atılmış ve sırasıyla oksit yeşil üstüne pembe renkleri kullanılarak hatib tertibi yapılmıştır. Görsel 11'deki eser Evkâf-ı Hümâyûn – Haremeyn Muhasebeciliği, Surre defterinde yer almaktadır. Defterin üzerinde: Defter-i Surre-i Şerife, berâ-yı ahâlî-i Medîne-i Münevvere, an-Vakf-ı merhûm Voynuk Ahmed Ağa ve Vakf-ı merhûm Küçük Hüseyin Efendi, der-vâcib, sene selâse aşr mi'ete ve elf yazılıdır. Eserin kayıtlara geçen istinsah yılı 1113 (1701) senesine tarihlendirilmiştir. Eser çiçekli ebrû niteliğini taşımakta; çok açık oksit sarı üzerine neftli lahor çividi atılarak zemin oluşturulmuştur. Çiçekli ebrûların ilk örneklerinde gördüğümüz formda sap üzerine dal dormu oluşturularak uç kısma boya damlatmak suretiyle üçlü bir şekilde oksit sarı ve oksit kırmızı renkler kullanılarak çiçekli ebrûlar yapılmıştır. Görsel 12'de eser Evkâf-ı Hümâyûn – Haremeyn Muhasebeciliği, Surre defterinde yer almaktadır. Defterin üzerinde: Defter-i Surre-i Şerife, berâ-yı ahâlî-i Medîne-i Münevvere, an-Vakf-ı merhûm Voynuk Ahmed Ağa ve Vakf-ı merhûm Küçük Hüseyin Efendi, der-vâcib, sene işrîn ve mi'ete ve elf yazılıdır. Eserin kayıtlara geçen istinsah yılı 1120 (1708) senesine tarihlendirilmiştir. Eser hatib ebrû niteliğini taşımakta; açık oksit sarı, neftli lahor çividi, oksit yeşil, oksit sarı ve oksit kırmızı renkleri kullanılmıştır. Açık sarı renk hafif bir şekilde kullanılarak neftli lahor çividi ile zemin atılmış üzerine bazı yerlerde sırası ile oksit yeşil, oksit sarı renkleri ve oksit yeşil, oksit sarı, oksit kırmızı renkleri kullanılarak hatib ebrû tertibi yapılmıştır. Her iki eserde Hezarfen Üstat Necmeddin Okyay dan önce yapılan çiçekli ebrû formlarına benzemektedir. Bu formlarda hatib ebrûsundan çiçek yapılmaya çalışıldığı fakat fazla başarılı olunmadığı görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi tahminen 1918 yılından itibaren hocamız Necmeddin Okyay çiçekli ebrû formlarını ebrûda tabii şekline en yakın güzellikte resmetmeye muvaffak olmuştur.

## Sonuç

Medeniyetimizin eşsiz birer parçası olan yazma eserlerimizi koruyup, tespit ve tasnifini yapmak çok elzem bir konudur. Bu eserlerin gerekli onarımlarını yapıp korumak, gelecek nesillere ve araştırmacılara ulaştırılmasını sağlamak konunun önemini göstermektedir. Kültür varlığımızın yaşatılması doğrultusunda vazîfeten çalışmak bu alanla ilgili araştırmalara güç vermek konuyu daha ileriye taşıyacaktır. Bu düşünceyle gerek ülkemiz de gerekse yurt dışında yazma eser kütüphaneleri, özel koleksiyonlar ve galeriler açılmıştır. Paha biçilemeyen değer ve kalitede olan yazma eserlerimiz diğer kütüphanelerden devir, bağış veya satın alma yoluyla kütüphanelerimizde muhafaza edilmektedir. Çalışmanın konusu mahiyetinde alanla ilişkili eserler İstanbul, Edirne, Bursa, Konya, Kayseri ve Sivas gibi illerimizde yer almaktadır.

Yazma eserlerimiz çoğunlukla edebiyat, tarih, coğrafya, din, astroloji ve fen bilimleri gibi çeşitli konulardan oluşmakta Arapça, Farsça veya Türkçe olarak yazılmıştır. Geleneksel Türk Sanatlarımızın en kıymetli alanlarından kitap sanatlarının en güzel örneklerini barındıran yazma eserlerimiz bu doğrultuda kültür ve sanat mirasımızın mihenk taşları niteliğindedirler. Özellikle cilt, hat, tezhip, minyatür, kat' ve ebrû gibi sanatlarımız eserlerin temel tezyinat alanlarını oluşturmaktadırlar. Çalışmamızda ülkemizde ve yurt dışında var olan özel koleksiyonlar, yazma eser müzeleri ve galeriler detaylı bir şekilde incelenerek konuya uygun sanat değeri yüksek alanla tamamen ilişkili uygulama ve üretim süreci klasik sanatlarımıza yakışır seviyedeki eserler örnek teşkil etmesi açısından seçilmeye çalışılmıştır. Özellikle Sakıp Sabancı Müzesi, Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Râşid Efendi Yazma Eser

Kütüphanesi ve New York Metropolitan Müzesi'nden eserler makalede örnek olarak çalışılmıştır. Bununla birlikte Manisa Yazma Eser Kütüphanesi, Selimiye Yazma Eser Kütüphanesi, Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi, Türk ve İslâm Eserleri Müzesi, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Beyazıt Devlet Kütüphanesi aynı zamanda yurt dışında bulunan British Museum, Berlin Staatsbibliothek ve Cambridge University Library kütüphaneleri ve müzeleri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Yazma eserlerin ciltlerinde ebrûnun kullanım alanları ana konusu çerçevesinde ebrûlu örnekleri eserlerin ciltlerinde, cilt dışı kablarda, cilt içi kablarda, cilt yan kâğıtlarında, murakkaların içindeki yazıların kenarlarında ve pervazlarında, cetvel alanlarında eserlerin koltuk tezyinatı bölümlerinde ayrıca bazı kıt'a yazılarında da zeminde hafif ebrûlu olarak görmekteyiz. Yazma eser dışında ise genellikle cild-bend, kubur veya kitap mahfazalarında görülmektedir.

İncelenen eserlerden Râşid Efendi 946 ve 1268 (Görsel: 1-2) envanter numaralı eserler cilt içi kab ve cilt içi yan kâğıdı uygulamalarına örnek teşkil etmektedir. Aynı koleksiyonda yer alan Râşid Efendi 1288 ve 836 (Görsel: 3-4) Envanter Numaralı Eserler cilt dış kablalarının tamamının ebrûyla kaplandığı ebrûlu cilt örneklerindedir. New York Metropolitan Sanat Müzesi (Görsel: 5) 1982.120.3 erişim numaralı eser murakkaa uygulamasının nadide örneklerindedir. Ebrû, murakkanın içindeki yazıların kenarlarında ve pervazlarında, ayrıca diğer sayfalarda koltuk tezyinatında kullanılmıştır. İncelenen eserlerden Sabancı Üniversitesi Sakıp Sabancı Müzesi (Görsel 6-7) 120-0226-HN obje numaralı eser ölçülü meşk murakkası örneklerindedir. Genellikle hattatların yazı yazmak için kullandıkları kâğıtlarda renklerin soluk bir şekilde kullanıldığı hafif ebrû uygulamalarına örnek teşkil etmektedir. Osmanlı bürokrasisinde de çok fazla kullanılan ebrû özellikle T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi'nde önemli örnekleriyle karşılaşmaktayız. Arşivlerde daha çok raporlarda ve muhasebe defterlerinin dış kablarda ebrû uygulamalarını görmekteyiz. Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde bulunan EV. HMM Deferi 6984 (Görsel: 8), EV. HMM. SR 556 (Görsel: 9), EV. HMM. SR 2262 (Görsel: 10), EV. HMM. SR 566 (Görsel: 11), EV. HMM. SR 658 (Görsel: 12) gibi eserler devletimizin kadim geçmişinin ve kültürel mirasımızın güzel örneklerindedir.

Eserlerde genellikle oksit kırmızı, aşı kırmızı, pembe, mor, oksit yeşil, oksit sarı, turuncu, lahor, açık lahor ve mavinin tonları kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda zemin rengi kullanılarak diğer ebrû çeşitleri uygulanmış bazılarında ise zeminsiz tasarımlara geçilmiştir. Eserlerde temel olarak battal, gelgit, şal, taraklı, bülbül, hatib ve çiçekli ebrûlar olmak üzere farklı çeşitlerde ebrû uygulamaları yapılmıştır. Râşid Efendi 946, 1268 envanter numaralı eserlerde gelgit (Görsel: 1, 2) ve Râşid Efendi 836 envanter numaralı eserde şal ebrû (Görsel: 4), Râşid Efendi 1268, 1288 (Görsel: 2, 3) - New York: Metropolitan Sanat Müzesi Erişim Numarası: 1982.120.3 Murakkaa (Görsel: 5), Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMM Deferi 6984, Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMM. SR 2262, Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMM. SR 658 (Görsel: 8, 10, 12) eserlerinde ise hatib ebrû uygulamaları yapılmıştır. New York: Metropolitan Sanat Müzesi Erişim Numarası: 1982.120.3 murakkaanın diğer sayfası (Görsel: 5), Sakıp Sabancı Müzesi Objeksi Numarası: 120-0226-HN meşk murakkalarında (Görsel: 6, 7) battal ebrû itina ile kullanılmıştır. Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMM. SR 556 ve Başbakanlık Osmanlı Arşivi EV. HMM. SR 566 envanter numaralı eserlerde ise çiçekli ebrû uygulamalarının orijinal örnekleri bulunmaktadır.

Ebrûlarda kullanılan renk malzeme ve çeşitlere bakıldığında Türk ebrûculuğunda kullanılan renk, malzeme ve tarzlarla paralellik göstermektedir. Parlak olmayan doğal boyalar ve malzemeler kullanılarak eserlerin ahengine ve estetiğine değer katmaktadır. Daha önce de açıklandığı üzere yapılan ebrûların tarihine kesin ve net bir şekilde ulaşmak mümkün olmamakla birlikte ebrûnun icra edildiği

yazma eser veya eserlerde geçen tarihlendirmeye tahmin edilebildiği veya uygulanan motif ve tarza göre değerlendirmenin yapılabildiği ortadadır. Bu görüşle hatib ebrû çeşitlerinin Ayasofya Camii Hatibi, Hatib Mehmed Efendi'nin keşfiyle ortaya çıktığı bilinmekte takribi en erken XVIII. yüzyıl olarak tarihlendirebiliriz. Yine benzer bir görüşle çiçekli ebrû denemeleri çok eskilere dayanmakla birlikte üstad Necmeddin Okyay hocamızın 1917-1918'li yıllarda çiçekli ebrû örneklerini belirgin hale getirerek yepyeni bir görünüm kazandırdığı bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında çiçekli ebrûlar ve ilk denemeleri kır çiçekleri formları en geç XX. yüzyıla tarihlendirilebilir.

Kültür miraslarımızın en değerli eserlerinden olan hat, tezhip, ebrû, minyatür ve cilt sanatlarını bir arada bulunduran kitap sanatlarımıza ait örneklerin korunması ve gelecek kuşaklara doğru bilgilerle aktarılması çok önemli bir konudur. Bu, alanla ilgili yapılan çalışmalar ve genç nesillerin yetiştirilerek teşvik edilmesiyle mümkün olacaktır. Makaleye konu olan eserlerimiz ve icra edilen sanatlarda bu mahiyeti taşımaktadır. Bu bağlamda geleneksel sanatlarımızın her bir dalının özenle tespit ve tasnifinin yapılması, akademi ve sanat camiasında desteklenerek gelecek nesillere aktarılması büyük önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Aritan, A. S. (1992). Konya Dışındaki Müze ve Kütüphanelerde Bulunan Selçuklu ve Selçuklu Uslûbunu Taşıyan Cild Kapakları.
- Aritan, A. S. (1993). *Çiltçilik*. İstanbul: İslam Ansiklopedisi.
- Aritan, A. S. (2002). *Türk Ebrû San'atı ve Günümüzdeki Ebrû Uygulamaları*,. Konya.
- Aritan, A. S. (2006). Kitap San'atlarımızın Değerlendirilmesi Bağlamında Türk Cild San'atı'nın Geleceği. *9 Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Uluslararası Geleneksel Sanatlar Sempozyumu*. 1, s. 26. İzmir: Tubitak-Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aslanapa, O. (1982). Osmanlı Devri Cild Sanatı. *Türkiyemiz*, 12-17.
- Ayvazoğlu, B. (1982). *Aşk Estetiği*. Ankara: Birlik Yayınları.
- Barutçugil, H. (2005). *Suyun Rüyası Ebru - Yaşayan Gelenek*. İstanbul: Ebristan Yayınları.
- Barutçugil, H. (2007). *Türklerin Ebru Sanatı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Binark, İ. (1975). *Eski Kitapçılık Sanatlarımız*. Ankara: Ayyıldız Matbaası .
- Boydak, F. Ş. (2016). Fâtih Devri Cild Sanatı . *V. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi* (s. 235). içinde Isparta.
- Çığ, K. (1971). *Türk Kitap Kapları*. İstanbul: Doğan Kardeş Matbaacılık .
- Dere, Ö. F. (2007). *Ebrû Sanatı*. İstanbul: İSMEK.
- Derman, M. (1977). *Türk Sanatında Ebrû*. İstanbul: Akbank.
- Elhan, S. (1997). Ebrû Sanatı. *Türkiyemiz*(80), 47-53.
- Elias, J. J. (2016). Güzellik, İyilik ve Hayret. N. Kañçal-Ferrari, & A. Taşkent içinde, *Tasvir Teori ve Pratik Arasında İslam Görsel Kültürü* (s. 21-35). İstanbul: KLASİK.
- Eriş, M. N. (2007). *Mustafa Esat Düzgünman ve Ebrû*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.
- Mesera, G. (1991). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları .
- Mutçalı, S. (1995). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul.
- Ovaloğlu, İ. (2007). *Osmanlı Belgelerinde Ebrû ve Etiket Arşivin Rengi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları .

- Özçimi, M. (2010). *Ebrû*. İstanbul: Bilim Kültür Sanat Derneği Yayınları.
- Özen, M. E. (1998). *Türk Cilt Sanatı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları .
- Özkeçeci, İ. Ö. (2014). *Türk Sanatında Tezhip*. İstanbul: YAZIGEN Yayıncılık.
- Özönder, H. (2003). *Ansiklopedik Hat ve Tezhip Sanatları Deyimleri, Terimleri Sözlüğü*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Pakalın, M. Z. (1993). Kumlu Ebrû. *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, 1, 322. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sakin, N. (2012). Kayseri Râşid Efendi Kütüphanesi'ndeki Yazma Eserlerde Bulunan Ebrû Örnekleri . Kayseri.
- Sakıp Sabancı Müzesi Kitap Sanatları ve Hat Koleksiyonu*. (2022, 11 11). Sakıp Sabancı Müzesi : <https://www.sakipsabancimuzesi.org/koleksiyonlar-ve-arastirmalar/koleksiyonlar/329/266> adresinden alındı
- Sönmez, G. (2007). *Gelenekselden Günümüze Ebru*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Sungur, N. (1994). San'at ve Kimya Bir Arada: Ebrû. *Bilim ve Teknik*, 54.
- T.C. BAŞBAKANLIK DEVLET ARŞİVLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı. (1997). *Başbakanlık Osmanlı Arşivindeki Belge Türleri, Padişah El Yazıları ve Belge Restorasyonu*. İstanbul: T.C. BAŞBAKANLIK DEVLET ARŞİVLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ .
- Tanarlan, T. (1986). Bir Ebrûcu Gözüyle Ebrû. *Antika*(36), 12-16.
- Tanıncı, Z. (2009). Kitap ve Cildi. G. R. Halil İnalcık içinde, *Osmanlı Uygarlığı* (s. 841-863). İstanbul: T.C. Kültür Turizm Bakanlığı

## 060. The story of “an immigrant girl along the Danube river”: a Turkish song (Göçmen kızı türküsü)<sup>1</sup>

Fatma KALPAKLI<sup>2</sup>

**APA:** Kalpaklı, F. (2023). The story of “an immigrant girl along the Danube river”: a Turkish song (Göçmen kızı türküsü). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1047-1058. DOI: 10.29000/rumelide.1252867.

### Abstract

This study aims to explore the lyrics of a Turkish song named “An Immigrant Girl along the Danube River” and, in doing so, we aim to derive some information in relation to the societies settled along the Danube River and the migrations or the wars that might have happened in that region. Considering the lyrics of the song, we also intent to have some information about the orphaned girls/children and their lives in that region. The song is a Rumeli folk song compiled by Havva Karakaş on February 2, 1984 and scored by her husband Hasan Karakaş (see “Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm”). Unfortunately, the songwriter is unknown. Yet, it is one of the well-known melancholic Rumeli folk songs and might be categorized as an elegy since the song has a mournful tone. “An Immigrant Girl along the Danube River” tells mainly the story of an orphaned girl, who tries to hold onto life by taking care of two lambs and by playing games with them along the Danube River. The Turkish song, namely “an Immigrant Girl along the Danube River” gives us a chance to have a look at the lives of the women who endure the consequences of living in a very beautiful geography by losing many males in wars since the Danube River makes the places around her more desirable. Hence, we see many wars among many different populations in order to settle around her. Not surprisingly, it usually comes at a heavy price to live in such beautiful places. Therefore, this song tells the story of a young orphaned girl (and her struggles to survive), who lives along the Danube River. Thus, in this study, the lyrics of the song and its interpretations by various singers in Türkiye will be put under the lenses with reference to the socio-cultural issues at the time and their personal histories as well.

**Keywords:** “An Immigrant Girl along the Danube River”, a Turkish Song, Lyrics, The Danube River, Orphans

### “Ben bir göçmen kızı gördüm Tuna boyunda” adlı Türkünün hikayesi

#### Öz

Bu çalışmamızda “Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm Tuna Boyunda” adlı şarkının sözlerini inceleyerek Tuna Nehrinin etrafında yerleşen kültürler ve meydana gelen göçler ya da savaşlar hakkında, özellikle öksüz kalan göçmen kızlar/çocuklar hakkında çıkarımlarda bulunmak amaçlanmaktadır. Bu şarkı bir Rumeli türküsüdür ve ilk olarak 2 Şubat 1984 yılında Havva Karakaş tarafından derlenerek, kocası Hasan Karakaş tarafından da notaya alınmıştır (“Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm”e bakınız). Şarkının

<sup>1</sup> This study is an extended version of the paper presented in the session entitled “Representations of the Danube in Literature and the Arts” in “The Annual Conference of the Faculty of Foreign Languages and Literatures” at the University of Bucharest, Romania in November 2022 and is dedicated to all the children orphaned during the wars and the migrations.

<sup>2</sup> Doç.Dr., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), fkalpakli@gmail.com, 0000-0002-0865-5373 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252867]

yazarı bilinmemekle birlikte, şarkının hüznü tonu nedeniyle çoğunlukla ağıt olarak sınıflandırılmaktadır. “Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm Tuna Boyunda” adlı şarkıda Tuna boylarında koyunlarını güderek hayata tutunmaya çalışan öksüz bir göçmen kızın öyküsü anlatılmaktadır. “Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm Tuna Boyunda” şarkısı bize Tuna boylarında yaşayan kadınların, bu güzel coğrafyada yaşamının bedeli olarak savaşlarda sevdikleri birçok erkeği ve ailelerini kaybederek verdikleri ağır bedellere ve hayat mücadelelerine bir göz atma şansı vermektedir. Nitekim Tuna nehri tarih boyunca etrafındaki bölgeleri her zaman daha kıymetli kılmıştır. Bu nedenle Tuna boyunda yerleşebilmek için farklı insan toplulukları arasında birçok savaş yaşanmıştır. Bu güzel coğrafyada yaşamının kaçınılmaz olarak ağır bir bedeli vardır. Dolayısıyla, “Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm Tuna Boyunda” adlı şarkıda, öksüz kalmış genç bir göçmen kızının yaşam mücadelesi ve hayata tutunma çabası anlatılmaktadır. Kısacası, bu çalışmada şarkının ve sözlerinin Türkiye’deki farklı ses sanatçıları tarafından farklı zamanlarda, farklı yorumları sosyo-kültürel konulara ve sanatçıların kişisel tarihlerine/hikâyelerine değinerek mercek altına alınacaktır.

**Anahtar kelimeler:** “Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm Tuna Boyunda”, Rumeli Türküsü, Şarkı Sözleri, Tuna Nehri, Öksüzler

## Introduction

Historically speaking, human beings have a tendency to live in the places which are rich in terms of natural resources, particularly of water resources. Keeping this in mind, we can say that the Danube River adds to the geographical and geopolitical value of the settlements or cities along itself. Therefore, many tribes and communities have settled along the Danube River, including our ancestors, which is the Ottomans. Though the maps and borders keep changing not only in Europe, but all over the world through ages, the memories or the common practices or cultures unique to that region continue to live through songs, stories or art and are transferred from generation to generation. In other words, it is still possible to find some representations of the Danube River in our culture, especially in the lyrics of the song “An Immigrant Girl along the Danube River”. Thus, we want to analyse the lyrics of the Turkish song named “An Immigrant Girl along the Danube River” and, in doing so, we aim to derive some information in relation to the societies settled along the Danube River and the migrations or the wars that might have happened in that region. Taking the lyrics of the song into consideration, we also intend to have some information about the immigrant girls/children and their lives in that region. Hence, it will be beneficial to have a closer look at the lyrics of the song line by line as we have tried to translate them from Turkish to English in the following words:

### I saw an Immigrant Girl along the Danube River<sup>3</sup> :

I saw an immigrant girl along the Danube River,  
A well-fed lamb in his hand and in his lap  
Immigrant girl, tell me the truth, do you have a mother?  
I have neither a mother nor a father, I am an orphan  
You're an orphan and I am a poor person  
Let me take you; wrap my arms around you and hold you tight  
in a secret place.

<sup>3</sup> Translations are mine.

Is there any news received via telegraph wires?  
There is no news, no letter, I am left an orphan  
Immigrant girl, tell me the truth, do you have a mother?  
I have neither a mother nor a father, I am an orphan  
You're an orphan and I am a poor person  
Let me take you; wrap my arms around you and hold you tight  
in a secret place.

In relation to the origins of the song, unfortunately, there is not much information. In Turkish Radio and Television (TRT) Archives, the musical notation of the song is available, but in relation to the background story of the song, there are some rumours and stories as given below and most of them are internet sources, which might give some information to us, but does not provide us with solid information.

### 1. Story of the song

It is said that once upon a time, there was an immigrant girl herding and playing with a lamb along the Danube River and a shepherd watching her with admiration. The nationality of the girl and the shepherd mentioned in the folk song seem not to be known. Therefore, we think that each and every person, who has survived a war, might easily identify with them.

Throughout the human history, it is mostly the women and the children who have to suffer the most during and after the times of wars and migrations. Therefore, not surprisingly, we see in the Greek comedy, *Lysistrata*, women's efforts to stop the Peloponnesian War between Greek city states in order to prevent the victimization of women by wars. Women instinctively know that there are no winners in wars, particularly in the case of women; they are doomed to lose even in the best-case scenario considering that they lose their husbands, fathers, all beloved ones, and their own lives. If they manage to survive by any chance, then they might be tortured, raped or forced to migrate.

Besides these, many children are left orphaned due to the fact that most of the women are inevitably widowed. In our song entitled “I saw an Immigrant Girl along the Danube River”, the heroine of the song is an immigrant girl, who most probably lost her family in the war. Having survived the war, she might be considered a lucky person, yet being all by herself must be difficult for her. As it is given in the lyrics, she tries to hold onto life by taking care of lambs along the Danube River and by keeping her mind busy. Yet, she feels very lonely and sad; she laments her loneliness and shares her pain by saying elegies to the waters of the Danube River. There was somebody else, a shepherd along the Danube River, who brings his sheep there to water and refresh them. He hears the elegy of the immigrant girl and takes out his flute and accompanies her song. A lament or an elegy is being made at that time. Thanks to the elegy or the folk song, a conversation starts between them and they begin to sing the elegy together. Two of them begin to elegize together; two troubled heads, two hearts resonating on the same string... A heart-wrenching Rumeli song... (see “eksisozluk”).

This folk song gives a voice to many women regardless of their nationality, religion, class or age; they lose their families, beloved ones, lands as a result of wars, diseases or natural disasters. Looking at the map, we see that there are many cities and towns located around the Danube River. Therefore, the immigrant girl's nationality remains unknown. She might be a Turk, a Bulgarian, a Romanian, a Serbian or an Austrian-Hungarian. We never know, but we can feel her pain and suffering in our hearts as well.

As mentioned above, one of the critics writing on "eksizozluk" resembles these two lovers to two hearts resonating on the same string and hence two hearts beat as one. Unfortunately, there are not many academic sources or studies carried out in relation to the story of the song. Therefore, we will try to make some assumptions that we can about their story. In relation to the immigrant girl, it might be assumed that she might be a Turkish girl in the Balkan region, whose parents have recently died during the Ottoman withdrawal from the Balkan region and she is the only one left behind in her family and wanders along the Danube river with her lambs. On the other hand, it is also possible that she might be a Bulgarian or a Romanian girl, whose parents might have died at the wars between the Ottoman and Austro-Hungarian Empire. And being the only survivor in her family, she might try to live under the Ottoman rule by herself.

Whatever her nationality or religious background, actually it does not make much difference for the music lovers and for us; what is significant is that the lyrics of this song touch the hearts of the audience and help us to empathise with the orphaned immigrant girl. Moreover, her feelings of loneliness, sadness and admirable characteristics such as the resilience she shows despite the obstacles in life are worth mentioning here. Thus, we can say that she gives a voice to the collective human consciousness due to the fact that wars and migrations are an important part of human history and life all over the world.

Historically speaking, the Danube River might be defined as an important factor in raising the geopolitical value of cities, towns or countries and, therefore, it has always been the apple-eye of the great Eastern and Western Empires (Atay, 2020, 30). Not surprisingly, the civilians living close to the Danube River pay the price of living in such a beautiful and fertile land. Being the center of trade, culture, art and many other things, naturally these cities also have become the meeting points of different races, religions and cultures and hence its human genetic variation is very rich. This may be the reason for the legendary beauty of Balkan girls all over the world, which is also reflected in the story of the folk song.

Going back to the immigrant girl in the Rumeli folk song, we see that the shepherd is impressed by her beauty as well as her elegy. If we need to talk about the symbols in the lyrics, we should refer to the symbol of lamb<sup>4</sup> first. If we assume the girl to be a Christian, in that case, the lamb may stand for Jesus Christ, his doctrines and purity. If the girl is a Muslim, it might represent innocence and hope. Besides, the lyrics of the folk song may remind the lyrics of a Turkish hymn entitled "Sordum Sarı Çiçeğe" 8 ("I Asked Some Questions to the Yellow Flower". This resemblance raises the likelihood that the girl in the song might be a Turkish Muslim girl in relation to the way and how she mimics the yellow flower in the hymn, in her replies to the shepherd in the folk song. We can have a closer look at the lines of the Turkish hymnas given below:

**"I Asked Some Questions to the Yellow Flower"**

I asked the yellow flower  
Do you have parents?  
Yellow Flower said to Father Dervish,  
My parents are soil  
I believe that

<sup>4</sup>For information about lamb-breeding tribes in Balkans see Atay's *Tuna Kıyıları* (2022, 12).



There is only one God!

I asked the yellow flower  
Are there any siblings or offsprings?  
Yellow Flower said to Father Dervish,  
The leaf is my sibling and offspring.  
(Chorus)

I asked the yellow flower  
Why is your face so pale?  
Yellow Flower said to Father Dervish,  
Because death is very close to us  
(Chorus)

I asked the yellow flower  
If there is death for them?  
Yellow Flower said to Father Dervish,  
Is there immortality for anyone?  
(Chorus)

It is also likely that the girl might be a Jewish girl, considering the multicultural structure of the regions along the Danube River. In Judaism, a lamb, as explained by Nissan Mindel in the passage below, means:

... a quiet, helpless animal. It is also very sensitive; wherever she receives a knock, she feels it in every part of its body. The Jewish People is compared to a sheep because of all the virtues that a lamb possesses. The sheep's only protection is the shepherd and we Jews also rely solely on the Shepherd of Israel, the Almighty. Whenever a Jew is smitten, the whole Jewish people feel it. As sheep cling to each other, so do the Jews. Seventy sheep would be unable to defend themselves against one wolf, how much more so one lamb against seventy wolves. Yet that is our position in the world. Jews are torn and attacked from every side, and yet they survive, while the wolves break their teeth. That is one of the greatest miracles in world history. Naturally, the miracle takes place only because the Almighty is our Shepherd, and He tends and protects his Jewish flock. (“The Lamb”, Kehot Publication Society)

Thus, it may show the need of clinging together, particularly among the members of minority groups as beautifully explained here above.

And regardless of the girl's religion in the song, from a psychological standpoint, the lamb may also be a “comfort object” (see Malochi, “Donald W. Winnicott's Theory, Literature, and Migration”. *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory*) in order to soothe her anxieties and the painful memories of the past. On the other hand, it may also signify the girl's need for company. In addition to all these, it may also reflect her motherly instincts such as giving care and love for a living thing. What is more, it may stand for the innocence<sup>5</sup> of the beautiful immigrant girl along the Danube River.

<sup>5</sup> Most of us might remember the Albanian girl with the white cat in the movie, in *Wag the Dog*, whose image is used as an anti-war propoganda to emphasize the victimization of Albanian people in the fake war, the USA media announced. Anonymous researcher expresses that “[d]uring the scene of building the war, Motts uses a simple teenage girl to play the role of an Albanian girl to re-enact her in a war zone” (See “*Wag The Dog* | Movie Analysis”). She was holding a white

And this ambiguity over the story of the folk song makes it possible for the singers to interpret it in many different and various ways. We can start to analyze the different interpretations of the song by referring to Havva Karakaş first.

Havva Karakaş, born and bred in İzmir, whose family migrated to İzmir from Macedonia (see “Özel Röportaj; Havva Karakaş”, *Mavişehir Dergisi*) compiled the song in 1984 and her husband put it into musical notes. In her clip, she reflects the accent of Balkan Turks very successfully and her costumes are traditional Balkan folk costumes. Thus, Havva Karakaş’s interpretation of the song seems to be closer to the original Balkan musical tones (see for further information Oomes’ “Ottoman influences on Balkan music”).

1984, the year when Havva Karakaş compiled the song, might be significant since those were the years when the assimilation policies in Bulgaria were on the rise, particularly “between 1984-1989” (see Kulaoğlu, “Bulgaristan Türklerinin 'zorunlu göçü'nün 30. Yılı”). In relation to that we can assume that there was a curiosity towards the lives and problems of the Turco-Bulgarians and their culture, including their folk songs, among the Turkish people.

What is more, immigration to Türkiye might be an alternative for the Turco-Bulgarian minority and in the song clip where we have Mahzun Kırmızıgül as the singer, there are some scenes which might be considered as the re-enactment of the Turco-Bulgarians immigrating to Türkiye. Mahzun Kırmızıgül might have touched on the issue of Turco-Bulgarian immigrants, though we cannot certainly know what the source of inspiration for the scenes in his clip was.

80s were the times when there was a tendency among the Bulgarian Turks to immigrate to Türkiye. One of them was a well-known sportsman, Naim Süleymanoğlu; he migrated to Türkiye in 1986 and the details are given in a newspaper in the following words:

Naim Suleymanoglu, Bulgarian-Turkish weightlifter was celebrating another weightlifting victory in 1986 with his fellow Bulgarians in an Australian restaurant, [...] Evading the Bulgarian security guards, who were accompanying the team, he slipped out of a back door to get into a car of a Turkish immigrant and disappeared. At first the Bulgarian authorities believed that the 18-year-old world featherweight champion, nicknamed the “Pocket Hercules”, had been kidnapped. After four days hiding in a friend’s house in Melbourne, he entered the Turkish consulate to claim asylum. (“Naim Suleymanoglu”, *The Times*).

Later on, Naim Süleymanoğlu came to Türkiye with the help of the then prime minister, Turgut Özal in 1986. These stories may give inspiration to Mahzun Kırmızıgül while they were shooting the music video. On the other hand, Mahzun Kırmızıgül’s clip may not have anything to do with the political crisis with Bulgaria and the reverse-migration to Türkiye. Especially taking into account that his albüm entitled “Songs of the Century” was released in 2002 (“Mahzun 30 Türkü ile Dönüyor”), nearly twenty years after the beginning of the reverse-migration crisis. Moreover, the clip was uploaded to Youtube in 2017 (see “Mahsun Kırmızıgül - Göçmen Kızı - YouTube4”) and gains popularity almost thirty-five years after the news about the migration or reverse-migration loses its popularity in media. Having said that it seems

kitten. In the same vein, in our song, the orphaned immigrant girl holds white lambs in her lap, which might be used in order to emphasize her innocence and purity. In other words, we can assume that in the collective conscious of humanity, soft, white, animals such as lambs or kittens are used to signify innocence and purity as it is illustrated both in the song of “I saw an immigrant girl along the Danube River” and in the movie, *Wag The Dog*. It is clearly stated in the following quotation; “The white kitten that was edited in the scene is to signify innocence, peace and purity onto the public and make them more interested in the lost girl at war and not the president’s sex scandal” (See for further information, “*Wag The Dog* | Movie Analysis”).

also possible that it might be a reference to any wave of reverse-migration from Europe to Türkiye as we observe among the *gastarbeiters* in Germany. In other words, Mahsun Kırmızıgül may not refer to a specific migration, but may be giving a voice to the feelings of all the migrants all over the world through the song and through the clip.

The third singer we need to talk about is Aliye Mutlu. She also has Bulgarian cultural background. She was born in Varna, Bulgaria and her family migrates to İstanbul when she was a baby-girl. Afterwards, she loses her mother and, like the girl in the song, she becomes an orphan. Her maternal aunt, namely Kadriye Latifova, was a famous singer in Bulgaria and given some awards by the Bulgarian government (see for further information “Kadriye Latifova”). Aliye Mutlu’s aunt, Kadriye Latifova, also sings another song named “Haven’t you seen my Ali along the Danube River?/“Görmedin mi Civan Ali’mi Tuna boyunda?” (see also for further information “Kadriye Latifova - Alişimin Kaşları Kare” and Arseven, “Evin Prensesiydim Pamuk Prenses Oldum”, *Sabah*) and the repetition of the words of “along the Danube River” in both folk songs may suggest that it might have been a popular meeting point for the lovers in each and every decade as well.

Aliye Mutlu’s loss of her mother and having her family’s migration history in her real life makes her interpretation of the song more emotional and her version is even used in a historical documentary, *Balkan Harbi 1912-1913 (Balkan War 1912-1913)*. Therefore, the scenes in her song video seem to have a historical approach. The documentary is made in order to commemorate the veterans and martyrs (nearly a century later after the Battle of Balkan), so that it might give solace to their beloved ones, including their orphaned children.

The fourth singer whose interpretation and clip that we need to mention is Nurullah Akçayır. The lyrics in his song are loyal to the one in TRT archive and in the video, we see beautiful photos of the Danube River and a Balkan girl in traditional local costumes with a lamb in her lap. His clip emphasizes the cultural elements of the regions along the Danube River. Therefore, it has a glocalization approach; in this clip, a Turkish musical instrument *saz* or *bağlama* is used. Besides, a man and a woman perform a duet, which adds more colour and energy to the clip, while the listeners try to enliven the lyrics in their mind.

## Conclusion

There are many other singers who perform the song, but within the limits of time and space we have, it is impossible to cover them all, yet the ones selected to be scrutinized in this study have some distinctions as mentioned before. To sum up, it should be remembered that Havva Karakaş is the person who compiled the song for the first time and in her song video, she prefers to remain loyal to the Rumeli accent, costumes and music. The second singer in our study is Mahsun Kırmızıgül who makes the song popular after we witness strict assimilation policies in Bulgaria against Turco-Bulgarians in the 1980s, which trigger the reverse-migration from Bulgaria to Türkiye. Naturally, his song clip has a more nationalistic tone and atmosphere with the Turkish flags on small boats in the background. Our third singer, Aliye Mutlu herself is also an immigrant girl of Varna living in Türkiye; having the first hand experience of migration, she might be considered as the embodiment of the feelings expressed in the lyrics of the song. Not surprisingly, her interpretation of the song is also used in a historical documentary entitled *Balkan War 1912-1913*. Last, but not the least, Nurullah Akçayır reflects the local cultural elements and natural beauties along the Danube River in his song video. Besides, he performs a duet in his video, differing from most of the other singers in that way, too. It seems that, owing to endless wars,

conflicts and migrations all over the world, “An Immigrant Girl along the Danube River” will continue to appeal to many more singers as well as listeners in the future, too. In conclusion, we can say that regardless of nationality, religion, race or class, it is mostly the women who are victimized by the wars or wrong policies and “An Immigrant Girl along the Danube River” is a folk song, which commemorates all the immigrant girls who are orphaned and whose resilience help them to survive to carry their culture to the new places they migrate to. In doing so, these nameless immigrant girls become the cultural messengers for different cultures and geographies throughout the centuries all over the world. And art, literature and music are the best ways to honour these people and today this song might be a good way to remember and pay respect to millions of Syrian and Ukrainian women in the 21st century in order to heal the wounds of humanity through cultural-bonds. We also hope that this study will inspire more research and academic studies in the future in order to identify, collect, and digitize these folk songs and oral literature sources relevant for the study of music as well as history.

### Acknowledgments

I would like to express my thanks and gratitude to Dr. Monica Manolachi (University of Bucharest-the Faculty of Foreign Languages and Literatures), Dr. Cemal Çakır (Gazi University-the Faculty of Education), and Research Assistant Melike Yılmaz (Selçuk University-Dilek Sabancı Conservatory) for all their support and guidance. I also would like to extend my thanks and gratitude to the journal’s reviewers for their constructive criticism, encouraging comments and helpful suggestions. This study would not have been carried out and completed without their sincere help and contributions.

### References

- “Aliye Mutlu - Göçmen Kızı (Official Video), Singer: Aliye Mutlu.  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_egRyksBwUY&ab\\_channel=MEYPOM](https://www.youtube.com/watch?v=_egRyksBwUY&ab_channel=MEYPOM). (access 02.09.2022).
- Aristophanes. (1994). *Lysistrata*. New York: Dover.
- Arseven, Ceren. “Evin Prensesiydim Pamuk Prenses Oldum”, *Sabah*, 1.10.2017,  
<https://www.sabah.com.tr/pazar/2017/10/01/evin-prensesiydim-pamuk-prenses-oldum>.  
 (access 07.09.2022).
- Atay, F. R. (2022). *Tuna Kıyıları*. İstanbul: Pozitif Yayınevi.
- “Balkan Harbi Belgeseli Tamamlandı”, *Tarih Haber*. 15.08.2014. <http://www.tarihhaber.net/balkan-harbi-belgeseli-tamamlandi/#:~:text=Balkan%20Harbi%20belgeseli%20tamamland%C4%B1>.  
 (access 07.09.2022).
- “Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm”, <https://www.repertukul.com/BEN-BIR-GOCMEN-KIZI-GORDUM-3105>, (access 29.09.2022).
- “Ben Bir göçmen Kızı Gördüm”, “eksisozluk: nickname gozlerinemlikedi, 07.12.2015 20:46”, Access 29.09.2022.
- “Göçmen Kızı-Ceren Gündoğdu”,  
[https://www.youtube.com/watch?v=VjA8CgKtK2s&ab\\_channel=CerenG%C3%BCndo%C4%9Fdu](https://www.youtube.com/watch?v=VjA8CgKtK2s&ab_channel=CerenG%C3%BCndo%C4%9Fdu). (access 06.09.2022).
- “Havva Karakaş - Göçmen Kızı (Balkan Havası)” Singer: Havva Karakaş. Singer: Havva Karakaş.  
[https://www.youtube.com/watch?v=N4qVRzhO4RI&ab\\_channel=PasajM%C3%BCzi](https://www.youtube.com/watch?v=N4qVRzhO4RI&ab_channel=PasajM%C3%BCzi) (access 02.09.2022).
- “Kadriye Latifova”, [https://tr.wikipedia.org/wiki/Kadriye\\_Latifova](https://tr.wikipedia.org/wiki/Kadriye_Latifova). (access 12.09.2022).

- “Kadriye Latifova - Alışimin Kaşları Kare”,  
[https://www.youtube.com/watch?v=H6zR\\_hzOq7Y&ab\\_channel=KadriyeLatifova](https://www.youtube.com/watch?v=H6zR_hzOq7Y&ab_channel=KadriyeLatifova). (access 12.09.2022).
- “Kenan Adil - Göçmen Kızı (Türküler Mix)”,  
[https://www.youtube.com/watch?v=clSHr1wOfS4&ab\\_channel=KenanAdil](https://www.youtube.com/watch?v=clSHr1wOfS4&ab_channel=KenanAdil), (access 03.09.2022).
- Kulaoğlu, Hüseyin. “Bulgaristan Türklerinin 'zorunlu göçü'nün 30. Yılı”, 23.05.2019.  
<https://www.aa.com.tr/tr/dunya/bulgaristan-turklerinin-zorunlu-gocununun-30-yili/1485177>. (access 05.09.2022).
- “Mahsun Kırmızıgül - Göçmen Kızı”, Singer: Mahzun Kırmızıgül.  
[https://www.youtube.com/watch?v=utjSXGDBval&ab\\_channel=A1M%C3%BCzikYap%C4%B1m](https://www.youtube.com/watch?v=utjSXGDBval&ab_channel=A1M%C3%BCzikYap%C4%B1m). (access 02.09.2022).
- “Mahzun 30 Türkü ile Dönüyor”, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/mahsun-30-turku-ile-donuyor-64155> (access 05.09.2022).
- Malochi’s Manolachi, Monica. “Donald W. Winnicott’s Theory, Literature, and Migration”. *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory* 7.2. (2021). Doi:  
<https://doi.org/10.24193/mjcst.2021.12.10>.
- “Melihat Gülses - Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm (Official Video)”, Singer: Melihat Gülses.  
[https://www.youtube.com/watch?v=oxSX13mONoQ&ab\\_channel=Yenikap%C4%B1M%C3%BCzik](https://www.youtube.com/watch?v=oxSX13mONoQ&ab_channel=Yenikap%C4%B1M%C3%BCzik) (access 02.09.2022).
- Mindel, Nissan. “The Lamb”, Kehot Publication Society,  
[https://www.chabad.org/kids/article\\_cdo/aid/114766/jewish/Lamb.htm](https://www.chabad.org/kids/article_cdo/aid/114766/jewish/Lamb.htm). (access 05.09.2022).
- Musical notation: “An Immigrant Girl along the Danube River” in TRT Archive, Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm”, <https://www.repertukul.com/BEN-BIR-GOCMEN-KIZI-GORDUM-3105>. Access 29.09.2022
- “Naim Suleymanoglu”.*The Times*.<https://www.thetimes.co.uk/article/naim-suleymanoglu-obituary-vjwg583vv>. Thursday November 30 2017. (access 02.10.2022).
- “Rumeli Türküleri - Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm”, Singer: Nurullah Akçayır.  
[https://www.youtube.com/watch?v=Ov9o5OZpLk&ab\\_channel=Yaln%C4%B1zt%C3%BCrk](https://www.youtube.com/watch?v=Ov9o5OZpLk&ab_channel=Yaln%C4%B1zt%C3%BCrk), (access 04.09.2022).
- Ooomes, Crispijn. “Ottoman influences on Balkan music”, <https://sultanstrail.com/in-depth/ottoman-influences-on-balkan-music/>. (access 07.09.2022).
- “Özel Röportaj; Havva Karakaş/Interview with Havva Karakaş, *Mavişehir Dergisi*. 7.11.2014.  
<http://www.mavisehirdergisi.com/mavisehir/haberler/ozel-roportaj-havva-karakas.html> (access 02.10.2022).
- “Sordum Sarı Çiçeğe/I Asked Some Questions to the Yellow Flower”,  
<http://www.mektebidervis.com/sordum-sari-cicege-ilahi-sozleri-mdin-1062857943>. (access 07.09.2022).
- “Wag The Dog | Movie Analysis”. 4 May 2017. Retrieved from  
<https://www.ukessays.com/essays/english-literature/wag-the-dog-movie-analysis-english-literature-essay.php?vref=1>. (access 07.09.2022).

T R T MÜZİK DAİRESİ YAYINLARI  
T H M REPERTUAR SIRA No: 3105  
İNCELEME TARİHİ :

YÖRESİ  
RUMELİ

KİMDEN ALINDI?  
FETHİYE İŞÇİLER

SÜRESİ :  
1. ♩ = 40

DERLEYEN  
HAVVA KARAKAŞ

DERLEME TARİHİ  
12.2.1984

NOTAYA ALAN  
HASAN KARAKAŞ

BEN BİR GÖÇMEN KIZI GÖRDÜM  
TUNA BOYUNDA

1. BEN BİR GÖÇ MEN KI ZI GÖR DÜM TU NA BO YUN DA  
2. TE LİG RA FİN TEL LE RİN DEN HA BER VA R MI Dİ

E LİN DE BİR BES Lİ KU ZU HEM KU CA ÖİN DA  
NE HA BER VAR NE MEK TUP VAR KAL MI ŞAM ÖK SÜ Z

DOĞ RU SÖY LE GÖÇ MEN KI ZI AN NEN VAR MI Dİ R

NE AN NEM VAR NE BA BAM VAR KAL MI ŞAM ÖK SÜ Z

SEN BİR ÖK SÜZ BEN BİR GA Rİ P A LA YI M SE Nİ

A LA YIM DA GİZ Lİ YER DE SA RA YIM SE Nİ

BEN BİR GÖÇMEN KIZI GÖRDÜM TUNA BOYUNDA  
ELİNDE BİR BESLİ KUZU HEM KUCAĞINDA  
Bağlantı { DOĞRU SÖYLE GÖÇMEN KIZI ANNEN VAR MIDIR  
NE ANNEM VAR NE BABAM VAR KALMIŞIM ÖKSÜZ  
SEN BİR ÖKSÜZ BEN BİR GARİP ALAYIM SENİ  
ALAYIM DA GİZLİ YERDE SARAYIM SENİ

TELİGRAFİN TELLERİNDEN HABER VAR MIDIR  
NE HABER VAR, NE MEKTUP VAR KALMIŞIM ÖKSÜZ  
Bağlantı.

**Musical notation** of “an Immigrant Girl along the Danube River” in TRT (Turkish-Radio-and-Television company) Archive (see “Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm”, <https://www.repertukul.com/BEN-BIR-GOCMEN-KIZI-GORDUM-3105>).

**Lyrics of “I saw an immigrant girl along the Danube River” in English and Turkish (sung by various Turkish singers)**

<b>I saw an immigrant girl</b> (translated by the author of the article):	<b>Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm Türkü Sözleri (Fethiye İşçiler):</b>	<b>Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm Türkü Sözleri (Mahzun Kırmızıgül):</b>	<b>Ben Bir Göçmen Kızı Gördüm Türkü Sözleri (Havva Karakaş):</b>
I saw an Immigrant Girl along the Danube River, A well-fed lamb in his hand and in his lap Immigrant Girl, tell me the truth, do you have a mother? I have neither a mother nor a father, I am an orphan You're an orphan and I am a poor person Let me take you; wrap my arms around you and hold you tight in a secret place. Is there any news received via telegraph wires? There is no news, no letter, I am left an orphan Immigrant Girl, tell me the truth, do you have a mother? I have neither a mother nor a father, I am an orphan You're an orphan and I am a poor person Let me take you; wrap my arms around you and hold you tight in a secret place.	Ben bir göçmen kızı gördüm Tunaboyunda Elinde bir besli kuzu hem kucagında Doğru söyle göçmen kızı annen var mıdır? Ne annem var ne babam kalmışım öksüz Sen bir öksüz ben bir garip alayım seni. Alayım da gizli yerde sarayım seni Telgrafın tellerinden haber var mıdır? Ne haber var ne mektup kalmışım öksüz Doğru söyle göçmen kızı annen var mıdır? Ne annem var ne babam kalmışım öksüz Sen bir öksüz ben bir garip alayım seni Alayım da gizli yerde sarayım seni Fethiye İşçiler, Rumeli.  (see “Göçmen Kızı”, <a href="https://www.turkudostlari.net/soz.asp?turku=1826">https://www.turkudostlari.net/soz.asp?turku=1826</a> )	ben bir gocmen kizi gordum tuna boyunda elinde bir deste gul var hasret koynunda 2 soyle soyle gocmen kizi annen varmidir? ne annem var ne babam var kalmisim oksuz 2 sen bir oksuz ben bir garip alayim seni alayimda gurbet elde sarayim seni 2 telgrafın tellerinden haber varmidir ne haber var ne mektup var kalmisim oksuz 2 dogru söyle gocmen kizi haber yokmudur? ne gelen var ne giden var kalmisim oksuz 2 (see “Mahsun Kırmızıgül - Göçmen Kızı Şarkı Sözleri”, <a href="https://www.sarkisozum.gen.tr/mahsun-kirmizigul/gocmen-kizi-sarkisozu">https://www.sarkisozum.gen.tr/mahsun-kirmizigul/gocmen-kizi-sarkisozu</a> )	Söz&Müzik: Anonim Ben bir göçmen kızı gördüm tuna boyunda Elinde bir besli kuzu hem kucacında Doğru söyle göçmen kızı annen var mıdır? Ne annem var ne babam var kalmışım öksüz Ne annem var ne babam var kalmışım öksüz Sen bir öksüz ben bir garip alayım seni Alayım da gurbet elde sarayım seni Alayım da gizli yerde sarayım seni Telgrafın tellerinden haber yok midir? Ne haber var ne mektup var kalmışım öksüz Doğru söyle göçmen kızı annen var mıdır? Ne annem var ne babam var kalmışım öksüz Ne annem var ne babam var kalmışım öksüz Sen bir öksüz ben bir garip alayım seni. Alayım da gurbet elde sarayım seni Alayım da gizli yerde sarayım seni (see “Havva Karakaş-Göçmen Kızı-Balkan Havası”, <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N4qVRzhO4RI&amp;ab_channel=PasajM%C3%BCzik">https://www.youtube.com/watch?v=N4qVRzhO4RI&amp;ab_channel=PasajM%C3%BCzik</a> ).

**Lyrics of the Hymn of “I Asked Some Questions to the Yellow Flower/Sordum Sarı Çiçeğe İlahisi”:**

Sordum sarı çiçeğe Evlât kardeş var mıdır Çiçek eydür derviş baba Evlât kardeş yapraktır (Nakarat)	I asked the yellow flower Do you have parents? Yellow Flower said to Father Dervish, My parents are soil I believe that There is only one God!
Sordum sarı çiçeğe Benzin neden sarıdır Çiçek eydür derviş baba Ölüm bize yakındır (Nakarat)	I asked the yellow flower Are there any siblings or offsprings? Yellow Flower said to Father Dervish, The leaf is my sibling and offspring. (Chorus)
Sordum sarı çiçeğe Sizde ölüm var mıdır Çiçek eydür derviş baba Ölümsüz yer var mıdır (Nakarat)	I asked the yellow flower Why is your face so pale? Yellow Flower said to Father Dervish, Because death is very close to us (Chorus)
<a href="http://www.mektebidervis.com/sordum-sari-cicege-ilahi-sozleri-mdin-1062857943">http://www.mektebidervis.com/sordum-sari-cicege-ilahi-sozleri-mdin-1062857943</a>	I asked the yellow flower If there is death for them? Yellow Flower said to Father Dervish,  Is there immortality for anyone? (Chorus)



## 061. Özbek folklorunda ölüm anlayışı ve ruh tasarımı

Mustafa NERKİZ<sup>1</sup>

Alpaslan KARABAĞ<sup>2</sup>

**APA:** Nerkiz, M. & Karabağ, A. (2023). Özbek folklorunda ölüm anlayışı ve ruh tasarımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1059-1068. DOI: 10.29000/rumelide.1252875.

### Öz

İnsan hayatının en önemli geçiş dönemlerinden birisi olan ölüm, deneyimlenemeyen bir gerçeklik olması sebebiyle binlerce yıldır insan zihnini meşgul etmektedir. Bu gizem karşısında insanoğlu, ölüm ve ölüm sonrası yaşama dair konulara açıklık getirmek amacıyla çeşitli tasarımlarda bulunmuş, inançları doğrultusunda birtakım uygulamalara başvurmuştur. Bu inanış ve uygulamalar toplumların yaşam tarzına, bakış açılarına, inançlarına ve içinde buldukları duruma göre farklılıklar göstermekle birlikte, insanın evreni algılama noktasındaki benzer yaklaşımları sebebiyle bazı inanışlar ve uygulamalar benzerlikler de sergileyebilmektedir. Farklı coğrafyalarda hüküm sürmüş ve çeşitli kültür dairelerine girmiş olan Türk topluluklarında ölüm olgusuna bakış açısı, ölümü kabullenme, ölümle ilgili inanışlar ve ölüm sonrasında yapılan çeşitli uygulamalar zaman içinde bazı değişim ve dönüşümlere uğrasa da ölüm anlayışının temelini eski Türk inancının oluşturduğu görülmektedir. Türklerde ölümün bazen bir "kavuşma" ya da "geri dönüş" olarak tasavvur edildiği görülmektedir. Bazen de ölüm, korkulan bir durum olarak karşımıza çıkmakta ve ona engel olabilmek için çeşitli pratikler ortaya konmaktadır. Bu makalede Türk topluluklarından birisi olan Özbekler arasındaki ölüm olgusu ile ruh anlayışı ve bu anlayışa bağlı olarak ortaya çıkan tasarımlar, inanışlar ve uygulamalar ele alınmış, ölümün dinî ve kültürel yönü üzerinde durulmuştur. Çalışmada ölüm sonrasındaki ruh anlayışı çeşitli yönleriyle irdelenmeye çalışılmış ve genel Türk dünyası içerisinde Özbeklerin ölüm olgusuna ve ruh anlayışına olan bakış açısı çeşitli verilerle netleştirilmek istenmiştir. Elde edilen veriler ışığında yapılan değerlendirmeler ise çalışmanın sonunda sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Özbekistan, ölüm, ruh, inanış

## Conception of death and spirit design in Uzbek folklore

### Abstract

Death, which is one of the most important transition periods of human life, has occupied the human mind for thousands of years because of being an unexplained personal experience. In the face of this mystery, mankind has made various designs in order to clarify the issues of death and life after death, and has applied to some practices in line with their beliefs. Although these beliefs and practices differ according to the lifestyles, perspectives, beliefs and situations of societies; Some beliefs and practices may also show similarities due to the similar approaches of human beings in perceiving the universe. Although the perspective of death, acceptance of death, beliefs about death and various practices after death in Turkish communities, which have ruled in different geographies and entered various cultural

<sup>1</sup> Dr., Öğretim Görevlisi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Hazırlık Fakültesi, Türk Dili Bölümü (Kentaу, Türkistan, Kazakistan), mustafa.nerkiz@ayu.edu.kz, ORCID ID: 0000-0002-6881-1390 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252875]

<sup>2</sup> Öğretim Görevlisi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Hazırlık Fakültesi, Türk Dili Bölümü (Kentaу, Türkistan, Kazakistan), alpaslankarabag@outlook.com, ORCID ID: 0000-0003-3751-7196

circles, have undergone some changes and transformations over time, it is observed that the basis of the understanding of death is the old Turkish belief. It is seen that death in Turks is sometimes conceived as a "reunion" or "return". In this article, the concept of death and spirit among the Uzbeks, one of the Turkish communities, and the designs, beliefs and practices that emerged depending on this understanding, were discussed, and the religious and cultural aspects of death were emphasized. In this study, it is aimed to deal with the understanding of post-mortem of sipirit in various aspects and to clarify the perspective of the Uzbeks on the concept of death and sipirit with various data. The evaluations made in the light of the data obtained are presented at the end of the study.

**Keywords:** Uzbekistan, death, spirit, belief

## 1. Giriş

İnsan hayatının geçiş dönemlerinden sonuncusu olan ölüm, deneyimlenemeyen bir gerçeklik olması sebebiyle mahiyeti tam olarak anlaşılabilen ve sırrı çözülemeyen bir olgudur. Bilinçli bir varlık olarak ölümlü olduğunun farkında olan insanoğlu, bu bilinmezlik karşısında kaygı ve korku duyan, ölümü kendisinden uzak tutmaya çalışan bir varlık görünümünü çizmektedir. Mitik algıya göre insanoğlunun mekânı ölüm tarafından devamlı tehdit edilen bir alandır. Bu durum karşısında insanoğlu, söz konusu tehlikeden korunmak ve tehlikenin yönünü çevirmek amacıyla inançları doğrultusunda çeşitli dinsel ve büyüsel uygulamalara başvurmuştur. Bu bağlamda ölüm, çeşitli kültürel yaratımların da kaynağı durumundadır.

Türkler, savaşçı bir yaşam tarzı benimsemesi sebebiyle sıkça ölümle karşı karşıya gelmişler ve ölümün çeşitli şekillerine şahit olmuşlardır. Hatta Çin kaynakları Göktürklerin savaşta ölmeye değer verdiklerinden, hastalığa yakalanıp ölmekten utandıklarından bahsetmektedir (Tsay, 2006). Türkler, gerek eski Türk inancı döneminde gerekse İslam sonrasındaki dönemde ölümü kabullenip bu hayatın fâni olduğu gerçeğini benimsemiş bir halktır. Bilge Kağan'ın, kardeşi Kültigin'in vefatından sonra dile getirdiği "*Zamanı Tanrı yaşar. İnsanoğlu hep ölmek için türemiş*" (Ergin, 2006) sözü de bu gerçekliği kabullenmenin bir tezahürüdür.

Türk halklarında "*ölüm*" mutlak bir son değil, farklı bir mekânda ve boyutta yeni bir hayatın başlangıcı olarak tasavvur edilmiştir. Bu durum, bilinmeyen mekânla ve boyutla ilgili bazı tasarımların ortaya çıkmasına ve ölen kişiden ayrıldığına inanılan "*ruh*" etrafında çeşitli inanışların ve uygulamaların kümelenmesine yol açmıştır. Ölümün gerçekleşmesinden hemen önce, ölüm esnasında ve ölüm sonrasında pek çok inanış ve uygulama söz konusudur. Bu inanış ve uygulamalar, bir toplumun kültürel yaşamını ve bugüne kadar geçirdiği değişimleri ortaya koyma açısından önemli göstergelerdir.

Türk topluluklarının oldukça geniş bir alana yayılmaları, farklı kültür dairelerine girip çıkmaları ve komşu kültürlerle etkileşimleri düşünüldüğünde, bu kültürel göstergelerin oldukça değişken olduğu görülmektedir. Türklerde ölüm, ruh tasarımı ve ruhla ilgili inanışlar konusu oldukça kapsamlı olması sebebiyle bu çalışma sadece Özbekistan'la sınırlandırılmış, çalışmada Özbek halkının ölüm ve ruh olguları karşısındaki inanışları ile buna bağlı uygulamaları ele alınmıştır. Çalışmanın amacı ise Özbek halkının ölüm karşısındaki düşüncelerini, tutum ve davranışlarını tespit etmek, "*ruh*" anlayışı etrafında kümelenen inanış ve uygulamaları ortaya koymaktır. Geniş bir alana yayılan Türk kültürü, pek çok alanda olduğu gibi, ölüm konusunda da bazı benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Söz konusu benzerlik ve farklılıkları Özbekistan'dan örneklerle ortaya koymak çalışmanın bir diğer amacıdır.

Çalışmada metin merkezli ve alan araştırmasına yönelik araştırma metotları birlikte kullanılmıştır. Metin merkezli yaklaşım çerçevesinde konu üzerine yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiş ve gerekli veriler fişlenip tasnif edilerek bir bütünlük halinde çalışmaya dâhil edilmiştir. Alan araştırması metodu çerçevesinde görüşme ve kaynak kişilerden yararlanma tekniğiyle elde edilen bilgilere de çalışmada yer verilmiştir.

## 2. Ruh kavramı

Türk topluluklarında ölümden sonra bedenden ayrıldığına inanılan “*ruh*” kavramının çeşitli ifadelerle adlandırıldığı görülmektedir. Eski dönemlerde Türk topluluklarının geniş bir alana yayıldıkları ve etkileşimden uzak bir şekilde boylar halinde yaşadıkları düşünüldüğünde, bunun doğal bir durum olduğu ifade edilebilir. Bu durum benzer kavramların farklı şekillerde ifade edilmesini ve dolayısıyla da bir terim karmaşasını beraberinde getirmiştir.

Türklerde ölüm, genel itibariyle, çeşitli adlarla anılan ruhun ebedî olarak bedeni terk etmesi olarak tanımlanmıştır. Yaşayan canlı varlıkların, özellikle de insanların bedenlerinden ayrılarak organizmanın yaşam fonksiyonları ve ölümü hakkında karar veren “*ruhâni*” bir temel ögeyi taşıdıkları düşüncesi Türk topluluklarının inançlarının temelini oluşturmaktadır (Tryjarski, 2012). Roux ise “*ruh*”un, canlılığı temsil eden değerlerden birisi olduğunu ifade etmektedir. Bu değer hem tek tek canlılarda varlık kazanır hem de o türün bütününe birleştirilerek bir güç haline gelir. İnsan, kişisel ruhunun yanında; ailesinin, kabilesinin, aşiretinin ve hatta imparatorluğunun müşterek ruhlarına da bağlıdır (Roux, 1994).

Türklerin eski dönemlerinde varlığın büyüme ve nefes alma gibi hayat tezahürü “*tn*” sözcüğüyle ifade edilmiştir. “*Tn*” ifadesi *ruh* ve *can* anlamına gelirken (Caferoğlu, 1968), Kaşgarlı Mahmut’un söz konusu kavramı *ruh*, *nefes*, *soluk* (Kaşgarlı, 616) olarak kabul ettiği görülmektedir. İnanışa göre *tn*, sadece insanlarda değil, hayvanlarda ve bitkilerde de bulunmaktadır. Altay Türklerinde *ruh-can* mefhumu “*tn*”, “*süne*” ve “*kut*” sözcükleriyle ifade edilmiştir. *Tn* bütün canlılarda bulunurken, *süne* (ya da “*sür*”) sadece insanlarda bulunmaktadır. *Kut* ise her şeyde bulunur ve bulunduğu varlığa kutsiyet verir. Altay Türklerinin inanışına göre *tn*, *süne* ve *kut* dışında, insanın “*yula*” denilen bir eşi de vardır. İnsan uyurken “*yula*”sı her yerde dolaşabilir. Düş dediğimiz şeyler de “*yula*”nın gördüklerinden ibarettir. Ölülerin başıboş şekilde etrafta dolaşan ruhlarına Altaylılar “*üzüt*”, Yakutlar ise “*üör*” derler (Radloff, 2008).

Kazan-Tatar Türklerinde, ölen kişinin ağzından üflemesiyle çıkan ruhunun kendi başına yaşamaya başladığına ve etrafta dolaştığına dair bir inanış vardır. Ölen kişinin ruhunun etrafta başıboş şekilde dolaştığı tasavvuru beraberinde korkuyu da getirmiştir. Ölü kültürünün yer aldığı toplumlarda bu korku oldukça baskındır. Ölen kişinin ruhunun yaşayanlara zarar verebileceği tasavvuru inanışlara ve anlatılara da yansımış durumdadır. Özellikle de “*örek*” (hortlak) ile ilgili efsanelerde bu korkunun karşılık bulduğu (Tekin, 2020) söylenebilir.

Genel olarak ele aldığımızda, Türk kültüründe ölümün bir son olmadığı görülmektedir. *Beden* fâni olsa da *ruh* ebedî bir varlık olarak tasavvur edilmiştir. Ölümden sonra bedenden ayrılan ve uçabildiğine inanılan *ruh*, farklı bir mekânda ve boyutta yeni bir hayata başlar. Bu yeni hayatın, bazı durumlarda insanların yaşam alanıyla kesişebileceğine inanılır. Bu durum, ruhlara saygı ve tazim duymakla birlikte, ruhlardan çekinip onları kendinden uzak tutma çabasını da beraberinde getirmiştir. Türk topluluklarından birisi olan Özbeklerin inanç dünyasında bu saygı ve korkuyu görebilmek, bu doğrultuda çeşitli tasarımların ve uygulamaların varlığından söz edebilmek mümkündür.

### 3. Özbeklerde ölüm anlayışı ile “ruh” merkezli inanışlar ve uygulamalar

#### 3. 1. Ölüm öncesi ve ölüm anı

Özbeklerde, hastanın öleceği hissedildiği anda evindeki aynaların üzeri örtülür ve resimler saklanır (KK.1. ve KK.6.). Öleceği hissedilen insanın odasındaki tabak, bardak vb. mutfak eşyaları ile yiyecekler, can çıkarken kan sıçramasını (kon sachramasin) diye odadan çıkarılır ya da söz konusu eşyaların üzeri örtülür. Bu uygulamanın temelinde, ölüm meleği olan Azrail’in, can alma esnasında insanı kestiği inanışı yatmaktadır (Nasriddinov, 1996). Ölümü yaklaşan kişinin aile üyeleri bir yandan evi temizlemeye başlarlar. Bu esnada hasta, güneş almayan karanlık bir odaya taşınır ve başında birkaç yakın akrabası bekler. Bu sırada akrabaları, hastanın başında devamlı kelime-i şahadet (kalima-i şohodat) getirip Kur’an-ı Kerim okurlar. Bu esnada Şeytan’ın elinde bir kap su ile ölmek üzere olan kişinin imanını çalmaya geleceği düşünülür. Bu sebeple hastanın dudakları pamuk veya bir bezle ıslatılır (KK.1., KK.5. ve KK.7.). Çocuklar ve hamile kadınlar ise hastanın bulunduğu odaya sokulmazlar. Diğer akrabalar “can ürkmessin, korkmasın, kolayca çıksın” diye başka bir odada sessizce beklerler (KK.1., KK.2. ve KK.6.).

Görüldüğü üzere burada can ve ruh kavramları özdeş olarak ele alınmaktadır. Genel olarak bakıldığında, Özbekistan folklorunda insanın “*beden*”, “*can*” ve “*ruh*” olmak üzere üç kısımdan meydana geldiği düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir. Beden, can ve ruhla birlikte “*canlı*” olur. Can ise ruhun özü olarak düşünülmektedir. Ölüm geldiği anda can bedenden çıkar ve göğe doğru uçup gider. Ruhun ise bedeni terk ettikten sonra kuş veya başka bir canlının suretinde geri döndüğüne inanılmaktadır (Aşirov, 2002). Burada, ölüm sonrası bedenden ayrılan ruhun nereye ve nasıl gittiği soruları cevabını bulmaktadır. Ruhun kuş suretinde göğe uçup gitmesi Türklerin eski inanç sisteminde de karşımıza çıkmaktadır. Göktürkler ve Uygurlar döneminde “*öldü*” ifadesi yerine “*uçtu, şunkar (şahin) oldu*” gibi ifadeler kullanılmıştır. Ölümünden sonra kullanılan “*uçmağa vardı*” ifadesinde de esasında “*uçmak*” sözü yükselmek, havalanmak anlamından doğmuş, sonrasında da Soğdça “*cennet*” anlamına gelen “*uştmaht*” sözünün anlamı zamanla “*uçmak*” ifadesine yüklenmiştir (Turan, 1946). Ayrıca ruhun kuş şeklinde uçtuğu tasavvuru günümüzdeki Kam inancına sahip Türk toplulukları arasında da yaygındır (Buluç, 1968). Tüm bu ifadeler, ölümden sonra bedenden ayrılan ruhun ne şekilde ve nereye gittiği sorularına birer cevap teşkil etmekte ve bu eski inanışın izlerinin hâlâ Özbekler arasında yaşamaya devam ettiğini göstermektedir.

Eski Türk inanışında ölüm olgusunu algılama ve anlamlandırma noktasında en temel unsuru “*ruh inancı*” oluşturmaktadır. Ölüm anında Azrail, hastanın ruhunu almak için gelir. Genel olarak “*ruh, ervoh*” gibi adlarla anılan bu hayati unsurun bedeni terk etmesiyle ölümün gerçekleştiği düşünülür. Ruhun, son nefeste ağızdan çıktığına inanılır. Bunun yanı sıra ilk insan olan Hz. Âdem’in bedenine ruhun burnundan girdiği, bedeninden çıkarken de burnundan çıkacağı inancı (KK.5.) sebebiyle ölüm anında ruhun burundan çıktığı inanışı da mevcuttur. Nemengan bölgesindeki inanışa göre ise “*can*”, insan bedeninden siyaha yakın koyu bir duman ya da buhar şeklinde uçup gider. Onu sıradan insanlar göremez, fark edemez. Sadece kalp gözü açık insanlar görebilir (KK.6.). Yaygın olan bir başka inanışa göre de insanın canı kanındadır. Bu sebeple Özbek halkı arasında ölüm sonrası “*kan çıktı, can çıktı*” (qon chiqdi - jon chiqdi) sözü oldukça yaygındır (Aşirov, 2007). Ayrıca, ruh soyut bir kavram olarak kabul edilip onun bedenine yayıldığına da inanılmaktadır (KK.1., KK.2., KK.3. ve KK.6.). Ölüm sonrasında bedenden ayrılan ruh, ölen kişinin yanında oturur ve gömülme bekler. Bu yüzden Özbeklerde ölünün bir an evvel gömülmesi gerektiği inancı söz konusudur. Bunun yanında uzaktaki akrabaların cenaze törenine katılabilmesi için bazen cenazenin bekletildiği de görülmektedir (KK.5.).

Özbeklerde ölüm olgusu, fâni hayatta yolun sonu olarak değerlendirilmekte ve “o’ldi”, “vafot etdi”, “vafot qilipdi”, “öldi”, “bu dunyoni tark etdi”, “omonatini topshirdi”, “otishga hukm etdi”, “qazo qildi”, “Olloh raxmatiga oldi”, “qaytis boldi” gibi ifadelerle dile getirilmektedir. Ölen kişiye de genel olarak “mayit, o’lik, murda, jasad” denilmektedir (KK.1., KK.4., KK.5. ve KK.7.).

### 3.2. Ölüm sonrası dönem

Ölüm sonrasında ölen kişinin evinde müzik dinlenmez, yüksek sesle konuşulmaz, kısa kıyafetler giyilmez. Saygısızlık olmasın diye ölen kişinin yakınlarına gülümsenmez. Genellikle siyah, lacivert, mavi gibi koyu renkli kıyafetler tercih edilir. Ölen kişinin yakın akrabaları geleneksel kıyafetlerden “dòppi” ve “ton” giyip “belbog” takarlar. Diğer insanlar ise sadece dòppi ile cenaze evine gelirler (KK.1., KK.2., KK.4. ve KK.6.). Annesi ölen kişi “gul yetim” olarak adlandırılır. Eğer hem annesi hem de babası ölmüşse, o kişi “chin yetim” (gerçek yetim) olarak adlandırılır. (KK.4.)

Özbeklerde, ölünün gömülmeye hazırlanışı ise çeşitli safhaları içine almaktadır. Öncelikle ölünün yıkama işlemi gerçekleştirilir. Ölüyü yıkayan kişilere “murdashoy”, “gassal”, “yuvgiç”, “yuvuqchi” gibi adlar verilmektedir. Fergana ve Hokand etrafında “pakçi”, Harezmi bölgesinde “yuğuçi, tázalavçi, alyäğuçi” gibi adlandırmalar kullanılmaktadır (KK.3., KK.2., KK.1., KK.5., KK.4. ve KK.6.). Genelde bu meslek babadan oğula geçmektedir. Bunun yanı sıra usta-çıraklık ilişkisi çerçevesinde birisinin yanında bu işi öğrenip bu mesleği icra edenler de bulunmaktadır. Özbeklerde kadının naaşını kadınlar, erkeklerinkini ise erkekler yıkamaktadır (KK.1. ve KK.4.).

Naaşı yıkamak için kullanılan suyun artanı uzak bir yere dökülür ve su ısıtılan kazan ters çevrilerek üzerine un serpilir. Bu uygulamanın temelinde ise ölümü aileden uzak tutma ve temiz, pak bir hayat sürme düşüncesi yatmaktadır (KK.7.). Bunun yanında Türklerin eski Kam inancında ölüm sonrası hayat, yaşadığımız hayatın tersi olarak düşünülmüştür. Bu sebeple ölüm sonrasında cenaze ve yas merasimlerinde elbiseleri ters giyme, atın eyerlerini ters takma gibi bazı eşyaları ters çevirme uygulaması sıkça gözlemlenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazanı ters çevirme uygulaması da bir yandan ölen kişinin aslında yok olmadığını, sadece dünyasını değiştirdiğini sembolize ederken diğer yandan ölüm getirdiğine inanılan varlığın zararlarından korunmak, aynı evden başka bir ölünün çıkmasını ve yeni bir ölüm kazanının kurulmasını engellemek amacı taşımaktadır.

Ölen kişi yıkandıktan sonra kefenlenir. Kefenlik beyazdır. Genellikle ölümü yaklaşan yaşlı kişiler kendi kefen (teypin) paralarını ve mezarını kazacak kişiye verilecek parayı önceden hazırlarlar. Kefen biçerken makas kullanılması ve kefenin dikiminde kullanılan ipin ucunun düğümlenmesi uğursuzluk olarak kabul edilir ve aynı evden başka bir ölünün daha çıkacağına inanılır (Aşirov, 2007). Nemangan vilayetinde, ölen kişi evden baş tarafı önde gelecek şekilde çıkartılır. Ayrıca aynı evde yakın zamanda bir ölüm daha yaşanmaması için tabutun baş kısmı eşiğe üç defa değdirilir (KK.3.).

Cenaze töreni, ölüm sonrası en önemli aşamalardan birisidir. Toplumsal dayanışmanın ön plana çıkarıldığı bu tören, ailenin büyükleri ya da varsa ölen kişinin büyük oğlu tarafından bildirilir. Ölen kişinin borçları varsa bu borçları ailenin en büyük oğlu ya da en küçük oğlu üzerine alır. Eğer insan kendi canına kıymışsa onun cehenneme gideceğine inanılır ve cenaze namazı kılınmaz. Böyle kişiler sessizce gömülür (KK.5. ve KK.6.). Bu inanış, Türklerin eski inancıyla paralellik arz etmektedir. Günümüzde de Hakas Şamanizminde intihar ederek ölen kişinin ruhunun cennete gidemeyeceği, bu dünyada dönüp dolaşacağı şeklinde bir inanış mevcuttur (Davletov, 2020). Hatta Türk ve Moğol halklarında, intihar ederek canına kıymak negatif bir durum olarak algılanmış, bu kişilerin ruhlarının “olumsuz” olarak

tasarlanan yeraltına gittiği ve “*Alban, Abahu, Abası, Abaz*” gibi kötü ruhlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Sümer, 2014).

Ölüm sonrası en önemli işlerden birisi de mezar kazmaktır. Mezarı kazan kişiye “*gòrkov*” denir. Bazı bölgelerde gòrkovlar hem ölüyü yıkamakta hem de mezar kazmaktadır. Bunun yanında ölen kişinin akrabalarından birisi de mezar kazabilir. Mangit, Kongirat, Karluk gibi bazı Özbek boylarında “*yedi mezar kazarsan sevap kazanırsın*” inancı bulunmaktadır (Nasriddinov, 1996). Mezarı kazan gòrkav kötü bir insansa yerden çokça taş ve kaya çıkar, bazen kazma ve kürek kırılabilir; hatta yılan çıkabilir (KK.6. ve KK.7.). Eğer ölen insan kötü birisiyse ona da “*kabir azabı*” (go’r azobi) vardır. Gömüldükten sonra da onun mezarına yılanlar gelir. Dinden dönen ve “*murtad*” (mürted) olarak adlandırılan kişiyi toprak kabul etmez inancı vardır. Mezarı kazılırken toprak çok sertse ya da bir hayvan toprağı eşeleyip gömülen ölüyü çıkarırsa toprağın onu kabul etmediği düşünülür (KK.5., KK.6. ve KK.7.). Ölen kişi eşyalarıyla gömülürse diğer tarafta o eşyaların büyüyeceğine ve ölen kişinin bu eşyaların altında kalacağına inanılır. Bu sebeple ölen kişiyle birlikte eşyaları gömülmez. Ölüm anında bedenden ayrılan ruhun, cenaze gömüldükten sonra tekrar bedene döndüğü inancı bulunmaktadır. Bu esnada “*Münker*” ve “*Nekir*” melekleri gelip ölen kişiye sorular sorarlar. Bu sırada cevap vermesi için bütün organlara dil verilir. Bu organlara “*sizinle bir günah işledi mi?*” diye sorulacağına ve organların da cevap vereceğine inanılır (KK.5.).

Ölen kişinin arkasından söylenen ağıta “*yığı*”, ağıt yakıp ağlayan kişilere de “*yığıçı*” denilmektedir. Ölen kişinin yakın akrabalarından olan erkekler, söğüt ağacından yeni kesilmiş ve “*kòrə tal*” adı verilen bir asayı ellerine alarak ölü evinin etrafında ağlayıp ağıtlar yakarak gezerler. Ne kadar çok ağlarsalar ölünün ruhunun o kadar hafifleyeceğine inanılır. Fergana’da bu şekilde ağıt yakıp ağlayan erkeklere “*Hüssäkəş*” adı verilmektedir (Abdulhatov, 1999). Ölen kişiyi defnetmek için uzaktan gelen akrabalar da eve ağlayarak girerler ve ölünün yakınlarının boynuna sarılarak ağlaşırlar. Kaşgar Derya bölgesinde buna “*boyn alär*” adı verilmektedir (Nasriddinov, 1996). Kocası ölen kadınlar ise göğüslerine vura vura ve başlarını açıp saçlarını dağıtarak ağlarlar. Bu bağlamda ortaya çıkan ve halk arasında kullanılan “*başı açık kalmak*” deyimini, kadının dul kalmasını ifade etmektedir (Aşirov, 2007). Taşkent bölgesinde ise, ölen kişinin ruhu ağırlaşır inancı sebebiyle ölü evinde ağlanmaz. Eğer ağlanacaksa da sessizce, gözyaşlarını kimseye göstermeden ağlanır (KK.5.).

Cenaze gömüldükten sonra ölen kişinin evinin önüne beyaz renkli bir örtü asılır. Aile reisi tarafından da cenazenin yıkandığı mekâna lamba ya da bir mum ile bir kap içinde su ve küçük bir ayva dalı konulur. Bu uygulama kırk gün boyunca devam eder. Ancak son zamanlarda bu uygulama yavaş yavaş ortadan kalkmış, onun yerine ölünün gömüldüğü gün aynı anda kırk lamba yakılmaya başlanmıştır (Aşirov, 2007). Ölü evinde ateş yakmak ya da ışık açmak pek çok Türk halkında karşımıza çıkan bir durumdur. Türklerin en eski dönemlerinde bu uygulama ateş yakma şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Burada ateşin “*arındırıcı*” etkisinden de söz etmek mümkündür. Ayrıca ölüm dönemlerinde ışık “*koruyucu*” bir unsur olarak da kabul edilmiştir (Çetin, 2011). İlk başlarda ateş yakma olarak karşımıza çıkan bu uygulamanın, değişen şartlara bağlı olarak mum yakma ya da lambaları açık bırakma şeklinde süregeldiği söylenebilir.

Özbeklerde, ruhu evden uzak tutmak için de aynaları ters çevirmek ya da üzerini örtmek (KK.5.) gibi çeşitli uygulamalara başvurulur. Esasında ayna halk inancında ışık, aydınlık ve güzellikle ilişkilendirilmektedir. Ancak ilkel topluluklarda ölen kişinin ruhunun gömülene kadar o evde olduğuna inanılmıştır. Bu sebeple aynaya bakmak, ölenin ruhuyla temas etmek olarak algılanmıştır. Birinin ölümünden sonra kendini aynada gören insanın, kendisinin de öleceğine inandığı düşünülmüştür. İlkel toplulukların yanı sıra Yahudi ve İslam kültürünün yaşadığı bazı topluluklarda bu inancın izleri

günümüzde de görülmekte, hastalık ve ölüm zamanlarında ayna ters çevrilmekte ya da üzeri bir örtüyle örtülmektedir (Sümer, 2017).

Özbek halk inanışlarına göre ölen kişinin ruhu evin belirli yerlerini mekân edinebilir. Bu inanışlardan en yaygın olanı, ölen kişinin ruhunun evdeki eşik mekân ettiği inanışdır. Bu yüzden eşik kutsaldır. Fergana bölgesinde, boş eve girerken bile eşikte selam verilir. Çünkü orada ölmüş ruhlar hazır beklemektedir ve selam verilmediği takdirde ruhların insanlara zarar verebileceğine inanılmaktadır (Aşirov, 2007). Kimilerine göre ruhun eve geldiğine ve yakınlarına musallat olduğuna inanılmaz. Ancak bir insan öldükten sonra gömülmezse onun ruhu yeryüzünde gezebilir ve evine gidip olumsuz bir durum olduğunu yakınlarına hissettirebilir (KK.1. ve KK.5.).

Halk arasındaki inanışa göre ölen kişinin ruhu kırk gün boyunca *kelebek* şeklinde kendi evine gelmektedir. Eve geldiğinde, ön duvara asılan beyaz örtü üzerinde durur. Ondan sonra da lamba yakılan odaya geçer ve küçük ayva dalının ucundaki pamuk üzerine oturur. Buradan kendisi için kimlerin ağladığını gördüğüne inanılır (Muratoğlu vd., 1996; KK.7.). Bir kap içindeki su ise ruhun içmesi için bırakılır ve her gün yenilenir (Aşirov, 2002). Ruhun beslenebildiği, aç kaldığı takdirde yaşayan yakınlarına zarar verdiği inancı "*koku çıkarma*" (is chiqarish) denilen uygulamada da görülmektedir. Bu sebeple Özbekler, ruhu beslemek için yemekler pişirirler; mezarlıklara kâseler yerleştirerek içine yiyecek ve içecekler bırakırlar (KK.7.). Bu inanışın bir başka yansıması da ölünün kendisi için verilen ölü aşına geldiği ve yemeklerden yediği inancıdır (Muratoğlu vd., 1996). Ayrıca ölen kişinin yakınları "*bo'g'irsoq*" adı verilen hamur kızartması hazırlayarak ölmüşlerine dua ederler ve ortaya çıkan yağ kokusunun ruhu doyurduğuna inanırlar (KK.1. ve KK.7.).

Ölümünden sonra ölüye hürmetsizlik olmasın diye ölü evinde üç gün yemek yapılmaz (KK.6.). Bu sırada ölü evine komşular ya da akrabalar yemek getirir. Kaşgar Derya bölgesinde bu yemeğe "*kora aş*" denir (Nasriddinov, 1996). Harezmi bölgesinde ölünün evden çıktığı gün pilav pişirilip gelenlere dağıtılır. Ancak bu pilav yenmez, kuşların yemesi için evlerin damına serpilir. Bu yemeğe "*kokin aş*" denir (Babacanov, 1997). Fergana'da ölü evinde "*holvaytar*" denilen bir helva hazırlanır. Bu helva hazırlanırken ortaya çıkan yağ kokusunun ölen kişinin ruhuna faydalı olacağına inanılır. Arife günleri de daha önce ölen yakınların ruhu için "*halvoytar*" yapılır (Aşirov, 2007). Nemengan'da ölü evine gelen komşu ve yakınlarla yağsız yemek verilir (KK.5.). Andican'da ise ölen kişinin evinde "*atala*", "*chulu*", "*mastava*" adındaki yemekler ikram edilir. "*Atala*" ve "*chulu*" ölü ve dirilerin yemeğidir (KK.6.). İnanışa göre üç gün sonra ölen kişinin çenesi düşer. Bunun için büyük bir salonda sabah vaktinde "*aş*" verilir. Yedisinde de yemek verilir. Ölümün kırkıncı gününde, ölen kişinin etinin kemiklerinden ayrıldığı ve çok acı çektiğine inanılır. Bu yüzden onun için aş verilir ve dualar edilir (KK.1., KK.3., KK.5. ve KK.6.).

Özbeklerde genel olarak yas bir yıl sürer ve yıl boyunca söylenen matem koşuklarını ağırlıklı olarak kadınlar icra eder (Nurmatov ve Yo'ldosheva, 2007). Matem merasimi folkloru olarak adlandırılan bu unsur, genel olarak "*yig'i*" (yas) ve "*yo'qlov*"dan (ağıt) teşkil etmektedir. Yas, genel olarak ölünün defnedildiği günden itibaren başlamaktadır (Mirzayev, Turdimov, Jo'rayev, Eshonqulov ve Tilavov, 2020). Özbeklerde, ölüme yönelik ilk tepki yas şeklinde ortaya çıkar. Ağlama sesini duyan komşular, sesin geldiği evde hoş olmayan bir durumun yaşandığını düşünerek eve gelirler. Ölüm haberini veren de alan da birlikte ağlarlar. "*Ağıt*" ise işlevsel bir görünüm arz etmektedir. İnanışa göre ölen kişi için ağıt çok faydalıdır ve ağıt yakılmadan defnedilen kişi için öteki dünyanın kapısının açılmayacağına inanılır. Ağıt aracılığıyla ruhlar âlemine bir kişinin daha katıldığı haberi verilmekte, bu haberi duyan ruhlar ölen kişinin yoluna çıkıp onu karşılamaktadır (Örayeva, 2004; akt. Tychibaev, 2021).

Ölüm sonrasında icra edilen ağıtlar, genel olarak sistemli bir görünüm arz etmezler. Bunun sebebi, matem koşuklarının o anki şartlar içinde doğaçlama olarak icra edilmesidir. Ayrıca icracı, bazen geleneksel koşukları icra ederken bazı dizeleri atlayabilir, değiştirebilir ya da geleneksel ürünlerden yeni ürünler yaratabilir. Tüm bunlar, koşuk metinlerinde değişimlere yol açmaktadır (Mirzayev, Turdimov, Jo'rayev, Eshonqulov ve Tilavov, 2020). Yas törenlerinde söylenen koşuklarda (motam qo'shiqlari) ölüm karşısında insanın kendi yaşamı, depresif yönleri, arzuları ve hayalleri kendi ifadesini bulmaktadır. Matemlerde söylenen bu manzumelerde ölüm karşısındaki derin üzüntü ifade edilirken fâni insanın sırlı ölüm hadisesi karşısındaki durumu, ölümden sonraki tekrar diriliş inancı, diriler ve ölümler dünyasından oluşan iki âlem inancı, ruhların ebediliği ve onların göze görünmeden diriler dünyasıyla ilişki içinde olması gibi mitik unsurlar ve dini itikatlar görülebilir (M. Muradova, 2008).

#### 4. Sonuç

Özbek halkının ölüm ve ruh hakkındaki inanışlarını ele aldığımız bu çalışmada gerek İslam öncesi inançların gerekse İslami kaide ve uygulamaların ölüme olan bakıştaki tesiri dikkati çekmektedir. İslam inancı, Özbekler arasında ne kadar yaygınlaşsa da eski inanışların izlerini tamamen ortadan kaldırmamıştır. Eski geleneksel Türk inancının kalıntılarının, İslamiyet inancının tesiriyle çeşitli değişim ve dönüşümlere uğradığını gördüğümüz bu inanış ve uygulamalar, ruhlar hakkında bize çeşitli mitik veriler sunmaktadır. Bu verileri dikkate aldığımızda, Özbekistan'daki ölüm ve ruh inanışlarının, genel olarak Türk topluluklarıyla bir paralellik arz ettiğini söyleyebiliriz. Ölüm, her ne kadar fâni hayatın sonu olsa da başka bir boyutta ve mekânda ruhun yaşamaya devam ettiği görülmekte ve ölüm ötesine dair yaşam için çeşitli tasarımlar ortaya konmaktadır. Bu doğrultuda ölüm ve ölüm ötesindeki yaşam etrafında pek çok inanış ve uygulama kümelenmiştir. Bu inanış ve uygulamaların temelinde ise mitik tasavvurların izlerinin yattığını söyleyebilmek mümkündür. İslamiyet ile birlikte, diğer semavi dinlerin de olmadığı kadim dönemlerden itibaren ölümlerle başlayan ve varoluşun farklı bir boyutta ve mekânda sürdürüldüğü farklı bir dünyaya olan inanç Özbekler arasında günümüzde de devam etmektedir.

Mitik tasavvurda kişinin yaşamsal öğelerinden birisi sayılan “*ruh*” kavramı, Özbeklerde bedeni canlı tutan soyut bir cevher olarak görülmekte ve fiziksel ölümden sonra ruhun farklı bir surette yaşamaya devam ettiği düşünülmektedir. Ölümle birlikte ruh bedeni terk etmektedir. Ruh gözle görülmez ve söylediği sözler işitilmez; ancak o bizi görür ve konuştuklarımızı işitir. Ölümden sonra farklı bir boyutta yaşamaya devam eden ruh, bazı durumlarda sinirlenebilmekte ve insanlara zarar verebilmektedir. Bu ve benzeri inanışlar doğrultusunda ölen kişinin yakınları çeşitli uygulamalara başvurmaktadır. Bu uygulamaların temelinde ise atalar ruhunu hoşnut etme ve onların olası gazabından korunma amacı yatmaktadır.

Ölüm hakkında dikkat çeken bir başka nokta ise insan yaşamının döngüselliklidir. Ölen kişi için kullanılan “*qaytis boldi*”, “*qaytti*” (geri döndü) gibi ifadelerin arka planında, her insanın hayatının daha doğmadan “gök” katında başladığı ve yaratıcı tarafından “*yeryüzü*”ne gönderildiği inancı yatmaktadır. Ölümden sonra ise tekrar yaratıcıya bir dönüş söz konusudur. Mitik tasavvurdaki bu unsur, Kur'an-ı Kerim'deki “*Allah yaratmayı başlatır, sonra (dirilterek) onu tekrar eder. Sonra da O'na döndürülürsünüz*” (Rûm Suresi) ayeti göz önüne alındığında İslam inancıyla da paralellik arz etmektedir.

Özbek halkı arasında ruh bedenden ayrılırken koyu bir duman, buhar, kelebek, kuş ya da başka bir canlılığın suretinde tasavvur edilmektedir. Mitik tasavvurda ruh önceleri hava, duman, buhar gibi gözle görülemeyen ama bazı insanlar tarafından hissedilen bir varlık olarak tasavvur edilmiş, sonraki



dönemlerde ise cisimlendirilerek kuş, kelebek ya da diğer varlıkların suretinde zoomorfik ya da antropomorfik nitelikler yüklenerek tasarımlanmıştır. Özbekler arasındaki inanışları ele aldığımızda, ruh hakkındaki önceki ve sonraki tasarımların birlikte yaşamaya devam ettiğini görmekteyiz.

Ölüm sonrasında, ölen kişinin evinde lamba ya da mum yakılmaktadır. Bu uygulama kırk gün boyunca devam etmektedir. Çeşitli Türk topluluklarında da görülen ve ruhun evi kolayca bulabilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu uygulamanın Özbekler arasında da yer aldığını görmekteyiz. Bu uygulamanın işlevsel yanını bir kenara bırakırsak, tasavvur edilen ruhun olağanüstü niteliklerden yoksun olup evini bulabilmek için bazı işaretlere gereksinip duyduğunu söylemek mümkündür.

Ruh hakkında merak edilen bir diğer konu, ruhun mekân edindiği yerle ilgilidir. Eski Türklerde ruhun kemikte, iskelette, kalpte, böbrekte, kanda vb. yerlerde var olduğu düşüncesi bilinmektedir. Özbekler arasında ise ruhun mekânı olarak çeşitli çıkarımlar söz konusudur. Bir inanışa göre ruh, tüm bedene yayılmıştır. Başka bir inanışa göre ise ruh insanın kanındadır. İnsanın can verirken “*kan sıçraması*”na inanılması da bu inanışın bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ölüm sonrasındaki bazı inanış ve uygulamalar ele alındığında, ölümden sonra ruhun yaşamaya devam ettiği düşüncesi Özbekler arasında hâlâ varlığını sürdürmektedir. Özellikle “*koku çıkarma*” (is chiqarish) adı verilen uygulamada ruh için hazırlanan yiyecek ve içecekler ile ölünün defin işleminden hemen sonra ölü evindeki odaya bir kâse su koyma gibi uygulamalar, ruhun beslenebilir olarak tasavvur edildiğinin açık işaretleridir. Düzenlenen çeşitli merasimler ve uygulanan çeşitli pratikler de beden yok olduğuna fakat ruhun yaşadığına dair inancın belirtileri olarak göze çarpmaktadır. Ölüm, her ne kadar insanın maddî hayatının sonu olsa da manevî hayatının başlangıcı olarak algılanmakta ve ruh vasıtasıyla kişinin varlığını devam ettirdiğine inanılmaktadır. Bu durum, atalar ruhuna saygı ve ondan çekinme bağlamında ele alındığında, ölümden sonra da ruhun toplumsal etkisini devam ettirdiği söylenebilir.

### Kaynakça

#### Yazılı kaynaklar

- Abdulhatov, N. (1999). Özbek Halk Yığlarının Canır Hususiyetlerine Dair, *Özbek Tili ve Edebiyati*, No: 1, 54-57.
- Aşirov, A. (2002). “Özbek Halkı Matem Merasimlerinde Zerdüştiylik İzleri”, *O'zbekistan Tarihi*, Sayı : 1, 65-71.
- Aşirov, A. (2007). *Özbek Halkının Kadimiy Etikad ve Merasimleri*, Taşkent: Alisher , Nevaiy Namidegi , Özbekistan Milliy Kütüphanesi Neşriyati.
- Babacanov, Y. (1997). Matem Merasimlerine Ait Etnografizmler, *Özbek Tili ve Edebiyati*, No: 4, 57-58.
- Böriyev, A. (1994), Tirikler Kalbide Mengü, *Fen ve Turmuş*, No: 2, 25.
- Böriyev, A. - Tursunpolat, H. (2005) *Özbek Halkı Bakıy Kadriyatleri*, Karşi: Nasaf Neşriyati.
- Buluç, S. (1968) “Şamanlık”, *İslam Ansiklopedisi*, C. XI.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Çetin, N. (2011). *Türk Kültüründe Işık Kültü*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Davletov, N. O. (2020). *Hakas Şamanizminde Ölüm*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- İnan, A. (1998), *Makaleler ve İncelemeler*, C-1, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Kaşgarlı Mahmud (1999). *Divanü Lugat-it- Türk* (Tercüme: Besim Atalay), C. I-IV, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Mirzayev, T. –Turdimov, Sh. – Jo’rayev, M. –Eshonqulov, J. – Tilavov, A. (2020). *O’zbek Folklori*, Toshkent
- Muradova, M. (2008). *Folklor va Etnografiya*, Toshkent: Aloqachi Nashriyoti.
- Muratoğlu, M. - Kalafat, Y. – Türkeröglü, C. (1996). *Özbekistan-Anadolu Karşılaştırmalı Türk Halk İnançları*, İstanbul: TDAV Yayınları.
- Nasriddinov, K. (1996). *Özbek Defn ve Taziye Merasimleri*, Taşkent: Abdulla Kadiri Namidegi Halk Merasi Neşriyati.
- Nurmatov, N. –Yo’ldosheva, N. (2007). *O’zbek Halq Musiqa İjodi*, Toshkent :G’afur G’ulom Nomidagi Nashriyot-Matbaa İjodiy Uyi.
- Öreyeva, D. (2004). *Özbek Matem Meresimleri Folklori*. Taşkent: Fen Neşriyati.
- Radloff, W. (2008). *Türklük ve Şamanlık*. (Ed.: Andaç Uğurlu), İstanbul: Örgün Yayınevi.
- Roux, J. P. (1994). *Türklerin ve Moğolların Eski Dini* (Çev. Aykut Kazancıgil), İstanbul: İşaret Yayınları.
- Sümer, N. (2014). Antik ve İlkel Toplumlarda Ölüm, *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 83-116.
- Sümer, N. (2017). Mitolojik ve Dinsel Bir Sembol Olarak Ayna, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 52, Volume: 10, Issue: 52, 1367-1375.
- Tekin, F. (2020). Kazan-Tatar Türklerinin Halk Anlatılarında Ölüm, *Motif Akademi Halk Bilim Dergisi*, 13 (30), 566-579.
- Tryjarski, E. (2012), *Türkler ve Ölüm*, İstanbul : Pinhan Yayıncılık
- Tsai, L. M.(2006). *Çin Kaynaklarına Göre Doğu Türkleri*, Çev. Ersel Kayaoğlu - Deniz Banoğlu, İstanbul: Selenge Yayınları
- Turan, O. (1946). “Türkler ve İslamiyet”, *Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. 4, 457-485.
- Tuychibaev, Sh. (2021). Özbeklerde Ölümle İlgili Sözel Folklor, *Kültürel Miras Araştırmaları*, 2 (2), 60-65.

### Sözlü kaynaklar

- KK.1.** Muhittinov Toxtasin, 1939, Matematik Öğretmeni, Taşkent.
- KK.2.** Muhittinov Karimjon, 1969, Asker, Taşkent.
- KK.3.** Ahmadaliyev Abduqaxxor, 1970, Kasap, Namangan.
- KK.4.** Ma’rufjon Numanov, 1992, Öğrenci, Andican.
- KK.5.** El’murod Toxtasinov, 1995, Öğrenci, Taşkent.
- KK.6.** Asilbek Roziboyev, 1999, Öğrenci, Namangan.
- KK.7.** Oybek Ahmedov, 1999, Öğrenci, Taşkent.

**Not:** Kaynak kişilerle yapılan görüşmeler 2019 yılının Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

**062. Harez m bölgesi halfe ve bahşılarının çıraklıktan ustalığa geçiş ritüelleri:  
*Fatiha alma*<sup>1</sup>****Esra ÇAM<sup>2</sup>**

**APA:** Çam, E. (2023). Harez m bölgesi halfe ve bahşılarının çıraklıktan ustalığa geçiş ritüelleri: *Fatiha alma*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1069-1084. DOI: 10.29000/rumelide.1252881.

**Öz**

Harez m, bulunduğu coğrafi konumu ve sosyo-kültürel özellikleri nedeniyle tarih boyunca ticaretin ve kültürel ilişkilerin yoğun biçimde yaşandığı merkezi bir bölge olmuştur. Bölgede erken dönemlerden itibaren yerleşik hayata geçilmiş olmasının sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan çeşitli olumlu yansımaları görülmektedir. Bu doğrultuda ticaret, ekonomi, bilim, mimari, edebiyat ve sanat alanlarında oldukça gelişmiş bir bölge olarak dikkat çeken Harez m’de pek çok bilim insanı, mutasavvıf, edebiyatçı ve sanatçı yetişmiştir. Kültür, inanç, sanat ve edebiyat başta olmak üzere çok çeşitli sahalardan farklı unsurları icralarında bütünüleştiren bahşı ve halfeler de Harez m bölgesinin bu alanlardaki önemli temsilcileri arasında yer almaktadır. Öyle ki Harez m sanatının “anası” sazende halfeler, “atası” ise bahşılar olarak kabul edilegelmiştir. İster insanüstü güçler tarafından icracı olmaya çağırılmış olsunlar, ister aile içi aktarım yoluyla icracılığa başlamış olsunlar, isterse de icracılığa gönüllü talip olsunlar, halfe ve bahşılarının hepsinin çıraklıktan ustalığa geçişleri belirli ritüeller bağlamında gerçekteşmek durumundadır. Eski kimliğin geride bırakılarak yeni bir kimlikle, yeniden yaratılışın, varoluşun kutsanmasını sembolize eden söz konusu geçiş ritüelleri aynı zamanda ustadan icazet alındığının topluma ilan edilmesi işlevine de sahiptir. Dolayısıyla da ortak inanç eylem ve söylem kalıplarıyla kuşaktan kuşağa geleneksel biçimde aktarılagelen halfelik ve bahşılıktaki ustalığa geçiş ritüellerinin hem bireysel hem de toplumsal boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, Harez m bölgesinde gerçekteştirdiğimiz alan araştırmalarımız aracılığıyla elde ettiğimiz verilerden hareketle, bölgedeki önemli icracılar olarak dikkat çeken halfelerin ve bahşılarının, çıraklık süreçlerini tamamlayarak ustalığa geçiş ritüelleri niteliğindeki “Fatiha alma” ritüeli ele alınmıştır. Söz konusu ritüelin başlıca özellikleri, türleri ve işlevleri belirlenerek, bu özellik ve işlevlerin Türk kültür ve inanç tarihi açısından kök ilişkileri çözümlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Özbekistan, Harez m, bahşı, halfe, geçiş ritüelleri, Fatiha alma

**Rituals held to celebrate the transition of halfes and bahşis from apprenticeship to mastership in the Khwarazm region: *Receiving Fatiha*****Abstract**

Due to its geographical location and geographical-physical characteristics, Khwarazm has been a central settlement area where trade and cultural relations have been experienced throughout the history. The settled life in the region since the early periods has had various positive reflections in terms of social, cultural and economic aspects. Accordingly, many scientists, mystics, writers and

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Ege Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 28.07.2021 tarihli, 1048 protokol no’lu, 09/16 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Ege Üniversitesi, Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı (İzmir, Türkiye), esrauz.ege@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-2346-2502 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252881]

artists have been trained in Khwarazm, which draws attention as a highly developed region in the fields of trade, economy, science, architecture, literature and art. Bahşis and halfes, who integrate different elements from various fields, especially culture, belief, art and literature, in their performances, are among the important representatives of the Khwarazm region in these fields in that the “mother” of the art in the Khwarazm region is considered to be halfes (musicians) the “ancestor” is considered to be bahşis. The transition from apprenticeship to mastership must all occur within the context of certain rituals, whether they are summoned by superhuman powers to become performers (musicians), begin performing through family transmission or voluntarily aspire to perform. These rituals of transition, which symbolize gaining a new identity by leaving behind the old identity, and the blessing of re-creation and existence, also have the function of announcing to the society that permission has been received from the master. Therefore, it is seen that the rituals of transition to mastery in halfes and bahşis, which are traditionally transferred from generation to generation with common belief, action and discourse patterns, have both individual and social dimensions. In the current study, based on the data we obtained through our field trips in the Khwarazm region, the ritual of “receiving Fatiha”, which is the ritual of transitioning to mastery by completing the apprenticeship processes by halfes and bahşis, who stand out as important performers in the region, is discussed. The main features, types and functions of this ritual were determined, and the root relationships of these features and functions in terms of Turkish culture and belief history were analyzed.

**Keywords:** Khwarazm, bahşi, halfe, rituals of transition, receiving Fatiha

## Giriş

Orta Asya'nın kadim yerleşim yerlerinden biri olan Harezmi, bölgenin can damarı niteliğindeki Amuderya nehri kıyılarında konumlanmıştır. Elde edilen arkeolojik verilere göre Harezmi'nin tarihinin birincil dönemi M.Ö. IV-III. bine (Tolstov, 1948a, s. 73; 1948b, s. 32) kadar götürülmektedir. Erken dönemlerden itibaren yerleşik hayata geçildiği bilinen Harezmi, tarih öncesi dönemlerden itibaren pek çok kültür dairesinden izler taşımaktadır (Tolstov, 1948b; Itina, 1981, s. 4-16). Tarih boyunca pek çok kültür ve medeniyete ev sahipliği yapan, diğer Türk boylarıyla aynı kaynaktan beslenerek zengin bir kültürel dokuya, kendine has bir sanat ve anlatı geleneğine sahip olan Harezmi, tüm bu özellikleriyle kendine özgü bir bölge olarak dikkat çekmektedir. Sözlü, yazılı, maddi ve görsel kültür alanlarında çok çeşitli ve zengin geleneklerin nesilden nesile aktararak yaşatılmasında tüm bölge halkının ve yöneticilerin sanata, sanatçıya verdiği değer büyük bir etkiye sahip olduğu da özellikle vurgulanmalıdır. Harezmi halkı için müziğin, sanatın değerini gösteren bir söylemeye göre El-Hârezmi'ye bir gün, insanları tedavi ederken ilaçlardan mı yoksa cerrahlardan mı yararlanmayı tercih edileceği sorulur. Hârezmi; “Benim memleketimde müziğin iyileştirici gücünü her ikisinden daha fazla tercih ederler” (K.K.1) cevabını vererek sanatın ve musikinin bütün alanlardaki etkinliğine vurgu yapmıştır. Böyle bir bağlam içerisinde oluşan; “Harezmi bölgesi sanatının atası bahşilar, anası sazende halfelerdir” (K.K.2) söylemi, bu iki icracı tipinin bölgedeki konumunu ve önemini göstermesi bakımından önemlidir.

Tarih boyunca çeşitli coğrafi bölgelerde ve milletlerde olduğu gibi Türk dünyasının farklı bölgelerinde yaşayan Türk topluluklarının çeşitli bağlamlarda icra ettikleri çok sayıda ritüel söz konusu olmuştur. Çeşitli etkenlere bağlı olarak bir kısmı yok olan veya değişip dönüşen, bir kısmı ise halen yaşayan bu ritüeller, çeşitli amaç ve işlevlerle, belirli eylem ve söylemlerin bir araya getirilmesiyle, bazen kısıtlı bazense geniş katılımlarla, belirli icracıların önderliğinde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle söz konusu

ritüellerin bireysel ve toplumsal çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Ritüellerin bir kısmı ise çeşitli meslek veya sanat dallarıyla ya da icracılık gelenekleriyle ilgili giriş ve geçiş ritüelleri niteliği taşımaktadır. Bölgede çeşitli ritüellerin iki temel icracısı olarak görülen halfelerin ve bahşların, çıraklık süreçlerini tamamladıktan sonra icralarına usta olarak devam edebilmeleri için gerçekleştirilmesi zorunlu olan “Fatiha alma” ritüeli de bu bağlamda dikkat çekicidir. Halfenin ya da bahşının Fatiha alması, yani ustası tarafından “dualanması”, bu sürecin sonunda mutlak biçimde gerçekleştirilmesi gereken bir ritüeldir. Bu ritüel, ustanın çırağına onay vermesi, kutsaması ve çırağın statü değiştirmesi işlevlerine karşılık gelen, ustalığa başlangıç için icazet anlamı taşıyan, sembolik ve olmazsa olmaz bir ritüeldir.

Bir halfe ve bahşı adayının çıraklık sürecini tamamlayarak artık usta bir icracı olabileceğinin kabul edilmesi durumunda, ustasından Fatiha -diğer ifade ile icazet- alarak çıraklık sürecini tamamladığının bir ritüelle onaylanması gerekmektedir. Fatiha alma ritüelini, erken dönem Türk inanç ve kabulleriyle İslamiyet’in kabulünden sonra şekillenen yeni yaşam biçimi, inanç ve kabullerle bütünleştirilerek senkretize edilmiş bir ritüel olarak değerlendirmek mümkündür. Bu yönüyle Fatiha alma ritüelini, asıl kaynağı erken dönem Türk inanç ve yaşam biçimleri olan, kökenleri itibarıyla Türk mitlerine ve Şaman ritüellerine dayanan, Türklerin girdiği çeşitli inanç ve kültür dairelerinin, özellikle de İslamiyet’in etkisiyle, yapı, şekil, içerik ve bağlam özellikleri bakımından tarih boyunca bir takım değişim ve dönüşümler geçirdiği görülen, Türklerin erken dönem inanç ve yaşam biçimlerinin ritüel boyutlarında sıklıkla karşımıza çıkan ve bu yönüyle Türk dünyasında ortak bir ritüel türü niteliği taşıyan alkışların (Keskin, 2017, s. 29-35; Keskin, 2020, s. 515) yine temel söylemi oluşturduğu, Türk dünyası ritüellerinden biri olarak değerlendirmek yerinde olacaktır.

Bu çalışmada, Harezmi bölgesinde halfe ve bahşların ustalığa geçiş süreçlerinde karşımıza çıkan “Fatiha alma” ritüeli ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle Harezmi bölgesinin iki icracı tipi olarak halfe ve bahşların özellikleri üzerinde durularak onların eğitim aşamaları, türleri ve çıraklıktan ustalığa geçiş süreçleri ele alınmıştır. Çalışmanın devamında, ustalığa geçiş sürecinde olmazsa olmaz biçimde gerçekleştirilen söz konusu “Fatiha alma” ritüelinin başlıca türleri, özellikleri ve işlevleri belirlenmiştir. Söz konusu ritüel, başlıca özellik ve işlevlerinden hareketle, bunların Türk kültür ve inanç tarihi bağlamındaki temelleri dikkate alınarak çözümlenmiştir.

## 1. Harezmi bölgesi kültüründe iki icracı tipi: halfeler ve bahşlar

Fatiha alma ritüelini değerlendirmeye başlamadan önce, bu ritüelin icrasına temel teşkil eden halfe ve bahşı tipleri üzerinde ana hatlarıyla durmak yerinde olacaktır. *Halfe*; dinî-tasavvufî kaynaklardan beslenen, edebiyat ve musiki unsurlarını da bünyesinde birleştiren, bu bağlamda çeşitli toplumsal bağlamlarda, farklı işlevlerle ritüeller gerçekleştirip bu doğrultuda icralarını gerçekleştiren bir kadın icracı tipidir. Harezmi bölgesinde *halfe* adı verilen bu kadın icracıların çok eski dönemlerden günümüze, çeşitli ritüelleri yönettikleri bilinmektedir (Kiliçev, 1985, s. 41; Abdullayev, 2004, s. 50; Ollaberganova, 2021, s. 18). Halfe icracı tipini incelediğimizde, geleneğin önceleri ortak icra merkezli ortaya çıktığını, zamanla halfelerin çeşitli işlevleri paylaşarak icrada görev paylaşımına gittikleri anlaşılmaktadır. Bu durum Türk şaman sisteminde ve icracı tipinde zamanla gerçekleşen sosyal iş ve görev bölümüne gidilmesi örneğiyle de örtüşmektedir. Bu bağlamda Köprülü’ye ait şu ifadelerin burada paylaşılması yerinde olacaktır:

Bilhassa İslamiyet’in kuvvetle yerleştiği merkezlerde, müşterek İslam medeniyetinin temsil edici tesiri altında âlimler, mutasavvıflar, şâirler, bakıcılar, müneccimler, efsuncular, musikişinaslar, birbirinden tamamıyla ayrılmışlardı; Baksıların asırlarca önce tek başlarına gördükleri vazifeler dağılmış, parçalanmıştır. Neticede hastaları hekimler veya efsuncular tedavi etmeğe, musiki aletlerini musikişinaslar çalmağa başlamış, şiir ve edebiyatla uğraşmak da medreselerde Arap ve Acem

edebiyatı ve bilgilerinin uhdesine bırakılmıştır. Ayrıca baksıların halkın muhayyalesinde efsanevi bir şekil alan kerametleri artık mutasavvıflara isnat edilmeye başlanmıştır (Köprülü, 2004, s. 78).

Öte yandan, her ne kadar ortak bir adlandırma olsa da *halfeler*; “kitabi halfeler” ve “sazende halfeler” olmak üzere iki farklı icracı tipini kapsamaktadır. Kitabi halfeler; kadını, Tanrı’ya ve “öte” dünyaya giden yola hazırlayarak manevi kılavuzluk yapan; kadınların gündelik hayatlarında yaşadıkları dünyevi ve uhrevi sıkıntılarını, endişelerini, korkularını çeşitli ritüeller vasıtasıyla sonlandırmaya çalışan; hastalıkları dua, telkin, enerji gibi teknik ve yöntemlerden faydalanarak sağaltan ya da hafifleten; dinî-tasavvufi kitaplar ve Harezmi sözlü kültür ürünlerini geçiş ritüellerinde icra ederek bir dönemden bir döneme geçmelerini sağlayan, ayrıca takvimsel ritüellerde icra gerçekleştiren kadın ritüel yöneticileridir. Sazende halfeler ise geçiş, takvimsel ve çeşitli seküler ritüellerde müzik aleti eşliğinde koşuklar, leperler, aşuleler, termeler söyleyen kadın icracı tipidir.

Genel olarak bu şekilde sınıflandırılabilir işlevleriyle halfelerin, Harezmi bölgesi sosyal ve toplumsal yaşamında çok geniş bir icra alanlarının bulunduğu görülmektedir. Bu bakımdan halfelerin, sosyal ve toplumsal olarak son derece önemli bir icracı tipi olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Öte yandan halfeliğe geçiş sürecinin şu dört farklı biçimde gerçekleşebildiği bilinmektedir:

1. Bilgi ve becerilerini rüyalar yoluyla kazanarak,
2. Hastalık neticesinde,
3. Aile içi (tevariüs) aktarım ile,
4. Bireysel ilgi ve çaba sonucunda.

Görüldüğü gibi halfeliğe başlangıç süreci, Türk kültüründe şaman, ozan-baksı ve âşık tiplerindeki başlangıç süreçleriyle ortak özellikler sergilemektedir. Ailesinde halfe olan kadınlar; “kanımızda var” diyerek halfe olmaya karar verdiklerini ifade etmektedirler. Farhodposha Rozmetova ve kızı Sanobar Kiliçeva ile torunu Sevinç, aile içi aktarım çerçevesinde halfeliğe başlangıç süreçlerinin bazı örnekleridir. Rüya yoluyla halfeliğe başlama aslında yeteneğin çeşitli doğüstü güçler aracılığıyla elde edilmesinin bir yorumu olabileceği gibi doğrudan yaratıcı tarafından gönderilen kutsal bir davet, çağrı olarak da yorumlanabilir. Bilindiği üzere şaman da uykuyla uyanıklık arasında bir durumdayken ruhların onu seçtiğini öğrenir. Yine, âşıklık sanatında da rüya, en tipik başlangıç aşamasıdır. Ancak rüyayı çoğu zaman eşlik eden belli başka hastalıklar da izleyebilir. Şamanlıkta buna *şaman hastalığı*, işanlıkta ve hocalıkta buna *şih kesel* (şeyh hastalığı) adı verilir. Bu durumda, halfelikte de karşımıza çıkan ardıl hastalıkları *halfe hastalığı* olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır.

Harezmi bölgesinin bir diğer yaratıcı, aktarıcı tipi ise bahşılardır. H. Zarifov, *Özbek Ansiklopedisi*’ne yazdığı “Bahşı” maddesinde, bahşılar için şu üç ana tanım üzerinde durmuştur:

1. Halk destancısı, sanatçı,
2. İlkel dinlerle ilişkili, şamanlara özgü kötü ve iyi ruhlardan yardım alarak efsunluk yapan kişi,
3. Moğollar döneminde Budda dinindeki kalenderler, kâtipler ve yine Babürler devrinde de bahşı bu anlamda kullanılmıştır (Zarifov, 1972, s. 98-99).

Burada yer verilen tanımlarla ilgili olarak, üzerinde durulması gereken birkaç husus bulunmaktadır. Orta Asya şaman tipi olarak bahşı/bahşı aynı zamanda sözlü kültürün de taşıyıcısıdır. Ancak, sözlü kültürün baskın olduğu bölgelerde bahşılardan şamanlık işlevleri arka planda kalırken, destan icracılığı, müzik ve okuma bağlamındaki icra ve işlevler ise ön plana geçmiştir. Türkmenistan’da ve Harezmi’de

bakşı/bahşi her şeyden önce destan anlatıcısı, sanat erbabıdır. Harezim bahşi geleneğinin şekillenmesinde Türkmenistan epik geleneğinin güçlü bir etkisinin varlığı da görülmektedir (Jırmunskiy & Zarifov, 1947, s. 54).

Harezim destancılık geleneğinin şekillenmesinde, bölgenin coğrafi konumu büyük etkiye sahip olmuştur. Özbekistan; Türkmenistan ve Amu-Derya'nın eski Ürgenç bölgesindeki eski nehir yatağında (XVIII. yüzyıla kadar) konumlanmış olması nedeniyle Azerbaycan ile güçlü bağlantı kanallarına sahip olmuştur. Bu bakımdan, Harezim bahşılarının performanslarında Türkmenistan ve Azerbaycan destancılık geleneğinin yoğun bir etkisi görülmekte (Rozimbayev, 1985, s. 17) ve müzik aletinin ön plana çıkması ve metinlerin sabit bir yapı özelliği sergilemesi gibi hususiyetler bakımından bölgedeki destancılık geleneği, Özbekistan'ın diğer bölgelerindeki destancılık geleneğinden oldukça farklı nitelikler sergilemektedir. Öte yandan; Güney Harezim bölgesindeki destanların ağırlıklı olarak yazılı kültüre temellenirken, Kuzey Harezim bölgesindeki destanların güçlü bir biçimde sözlü kültürden beslendiği anlaşılmaktadır (Rozimbayev, 1985, s. 23).

Harezim bölgesinde gerçekleştirdiğimiz saha araştırmalarında, Bala Bahşi Mektebi'nin takipçileri ile yaptığımız görüşmelerimiz neticesinde elde ettiğimiz verilere göre, bireyin bahşi sanatına başlamasında da tıpkı halfelikte olduğu gibi şu dört temel geçiş sürecinin söz konusu olduğu tespit edilmiştir:

1. Rüyalar,
2. Hastalık,
3. Aile içi (tevarüs) aktarım
4. Sanata ilgi duyarak bahşi olma.

Rüyalar ve hastalık doğa üstü güçler tarafından birer çağrı niteliği taşıırken bazen rüya ve hastalığın birlikte görülebildiği de dikkati çekmektedir. Yangıpazarlı Mansur Kuckarov Bahşi'nin (KK.20) bahşılığa giriş sürecinde hem rüya ile çağrı alması hem de hastalık geçirmiş olması, bu duruma örnek gösterilebilir. Mansur Bahşi önce hastalanır fakat hastalığının çağrı özelliği taşıdığını başlangıçta anlayamaz. Şifa bulmak için doktoralara, tabiplere gider fakat çare bulamaz. Kuckarov'a, Yusuf Hemadi'nin kabrine gitmesini söylenince oraya gider ve dokuz gün kalır. Dokuzuncu gece, rüyasında kendisini büyük bir toyda görür. Bu rüyanın anlamını "bahşi olacaksın" çağrısı olarak değerlendirir ve bahşi olmayı kabul eder. Böylece, Bala Bahşi mektebinin önemli isimlerinden biri olan Ruzimbay Normatov'un (Kalander Bahşi) çırağı olur. Mansur Kuckarov, günümüzde usta bir bahşi olarak sanatını icra etmeye devam etmektedir.

Aile içi aktarım da bahşılığa giriş sürecinde büyük önem taşımaktadır. Küçük yaşlarda bahşılığa başlaması sebebiyle "Bala Bahşi" olarak tanınan Kurbanazar Abdullayev'in oğulları; Abdulla Kurbonazarov (Narbek Bahşi), Matyakub Abdullayev ve Yetmişbay Abdullayev ile torunları; Kurbanazir Abdullayev (Yetmişbay'ın oğlu) ve Atabek Matyakabov (Matyakubu Abdullayev'in oğlu) aile içi aktarımla bahşılara verilebilecek başlıca örneklerdir. Kalander Bahşi'nin takipçisi oğlu Feruz Normatov da aile içi aktarıma örnek teşkil etmektedir.

Harezim'de bahşi, bir destancıdır. Ancak bu sanatın patronu bahşi değil, "aşık" unvanı taşımaktadır. Harezim'deki ilk bakşı, hala bakşılardan piri olan Âşık Aydın'dır (Aşugiddin Umar Suhraev, 1115-1191). Tarihsel kaynaklara göre Âşık Aydın, müzik aletlerinin ve kelimelerin ustasıydı ve aynı zamanda bir devlet adamıydı. Hatta onun musiki hakkında bir risalesi de vardır. Harezimşahlar döneminde yaşadığı göz önüne alındığında, o günlerde bahşılık sanatının bir gelişme dönemi içinde bulunduğu anlaşılabilir (Sabirova, 2022, s. 94). Âşık Aydın Pir, Harezim bölgesinde sadece bakşılardan değil tüm sanatçıların piri

olarak kabul edilmektedir. Sazende halfelere “piriniz kimdir?” diye soru yönelttiğimizde, görüşme yaptığımız halfelerin ortak cevabı; “Âşık Aydın Pir” şeklinde olmuştur. Özellikle sazende halfelerin tamamı, kendi pirlерinin Âşık Aydın Pir olduğunu kabul ederler. Dolayısıyla bahşilar ve sazende halfeler, Âşık Aydın Pir’in çatısı altında toplanmaktadır. Kitabı halfelerin piri ise “İmam-ı Azam”dır (KK.3-KK.4). Ancak kitabı halfeler de Âşık Aydın Pir’e hürmet göstermektedir. Örneğin, “gelin selamlama” ritinde kitabı halfe geline, Âşık Aydın Pir’e şu sözler eşliğinde selam verdirmektedir:

Ruhlarımdan himmet etsin  
Nerde varsa kollap(yıp) dursun  
Sül(ey)man pirime yar olsun  
Âşık Aydın Pire selam (KK. 14).

Söz konusu özellikleriyle halfeleri ve bahşiları, Türk kültür ve inanç tarihindeki başlıca anlatıcı ve icracı tiplerinin Harezm bölgesi özelindeki temsilcileri olarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Onların usta bir icracı olmaya geçişlerindeki son aşamayı temsil eden Fatiha alma ritüelini incelemeye geçmeden önce, geçirdikleri usta-çırak odaklı eğitim süreci üzerinde durmak yerinde olacaktır.

## 2. Halfelikte ve bahşılıkta usta-çırak ilişkisi ve eğitim süreci

Bahşılığa geçiş süreçleri; hem bahşı-şaman hem de müzisyen-anlatıcı bahşilar için geçerlidir. Ancak her ne olursa olsun kalıtsal bahşılıkla sonradan öğrenilen bahşılık, bahşı adayının mutlaka usta bir bahşidan eğitim alması, icrayı usta-çırak ilişkisiyle öğrenmesi hususunda birleşmektedir. Burada aranan başlıca özellik ise adayın bütün hallerde bahşılık sanatına karşı yatkınlığıdır. Kaynak kişilerin de belirttiği üzere adayın içerisinde “cevher” ve “od”un görülmesiyle, yani musiki duyumu, sesin olması, ezber yeteneği vb. hususlarla birlikte eğitim süreci başlamaktadır. Aylarca hatta yıllarca süren eğitim sürecinde ustasının yanında kalan, usta bahşı ile ritüellere katılan bahşı adayı bu süreçte iyi bir müzisyen, iyi bir filozof, iyi bir edebiyatçı ve hepsinin birleşimi olarak iyi bir bahşı olmayı öğrenmektedir. Daha sonra usta bahşının onay vermesiyle birlikte çırak bahşı çıraklık eğitimini tamamlayarak sanatını usta bahşı olarak icra etmeye başlamaktadır (KK.9, KK.10, KK.11, KK.12).

Halfelikte de bahşılıkta da eğer yetenek ve yatkınlık söz konusu değilse çıraklık sürecinin tamamlanarak ustalığa geçiş mümkün değildir. Bölgenin önemli bahşilarından Feruzbek Bahşı da “Bahşı olunmaz, bahşı doğulur” diyerek bu durumu vurgulamış olmaktadır. F. Rahimov’un da belirttiği gibi yetenek Tanrı tarafından verilir. Bu nedenle, yetenekli anlatıcılar için Özbekler; “Hudo Bergan” (Tanrı verdi) derler. Halk destan anlatıcılarının hazırlanması üç aşamada gerçekleşir. İlk aşamada, öğrenci destanın bazı alıntılarını ezberler, yani *termaları* öğrenir. İkinci aşamada kendi başına bazı destanlar söylemeye başlar. Üçüncü aşamada, termaları birleştirip icra ederek, gerçek bir bahşı (anlatıcı) olur. Bu aşamada kendisi sadece destan söylemez, aynı zamanda onları besteleyebilir ve yeni termalar da üretebilir. Birinci ve ikinci aşamalarda, ustanın ve çırağın ilişkileri baş başadır ve sabittir. Destanın performansına tam olarak hâkim olmayan öğrenci ise termeci olarak yani terme sanatçısı (destan parçaları icra eden) olarak kalır (Rahimov, 2021, s. 2).

Halfe geleneğinde usta-çırak ilişkisi yakın geçmişe kadar her iki halfe tipinde de görülürken, kitabı halfelerin günümüzdeki usta-çırak ilişkisinde değişiklikler söz konusu olmuştur. Kitabı halfelerin usta-çırak ilişkisindeki değişikliğin öncelikle Kur’an-ı Kerim eğitiminde görülmektedir. 1998 yılında Özbekistan Cumhuriyeti’nin “Vicdan Özgürlüğü ve Dini Teşkilatlar” yasasındaki kanun ile Kur’an-ı Kerim’in özel ya da bağımsız olarak okunması veya Arap dilinin öğretilmesi yasaklanmıştır. 2017 yılındaki kanunla ise dini eğitim kurumları bünyesinde Kuran kurslarının açılmasına karar verilmiştir.



Günümüzde Kur'an-ı Kerim eğitimi devletin izin verdiği şekilde medreselerde, devlet ya da özel eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Eğitim kurumlarında, süre ve eğitim bakımından çeşitli farklılıklar olabildiği görülmektedir (URL-1) Dolayısıyla kitabi halfeler devlet politikası gereği Kur'an-ı Kerim okumayı geçmiş yıllarda bir başka kitabi halfeden öğrenirken günümüzde bu bağlamda usta-çırak ilişkisi yaşamamaktadırlar. Fakat halfeliğe dair bilgileri yine usta halfelerden öğrenmektedirler. "Halfeliği öğreten ustanız var mı?" şeklindeki sorumuza kaynak kişiler tarafından bazen birkaç halfenin isminin verildiği görülmüştü. Kitabi halfeler, usta halfenin evinde ve ritüel ortamlarında halfe olmayı öğrenmektedirler.

Sazende halfeler ise usta halfenin evine giderek ve/veya ritüel ortamlarında usta-çırak ilişkisini öğrenmektedirler. Eğitim boyunca ustanın evinde yatılı kalarak da eğitim alabildikleri bilinmektedir. Örneğin, Muhabbethan Hanım, Ayhanım Halfe'nin yanında bir yıl eğitim alarak ona çırak olmuştur. Ayhanım Halfe'nin aktardığına göre Muhabbet Hanım, usta halfeden akordeon çalmayı, halfe repertuarını, halfeliğin desturlarını öğrenirken ustasıyla birlikte ritüellere katılmışlardır. Aynı zamanda ustasına, ev işlerinde de yardımcı olmuştur. Ustasının evinde yatılı kalmadan gün içerisinde eğitim alan halfeler de söz konusudur. Komşu ya da aynı tümen içerisinde yatılı bir eğitim genellikle tercih edilmemiştir. Örneğin Anacan Halfe otuz yaşındayken halfe olmaya karar vermiş ve ustası Anabibi Karı'nın evinde kalmadan, gün içerisinde eğitim almıştır. Bala Bahşı mektebinde usta evinde eğitim almak geçmiş yıllara nazaran bahşılığa duyulan ilginin azalması sebebiyle nadir de olsa evde eğitim verilmektedir. Kalander Bahşı otuz iki yaşında bahşı olması ve işinin olması sebebiyle Bala Bahşı'nın evinde kalmaz ama kendisi evinde çırak yetiştirmiştir. Bunlardan biri de Mansur Bahşı'dır. Azamed Yusupov Bahşı ise Narbeg Bahşı'nın çırağı olarak ustasının evinde yaşamış, on yaşında başladığı çıraklık eğitimini on beş yıl sonra tamamlayarak ancak yirmi beş yaşında Fatiha alarak usta olmuştur. Azamed Yusupov Bahşı Taşkent'te konservatuvar öğrenimini sürdürmektedir.

Modernite ve küreselleşmenin, bütün kültürel ve geleneksel olgular üzerinde olduğu gibi, halfelik kurumu üzerinde de yoğun bir etkisi gerçekleşmiş ve bu etki günümüzde de gerçekleşmeye devam etmektedir. Tıpkı neo-şamanlık akımlarında görüldüğü gibi günümüzde halfeliğe ilgi duyanlar da bizzat halfe olanlar da yenilenmiş eğitim ortamlarında çeşitli eğitimler alarak halfeliğe yönelik bilgilerle donanmakta ve bu şekilde "diplomalı" halfe olmaktadır. Bu doğrultudaki gelişmelerle biçimlenen akımı da *neo-halfelik* ya da *modern halfelik* şeklinde tanımlamak yanlış olmayacaktır. Bu yeni gelişmelerle birlikte, bir taraftan da geleneksel olarak bir halfenin ustasını dinleyerek icra ettiği türleri ezberlemesi, bunları ritüellerde ya da evinde gözlemlemesi ve daha sonra ustasını veya diğer ustaları taklit etmesi şeklindeki geleneksel halfelik kurumunun da yaygınlığını -geçmişe göre zayıflamış olmakla birlikte- belirli bir ölçüde devam ettirdiğini belirtmek yerinde olacaktır.

Usta-çırak ilişkisinin yeni bir formu ise eğitim kurumlarıdır. Özbekistan Cumhuriyetinde ilkokuldan itibaren bahşı ve sazende halfe sınıfları açılmakta, bu sınıflarda usta halfe ve bahşılardan da eğitim desteği alınabilmektedir. Bu sistemin geleceğe etkilerini sorduğumuzda, bir bahşının ya da sazende halfenin hocanın derslerde sadece sanatın teorik ya da pratik bilgilerini vermedikleri, geleceğe dair tüm bilgileri aktarmaya çalıştıkları ifade edilmiştir (KK.10, KK.14). Usta-çırak ilişkisinin eğitim kurumlarında sürdürüldüğü Hive'de Şirin Halfe on öğrenciye halfelik eğitimi verirken, Sanobar Halfe de Ürgenç'te on beş öğrenciye eğitim vermektedir. Öte yandan kolejlerden ya da konservatuvardan eğitim alınsa da istenilen usta bahşı ve halfelerden de eğitim alınmaya devam edilmektedir.

Bu bakımdan, her halfenin ve bahşının tamamladıkları usta-çırak eğitimleri ile bunların süreçleri ve biçimlerinde, bu süreçlerde etkili olan ustalarda, ekollerde vb. çeşitli değişiklikler olabilmektedir. Ancak,

ister halfe isterse de bahşis olsun, bir çırağın ustalığa geçiş sürecinde zorunlu bir ritüel olan “Fatiha alma” ritüeli, olmazsa olmaz niteliğinde, dikkat çekici bir aşamayı temsil etmektedir.

### 3. Halfe ve bahşislerin ustalığa geçişlerinde zorunlu bir ritüel: *Fatiha alma*

İnsanların ve toplumların, kutsalın rızasını almak, kutsanmak ve kutlu olmak amacıyla, tarih boyunca çeşitli ritüellere başvurdukları bilinmektedir. Ritüeller, duygu yoğunluğunun ağırlıkta olduğu, yeni bilgi ve tecrübeleri için bir rehber ve kanal işlevi görmekte içinde yaratılıp kullanıldığı grup için geçmişi günümüze, günümüzü de geleceğe bağlayan bir köprü niteliği taşımaktadır (Keskin, 2017, s. 32). Halfeliğe ve bahşisliğe geçiş ritüellerinde mevcut durumun sona erdiğini, yeni bir dönemin başladığını topluma ilan etmek, kutsalın ve meslek erbaplarının rızasını almak için çeşitli ritüeller düzenlenmektedir.

Halfe ya da bahşisın, ustasından eğitim alıp sanatını profesyonelce yapmaya, yani usta olarak icracılığa başlamadan önce mutlaka gerçekleştirilmesi gereken bir ritüel bulunmaktadır ki söz konusu ritüel, çalışmamızın da temelini teşkil etmektedir. Bu bağlamda ustasının Fatiha’sını alır. Bu Fatiha alış birer “destur” ve “icazet” anlamı taşımaktadır. Zumrad Halfe, ustası Nazira Sabirova Halfe’den şu şekilde Fatiha aldığını ifade etmiştir:

Âmin.  
Kutlu mübarek olsun!  
Mesleğinin bereketini göresin!  
Yüzün aydınlık, dilin uzun olsun!  
Allah rızkını helalden yazsın!  
Rızkın bol, ömrün uzun olsun!  
Alasın aldırmayasın!  
Taşasın dökülmeyesin!  
Gel desinler git demesinler!  
Ustaların ruhu kollasın!  
Mesleğin koynunda, rızkın her yerde olsun!

Yalnızca ustanın katılımıyla, ustanın çırağına alkış verdiği ve ustalığa geçişin bu şekilde sağlandığı bu ritüel türü, görüldüğü gibi, son derece yalın bir nitelik taşımaktadır. Bu tip ritüellere örnek olarak verilebilecek bu Fatiha alma ritüelinde ustası bir beyaz bezin içerisine iki nan (ekmek) koyup bağlamış ve üzerine iki elma bırakarak Zumrad Halfe’ye hediye etmiştir. Bu sırada; “Her zaman yüzün aydınlık olup gitsin. Aziz ol, yürü” alkışlarıyla, onun çıraklık sürecini bitirerek ustalığa geçişini sağlamıştır. Yalnızca usta ve çırağın karşılıklı etkileşimleriyle gerçekleşen bu Fatiha alma ritüeli türüyle birlikte, daha kapsamlı biçimde gerçekleştirilen Fatiha alma ritüellerinin de düzenlendiği görülmektedir. İlk Fatiha alma ritüeline göre daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülen bu ritüellerin ortak noktası, yedi meslek erbabının çıraklıktan ustalığa geçişte hazır bulunmasıdır. Söz konusu ritüelde hazır bulunması gereken meslek erbapları ise şunlardır:

1. Demirci
2. Tabip
3. Terzi
4. Berber
5. Marangoz, nakkaş

6. İnşaat ustası
7. Çırağını ustalığa geçirecek olan usta halfenin veya usta bahşının kendisi (KK. 1, KK. 2, KK.3, KK. 4, KK. 5, KK. 6, KK. 7, KK. 8, KK. 9, KK. 10, KK. 11., KK. 12, KK. 13, KK. 14, KKK. 17)

Halfelerden bazıları, bu meslek erbaplarından birinin kasap da olabileceğini ifade etmiştir. Yine, Harezmi'nin on bir tümeninden biri olan Bagat'ta, bu yedi meslek erbabında bazı değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, söz konusu yedi meslek erbabı şu şekildedir:

1. Demirci
2. Fırıncı
3. Terzi
4. Kuyumcu
5. Çoban
6. Ticaret erbabı
7. Çırağını ustalığa geçirecek olan usta halfenin veya usta bahşının kendisi (KK. 15, KK. 16).

Görüldüğü üzere Bagat'ta demirci, terzi, çırağın ustası sabit kalırken tabip, berber, marangoz ve inşaat ustasının kuyumcu, çoban, fırıncı ve ticaret erbabı ile yer değiştirmesi söz konusudur. Bununla birlikte kimi zaman bir halfe birden fazla halfeden ya da farklı alanlarda eğitim almışsa usta olarak kabul ettiği kişilerden de Fatiha alabilmektedir. Bu durum, Fatiha ritüelindeki kişi sayısını etkilemekte, bazen dokuz bazense on bir ustadan Fatiha alınabilmektedir. Örneğin bir halfe, eğitim sürecinin bir aşamasında bir gassaldan eğitim almışsa, onu da ustası olarak görmekte ve ritüele davet etmektedir. Yine, kitabi halfeler bir molladan Kur'an-ı Kerim öğrenmişlerse, ritüelde o molladan da Fatiha almaktadırlar. Kadınların Fatiha alışı en az yedi meslek erbabının bulunması ise zaruri bir durumdur.

Yaşadığı evde Fatiha ritüeli düzenleyen sazende Nadira Halfe (KK.5) Fatiha alışı şu şekilde aktarmaktadır:

*19 yaşında yedi kadından Fatiha aldım. Demircinin, terzinin, inşaat ustasının, marangozun eşleri ve Emine Halfe, Oğuljon Halfe ve Ulubibi Halfe'den. Ayağıma messi giydim, başıma romal koydum eğilerek selam verip Fatiha aldım.*

Berber ve tabip davet etmediği görülmekte ancak sayı yine yedi kişiden az olmamaktadır. Nadira Halfe'nin selamlama ritüelinde ustalara gösterdiği saygıyı bir sembolize ettiği gibi aynı zamanda Harezmi bölgesinde evlilik etrafında düzenlenen gelin selamlama ritüelinde giyilen giysilere ve ritüel eyleme benzemektedir. Nadira Halfe her bir kadından tek tek Fatiha almış ve eski kimliğini geride bırakarak yeni bir kimliğe kavuşmuş, bunu topluma ilan etmiştir. Ritüelde aynı zamanda kısa bir icra da sunmuştur.

Sazende Ayhanımcan Halfe (KK.6) düşünceleriyle halfeliğe davet edilmiş ve yedi meslek erbabından Fatiha almış ve bu şekilde kutsal çağrı ile halfeliğe davet edilen, çağrılı kişilerin Tanrı'nın Fatiha'sını aldığını vurgulamıştır. Yemek ritüelini de gerçekleştirerek halfeliğini ilan etmiştir. Seyyare Halfe (KK.7) kurban kesip akrabalarını, komşularını davet ederek çıraklıktan ustalığa geçiş ritüelini gerçekleştirmiştir.

Kitabi Züleyha Halfe de çıraklıktan ustalığa geçiş ritüelini şu şekilde aktarmaktadır:

*Yedi kişiden Fatiha almak gerekli lakin ben on bir kişi davet ettim. Altı kadın beş erkek. Terzi, tabip, gassal ve üç halfe ile molla, marangoz, berber, demirci, inşaat ustası erkekten Fatiha aldım. Desturhan döşedim. Yusuf Hemadini, Abdülkadir Gevlani'n kitapları var, onları okudum.*

Züleyha Halfe'nin erkek meslek erbabı davet etmesinin sebebi yakınlarının bu meslekleri icra etmesidir. Kitabı Aybibi Halfe'de (KK. 4) yedi meslek erbabından Fatiha alarak ritüel gerçekleştirmiştir. Kendisi de kısa bir icra sunmuştur. Ritüele katılan kadınlar romallar (baş örtüsü çeşidi), elbiselik kumaşlar hediye ederek halfelerin başına örtmekte, omuzuna koymaktadırlar.

Gülsara Kitabı Halfe, Fatiha ritüelinde terzi, demirci, tüccar, usta halfe, çoban, kuyumcu olduğunu ifade etmiştir. Molla da bu yedi kişiden biri olabilmekte ya da sayı dokuza tamamlanmaktadır. Yemeklerin ikram edildiği ritüelde İhlas, Fatiha, Ayetel Kürsi, Felak, Nas ve Kevser sureleri okunduğunu ifade etmiştir. Hak yolunda halfe olmanın dilendiğini belirtmiştir.

Okulda halfe eğitimi alan öğrencilerden halfe olmak isteyenler var ise onlara da Fatiha verilmektedir. Bu ritüele yakınları, arkadaşları ve yedi meslek erbabı katılmaktadır. Sanobar Halfe'nin çırak/öğrencilerinden Diyana, şu şekilde Fatiha vermiştir:

Bismillahirrahmânirrahîm. Elhamdulillâhi rabbil'âlemin, Perverdigar alem özüne hamdu senalar olsun. Yarabbim Allah. Yeryüzünün öz panayında esreb, bendelerinin sağlık selamatını, ömür günlerini, rızkı nasibelerini mesleklerin ziyade kılışını, Rabbim özünden isteriz. Bugün çırağım Diyana'ya Fatiha veriş arifesinde dururuz. Şu çırağımızı Allah ömürlerini ziyade kılsın, rızk nasibelerini ziyade kılsın, ailesine, atasına, anasına, ilimize, yurdumuza hizmet kılışını Allah nasip eylesin. Halka hizmet kılışta, şu sanat sahasında uzak iyi hizmet kılıp, özünün mihnetleri ile hulk-u intizam ile özünün ilimleri ile iktidarı ile halkımıza hizmet kılışını Allah'tan isteriz. Kızımıza ak yol versin. Rabbim işlerine revaç versin, sanatta yürüyüp, halfecilik yönelişinde evlattan evlada sürmesinde özünün müsanıp hisselerini koyup daima mertebelerinin büyük oluşunu, bahtlı, saadetli, amedli, muvaffakiyetli, daima yüzü aydınlık, dili uzun oluşunu ve sağlık selamet, zengin devlet, aziz mükerrem oluşunu Allah'tan dileriz. Kızım sana ak yol versin Allah. Daima yolun aydın olsun. Pirimiz Âşık Aydın Pir, Hz. Pehlivan Pir Ata, Şeyh Muhtar Veli Babamız diğer aleme geçen evliya, enbiyalar ve pirlere kollaşıp kollasın. Daima Allah'ın huzurunda oluşunu çırağımıza dileriz. Amedlerinizi versin, daima yolunuz revan olsun. Âmin Allahu Ekber. Rabbenâ âtina fid'dünyâ haseneten ve fil'âhireti haseneten ve knâ azâbennâr. Birahmetike yâ Erhamerrahimîn. Âmin Allahu Ekber. Ak yol versin Diyana kızımız, ömürlerin uzak olsun.

Görüldüğü üzere yukarı verilen "Fatiha" da Arapça sure veya ayete çok az yer verilmiştir. Fatiha verişin özünü Türkçe dilekler, dualar oluşturmaktadır. Bu bakımdan her ne kadar Fatiha, İslamiyet'in ve Kur'an-ı Kerim'in en önemli surelerinden biri olarak görüldüğü için bu ritüellerin adında belirleyici bir etkiye sahip olsa da içerikler büyük ölçüde erken dönem inanç sistemlerinden izler taşıyan Türkçe alkışlardan oluşmaktadır.

Ustadan Fatiha almak çok kolay bir süreç olarak gerçekleşmemekte, ancak çırağın yeterliliğine kanaat getirilen bir eğitimin sonunda gerçekleşebilmektedir. Örneğin Bala Bahşı 1914'ten 1929 yılına kadar tek başına icra yapmaksızın, ustasıyla birlikte ritüellere katılmıştır. Kalendar Bahşı de yıllarca Bala Bahşı'nın yanında çıraklık yapmış fakat bir türlü Fatiha alamamıştır. Kalendar Bahşı bir gece toy dönüşünde saat üç sularında Âşık Mahmud Destanı söylemeye başlamış ve bu icrasıyla Bala Bahşı'dan Fatiha alarak ustalığa başlamıştır. "Çok adam çırak olur ama Fatiha alamaz" diyen Feruzbek Bahşı da Kalendar Bahşı babası olduğu halde babasından yıllarca Fatiha alamadığını ifade etmiştir. Ayhanımcan Halfe de halfe yolunda güzelce koşuklar söylemeden ustasının Fatiha vermediğini ifade etmiştir.

Burada, Fatiha alma ritüelinin aşamaları üzerinde de kısaca durmak yerinde olacaktır. Halfelerin ve bahşilerin çıraklıktan ustalığa geçiş ritüelleri yeni bir başlangıcın, topluma ilanı dolayısıyla meşrulaştırılması özelliği barındırır. Hazırlıklar günler öncesinde başlar. Akralar, yakın komşular ve tabii meslek erbapları davet edilir. Kurban kesilir. Harezem yemekleri pişirilir, desturhanlar düzülür. Çıraklar her bir meslek erbabı için ayrı bir bohça hazırlar. İçerisinde kumaş, nan (ekmek), şeker gibi yiyecekler ve nesnelere bulunur.

Halfelerin ıraklıktan ustalığa geçiş ritüelinde meslek erbaplarının eşlerinin de Fatiha verdikleri görülebilmektedir. Bu durumun, eşlerinin “kutsal” meslekleri yapmalarından ötürü toplum içerisinde kendilerine saygı duyulup hürmet gösterilmesiyle ilgisi olabileceği gibi ustalığa geçiş ritüelinin kadınlar arasında gerçekleşmesinin de etkisinden söz edilebilmesi mümkündür. Öyle ki meslek erbaplarının, halfenin yakını olması durumunda, erkeklerden de Fatiha alınabileceği ifade edilmiştir (KK.3). Ancak günümüzde kadın ve erkekler arasında aynı mekânda oturma biraz daha esnek hale geldiği için, erkekten Fatiha alınması da normal kabul edilmektedir (KK.19).

Daha eski dönemlerde kadın halfelerin Fatiha ritüellerinde meslek erbaplarının eşleri tarafından Fatiha verilirken günümüzde halfeler arasında da erkek meslek erbaplarının bizzat katılımlarının ve Fatiha verebildiklerinin görülmesi dikkat çekicidir. Halfe ya da bahşıyı yetiştiren ustadan Fatiha mutlaka alınmaktadır ancak yedi meslek erbabından Fatiha almanın günümüzde geçmişe göre biraz zayıflamak suretiyle devam ettiği tespit edilmiştir. Görüştüğümüz fakat henüz yedi meslek erbabından Fatiha almayan halfelerinse hedefleri arasında Fatiha almanın önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. Dolayısıyla geleneğin bahşılardaki gibi sürdürüleceğinin de işareti olarak değerlendirmek mümkündür.

Görüldüğü gibi Fatiha alma ritüelinin (1) yalnızca usta-halfenin denetiminde gerçekleşen ve daha yalın bir nitelik taşıyan türüyle birlikte, (2) yedi meslek ustasının katılımıyla gerçekleşen daha kapsamlı bir türünün de olduğunu, dolayısıyla iki tür Fatiha alma ritüelinden söz etmenin mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4. *Fatiha alma* ritüelinin kültürel ve sembolik açıdan çözümlenmesi

Verilen bilgilerden ve yapılan değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere; halfelerin ustalığa geçişlerindeki meslek erbaplarının ritüele katılımları öylesine gerçekleşen, plansız bir olgu değildir. Yukarıda çeşitli bölge ve bağlamlarda sayısının değiştiği vurgulanan meslek erbaplarının, inanç sistemi içerisinde temsil ettikleri belirli kişiler bulunmaktadır. Demirciliğin, marangozluğun, inşaat işçiliğinin, tabipliğin, çobanlığın Türk kültüründe gizemli bir sanat olduğundan meslek erbaplarının metafizik alemle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bahşılığa ve halfeliğe geçiş ritüelinde bulunan meslek erbaplarının İslami inançtaki peygamberler ve Türk inanç sisteminden izler taşımaktadır. Kuran-ı Kerim’den ve çeşitli dinî içerikli kitaplardan aldığımız bilgilere göre peygamberlerin çeşitli meslekleri vardır. Hz. Adem’in bina ustası, demircilik, çiftçilik ve ekmek yaptığı, Hz. Lokman’ın hekim, terzi, marangoz, çoban, tüccar olduğu bazı rivayetlerde Hz. Nuh’un ve Hz. Zekeriya’nın da marangoz olduğu, Hz. İdris’in terzi olduğu, Hz. Davut’un demirci ve duvar ustası olduğu, Hz. İsmail’in duvar ustası olduğu, Hz. Yakup, Hz. Musa, Hz. Davut ve Hz. Şuyab çoban olduğu aktarılır. (Yıldırım,2010, s. 68-88). Hz. İbrahim’in kasap, ekmekçi, aşçı ve (Yıldırım, 2010, s. 68-88) berberlerin piri olduğu kabul edilir (Enduran, 2006, s. 192-193).

Halfe ve bahşılının Fatiha alma ritüelinde hazır bulunan meslek erbaplarının İslamiyet’in kabulüyle birlikte ritüelde peygamberleri temsil etmeye başladıklarını da düşünmek mümkündür. Mahire Halfe, “Fatiha alışıımız peygamberden miras. Peygamberimiz de peygamber oluşunu halkı toplayarak ilan etmiştir” derken halfelerin Fatiha almasının temelini Hz. Muhammed’e kadar dayandırmaktadır. Meslek pirleri peygamberler ve evliyalara Orta Asya genelinde oldukça yaygındır. Burkut Divana (rüzgârın ve yağmurun hamisi), Baba Dihkan (çiftçilerin piri), Anbar Ana (kadın mesleklerinin koruyucusu), Hubbi Ata, Zengi Baba (koyun veya develerin hamisi), Âşık Aydın (muzisyenlerin piri) bunlardan bazılarıdır. Fatiha almanın kutsallığına peygamberlerin meslek temsilcilerinden alınması kutsallığı ve kutsamayı bir kat daha arttırmaktadır.

Türk kültür ve inanç tarihinde özellikle demirin ve demirciliğin önemli bir konumda bulunduğu bilinen bir gerçektir. “Tıpkı şamanlar gibi demirciler de “ateşin efendileri” olarak ün salmışlardır. Böylelikle kimi kültürel alanlarda demirci şamandan üstün olmasa da ona eşit sayılmıştır” (Eliade, 2003, s. 86). Bayat da şaman ve demirci ilişkisine dikkat çekerek Özbek şamanlarının şaman statüsüne geçmeden önce Hz. Davut’un hayır duasını almak için geceyi, Harezmi’nin güneyinde bulunan eski bir kalede geçirdiklerini aktarır (2006, s. 57-72). Dolayısıyla halfelerin de ritüellerine demirci davet etmeleri şamanlığa geçiş ile ortaklık arz eder. Geleneksel Türk şamanlığında demircilerin patronu Kıday Baksı’dır. Demirciliğin pirinin unvanında baksı/bahşı kelimesi onun aynı zamanda bir şaman olduğunu da kanıtlamaktadır. İslam öncesi Kıday Baksı’nın görevi İslamiyet’in kabulünden sonra Kuran-ı Kerim’de peygamber olarak geçen Yahudi kralı Davut’un üzerine aktarılmıştır. Bundan dolayıdır ki Hz. Davut Harezmi halfeleri ve baksıları için kutsal bir kişiliğe sahiptir. Burada üzerinde durmak istediğimiz bir diğer nokta şoförlerdir. Demirci ya da eşi bulamadıkları takdirde şoför ya da karısının da ritüele katıldığı aktarılmıştır. Züleyha (KK.3) ve Aybibi Halfeye (KK.4) “Niçin şoför?” diye sordüğümüzde ise kullandığı otomobilin demirden yapılması sebebiyle şoför olduğunu belirtmişlerdir. Demir ve otomobil arasında kurulan bağlantı nedeniyle demirciyi temsilen şoförün katılımının kabul edilmesi bu bağlamda dikkat çekici bir husustur.

Burada Fatiha alma ritüeliyle ilgili üzerinde dikkatle durulması gereken bir diğer husus ise yedi rakamı ve bunun şaman inanç sistemiyle ilişkisidir. Hem halfelerin hem de bahşilerin yedi meslek erbabından, Harezmlilerin ifadesiyle Fatiha alması, bir başka deyişle ise “el alması”, şaman inancında yedi rakamının kutsanmasını akla getirmektedir. Şamanın yedi engeli aşmasının ve karanlık dünyadan ışıklı dünyaya çıkmasının İslami dönemde halfe ve bahşı kültüründe bu şekilde sembolik bir şekilde korunmuş olması dikkat çekicidir.

Fatiha ritüeli ile ustalığa geçmek, bütün halfelerce arzu edilen bir durumdur. Örneğin Mihraban Hanım (KK.8), halfelik yolunda koşuklar söylemekte olduğunu fakat henüz akordeon çalmayı bilmediği için kendini heveskar halfe olarak gördüğünü, akordeon çalmayı öğrenmeyi ve yedi kadından Fatiha almayı arzu ettiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda usta halfede olması gereken tüm özellikleri taşıdığı halde kendini “kadimde yaşamış usta halfeler gibi” görmemesi sebebiyle yedi meslek erbabından Fatiha almayı uygun görmediklerini ifade edenler de olmuştur. Bu açıdan yedi formeli, söz konusu ritüel için son derece önem taşıyan, şamanik kökleriyle dikkat çeken bir unsurdur.

Nitekim, Bahşilar arasında da yedi meslek erbabından Fatiha almak büyük önem taşımaktadır. Örneğin Bala Bahşı mektebinin ünlü bahşilerinden biri olan Kalander Bahşı (KK.17) ustası Bala Bahşı’dan ve diğer meslek erbaplarından Fatiha almıştır. Fatiha alma geleneği kuşaklar arasında da aktarılmıştır. Bala Bahşı’nın oğlu Narbek Bahşı’nın (KK.9) çırağı Azamed Bahşı (KK.12) 7 meslek erbabından Fatiha alan günümüz genç bahşilerindendir. Bahşilerin Fatiha alma ritüeli, başlı başına bir ritüel olarak düzenlenebildiği gibi aynı zamanda bir başka ritüelin içerisinde de yapılabilmektedir. Örneğin Azamed Bahşı’nın Fatiha ritüeli başı başına bir ritüel olarak düzenlenmemiş kendi nikah ritüelinde Fatiha ritüeli de yapılmıştır.

Azerbaycan ve Anadolu âşıklarının çıraklıktan ustalığa geçiş süreçlerinde de ustalarının bir düğünde kendilerine hayır dua vererek artık kendi icracılıklarını gerçekleştirmelerine, bağımsız olarak âşıklık yapmalarına izin vermesiyle gerçekleşirdi. 19. yüzyılın ünlü aşığı Âşık Ali çırağı Elesker’i yüceltmek için bir düğünde onunla atışır ve kendini mağlup gibi göstererek sazını çırağına verir. Âşık Elesker de şu meşhur tecnisini icra eder:

Bir şeyird ki ustadına kem baka

Onun gözlerine kan damar damar (Âşık Ali, 2006, s. 145).

Bahşılarının, jıravların vd. sanatkarların ustalıktan çıraklığa geçmesi sırasında ustadan çırağa hediye ritüeli de gerçekleşebilmektedir. Karakalpak jıravları eğitim sürecinin sonunda yeni bir kopuz ya da ünlü bir ustanın kopuzunu hediye olarak alırlar (Putilov, 1997, s. 98). Jırmunsky ve Zarifov'un aktardıkları bilgiye göre ise Özbekistan'da bahşı aday çırak, usta bahşının, bahşılık geleneği hakkında bilgisi olan dinleyici kitlesi önünde, dinleyicilerin arzu ettiği bir destanı icra eder ve icrayı başarıyla gerçekleştirdiği takdirde "bahşı" unvanını alır, kendisine cüppe, dutar ya da dombra hediye edilir (1947, s. 37). Harezmi bölgesinde bahşılar Fatiha alırlarken çapan giymektedirler. Örneğin Kalander Bahşı, Azamed Bahşı (KK.12) ve Feruzbek Bahşı (KK.11) Fatiha alırlarken çapan giyen bahşılar arasındadır. Kalander Bahşı'nın oğlu Feruzbek Bahşı da babası ve diğer meslek erbaplarından Fatiha almış ve Kalander Bahşı oğlu Feruzbek'e dutar hediye etmiştir. Burada hediye edilen unsurların gelenek içindeki yeri bakımından son derece dikkat çekici olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Feruzbek Bahşı, Fatiha aldıktan sonra sanatta çok daha başarılı olduğunu da aktarmıştır. Ayrıca Feruzbek Bahşı, babası Kalander Bahşı'dan Fatiha alırken, şu alkışların icra edildiğini aktarmıştır:

Bismillahirrahmanirrahim

Allah yârin olsun!

Hız. Davut medetkârın olsun!

Üç yüz altmış evliya koca Hızır yoldaşın olsun!

Âşık Aydın Pir'im koruyup kollasın!

Köroğlu Atamın yaşını versin!

Toylarda bahşılar yahşılar hizmet kulsın!

Ne dilersen Allah'ın özü versin!

Âmin! Allahu Ekber!

Yukarıda da değinildiği üzere demircilerin pirinin İslamiyet'in kabul edilişi ile Hız. Davut olması ve bahşılardan alınan Fatiha'da bu meslek pirinin de hazır bulunması tesadüfi değildir. Nakkaş Adambay Maşharipov (KK.18), çırağının ustalığa geçiş ritüelinde şu şekilde Fatiha vermektedir:

Bismillahirrahmanirrahim

Allah kolaylık versin!

Allah güç, kuvvet versin!

İşine hürmet duy!

Gelecekte hürmetli bir usta ol!

Her mesleğin piri peygamberi var.

Nakkaşlığın Hız. Süleyman.

Hız. Süleyman ruhu şad olsun, o seni kollasın! Âmin.

Görüldüğü gibi Fatiha veren ustanın mesleğinin pirine dair bilgisi, söz dağarcığı, alkışı şekillendirmektedir. İçerikteki sözler uzayıp kısalsa da bahşının çırağına iyi dileklerde bulunarak onun çıraklık sürecinin sona erdirerek ustalığa geçişini sağlayıcı eylem ve söylemleri bütünleştirmesi ve böylece geçişin "kutsanması" esastır.

Tespit edilen tüm veriler ve yapılan değerlendirmelerin de gösterdiği gibi Harezmi bölgesinde halfe ve bahşilerin ustalığa geçiş ritüelleri olarak “Fatiha alma”, usta-çırak ilişkisinin en önemli ve görünürdeki son aşamasını temsil eden sembolik bir yapıya sahiptir. İncelenen örnekler ve yapılan değerlendirmeler; kutsanma ve geçiş odaklı ritüellerde icra edilen alkış sözlerinin ve buradaki bütün eylem ve söylemlerin Türk kültür ve inanç tarihi bakımından taşıdığı değer üzerinde analiz odaklı yeni çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

## Sonuç

Türk kültüründe, kutsama, arınma, korunma, düzeni sağlama, düzensizliği giderme, problemsiz geçişleri sağlama başta olmak üzere çok çeşitli nedenlerle gerçekleştirilen ritüeller içinde kutsal eyleme eşlik eden söylem türleri olarak alkışlar daima ön plana çıkmıştır. Bir işe başlarken ve bir işi sonlandırırken dua okunması, o işin hayırlı ve bereketli olmasını ve bu işi gerçekleştirecek bireyin/bireylerin kutsanmasını sağlamak amacıyla erken dönem inanç sistemleriyle İslamiyet sonrası inançların bütünleştirilmesi sonucunda, Türk kültür tarihinin her evresinde dikkat çeken bir durum olmuştur.

Harezmi halfe ve bahşilerinin ustalığa geçiş süreçlerini temsil eden Fatiha alma ritüeli, Türk dünyasında oldukça zengin bir yapıda, büyük bir çeşitlilik gösteren anlatıcı ve icracı tipleri ile yine oldukça zengin bir birikime karşılık gelen ritüellerin ortaklaştığı dikkat çekici bir alan olarak belirmektedir. Harezmi bölgesinde kültür, inanç ve gündelik yaşamın çok çeşitli alanlarında son derece etkin rollere ve işlevlere sahip oldukları görülen halfelerin ve bahşilerin çıraklıktan ustalığa geçişlerini sembolize eden bu ritüel, çok yönlü ve derinlikli yapısıyla başta antropoloji, felsefe, müzikoloji, sosyoloji, teoloji olmak üzere farklı disiplinlerin inceleme alanına giren boyutlara sahiptir. Bu çalışmada folklor ve ritüel boyutlarıyla değerlendirilen Fatiha alma ritüeli, erken dönem Türk inanç ve yaşam biçimleriyle birlikte, bölgenin çok yönlü ve renkli dokusundan farklı izleri de bünyesinde barındıran niteliklere sahiptir. Bu bakımdan İslami etkilerle adı günümüzde her ne kadar “Fatiha almak” olarak ifade edilse de bu ritüelde, tıpkı eğitimini tamamlamış bir şamanın ustasından berat alması gibi, sözün büyüğü gücünden faydalanılarak Türkçe alkışlar eşliğinde çıraklık döneminin kapatılarak ustalık döneminin kutsandığı açıkça görülebilmektedir. Şamanın yedi engeli aşır şaman olması gibi halfeler ve bahşiler de söz konusu ritüelde bir bakıma engelleri aşarak yedi meslek erbabı tarafından kutsanmış olmaktadır.

Her aşamasında ve parçasında en eski inanç ve eylem kalıntılarının izlerini yansıtan unsurlara sahip olduğu görülebilen bu ritüelde amaç her ne kadar halfe ve bahşilerin icracı olarak sanat ya da inanç temsilciğini kutsamak ve bunu topluma ilan etmek gibi görünse de burada özellikle katılımcıların sembolik kimlikleri, bu ritüelin çok yönlü ve bütüncül biçimde daha geniş araştırmalarla incelenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu ritüelin bazen yalnızca usta bir halfe ya da bahşinin bazense yedi farklı meslek erbabının katılımıyla, onlardan Fatiha alınması şeklinde gerçekleşmesinin de söz konusu ritüelin biçimlenmesindeki inanç unsurlarının kökenleri ile sosyo-kültürel değişim ve dönüşümler odağında müstakil çalışmalarla ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

## Kaynakça

Abdullayev, H.(2004) Halfa Atamasi Haqida Bazi Qaydlar. *Ozbek Tili va Adabiyoti*, 4, 49-51.

Aşık Ali (2006). *Eserleri*. Bakı: Avrasiya Press.

Bayat. F. (2006). *Ana Hatlarıyla Türk Şamanlığı*. İstanbul: Ötüken.

Eliade, M.(2003). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi I*. İstanbul: Kılbalcı



- Erduran, Z. (2006). Evliya Çelebi Seyahatnamesi'ne Göre İstanbul'da Esnaf, Zanaat ve Ticaret-Açıklamalı Metin. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Itina, M. A. (1981). *Xorezmskaya Ekspetsiya Osnovnie Itogi Perspektivi Issledovaniy. Kultura i Iskusstvo Drevnego Xorezma*. Moskova.
- Jirmunskiy, V. M & Zarifov, H.T. (1947). *Uzbekskiy Narodniy Geroičeskiy Epos*. Moskova.
- Keskin, A. (2017). Türk Dünyası Folklorunda Ortak Bir Ritüel Türü: Alkışlar: IV. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri*, 29-36.
- Keskin, A. (2020). *Türk Kültüründe Alkışlar ve Kargışlar*. Ankara: AKM Başkanlığı Yayınları.
- Kiliçev, T. (1985). Xorazmda Nikoh Toylari Qo'shiqlari ve Xalfalar İjodi. *Ozbek Tili va Adabiyoti*, 6, 41-46.
- Köprülü, M.F. (2004), *Edebiyat Araştırmaları-1*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ollaberganova,S.(2021). *O'zbek Folklorida Xalfalar Ijondining O'rnı*.Taşkent.
- Putilov, B.N. (1997). *Epiçeskoje Skazitelstov: Tipolojiya Etneçisekaya Spetsifika*. Moskova.
- Rahimov, F. (2021). Etnografiya Destannogo Tvorçestva Skazitelya, *Aktualnoe v Filologii*, 4/4, 1-4.
- Rozimbayev, S. (1985). *Horazm Dostonlari*. Taşkent: Özbekistan Fen Neşriyatı.
- Sabirova N. (2022) Posledovatelnost Razvitiya İskusstva Bahşi Harezma, *Folkloristika, Elektronny Nauçny Jurnal*, 4, 94.
- Tolstov, S.P. (1948a). *Po Sledam Drevnehorezmiskoy Svilizassii, İzdatelstvo Akademiya*. Moskova-Leningrad: Nauk SSSR.
- Tolstov, S.P. (1948b). *Drevniy Horezm*. Moskova: MGU.
- Yıldırım, M. & Çeltik S. (2010). Peygamberlerin Sanatsal Faaliyetleri Üzerine. *SÜİFD*, 29, 67-94.
- Zarifov, H. (1972) Bahşi, *Özbek Ensiklopediyasi*, C. 2, s. 98-99) içinde. Taşkent: Fan.
- URL1: <https://www.ozodlik.org/a/28851577.html>

### Kaynak kişiler

- KK.1. G.J. 64, Kolej, Evli, Hazarasp.
- KK.2. Z. M. 60, Üniversite, Evli, Hive.
- KK.3. Z.A.62, Orta Mektep, Evli, Hive.
- KK.4. A.M.,64, Üniversite, Evli, Hive.
- KK.5. N.B. 47, Orta Mektep, Evli, Hive.
- KK.6. A.İ.,64, Üniversite, Evli, Koşköprü.
- KK.7. S.K.54, Orta Mektep, Bekâr, Hive.
- KK.8. M.O.41, Üniversite, Bekar, Ürgenç.
- KK.9. A.K. 74, Üniversite, Evli, Hive
- KK.10. E.A. 53, Üniversite, Evli, Hive.
- KK.11. F.N. 49, Üniversite, Evli, Şavat.
- KK.12. A.Y. 30, Üniversite Öğrencisi, Evli, Koşköprü.
- KK.13. Ş. J., 58, Üniversite, Evli, Hive.
- KK.14. S. Y.64, Üniversite, Bekar, Honka.
- KK.15. G.S.63, Orta Mektep, Bekar, Bagat.

Rituals held to celebrate the transition of halfes and bahşis from apprenticeship to mastership in the Khwarazm region:  
*Receiving Fatiha* / Çam, E.

KK.16. C. Orta Mektep, Evli, Bagat.

KK.17. R.N. 72, Üniversite, Evli, Şavat.

KK.18. A.M.46, Orta Mektep, Evli, Hive.

KK.19. S. K. 53, Üniversite, Evli, Yangi Arık

KK.20. M.K. 33.Orta Mektep, Evli, Yangipazar.

## 063. Paepckes übersetzungsorientierte Hermeneutik in Bezug auf die Leibhaftigkeit des Übersetzers

Yelda ARKAN<sup>1</sup>

Saskia Maria BAHNER<sup>2</sup>

**APA:** Arkan, Y. & Bahner, S. M. (2023). Paepckes übersetzungsorientierte Hermeneutik in Bezug auf die Leibhaftigkeit des Übersetzers. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1085-1100. DOI: 10.29000/rumelide.1252853.

### Zusammenfassung

Unter dem Begriff Hermeneutik sind verschiedene Ansätze zusammengefasst und bei einem geschichtlichen Rückblick kann man feststellen, dass sich der Fokus der Hermeneutik ähnlich wie in der Translationswissenschaft in Richtung Individuum evolviert hat. Vor diesem entwicklungsgeschichtlichen Hintergrund und unter Berücksichtigung des Konnexes der Hermeneutik zur Translationswissenschaft gilt das Interesse dieser Arbeit dem Übersetzungswissenschaftler Fritz Paepcke. Aufgrund der Individuum orientierten Entfaltung der Hermeneutik unter dem Einfluss von Heidegger und Gadamer soll einerseits hervorgehoben werden, inwieweit Paepcke die hermeneutischen Ansätze Heideggers und Gadamers in seiner übersetzungsorientierten Hermeneutik einbettet und andererseits mit welchen Aspekten er die Leibhaftigkeit des Übersetzers im Übersetzungsprozess begründet. Denn es besteht unsererseits die Annahme, dass Paepcke mit seinen Arbeiten zu den ersten Übersetzungswissenschaftlern gehört, die den Übersetzer in den Fokus ihrer Arbeit stellten. Daher sollen auch zur Begründung dieser These die Aspekte, die Paepcke in Bezug auf die Leibhaftigkeit des Übersetzers schon seit Mitte der 60er hervorbringen, der Theorie des Translatorischen Handels von Justa Holz-Mänttari aus dem Jahre 1984 gegenübergestellt werden. Bei dieser Gegenüberstellung konnte festgehalten werden, dass Paepcke mit seinem hermeneutischen Ansatz den Übersetzer in den Mittelpunkt des Übersetzungsprozesses stellte und versuchte, diese Aspekte zu begründen. Somit schien er einen innovativen Aspekt in die Translationswissenschaft eingebracht zu haben, auch wenn er diesbezüglich in der Literatur relativ unerwähnt bleibt.

**Schlüsselwörter:** Leibhaftigkeit des Übersetzers, Hermeneutik, Fritz Paepcke, Holz-Mänttari, Handlungsorientiertheit

### Paepcke'nin çeviri odaklı hermenötik yaklaşımında çevirmenin varlık kazanması

#### Öz

Hermenötik kavramı farklı yaklaşımları içermektedir ve hermenötiğin tarihi gelişimine göz atıldığında çeviri bilminde olduğu gibi hermenötik yaklaşımda da ilgi odağının bireye doğru evrildiğini görmek mümkündür. Bu tarihsel gelişimin arka alanı ve hermenötik yaklaşımların çeviri bilimi ile bağıntısı dikkate alındığında, bu çalışmanın konusu olan çeviri bilimci Fritz Paepcke ve

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), sahiyelda@mersin.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-6016-6382 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252853]

<sup>2</sup> Öğr. Gör, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), saskiabahner83@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-2340-0635

ortaya koymaya çalıştığı çeviri odaklı hermenötik yaklaşımı önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı Paepcke'nin birey odaklı hermenötik yaklaşımının gelişimi ve Heidegger ve Gadamer'in hermenötik yaklaşımlarının etkisinde kalarak bu anlayışları çeviri odaklı hermenötik yaklaşımına nasıl dâhil ettiğini ve bununla birlikte çeviri sürecinde çevirmenin varlık kazanmasını nasıl temellendirdiğini ortaya koymaktır. Bir başka deyişle, Fritz Paepcke'nin çeviri sürecinde çevirmenin varlık kazanmasına odaklanan ilk çeviri bilimcilerden biri olduğunu öne sürmekteyiz. Bu savı temellendirmek için de Paepcke'nin çevirmenin varlık kazanması ile ilgili 60'lı yıllarda ortaya koyduğu bakış açısının, çalışmalarının odağında çevirmenin bulunduğu 1984 yılına ait Justa Holz-Mänttari'nin eylem odaklı çeviri kuramıyla kıyaslanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu kıyaslamada ise Paepcke'nin hermenötik yaklaşımı ile çeviri sürecinin merkezine çevirmeni yerleştirdiği ve bu yaklaşımını temellendirmek için çaba gösterdiği saptanabilmektedir. Öyle görünüyor ki Paepcke çeviri bilimine yenilikçi bir yaklaşımı dâhil etmeye çalışmış olsa da, çeviri bilimi alan yazınında bu konuyla ilgili az sayıda çalışmanın veya değerinin söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeleri:** Çevirmenin Varlık Kazanması, Hermenötik, Fritz Paepcke, Holz-Mänttari, Eylem odaklılık

## Translator's presence in Paepcke's translation-oriented hermeneutic approach

### Abstract

Various approaches are summarized under the term hermeneutics, and a historical review shows that the focus of hermeneutics has evolved in the direction of the individual, similar to translation studies. Against this developmental background and taking into account the connection between hermeneutics and translation studies, the focus of this work is on the translation scholar Fritz Paepcke. Due to the individually oriented development of hermeneutics under the influence of Heidegger and Gadamer, it should be emphasized to what extent Paepcke embeds the hermeneutic approaches of Heidegger and Gadamer in his translation-oriented hermeneutics and on the other hand with which aspects he justifies the presence of the translator in the translation process. We assume that Paepcke is one of the first translation scholars to focus their work on the translator. Therefore, to substantiate this thesis, the aspects that Paepcke have produced in relation to the existence of the translator since the mid-1960s are to be compared with Justa Holz-Mänttari's theory of translational trade from 1984. This comparison showed that Paepcke's hermeneutic approach placed the translator at the center of the translation process and attempted to justify these aspects. Thus, he seemed to have brought an innovative aspect to translation studies, even if he remains relatively unmentioned in the literature.

**Keywords:** Existence of the Translator, Hermeneutics, Fritz Paepcke, Holz-Mänttari, Orientation on Action

### 1. Einleitung

Zwischen dem 18. und 20. Jahrhundert scheint sich die Hermeneutik in einem stetigen Wandel der Zeit zu bewegen. Bis zum 18. Jahrhundert formierte sich die Hermeneutik „weitgehend [als] eine Kunstlehre der Textauslegung“, und im 19. Jahrhundert „zu einer Methodologie der Geisteswissenschaft“ (vgl. Grondin, 2009, S. 9-11). Wilhelm Dilthey (1833-1911) ist dafür bekannt, dass er die Hermeneutik als

Grundlagenmethode für die Geisteswissenschaften zu etablieren versuchte, um die Geisteswissenschaften „von den Naturwissenschaften methodisch abzugrenzen“ (Detel, 2011, S. 136). Im 20. Jahrhundert hingegen verschob sich einerseits durch die Ausführungen Diltheys und andererseits durch „die Intentionalitätsidee Husserls“, als auch durch Kierkegaards christliche Philosophie der Fokus der Hermeneutik (vgl. Grondin, 2009, S. 29-31). Martin Heidegger (1889 – 1979), der Schüler Husserls, erhebt die Hermeneutik in seinem Werk *Sein und Zeit* (1927) zu einer Hermeneutik der Faktizität. Aufgrund dessen wird Martin Heidegger bezüglich der Hermeneutik als Begründer der „universelle Interpretationsphilosophie“ eine leitende Rolle zugesprochen (vgl. Grondin, 2009, S. 29-31). Aber auch die Ausführungen seines Schülers Hans - Georg Gadamer (1900 – 2002) nehmen in der neuzeitlichen Entwicklung der Hermeneutik einen wichtigen Platz ein. Gadamer prägte mit seinem Hauptwerk *Wahrheit und Methode* (1960) grundlegend die neuzeitliche Bedeutung der Hermeneutik, und seine Arbeiten stellen u. a. einen „zentralen Bezugspunkt der literaturhermeneutischen Diskussion“ (Böhl, Reinhard, & Walter, 2013, S. 121) dar, auch wenn Gadamers Gegenstand die philosophische Hermeneutik war.

Der Zeitgenosse und Freund Gadamers Fritz Paepcke (1916 – 1990) hingegen versucht ab Mitte des 20. Jahrhunderts den hermeneutischen Ansatz „in Anlehnung an die Hermeneutik Martin Heideggers und [...] Hans-Georg Gadamer“ in die zu seiner Zeit stark an der strukturellen Sprachwissenschaft ausgerichteten Translationswissenschaft miteinzubringen (vgl. Cercel, 2013, S. 11). Dadurch eröffnete Paepcke der übersetzungsorientierten Forschung eine neue Perspektive und akzentuierte das Problem des Übersetzens außerhalb der Grenzen der strukturellen Sprachwissenschaft (vgl. Cercel, 2013, S. 102-104). In diesem Zusammenhang dürfte außer Frage stehen, dass schon vor Paepcke hermeneutische Aspekte in Bezug auf das Übersetzen ausgearbeitet worden waren, aber im Zuge der damaligen Entwicklungsgeschichte und deren Einfluss scheint es erklärlich, dass Fritz Paepcke als derjenige exponiert wird, „der den Begriff und die Gedankenwelt der Hermeneutik in die Translationswissenschaft“ (Cercel, 2013, S. 103) einführte. Neben den einzelnen hermeneutischen Aspekten des „Verstehens“ und „Interpretierens“ der hermeneutischen Gesamtdimension scheint Paepcke einen weiteren hermeneutischen, aber für die damalige Translationswissenschaft innovativen Hauptgedanken in die Translationswissenschaft miteinzubringen – die Leibhaftigkeit des Übersetzers. Interessanterweise wird Paepcke in der Translationswissenschaft bezüglich seiner übersetzungsorientierten Hermeneutik zwar eine „Vorläuferrolle“ (vgl. Snell-Hornby, 2005) zugesprochen, aber bezüglich des Übersetzers und dessen Rolle werden in der translationswissenschaftlichen Literatur u.a. immer wieder Justa Holz-Mänttärís -*Translatorisches Handeln: Theorie und Methode* (1984) -, Douglas Robinsons -*The Translator's Turn* (1991) -, Lawrence Venutis - *The Translator's Invisibility* (1995) - Arbeiten erwähnt. Dass Paepcke bereits 1968 in *Verstehen und Übersetzen* von den Entscheidungskategorien, dem Entscheidungsmoment, der Vorarbeit und Pflicht des Übersetzers spricht, scheinen Anhaltspunkte für den seinerseits formulierten Begriff der Leibhaftigkeit des Übersetzers zu sein. Diesen Begriff betont er vor allem in seinem Artikel *Übersetzen als hermeneutischer Entwurf* im Jahre 1978 und veranschaulicht ihn anhand der Metapher des Speerwurfs. Diese Tatsache lässt die Vermutung zu, dass das Interesse an der Sichtbarkeit des Übersetzers und dessen Rolle im Übersetzungsprozess kein ‚neues Forschungsfeld‘ der modernen Translationswissenschaft zu sein scheint. In Anbetracht dessen besteht das Interesse dieser Arbeit daran, festzustellen, welche Faktoren Paepcke in seinen Arbeiten angibt, um die Leibhaftigkeit des Übersetzers zu dokumentieren. Im Rahmen der damaligen Entwicklungsgeschichte sollte es demzufolge auch von Belangen sein, deskriptiv die hermeneutischen Merkmale Heideggers und Gadamers hervorzuheben, um aufzuzeigen inwieweit deren hermeneutische Spuren in Paepckes übersetzungsorientierter Hermeneutik wiederzufinden sind. Aufgrund der provokativen Feststellung,

dass Paepcke zu einer Zeit, in der sich die Translationswissenschaft an der strukturellen Sprachwissenschaft orientierte, den Übersetzer in den Mittelpunkt seiner Arbeit zu stellen scheint, gilt es auch anhand einer Gegenüberstellung festzustellen, inwieweit Paepckes hermeneutischer Ansatz in Bezug auf die Rolle des Übersetzers innovativ war.

Demzufolge sollen in dieser Arbeit auf die hermeneutischen Aspekte Paepckes bezüglich der Leibhaftigkeit des Übersetzers mit Bezug auf die damalige Entwicklungsgeschichte hervorgehoben werden und mit der Theorie des Translatorischen Handelns, die Holz-Mänttari Jahre später aufstellte, verglichen werden, da in diesem Artikel unsererseits die Behauptung aufgestellt wird, dass viele Facetten der übersetzungsorientierten Ausarbeitungen Holz-Mänttaris bereits von seitens Paepcke in die Translationswissenschaft eingeführt wurden.

## 2. Die hermeneutischen Ansätze Heideggers und Gadammers in Paepckes übersetzungsorientierten Hermeneutik

Paepcke (1916-1990) widmete sein Leben nach den Kriegsjahren der Völkerverständigung, und beschäftigte sich sowohl als Übersetzer, als Übersetzungswissenschaftler sowie als „Förderer der institutionellen Etablierung der Disziplin“ mit dem Problem des Übersetzens (vgl. Cercel, 2009, S. 333). Stolze, die Schülerin Paepckes erklärt bezüglich ihres akademischen Ziehvaters, dass Paepcke „in der Welt der Philosophie und des Wissens“ lebte, anstatt in der Welt einer „Übersetzungswissenschaft des linguistischen Transfers, wo es um die Syntax der Relativsätze, um Transferprozeduren und Äquivalenz auf der Wortebene, und um Textanalysen“ geht (Stolze, 2018, S. 42). Dies wird durch Paepcke belegt, wenn er bereits 1952 sagt, dass „die Sprache nicht in ihrem eigenen Sinn ruht, sondern Ausdruck der Sehnsüchte und Verzweiflung des Menschen“ siehe (Cercel, 2012, S. 307). Der Kerngedanke, der sich in dieser Äußerung widerspiegelt, zeigt, dass für Paepcke ‚das Wort‘ an sich eine viel tiefere Aussagekraft innehat, sofern man über die „Wortbeschreibung hinausgeht und [laut Paepcke] den Raum von Bildern und Sinnesgestalten, in dem der Mensch lebt“, betritt (Cercel, 2012, S. 308). Denselben Gedanken fasst er auch in seinem Aufsatz *Verstehen und Übersetzen* von 1968 auf, wenn er sagt, dass Worte und Begriffe „mehr verbergen, als sie enthüllen“ (Paepcke 1986, S. 61). Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Paepcke im selben Aufsatz auch zum Ausdruck bringt, dass das „Übersetzen ein komplizierter, umfassender, zielgerichteter und kontrollierbarer Vorgang [sei], bei dem das Resonanzvermögen und die Spracherfahrung des Übersetzers spezifische Fähigkeiten im Ganzen dieses Vorgangs“ sind (Paepcke, 1986, S. 57), denn „der Übersetzer kann [...] nur das übersetzen, was er verstanden hat und [was er] mit den Mitteln der Zielsprache neu zu formulieren vermag“ (Paepcke, 1986, S. 56). Daher ist seines Erachtens nach „die Übertragung eines Textes von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache nicht quantitativ objektivierbar“, da sich auch jeweils eine „variierende Beziehung zwischen dem Übersetzer und der Sprache feststellen“ ließe (Paepcke, 1986, S. 57). In diesem Zusammenhang vergleicht Paepcke den Übersetzer mit einem Experimentator der modernen Physik, der im selben Verhältnis zu seinem Objekt der Beobachtung stünde, wie der Übersetzer zur Sprache bzw. zum Text (vgl. Paepcke, 1986, S. 57ff.). Dieses ‚Dasein des Übersetzers‘ betont Paepcke in seinem Aufsatz *Übersetzen als hermeneutischer Entwurf* (1978) als die Leibhaftigkeit des Übersetzers anhand der Metapher des Speerwurfs.

So vollzieht der Speerwurf im Zusammenwirken des Athleten mit dem Speer die vollkommene Einheit eines Spiels. In einem radikalen Sinn geht es beim Speerwurf um ein Spiel, dass die Subjektivität des Athleten in die übergreifende Wirklichkeit des Speerwurfs hineinnimmt. Damit ist auch der Speerwerfer selber, der den Wettkampfgeln unterworfen ist, bei der erzielten Weite des Speerwurfes dabei. Beim Speerwurf wird deutlich, wie sich die Totalität eines Spiels verwirklicht, dass an die Einhaltung von Regeln gebunden ist und zu dem die leibliche Erscheinung des Athleten

gehört. Diese Leibhaftigkeit ist [...] aber auch nicht losgelöst von geistiger Kraft, sondern [eine] umfassende Personalität. Leibhaftigkeit ist in diesem Sinne das Innwerden des Selbstseins, und dieses Innwerden des Selbstseins [...] zeigt sich in vollkommender Weise im Horizont des Spiels. Denn das Spiel läßt nur zu, daß das Subjektive des Spielers nicht anders als durch die übergreifende Gesamtheit des Spiels vermittelt wird [sic]. (Paepcke, 1986, S. 87)

Paepcke erklärt in Bezug auf diese Metapher, dass anders als im Hochsprung, der Speer beim Speerwurf nicht als Werkzeug dient, sondern dass die Vollendung des Speers durch die Anlaufgeschwindigkeit und der Abwurfbewegung des Athleten den „eigentliche Zweck des Wettkampfes“ darstellt. Diese Sichtweise überträgt er auf das Übersetzen, da seines Erachtens nach auch eine Übersetzung von der Vollendung her zu betrachten ist. Demnach ist zu verstehen, dass Paepcke eine Übersetzung nicht als Werkzeug, sondern als zweckbedingt beurteilt. Anderweitig hebt Paepcke mit dieser Metapher den Athleten, sprich den Übersetzer in den Vordergrund, da nur durch den Athleten die Ausführung des Wurfs und somit die Verwirklichung des Spieles möglich ist. Zusammen mit der Beobachtung des abgeworfenen Speers und die daraus entstehende Korrekturmöglichkeit bildet der Athlet mit seiner gesamten Subjektivität und Professionalität eine vollkommene Einheit des totalitären Wettkampfes. Daraus ergibt sich, dass ähnlich wie der Athlet auch der Übersetzer mit seiner gesamten Subjektivität und Professionalität eine vollkommene Einheit des Übersetzungsprozesses bildet. In Bezug auf die damalige Translationswissenschaft bedeutet dies, dass nach Paepcke der Übersetzer im Übersetzungsprozess nicht übersehen werden sollte, sprich seines Erachtens nach gehört zum Übersetzungsprozess nicht nur der AT bzw. ZT als das alleinige Objekt, sondern auch der Übersetzer als aktives Medium und beeinflussender Faktor (vgl. Paepcke, 1986, S. 89). Denn so wie der Athlet im Wettkampf leibhaftig unter der Bedingung der Einhaltung bestimmter Regeln ein Teil des Spiels ist und nur durch ihn der Speer seine Vollendung findet, so ist auch der Übersetzer, der an gewisse Regeln im Verstehen des AT's und im Formulieren des ZT's gebunden ist, als Teil im gesamten Verstehen- und Übersetzungsprozess.

Auch Gadamer nutzte die Metapher des Spiels, nimmt aber im Gegensatz zu Paepcke Bezug auf „die Seinsweise des Kunstwerkes selbst“ und nicht auf „das Verhältnis oder gar die Gemütsverfassung des Schaffenden oder Genießenden“, geschweige denn auf „die Freiheit einer Subjektivität, die sich im Spiel betätigt“ (Gadamer, 1993, S. 107).

Gadamer erklärt in *Wahrheit und Methode* (1960) im Abschnitt *Die Ontologie des Kunstwerks und ihre hermeneutische Bedeutung*, dass das Spiel sein eigenes Wesen hat, „unabhängig von dem Bewußtsein derer, die spielen [sic]“. Das bedeutet, dass das „Subjekt des Spieles [...] nicht die Spieler sind“, sondern „das Spiel selbst“. Das „Spiel [kommt] durch die Spielenden lediglich zur Darstellung“ (vgl. Gadamer, 1993, S. 108). Die Darstellung des Spiels zeigt sich in der Aufgabenerfüllung, die durch Regeln und Ordnung des Spieles vorgeschrieben sind und diese „Selbstdarstellung des Spiels bewirkt so, daß der Spielende gleichsam zu seiner eigenen Selbstdarstellung gelangt, indem er etwas spielt“ und eine Aufgabe erfüllt (vgl. Gadamer, 1993, S. 109-112). Gadamer (1993, S. 111) sagt auch, dass der Primat des Spieles die Freiheit besitzt, sich „für die eine oder andere Möglichkeit zu entscheiden“, wobei diese Entscheidungsfreiheit beim Erfüllen der Aufgabe auch ein Risiko birgt. Denn, „ob es ›geht‹, ob es ›gelingt‹ und ob es ›wieder gelingt‹, [ist das,] was den Reiz des Spieles ausübt“ (Gadamer, 1993, S. 112).

Bei einer Gegenüberstellung scheinen eindeutige Übereinstimmungen erkennbar zu sein, obwohl Gadamer und Paepcke die Spielemetapher aus einer differenten Perspektive erläutern. Während Gadamer die Metapher bezüglich der Totalität des Spieles unter Einbezug des Subjektes interpretiert, betrachtet Paepcke die Metapher aus der Sicht des Subjekts, das sich in der Totalität des Spieles bewegt, denn laut Paepcke gehört zu der Totalität des Spieles die Einhaltung der Regeln, aber auch die leibliche

Erscheinung des Spielers. Gadamer erklärt diesen Aspekt mit der Selbstdarstellung des Spielenden, der durch seine Ausführung unter der Einhaltung der Regeln zu seiner eignen Selbstdarstellung gelangt. Gadamer betont in diesem Zusammenhang, dass das Spiel höchstens durch den Spielenden zur Darstellung kommt, das Spiel selbst aber sei mit seinen Regeln und seiner Ordnung, an die sich der Spielende zu halten hat, in seinem eigenen Sein bereits existent. Inwieweit sich die beiden Perspektiven überschneiden, scheint auch deutlich erkennbar, wenn man Gadamer's Definition der „Selbstdarstellung des Spiels“ mit der Definition des „Horizont des Spiels“ bei Paepcke vergleicht. An diesem Punkt sei insbesondere erwähnt, dass den Begriff der Horizontverschmelzung Gadamer prägte, wobei er den Begriff des Horizontes als einen „Gesichtskreis“ beschreibt, „der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkt aus sichtbar ist [sic] (Gadamer, 1960, S. 307). Laut Gadamer hat derjenige Horizont der „die Bedeutung aller Dinge innerhalb dieses Horizontes [...] nach Nähe und Ferne, Größe und Kleinheit“ richtig einzuschätzen weiß (Gadamer, 1960, S. 308). Diesen Aspekt scheint Paepcke mit dem „Horizont des Spiels“ zu definieren und mit der Leibhaftigkeit des Spielers, die das Innewerden Seiner selbst umfasst, zu verbinden. Bei Gadamer ist das Verstehen „der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte“ (Gadamer, 1960, S. 290), denn das Verstehen ist „das Geschehen des Verschmelzens, wo sich nicht mehr recht unterscheiden lässt, was aus dem Objekt und was aus dem Subjekt erwächst“ (Grondin, 2009, S. 62). Mit anderen Worten bewegen sich das Objekt und das Subjekt aufeinander zu, sodass sie sich letztendlich auf einem gemeinsamen Boden treffen, ähnlich wie in der Metapher des Spiels bei Paepcke und Gadamer, in der sich der Spieler und das Spiel aufeinander zubewegen und nicht mehr recht zu unterscheiden ist, „was aus dem Objekt und was aus dem Subjekt erwächst“ (Grondin, 2009, S. 62). Daraus ergibt sich, dass Paepcke und Gadamer zwar aus einer anderen Perspektive die Metapher interpretieren, aber schlussendlich denselben holistischen Aspekt der handelnden Person, deren Gebundenheit an Regeln und die Abhängigkeit aller Elemente in Bezug auf die Verwirklichung im Ganzen hervorheben.

Ausgehend von diesem Einfluss hebt Paepcke den Übersetzer, den „Schaffenden“ und dessen Subjektivität im Übersetzungsprozess hervor, da seines Erachtens nach, ‘das Übersetzen im Zusammenwirken des Übersetzers mit der Sprache die vollkommene Einheit des Übersetzungsprozess’ bildet (vgl. Paepcke, 1986, S. 87), denn der ‚Übersetzer übersetzt in seiner Leibhaftigkeit und leibhaften Aktivität die Worte nicht unkontrolliert, sondern konzipiert die Übersetzung von ihrer Vollendung her‘ (vgl. Paepcke, 1986, S. 87). Das bedeutet in Bezug auf den Übersetzungsprozess einerseits, dass Paepcke dem Verhältnis der handelnden Person zu dem jeweiligen Werk eine Bedeutsamkeit zuspricht, während andererseits aber auch der handelnden Person als Individuum eine Priorität zukommt. Inwieweit Paepcke die handelnde Person und deren Subjektivität in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt, dürfte an Klarheit gewinnen, wenn man in diesem Zusammenhang Heideggers Arbeiten bezüglich der Hermeneutik heranzieht, denn vor allem Heidegger beschäftigte sich mit der ontologischen Ausarbeitung der Geschichtlichkeit des Daseins (vgl. Figal, 1982, S. 92), spricht „*ein Wie des Daseins selbst*“ (Scholz, 2011, S. 446). Außerdem dürfte Heidegger an dieser Stelle auch interessant sein, da Vajda (2018, S. 56) die Meinung vertritt, dass Paepcke die hermeneutischen Ansätze Heideggers mit denen Gadamer's verbunden habe.

Heidegger erklärt in seiner Arbeit *Ontologie – Hermeneutik der Faktizität* (1926/27), dass die Hermeneutik es zur Aufgabe hat, „das je eigene Dasein in seinem Seinscharakter diesem Dasein selbst zugänglich zu machen [...]. In der Hermeneutik bildet sich für das Dasein eine Möglichkeit aus, für sich selbst verstehen zu werden und zu sein“ (Heidegger, 1988, S. 15). Zu der „Analytik des Daseins“ in §9 in seinem Werk *Sein und Zeit* beschreibt Heidegger diesen Aspekt, indem er erklärt, dass das „Seiende, dessen Analyse zur Aufgabe steht, [...] wir je selbst [sind]“. „Das Sein dieses Seienden“ ist jedes



Individuum und im diesen Zustand verhält sich dieses selbst zu seinem geschichtlichen „In-der-Welt-sein“ (vgl. Heidegger, 1976, S. 42). Heidegger definiert den Begriff „Welt“ als den „Handlungsspielraum des Daseins [...]“. Das wesentliche Charakteristikum des Handlungsspielraums »Welt« ist die in der Weltlichkeit konstituierte Vertrautheit, weil ohne die Erschlossenheit des Sinns von Handlungszielen und Handlungsweisen Handeln überhaupt unmöglich ist“ (Figal, 1982, S. 97). Demnach kann angemerkt werden, dass Heidegger „den Verstehensbegriff [...] unter dem Aspekt des Sinns einer Handlung oder einer Tätigkeit“ anzusetzen scheint. Mit diesem Begriff will Heidegger betonen, dass „das Dasein sich mit jeder Tätigkeit für eine Weise zu sein entscheidet“ (Figal, 1982, S. 97). Dieser Aspekt scheint mit Gadamer's Ansicht zu harmonieren, wenn sich Gadamer in seiner Metapher darauf bezieht, dass der Spieler zur Selbstdarstellung kommt, indem er spielt und seine Aufgabe erfüllt, spricht sich dazu entscheidet ein Teil des Spieles zu sein. Bei Paepcke ist diese Sichtweise scheinbar zu erkennen, wenn Paepcke die Leibhaftigkeit als das Innwerden des Selbstseins formuliert. Mit anderen Worten, der Übersetzer muss sich in seiner Rolle seiner selbst bewusst sein, um leibhaftig am Übersetzungsprozess teilnehmen können. Diese Vermutung verstärkt sich mit der Gegenüberstellung zu Heidegger, der dieses Selbstverstehen als das „Wie des Daseins selbst“ deutet und es terminologisch „als *das Wachsein* des Daseins für sich selbst“ fixiert (Heidegger, 1988, S.15). Diesen Aspekt verbindet Heidegger mit der Zeitlichkeit, indem er anführt, dass das Dasein im „Wie des Jetztseins“ arbeitet (Heidegger, 1988: 18). Außerdem behauptet er, dass sich das „eigene Dasein [...]“, was es ist, gerade und nur in seinem jeweiligen »Da« befindet (Heidegger, 1988, S. 29). Hinzu kommt, dass laut Heidegger, das Dasein „seine Öffentlichkeit und seine Sicht“ habe und daher bewegt sich das Dasein „in einer bestimmten Weise des Redens“, was er als das „Gerede“ definiert. „Dieses Gerede ist sonach das Wie<sup>3</sup>, in dem dem Dasein selbst eine bestimmte Ausgelegtheit seiner selbst zur Verfügung steht“ (Heidegger, 1988, S. 31). Mit anderen Worten ist nach Heidegger diese Ausgelegtheit selbst „ein Wie seines Seins“. Diese Ausgelegtheit gibt „dem »Da« im faktischen Dasein den Charakter eines Orientiertseins [sic]“ (Heidegger, 1988, S. 32). Heidegger betont, dass es auf die hermeneutische Feststellung ankommt, in der ablesbar sein muss, als was die Hermeneutik „Lebensdasein im vornhinein auffaßt, [...] wie also in ihr als der bestimmten Sprechweise einer Zeit von dieser selbst, ihrem Dasein, die Rede ist [sic]“ (Heidegger, 1988, S. 40).

Paepcke scheint genau diese Aspekte Heideggers bezüglich des Daseins und Sprache in seinen Arbeiten aufzufassen, mit den holistischen hermeneutischen Gesamtaspekt Gadamer's bezüglich der Abhängigkeit aller Elemente in Bezug auf die Verwirklichung im Ganzen zu verbinden und die Leibhaftigkeit des Übersetzers im Übersetzungsprozess zu akzentuieren. In diesem Sinne dürfte das „Innwerden des Selbstseins“, sprich die Leibhaftigkeit des Speerwerfers bzw. des Übersetzers der Bedeutung gleichkommen, dass der Athlet sich für das Sein des Speerwerfers entscheidet, wodurch sein Handeln als Speerwerfer in einem Sinneszusammenhang seines Daseins steht. Das „Innwerden des Selbstseins“ müsste demnach als das 'Verstehen des eigenen Seins im jeweiligen Handlungsspielraum seiner Zeit' verstanden werden. Vor diesem Hintergrund soll anhand eines weiteren Beispiels von Paepcke verdeutlicht werden, inwieweit bei Paepcke dieser Aspekt des „Innwerdens des Selbstseins“ für den Übersetzer in seinem Handlungsspielraum, dem Übersetzungsprozess relevant ist.

Für den Schachspieler ist die Durchführung des Spiels wesentlich an die Einhaltung der Spielregeln gebunden, vor allem aber an die Freiheit der Züge, an die Verknüpfung von Vermutung und Beobachtung, nicht aber an die gesetzmäßige Verknüpfung von Ursache und Wirkung. Aus den sprachwissenschaftlich formulierten Grundregeln, die der Realität des Sprachgebrauchs tatsächlich

<sup>3</sup> An dieser Stelle sei auf die Parallele in Paepckes Arbeit Textverstehen-Textübersetzen-Übersetzungskritik aus dem Jahre 1986 zu verweisen, wenn er sagt, dass „Wer dann durch den Text hindurchblickt, [...] das DAS des Sachverhalts sowie das WIE der Darstellungsweise entgegen[nimmt] (Paepcke, 1994, S. 109).

entsprechen, gibt es natürlich auch für den Übersetzer kein Entrinnen. Denn sie lassen sich nicht außer Kraft setzen und ebenso wenig überspringen. Doch solche Regeln sind nur Bedingungen, die das Formulieren bestimmen. So gibt es eine geregelte Notwendigkeit im Großen der Sprache und eine Unbestimmtheit im Kleinen des Formulierens. (Paepcke/Forget in Cercel 2009, S. 340)

Anhand dieses Zitats ist zu verstehen, dass Paepcke mit der Metapher des Schachspiels den Zwang und die Freiheit, die Regelmäßigkeit und die Ungebundenheit des Übersetzers im sprachlichen Akt zu veranschaulichen versucht. Die Grenzen des Übersetzers, die Paepcke darstellt, beziehen sich auf die sprachlichen und textbedingten Konditionen, sprich auf den vorgegebenen Horizont, während sich die Freiheit der Züge auf die Freiheit des Formulierens berufen. An dieser Stelle sei auf die Parallele zu Gadamer verwiesen, der betonte, dass das Spiel, sprich das Werk die Regeln und Ordnung vorgibt. Nach diesem Aspekt -in Verbindung zu Heidegger gesetzt- scheint bei Paepcke das „Innewerden des Selbstseins“ zu bedeuten, dass der Übersetzer in dem Handlungsspielraum der Übersetzung sich seines Daseins als Übersetzer bewusst sein muss, damit die Grenzen und Freiheiten seiner Handlung für ihn erschließbar werden. Damit der Übersetzer die durch das „Innewerden seines Selbstseins“ erschlossenen Grenzen und Freiheiten des Übersetzungsprozess konkretisieren kann, bedarf es in erster Linie dem Verstehen und der Entschlüsselung des Textes, denn „das Übersetzen hat seinen Grund im Verstehen“ (Paepcke, 1994, S. 106)<sup>4</sup>. Demnach ist für Paepcke das Übersetzen „ein handlungsorientierter Interpretationsvorgang zwischen zwei Sprachen“, da eine „Übersetzung nicht ohne Verstehen angefertigt werden kann und [...] die Vorarbeit der Interpretation eine Voraussetzung für das Übersetzen“ ist (Paepcke, 1986, S. 57). Diesen Aspekt betont Paepcke nicht nur 1968 in seiner Arbeit *Verstehen und Übersetzen*, sondern auch in späteren Arbeiten, wenn er in Bezug auf die Wichtigkeit des Lesens bekräftigt, dass „Lesen ohne Verstehen [...] taub, und Übersetzen ohne Lesen [...] blind macht. [...] Durch Lesen werden das bereits Erkannte, Gewußte und Erfahrene der menschlichen Verfügbarkeit überantwortet“, und sowie der Mensch „im Sport [...] in seiner vollen Leibhaftigkeit herausgefordert wird [...] – so [ist] auch beim Sprechen/Lesen/Übersetzen – [der Mensch] als ganzer und nicht als verkümmertes Mensch beteiligt“ (Paepcke, 1994, S. 110, vgl. Paepcke, 1986, S. 92). Dieser Aspekt erlaubt es, auf die Metapher des Speerwurfs und des Schachspiels bei Paepcke zurückzuverweisen, da er in der Schachspiel-Metapher mit der „Verknüpfung von Vermutungen und Beobachtungen“ bereits auf das „Erkannte, Gewußte und Erfahrene“ andeutet, während er in der Speerwurfmetapher mit dem Begriff der Leibhaftigkeit den Menschen als Ganzen hervorzuheben versuchte. Demzufolge dürfte zu erkennen sein, inwieweit sich Paepcke in seinen Arbeiten hauptsächlich mit dem Verstehen und dem dazugehörigen Subjekt befasste.

Vor diesem Hintergrund dürfte es nachvollziehbar sein, dass Paepcke in Bezug auf die Leibhaftigkeit des Übersetzers von dem Subjekt fordert, dass es für das rechte Textverstehen „durch die Oberfläche des Textes“ hindurchblicken muss, um „das DAS des Sachverhaltes sowie das WIE der Darstellungsweise“ entgegennehmen zu können (vgl. Paepcke, 1994, S. 109). Das „WIE der Darstellungsweise“ bei Paepcke reflektiert sich mit dem ‚Wie des Geredes‘ bei Heidegger<sup>5</sup>. Denn Heidegger erklärt, dass das „Wie“ eine bestimmte Redensweise des Individuums selbst ist, in dem es sich selbst auslegt bzw. darstellt. Entsprechend scheint es verständlich, dass „eine nur an den sprachlichen Mitteln orientierte Analyse des Ausgangstextes nicht“ (Arkan, 2017, S. 166) genügt, sondern ein Hindurchblicken des sprachlichen Objektes im Ganzen notwendig ist. Für Paepcke besitzt demnach das „Verhältnis von Text/Situation/Übersetzung die Struktur des Partiellen. Denn das Außersprachliche erscheint nur ausschnittsweise auf der Textebene, und die Wirklichkeit des Gemeinten ist zwar formuliert, muß jedoch vor dem Übersetzen gesucht und gewonnen werden“ (Paepcke, 1994, S.

<sup>4</sup> Textverstehen – Textübersetzen - Übersetzungskritik (1986)

<sup>5</sup> Siehe S. 875 mit Bezug auf Fußnote 3

108). Hierfür sollte demnach, laut Paepcke, der Übersetzer über fachspezifischen Sprachverstand, sowie über ein Vorverständnis der gesamten individuellen Situation verfügen, in der der Text entstanden ist bzw. sich bewegt, denn ein Verstehen und rechtmäßiges Interpretieren kann nur vollzogen werden, sofern die „historische, kulturelle, religiöse oder individuelle“ (Paepcke, 1986, S. 103) Situationsbezogenheit des Textes präzisiert wird. „Das Übersetzen von Texten setzt das Verstehen von Texten in ihrer jeweils individuellen Ganzheit voraus. Textverstehen heißt Erkennen von inner- und außertextlichen Zusammenhängen mit ihren variablen und invariablen Komponenten im Hinblick auf das im Text Gemeinte“ (Paepcke, 1986, S. 32), so Paepcke in seiner Arbeit *Der Übersetzer und Dolmetscher in der gegenwärtigen Welt* (1982). Das heißt, dass alles „Verstehen von Texten [...] über die Rede hinaus in einen Lebenszusammenhang ein[geht], auf den das Gesagte selbst und das Gemeinte [...] untereinander verbunden sind und dadurch Bedeutung haben“ (Paepcke 1986, S. 118)<sup>6</sup>. Weiter erklärt Paepcke, dass der Text „keine Summe, sondern eine komplizierte Relation von Elementen“ ist. In einem Text gibt es ein Nebeneinander, Miteinander, Zueinander, Gegeneinander und Durcheinander. Alles hängt miteinander zusammen, knüpft aneinander an, [und] verweist aufeinander“ (Paepcke, 1986, S. 103)<sup>7</sup>. Das heißt, dass Texte Gebilde mit einer sich ständig ändernden Perspektivität sind und demnach eine Übersummativität besitzen, die laut Paepcke als „eingeschränkten Horizont der Gesamtperspektive im Verstehen“ (Paepcke, 1986, S. 92) definiert wird. Daraus ergibt sich, dass laut Paepcke immer nur Einzelaspekte und nie das Ganze erfassbar ist, da sich die Wirklichkeit eines Gebildes aus vielen kleinen Einzelementen zusammensetzt. In diesem Zusammenhang unterteilt Paepcke das Verstehen in das „Verstehen als *Feststellen*, wodurch der Text in seiner inneren Kohärenz und Situationsbezogenheit erfasst wird, und [das] Verstehen als *Mitvollzug*, wodurch der Übersetzer den Text leibhaftig miterlebt“ (Cercel, 2009, S. 341), denn laut Paepcke ist der „Übersetzer [...] *acteur*, nicht *voyeur*, er ist Spieler und Mitspieler, nicht etwa verschlagener Beobachter des Übersetzens“ (Paepcke, 1994, S. 111). Vor diesem Hintergrund bezieht sich Paepcke auf den Aspekt des handlungsorientierten Interpretationsvorgangs und postuliert, dass das Übersetzen ein „sprachliches Handeln auf der Ebene von Texten [ist], das einerseits von einem kulturellen Vorwissen des Übersetzers, wie andererseits von seinem fachspezifischen Sachverstand abhängt“ (Paepcke, 1986, S. 33), sprich der Übersetzer muss sich einerseits seiner Handlung als Übersetzer bewusst sein bzw. sein Dasein in dem jeweiligen Handlungsspielraum verstehen und andererseits Vorwissen und den nötigen Sachverstand besitzen, damit sein Handeln Sinn hat<sup>8</sup>. Demnach ist die Leibhaftigkeit des Übersetzers in der Gesamtdimension des Übersetzens bei Paepcke sehr deutlich akzentuiert, da laut Paepcke der Übersetzer derjenige ist, der von der ‚Vollendung der Übersetzung her‘ seine Entscheidung bzw. seine Handlung konzipiert, sowie der Speerwerfer seinen Wurf des Speers „von seiner Vollendung auf dem Rasen her“ (vgl. Paepcke, 1986, S. 87).

Betrachtet man zusammenfassend die von Paepcke postulierte Position des Übersetzers, so sollten insbesondere einige von ihm geprägte Begriffe festgehalten werden, die zu seiner Zeit -im Gegensatz zu einer späteren Ära- in der Translationswissenschaft noch nicht so präsent gewesen zu sein scheinen. Zu diesen Begriffen gehören neben der Leibhaftigkeit, die Entscheidungskategorien des Übersetzers, der Entscheidungsmoment, die Vorarbeit bzw. das Vorwissen des Übersetzers, die Handlungsorientiertheit,

<sup>6</sup> Siehe S. 874-875: Heidegger betonte, dass es auf die hermeneutische Feststellung ankommt, in der ablesbar sein muss, als was die Hermeneutik „Lebensdasein im vornhinein auffaßt, wie in ihr darüber ››das Gerede‹‹ geht, wie also in ihr als der bestimmten Sprechweise einer Zeit von dieser selbst, ihrem Dasein, die Rede ist [sic]“ (Heidegger, 1988, S. 40).

<sup>7</sup> Siehe S. 874: Diese Betrachtungsweise war auch schon bei Heidegger zu erkennen, wenn er einerseits sagte, dass die Ausgelegtheit das ist, „was dem ››Da‹‹ im faktischen Dasein den Charakter eines Orientiertseins, einer bestimmten Umgrenzung seiner möglichen Sichtart und Sichtweise gibt.“ Andererseits betonte Heidegger auch das „Gerede“, in dem das Individuums seine Sichtweise in einer bestimmten Sprechweise seiner Zeit darstellt.

<sup>8</sup> Sinn' dürfte als ein Aspekt der sprachlichen Artikulation zu interpretieren sein, denn gemäß Heidegger wird „das ‚Artikulierte [...] als Sinn erfahren, weil Dasein sich in ihm selbst verstehen kann“ (Figal, 1982, S. 99).

die Situationsbezogenheit, die Zweckbedingtheit der Übersetzung sowie der fachspezifische Sachverstand. Es scheint unabdingbar, dass diese Begriffe mit den unterschiedlichsten, ‚modernerer‘ übersetzungsorientierten Theorien assoziiert werden können. In Anbetracht dieser Tatsache stellt sich die Frage, warum man häufig unterschiedlichen Theorien begegnet, die sich in dem „Reflexionsrahmen“ von Schleiermachers Ansätzen bewegen (vgl. Cercel, 2009, S. 10) oder warum Paepcke, trotz seines reformerischen Ansatzes in der translationswissenschaftlichen Literatur relativ rar erwähnt wird. Um die Rechtfertigung dieser provokativen Frage zu untermauern, soll am Beispiel des *Translatorischen Handelns* (1984) von Justa Holz-Mänttari hervorgehoben werden, inwieweit Parallelen zu Paepckes Arbeiten bestehen.

### 3. Justa Holz-Mänttari versus Fritz Paepcke

Mitte der 80er Jahre scheint sich die Translationswissenschaft in einem funktionalen Umbruch zu befinden. Katharina Reiß und Hans Vermeer veröffentlichten 1984 ihre Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie, Hans. G. Höning und Paul Kußmaul postulierten, dass jeder Text „als der verbalisierte Teil einer Soziokultur verstanden werden“ könne (vgl. Höning & Kußmaul, 1984, S. 58). Justa Holz-Mänttari stellt den Übersetzer als Aktant in den Mittelpunkt des translatorischen Handelns und betont die Funktionalität des Übersetzungsprozesses. Anhand dieser wenigen Beispiele dürfte zu erkennen sein, dass sich das wissenschaftlich translationsorientierte Interesse in der deutschsprachigen Translationswissenschaft nicht mehr nur an der strukturellen Sprachwissenschaft ausrichtete, sondern dass versucht wurde, außerhalb der Sprachsysteme weitere Aspekte des Translationsprozesses zu beschreiben bzw. hervorzuheben.

Justa Holz-Mänttari beklagt in Bezug auf den damaligen Forschungsstandpunkt der TW, dass der „Gegenstand der übersetzungswissenschaftlichen Untersuchung theoretisch restringiert und methodisch fallgebunden“ sei, weswegen sie in ihrer Arbeit beabsichtigte, die Frage „Was tut der Übersetzer“ in den Mittelpunkt zu stellen. In ihrer Theorie über Translatorisches Handeln (1984) versucht sie ein System aufzustellen, das theoretisch und methodisch „die Faktoren greifbar machen [sollen], die das translatorische Handeln steuern“ (Holz-Mänttari, 1984, S. 16 ff.), denn Translation wird in ihrer Untersuchung als „eine von Experten auszuführende kreative Handlung [verstanden], die analytisch-synthetisch-evaluativ in einem Stadium der Erschliessung von Gemeintem unter Verwendung von Texten im Verbund mit anderen Materialien in Situation dient [sic]“ (Holz-Mänttari, 1984, S. 30). Vor diesem Hintergrund definiert sie das translatorische Handeln als Produktionsprozess eines Handelnden und als Voraussetzung dafür fixiert sie sachliche Kompetenz und pragmatische Qualifikation, denn die „pragmatischen Qualifikationen wurzeln in einer Theorie sozialen menschlichen Handelns“, aus deren Funktion „im Rahmen menschlicher Kommunikation und sozialer Organisation“ translatorisches Handeln seine Identität gewinne, da translatorisches Handeln immer im Zusammenhang mit der menschlichen Kommunikation und deren Bedarfssituation gebraucht wird (vgl. Holz-Mänttari, 1984, S. 15-21). Aufgrund dessen ist es ihr Ziel, „in Hinsicht auf translatorisches Handeln und den Translator als den Handelnden“ eine „Theorie vom Handeln zwecks Produktion funktionsgerechter Botschaftsträger für transkulturellen Botschaftstransfer“ (Holz-Mänttari, 1984, S. 23) aufzustellen und das translatorische Handeln „als zweck- und zielbezogenes Gefüge in übergeordneten Gefügen zu untersuchen“ (Holz-Mänttari, 1994, S. 354). Die „Bedingung für Translation ist das Auftreten von Texten im Handlungsprozess“, denn Texte dienen als Botschaftsträger, die mit Hilfe von Textbaumitteln „funktionsgemäss [sic] strukturierte Sach- und Strategie-Inhalte[...]“ wiedergeben (vgl. Holz-Mänttari, 1986, S. 31). Bezüglich der Rolle des Translators stellt sie die Forderung, dass der Translator „für die Produktion von Botschaftsträgern [...] nicht als Mittler“,

sondern „als eigenständig und eigenverantwortlich handelnder Experte in einem Gefüge über-, neben-, und untergeordneten Handlungen“ gesehen werden sollte. Dementsprechend sollten mithilfe geeigneter Methoden spezifisch relevante Faktoren als Richtlinien und Maßstab erarbeitet werden, damit der „translatorisch Handelnde sich systematisch orientieren“ könnte und Entscheidungen begründbar würden (vgl. Holz-Mänttari, 1994, S. 354). Entsprechend gewinnt der Begriff Funktion eine sehr zentrale und auch doppeldeutige Bedeutung, denn einerseits bezieht sich der Begriff Funktion auf den „Zielcharakter eines Handlungsresultats als Produkt“ und andererseits ermöglicht der Begriff die Einordnung translatorischen Handelns in das „Institutionen-Netz eines sozialen Gefüges“. Mit anderen Worten ist der Schlüsselbegriff „Funktion“ in Bezug auf das intentionalen Handeln einerseits der Zweck, „der unter bestimmten Bedingungen in gegebener Situation zu erfüllen [...] ist“ und andererseits eine Steuergröße, „die in offenen dynamischen Gefügen alle Elemente in je relevanter Weise“ aktiviert. Demnach wird „der Funktionsbegriff zum Kritikmassstab bei der nachvollziehbaren Evaluierung von Ergebnissen translatorischen Handelns [sic]“, denn ohne das die dynamische Beziehung der Elemente beachtet würde, würde das ‚Ergebnis‘ verfälscht werden, da „alle Elemente (Faktoren) einer Situation [...] als Prozesspunkte dynamisch auf ein Ziel hin auffassbar“ sind (vgl. Holz-Mänttari, 1986, S. 26 ff.). Holz-Mänttari postuliert auch, dass mit der Erfassung der Situation die kulturellen Gegebenheiten bereits vorbestimmt sind, wohingegen mit der dynamischen Auffassbarkeit die zueinander in Verbindung stehenden Elemente von Raum und Zeit das Gefüge bestimmen. Demnach müssen neben den kulturellen Gegebenheiten auch die zeitlichen und räumlichen Handlungsfaktoren in Bezug auf die Situation interpretiert werden, um zwischen der Handlung und Situation eine Kohärenz zu gewährleisten, da Handlungen „von weit zurückliegenden oder von vorausliegenden Faktoren determiniert werden“ (Holz-Mänttari, 1984, S. 32). Aufgrund dessen ergeben sich bei Holz-Mänttari weitere Faktoren des translatorischen Handelns. Sie definiert die dynamische und „zwecksbezogene Gestaltgebung [...] [als] Kennzeichen kreativen Handelns“ (1984, S. 30). Das bedeutet, dass das translatorische Handeln bei Holz-Mänttari die sprachliche Kreativität bezüglich der Ziel- und Zweckbezogenheit miteinschließt, da Handlung- und Sprachmuster kultur- und zeitbedingt sind und demnach bei einem Translationsbedarf weit mehr als nur eine Sprachbarriere zu überwinden ist. Der Verbund von Kulturspezifität, Situationsbezogenheit und Funktionalität im sprachlichen Handeln setzt demzufolge die nötige Sachkompetenz und pragmatische Qualifikation des Übersetzers voraus, da das translatorische Handeln von hoher Komplexität der Elemente, Relationen und Funktionen zeugt.

Stellt man diese Rechtfertigungen Holz-Mänttaris für ihre Theorie mit den Ausarbeitungen Paepckes aus den Jahren 1968 einander gegenüber, so scheinen sich kongruierende und vergleichbare Aspekte festhalten zu lassen. An dieser Stelle sei auf das Postulat Paepckes von 1968 in seinem Artikel *Verstehen und Übersetzen* verwiesen, in dem Paepcke davon sprach, dass „Übersetzen ein komplizierter, umfassender, zielgerichteter und kontrollierbarer Vorgang [sei], bei dem das Resonanzvermögen und die Spracherfahrung des Übersetzers spezifische Fähigkeiten im Ganzen dieses Vorgangs“ seien (Paepcke, 1986, S. 57). Im Grunde scheint Paepcke mit der „Spracherfahrung und der spezifischen Fähigkeit im Ganzen dieses Vorgangs“ nichts Anderes zu betonen, als Holz-Mänttari, die über den handelnden Experten in einem zweck- und zielbezogenen Gefüge des übergeordneten Gefüges spricht. Die in diesem Zusammenhang bei Holz-Mänttari angeführte „pragmatische Qualifikation und theoretische Sachkompetenz“ sind auch bei Paepcke ein erwähnter Aspekt, wenn er sagt, dass, sofern „das Übersetzen das Verstandene in die Strukturen der Zielsprache einbringe soll, [...] zu der Kenntnis und praktischen Erfahrung im Umgang mit zwei Sprachen auch das Verständnis der im Text dargestellten Sachinhalte treten“ muss (Paepcke, 1986, S. 56). Mit dieser Aussage betont Paepcke einerseits die Fachkompetenz des Übersetzers und andererseits die Zweck- und Zielorientiertheit, die von seitens des Übersetzers beachtet werden müsse. In Bezug auf die Fachsprache erklärt Paepcke

weiter, dass das „angesteuerte Ziel der fachwörtlichen Bestimmung [...] in der funktionalen Vernetzung jenes Bereiches gesehen werden“ muss. Denn seines Erachtens nach „besteht die Vorarbeit des Übersetzers darin, „die Entsprechungen, die durch die [...] Fachwörter abgedeckt werden, [...] aufzufinden und die funktionellen und institutionellen Zusammenhänge zu analysieren, die zu den spezifischen Fachbegriffen“ des jeweiligen Bereichs führen (vgl. Paepcke, 1986, S. 64). Anhand dieses Zitats scheint es auch möglich, die von Paepcke angedeuteten „funktionellen und institutionellen Zusammenhänge“ mit dem von Holz-Mänttari erwähnten Schlüsselbegriff „Funktion“ des intentionalen Handelns (vgl. Holz-Mänttari, 1984, S. 30) gleichsetzen zu können, da aufgrund dieser Zusammenhänge die Intension eines Textes zu entschlüsseln ist, die wiederum die Funktion des Textes erkennbar macht. Eine weitere Parallele scheint zu Holz-Mänttaris „dynamische und zwecksbezogene Gestaltgebung“ zu bestehen, denn sie beschreibt dies als „Kennzeichen kreativen Handelns“ (Holz-Mänttari, 1984, S. 30). Da nach der Auffassung Holz-Mänttaris das translatorische Handeln mit fixierten Texten, die „als Resultate von Produktionshandlungen entstanden sind bzw. entstehen“, zu tun hat, sei demnach „der Ausgangstext weder autonom“ noch „als absoluter Äquivalenzmasstab [sic]“ anzusehen (vgl. Holz-Mänttari, 1984, S. 38), denn ihrer Meinung nach sollte man „den Gedanken fallen [...] lassen, daß Texte oder Teile davon oder gar Sprachen „übersetzt“ werden [sic]“ (Holz-Mänttari, 1994, S. 355). Paepckes Ausarbeitung zeigen einen analogen Bezug, wenn er 1968 in seiner Arbeit *Verstehen und Übersetzen* fordert, dass es „bei der Übersetzung [...] nicht um die Herstellung eines wortwörtlichen Klischees [...], nicht um die Wiederherstellung des Textes, sondern um die Resonanz eines Textes in der Zielsprache“ ankäme (Paepcke, 1986, S. 57). Paepcke fasst diesen Aspekt 1974 in seinem Werk *Verstehen – entscheiden – übersetzen* nochmals auf und betont, dass „Textlesen und Textübersetzen heißt [...], die Information, die Intention und Wirkung eines Textes innerhalb einer Tradition und eines rollenspezifischen Verhaltens zu bewahren“ (Paepcke, 1974, S. 138 in Cercel, 2009, S. 353). Paepcke deutet außerdem an, dass „eine sprachliche Äußerung niemals alle Eigenschaften des gemeinten Objekts oder des Sachverhaltes spezifiziert, sondern nur jene, die im geforderten Zusammenhang erforderlich sind“ (vgl. Paepcke, 1986, S. 88). Dieser Aspekt stellt sich kongruierend mit dessen Holz-Mänttaris dar, wenn sie geltend macht, dass Sachverhalte „in Situationen nicht mit allen ihren möglichen Aspekten relevant [sind], sondern nur mit den durch die Relation zu den übrigen Elementen aktivierten Teilen“ (Holz-Mänttari, 1984, S. 41). Es steht außer Frage, dass Holz-Mänttari in ihrer Theorie mit den Begriffen Kooperation, Kooperationsmuster und dem Handlungskomplex der Aktanten das übersetzungsorientierte Denken um einen arbeitsteiligen Kooperationskomponenten erweiterte. In diesem Zusammenhang sollte auf die Definition der „Rolle“ verwiesen werden, denn mit der Rollenzuteilung der Aktanten bei Holz-Mänttari wird u.a. auch der Übersetzer als handelnde Experte und als Aktant im Gesamtprozess in den Mittelpunkt ihrer Theorie gestellt. Holz-Mänttari beschreibt, dass für „jede Rolle gilt, dass sie Fähigkeiten erfordert und dass mit ihr Rechte und Pflichten, und damit Verantwortlichkeiten verbunden sind“ (Holz-Mänttari, 1984, S. 40ff.). Bezieht man sich an dieser Stelle auf die einführend zitierte Metapher des Speerwerfers, so dürfte eine Verbindung zwischen Holz-Mänttaris Übersetzerrolle und zu der von Paepcke 1978 in seinem Aufsatz *Übersetzen als hermeneutischer Entwurf* formulierten Leibhaftigkeit und leibhaften Aktivität des Speerwerfers herzustellen sein, denn der Speerwerfer wirft „den Speer nicht unkontrolliert weg, sondern er konzipiert den Wurf von seiner Vollendung auf dem Rasen her“, unter Einhaltung an die Regeln (vgl. Paepcke, 1986, S. 87). Mit anderen Worten, der Speerwerfer in seinem Dasein benötigt gewisse Fähigkeiten, um seiner Aufgabe als Spieler gerecht zu werden, ebenso wie der Übersetzer gewisse Fähigkeiten mitbringen muss. Diesbezüglich sei nochmals auf das „Innewerden des Selbstsein“ verwiesen, dass als das ‚Verstehen des eigenen Seins im jeweiligen Handlungsspielraum seiner Zeit‘ zu verstehen sein dürfte. Mit anderen Worten, der Übersetzer muss sich seiner Rolle und seiner Handlung im gesamten Spiel

bzw. Übersetzungsprozesses bewusst sein, denn dieses Selbstverständnis bringt die Verantwortlichkeit mit sich. Demnach ist es folgerichtig, wenn bezüglich der Fähigkeit des Übersetzers Paepcke die Kenntnisse und praktischen „Erfahrung im Umgang mit zwei Sprachen“, so wie „das Verständnis der im Text dargestellten Sachinhalte“ betont (Paepcke, 1986, S. 56). Die Zweck- und Zielorientiertheit, die Paepcke als die „Vollendung auf dem Rasen her“ definierte, sowie die Grenzen und die Freiheit des Übersetzers, die Paepcke anhand der Schachspielmetapher aufzeigte, bilden demnach die Richtlinien, die die Entscheidungen des Übersetzers, in seinen ‚Innengewordenen Selbstsein‘, begründbar machen.

Vor diesem Hintergrund der hermeneutischen Ansätze Paepckes wirkt es folgerichtig, wenn Paepcke behauptet, dass „die Relativität im nichtspeziellen Sinn der Quantentheorie auch ein Schlüsselbegriff des Übersetzens geworden [ist]. Denn wie eine saubere Trennung von Subjekt und Objekt in der Physik unmöglich geworden ist, läßt sich auch eine jeweils variierende Beziehung zwischen dem Übersetzer und der Sprache feststellen [...]“ (Paepcke, 1986, S. 57)<sup>9</sup>, denn wenn „zum Sprechen und Übersetzen das Beteiligtsein des Menschen gehört“ (Paepcke, 1986, S. 89), das unter der Subjektivität im Verstehen des Handelnden steht, scheint eine geforderte wertfreie und statische Operationalität höchst konfektioniert.

#### 4. Schlussfolgerung

Aus dieser Gegenüberstellung ergibt sich demnach, dass viele von Holz-Mänttari in Jahre 1984 erwähnten Aspekte bereits Jahre vorher in Paepckes hermeneutischen Arbeiten<sup>10</sup> aufzufinden sind. Diese Tatsache dürfte die Feststellung erlauben, das Holz-Mänttari mit ihrer Theorie nicht das „translatorische Handeln“ an sich neu definiert hat, sondern lediglich den „handlungsorientierten Interpretationsvorgang“ um den Aspekt der Arbeitsteilung und der Kooperationskomponente der Experten erweiterte.

Ziel war es in dieser Arbeit hervorzuheben, inwieweit Paepcke in seinen Arbeiten bezüglich der Hermeneutik die Relevanz des Übersetzers im Übersetzungsprozess hervorzuheben versuchte, da sich Paepcke zu einer Zeit mit der Translation beschäftigte, in der sich die Translationswissenschaft gewissermaßen relativ neu etablierte und daher stark an der strukturellen Sprachwissenschaft ausgerichtet war. Wie festgestellt werden konnte, sind in den angeführten Arbeiten Paepckes die Begriffe der Leibhaftigkeit, die Entscheidungskategorien des Übersetzers, der Entscheidungsmoment, die Vorarbeit bzw. das Vorwissen des Übersetzers, die Handlungsorientiertheit, die Situationsbezogenheit, die Zweckbedingtheit der Übersetzung sowie der fachspezifische Sachverstand stark verankert und begründet. All diese einzelnen Aspekte zeigen auf, dass der Übersetzer als Akteur im gesamten Verstehens- und Übersetzungsprozess im Mittelpunkt seiner Arbeit stand.

Anderweitig sollte im Rahmen der Entwicklungsgeschichte aufgezeigt werden, welche einflussreichen Spuren von Heidegger und Gadamer in den Arbeiten Paepckes wiederzufinden sind. Es dürfte gelingen sein, zu dokumentieren, dass sowohl Heideggers hermeneutisch ontologischen Ansätze des Daseins, sowie die hermeneutischen Ansätze Gadamers bei Paepcke in seiner übersetzungsorientierten Hermeneutik erkennbar sind.

<sup>9</sup> An dieser Stelle sei betont, dass Paepcke die Behauptung bereits 1968 in seinem Werk Verstehen und Übersetzen aufstellt.

<sup>10</sup> 1968 – Verstehen und Übersetzen  
1974 – Verstehen – entscheiden – übersetzen  
1978 – Übersetzen als hermeneutischer Entwurf  
1979 – Übersetzen als Hermeneutik  
1982 – Der Übersetzer und Dolmetscher in der gegenwärtigen Welt

Das Gesamtbild des entwicklungsgeschichtlichen Einflusses und dessen Auswirkung auf Paepckes Arbeiten, sowie die diesbezüglichen Ausarbeitungen Paepckes in Bezug auf die Translationswissenschaft veranlasste zu der Gegenüberstellung mit Holz-Mänttärís Theorie des Translatorischen Handelns aus dem Jahre 1984. Wie bereits erwähnt, konnte bei der Gegenüberstellung hervorgehoben werden, dass bereits Paepcke das Übersetzen als handlungsorientierten Interpretationsvorgang ansah, in dem der Übersetzer in seiner Rolle sich seiner selbst bewusst sein muss, ein Vor- und Fachwissen besitzen muss, um als Akteur bzw. als Experte im Übersetzungsprozess zweckbedingt agieren zu können.

Für die damalige Translationswissenschaft ist dieser seitens Paepckes eingeführte holistische Gesamtaspekt in Bezug auf den Übersetzer im Übersetzungsprozess reformerisch, denn durch diesen Ansatz rückt der Übersetzer in den Mittelpunkt der übersetzungsorientierten Aufmerksamkeit. Doch trotz Paepckes epochalen Ansatzes wird er diesbezüglich in der translationswissenschaftlichen Literatur vergleichsweise relativ okkasionell erwähnt. Anstatt Paepcke begegnet man in der translationswissenschaftlichen Literatur in Bezug auf die Sichtbarkeit des Übersetzers und der Hermeneutik i.e.S. häufig den Arbeiten und Ansätzen Schleiermachers oder unterschiedlichen Theorien, die sich in der Sphäre der ‚schleiermacherischen Ansätzen‘ bewegen.

Es sollte demnach zusammenfassend explizit betont werden, dass festgestellt werden konnte, dass Paepcke zu seiner Zeit mit seiner übersetzungsorientierten Hermeneutik neben den einzelnen hermeneutischen Aspekten des „Verstehens“ und „Interpretierens“ den hermeneutischen und innovativen Hauptgedanken der Leibhaftigkeit des Übersetzers in die Translationswissenschaft zu integrieren versuchte. In Anbetracht der gegenwärtigen übersetzungsorientierten Forschungsentwicklung dürfte es außer Frage stehen, dass die Rolle und Sichtbarkeit des Übersetzers in der heutigen Translationswissenschaft vorherrschender ist denn je. Demnach bleibt die Frage offen, warum Paepcke in der Translationswissenschaft nicht ‚leibhaftig sichtbar‘ ist.

### Literaturverzeichnis

- Arkan, Y. (2017). Die Relevanz paratextueller Elemente beim Übersetzungsprozess. *Diyalog* 2017/2, 165-181.
- Böhl, M., Reinhard, W., & Walter, P. (2013). *Hermeneutik - Die Geschichte der abendländischen Textauslegung von der Antike bis zur Gegenwart*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Cercel, L. (2009). Übersetzen als hermeneutischer Prozess - Fritz Paepcke und die Grundlagen der Übersetzungswissenschaft. In L. Cercel, *Übersetzung und Hermeneutik - Traduction et herméneutique* (S. 331-357). Bukarest: Zeta Books. doi:[https://doi.org/10.7761/9789731997070\\_15](https://doi.org/10.7761/9789731997070_15)
- Cercel, L. (2009). *Übersetzung und Hermeneutik/Traduction et hermeneutique*. Bucharest: Zeta Books.
- Cercel, L. (2013). *Übersetzungshermeneutik - Historische und systematische Grundlegung*. St. Ingbert: Röhring Universitätsverlag GmbH.
- Detel, W. (2011). *Geist und Verstehen - Historische Grundlagen einer modernen Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH.
- Dilthey, W. (1966). *Leben Schleiermachers, Bd.2 System als Philosophie und Theologie*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Figal, G. (1982). Selbstverstehen in instabiler Freiheit - Die hermeneutische Position Martin Heideggers. In H. Birus, *Hermeneutische Positionen - Schleiermacher-Dilthey-Heidegger- Gadamer* (S. 89-119). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



- Forster, M. N. (2015). Eine Revolution in der Philosophie der Sprache, der Linguistik, der Hermeneutik und der Übersetzungstheorie im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert: deutsche und französische Beiträge. In L. Cercel, & A. Şerban, Friedrich Schleiermacher and the Question of Translation (S. 23 - 40). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Gadamer, H.-G. (1993). Gesammelte Werke/Hans-Georg Gadamer. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Grondin, J. (. (2009). Hermeneutik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Heidegger, M. (1976). Sein und Zeit. Tübingen: Max Niermeyer Verlag.
- Heidegger, M. (1988). Gesamtausgabe 2. Abteilung: Vorlesungen Band 63 - Ontologie (Hermneutik der Faktizität - Frühe Freiburger Vorlesungen Sommersemester 1923 Hrsg. Käte Bröcker-Oltmanns. Frankfurt Am Main: Vittorio Klostermann GmbH.
- Holz-Mänttari, J. (1984). Translatorisches Handeln - Theorie und Methode. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Holz-Mänttari, J. (1994). Translatorisches Handeln - theoretisch fundierte Berufsprofile. In M. Snell-Hornby, Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung (2. Auflage) (S. 348 - 374). Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Kußmaul, P. (2010). Verstehen und Übersetzen - Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co.KG.
- Öztürk, E. (2009). Hermeneutik'in Tarihsel Dönüşümü - Historical Transformation of Hermeneutics. Zeitschrift für die Welt der Türken - Journal of World of Turks, 145 - 175.
- Paepcke, F. (1986). Im Übersetzen leben: Übersetzen und Textvergleich. Hrsg. von Klaus Berger und Hans-Michael Speier. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Paepcke, F. (1994). Textverstehen-Textübersetzung-Übersetzungskritik. In M. Snell-Hornby, Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung: zur Integrierung von Theorie und Praxis (S. 106-132). Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.
- Rusterholz, P. (1996). Grundfragen der Textanalyse - 1. Hermeneutische Modelle. In H. L. Arnold, & H. Detering, Grundzüge der Literaturwissenschaft (S. 101). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.
- Salevsky, H. (2002). Translationswissenschaft - Ein Kompendium. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Scholz, O. R. (2011). Die Vorstruktur des Verstehens. Ein Beitrag zu Klärung des Verhältnisses zwischen traditioneller Hermeneutik und >philosophischer<Hermeneutik. In J. Schönert, & F. Vollhardt, Geschichte der Hermeneutik und die Methodik der textinterpretierenden Disziplinen (S. 443-461). Berlin, New York: De Gruyter.
- Schönert, J., & Vollhardt, F. (2005). Geschichte der Hermeneutik und die Methodik der textinterpretierenden Disziplinen. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Snell - Hornby, M. (2015). Verstehen und Verständlichkeit: Schleiermachers Akademierede aus der Leserschaft von heute. In L. Cercel, & A. Şerban, Friedrich Schleiermacher and the Question of Translation (S. 11 - 22). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Snell-Hornby, M. (1994). Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Snell-Hornby, M. (2005). Vorläufer der Translationswissenschaft. Eine Würdigung aus heutiger Sicht. In P. (. Sandrini, Fluctuat Nec Forum Translationswissenschaft (Band 4) Mergitur - Translation und Gesellschaft - Festschrift für Annemarie Schmid zum 75. Geburtstag (S. 15 - 26). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang - Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Stolze, R. (2003). Hermeneutik und Translation. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Stolze, R. (2018). Das Erbe Fritz Paepckes - Hermeneutisches Übersetzen. In G. Horváth, & B. Sára. Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Thouard, D. (2005). Wie Flacius zum ersten Hermeneutiker der Moderne wurde: Dilthey, Twisten, Schleiermacher und die Historiographie der Hermeneutik. In L. Danneberg, *Historia Hermeneutica - Series Studia - Geschichte der Hermeneutik und die Methodik der textinterpretierenden Disziplinen* (S. 265 - 279). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Turk, H. (1982). Wahrheit oder Methode\_ - H.-G. Gadamer's >Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik<. In H. Birus, *Hermeneutische Positionen - Schleiermacher-Dilthey-Heidegger-Gadamer* (S. 120-150). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vajda, K. (2018). Im Niemandland zwischen philosophischer und theologischer Hermeneutik, Deutungslehre und Übersetzungswissenschaft bei Fritz Paepcke. In G. Horváth, & B. Sára, *Im Übersetzen leben - Der Professor des Convivium am Eötvös-Collegium* (S. 49-58). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium.

## 064. Türk ve Alman reklam dilinde kültür yansımaları: Kültürdilbilimsel bir inceleme

Elif ERDOĞAN<sup>1</sup>

**APA:** Erdoğan, E. (2023). Türk ve Alman reklam dilinde kültür yansımaları: Kültürdilbilimsel bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1101-1112. DOI: 10.29000/rumelide.1253126.

### Öz

Sosyal ve kültürel bir metin olma özelliği taşıyan reklamların başarılı olabilmesi tüketiciyle arasında duygusal bir bağ kurmasına bağlıdır. Bu bağ ise ancak onlar gibi davranıp, yine onlar gibi düşünmekle yani insanlar var olduğundan beri onları şekillendiren kültürel değerleri anlayıp kullanmakla kurulabilir. Her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır ve bu kültürel farklılıklar en çok dilde kendini göstermektedir. Bu nedenle reklam ve pazarlamada önemli bir işlevi olan diğer bir olgu da dildir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim kuramlarına göre Türk kültürü gibi yüksek bağlamlı kültürlerde, iletişim esnasında grup ahengini korumak adına daha karmaşık, dolaylı bir iletişim şekli tercih edilir. Alman kültürü gibi düşük bağlamlı kültürlerde ise bireyler, duygu, düşünce ya da isteklerini açıkça ifade ederler. Bu tür toplumlarda iletişim esnasında sadece gerekli bilgiler verilir, gereğinden fazla bilgi verilmekten kaçınılır. Kültürlerarasındaki bu farklılıkların reklam diline yansiyıp yansımadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, 2021-2022 yılları arasında Türk ve Alman televizyonlarında yayınlanan çeşitli otomobil reklamlarının dilinde kullanılan doğrudan ve dolaylı iletişim olgusu, kültürdilbilimsel açıdan incelenip kültürlerarası iletişim kuramları çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda Türkiye’de yayınlanan otomobil reklamlarında genellikle anlamın, mesajdan ziyade bağlamdan iletildiği dolaylı iletişim şeklinin kullanıldığı, Almanya’da yayınlanan otomobil reklamlarında ise mesajların açık ve net bir şekilde iletildiği doğrudan iletişim şeklinin hâkim olduğu, dolayısıyla kültürel olguların reklamlarda kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Reklam, reklam dili, kültürlerarası iletişim, Türkçe reklamlar, Almanca reklamlar, kültürdilbilim

## Cultural reflections in Turkish and German advertising language: A cultural linguistic study

### Abstract

The success of advertisements, which are social and cultural texts, depends on establishing an emotional bond with the consumer. This bond can only be established by acting like them and thinking like them, that is, by understanding and using the cultural values that have shaped people since they existed. Every society has its own unique culture, and these cultural differences are most pronounced in languages. Therefore, another phenomenon that has an important function in advertising and marketing is language. In this context, according to intercultural communication theories, a more complex, indirect form of communication is preferred in high-context cultures such as Turkish culture in order to maintain group harmony during communication. In low-context

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), eliferdogan@selcuk.edu.tr, 0000-0002-7211-204X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253126]

cultures, such as German culture, individuals openly express their feelings, thoughts, or desires. In such societies, only the necessary information is given during communication, and excessive information is avoided. In this study, which was conducted in order to determine whether these differences between cultures are reflected in the language of advertising, the phenomenon of direct and indirect communication used in the language of various automobile advertisements broadcast on Turkish and German televisions between 2021-2022 was examined from a culturallinguistic point of view and analyzed within the framework of intercultural communication theories. At the end of the study, it was determined that in automobile advertisements published in Turkey, the indirect communication method in which the meaning is conveyed from the context rather than the message is generally used, while in the automobile advertisements published in Germany, the direct communication method in which the messages are transmitted clearly, so cultural phenomena are used in the advertisements.

**Keywords:** Advertisement, advertisement language, intercultural communication, Turkish advertisements, German advertisements, cultural linguistic.

## 1. Giriş

Reklam, bilgi verici, ikna edici ve akılda kalıcı özellikleriyle hedef kitleye ulaşmaya çalışan etkili bir iletişim biçimidir, bu amacına ise ancak hedef kitle ile arasında duygusal bir bağ kurabilmesiyle ulaşabilir. Dolayısıyla tüketicilerin reklamlarda kendilerinden bir şeyler bulabilmeleri ve kendilerini reklamlarda oynayan kişilerin yerine koyabilmeleri için reklam iletişimde, reklamın etkileyebileceği kişi topluluğu olarak tanımlanan hedef kitlenin incelenmesi ve reklamlardaki iletişimin içeriğinin bu hedef kitleye ve değerlerine uygun olması gerekir (Küçükdoğan, 2001). Bu nedenle uluslararası reklam çalışmalarında en çok araştırılan konulardan biri de dil ve kültürdür.

Bir ürünün hedef kitle tarafından tercih edilmesi, hangi kriterlerin satın alma davranışında etkili olduğunun tespit edildiği iyi bir pazarlama stratejisinin geliştirilmesiyle mümkündür (Karaçor, 2007, s.1). Bu bağlamda genellikle uluslararası markaların tanıtıldığı reklam kampanyalarında kullanılan bazı reklam stratejileri vardır, bunlar: Uyumlaştırma, standartlaştırma ve hem uyumlaştırma hem standartlaştırmadır. Uyumlaştırma stratejisine göre kültür tüketicinin zihnini ele geçirmiştir. Bu nedenle bu stratejinin kullanıldığı reklam kampanyaları pazarların farklılığı noktasından hareket ederek ilgili kültüre göre biçimlendirilir. Tüketicilere ürünler hakkında bilgiler veren ve onları satın alma konusunda ikna etmeye çalışan bu tür reklamlar kültürel değerlerden faydalanırlar (Çelik, 2004, s. 1-2). Dolayısıyla reklamlar yalnızca ekonomik bir olgu değil, aynı zamanda hedef kitleyi oluşturan toplumun kültürel özelliği ile etkileşim içinde bulunan kültürel bir metin olma özelliğine de sahiptir. Reklamın bu özelliği kültürel değerlerin aktarımıyla ilgili çıkarım yapılmasına fırsat vermektedir (Büyükkayacı, vd. 2014, s.61).

Kültür, insanların karakterlerini oluşturduğundan farklı kültürlere mensup insanların kişilik yapıları da farklıdır. Bu nedenle farklı kültürlere mensup insanlar, olayları ya da olguları birbirinden çok farklı algılar ve yorumlar. Kültürlerarası iletişim üzerine önemli araştırmalar yapan Antropolog Edward T. Hall'a göre kültür iletişimdir, iletişim ise kültürdür. Hall (1976), çeşitli gözlemler yaparak farklı kültürleri incelemiş ve kültürleri yüksek ve düşük bağlamlı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Alman kültürü gibi düşük bağlamlı kültürlerde iletişim, doğrudan ve açık iletilerle gerçekleşir ve bu kültüre sahip insanlar eleştirilerini doğrudan resmi bir şekilde ifade ederler. Türk kültürü gibi yüksek bağlamlı kültürlerde ise iletişim genellikle imalı yollarla, karmaşık ve kapalı iletiler kullanılarak gerçekleşir. Bu

durumdan yola çıkarak bu çalışmada, Türkiye ve Almanya'da 2021-2022 yılları arasında televizyonda yayınlanan otomobil reklamlarının dili, kültürdilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenip söz konusu reklamlarda her iki toplumun kültürel özelliklerinden biri olan iletişim şekillerinin nasıl ele alındığının ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır, bu yöntemde belirlenen bir dizi ölçüt doğrultusunda örneklemlerin seçilmesi söz konusudur (Baş & Akturan, 2013). Bu bağlamda çalışmanın örneklemini 2021-2022 yılları arasında yayınlanan, çeşitli otomobil markalarının tanıtıldığı 10 adet Türkçe ve 10 adet Almanca sözlü televizyon reklamları oluşturmaktadır. Seçilen örneklemler, bulguların özelliğini tespit etmek ve karşılaştırmak amacıyla kullanılan içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir (Coşkun, vd. 2010, s. 322). Çalışmanın sonunda tespit edilen bulgular, kültürdilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

## 3. Reklam ve dil

Orta Çağ Latincesindeki *advertere* (birinin dikkatini yöneltmek) kelimesinden türeyen reklam terimi, tüketicilerin bir hizmete, markaya ya da kuruma karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri ve bunların varlığı hakkında bilgi sahibi olmaları maksadıyla göze ve aynı zamanda kulağa hitap eden mesajların hazırlanıp çeşitli medyalarda yayınlanan, etkileyici ve etkili bir iletişim biçimi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda reklam veren kişi verici, hedef kitle alıcı, alıcı ve verici arasındaki reklam iletisi ve bu iletinin aktarımında yardımcı olan çeşitli kitle iletişim araçlarıdır (Küçükdoğan, 2001, s. 1, 41-42). Reklam aynı zamanda bireylerin bir ürün ya da hizmeti nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla tasarlanmış estetik teknikler bütünü ve tüketici davranışlarında kullanılan tekniklerin etkilerini ortaya çıkaran istatistiki ve psikolojik etmenleri kullanması nedeniyle hem bir sanat hem de bir bilimdir (a.g.e. s. 1).

Bir reklamın başarılı olması tüketicilerle arasında duygusal bir bağ kurarak kalplerini fethetmesine bağlıdır, bu ise ancak onlar gibi davranıp, yine onlar gibi düşünmekle mümkündür. Bu nedenle bu durumun bilincinde olan reklamlarda tüketicinin doğduğu günden beri onu şekillendiren kültürel değerler kullanılmaktadır (Çelik, 2004, s. 67). Kültürel değerlerin yanı sıra reklam ve pazarlamada çok önemli olan bir diğer olgu dildir. Reklamın ne ifade ettiğini anlamak için, onların nasıl ifade edildiğinin ve hangi şekilde işlendiğinin çözümlenmesi gerekir. Dolayısıyla dil, bir reklamı bilimsel olarak yorumlamada temel olgudur (Williamson, 2000, s. 15). Reklamda kullanılan dil, reklam çalışmalarına doğrudan yansıdığından söz konusu toplumun dil yapısı öncesinde iyi bir şekilde incelenmelidir ve ürünün reklamının yapılacağı ülkede kullanılan dilin, diğer ülkelerin dilinde yanlış anlaşılmalara sebep olabilme ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır (Çelik, 2004, s. 70).

Hangi kriterlerin satın alma davranışında etkili olduğunu analiz eden iyi bir pazarlama stratejisi ile bir ürünün hedef kitle tarafından tercih edilmesi sağlanabilir (Karaçor, 2007, s. 1), bu nedenle reklam kampanyalarında genellikle üç strateji kullanılır: uyumlaştırma, standartlaştırma ve hem uyumlaştırma hem standartlaştırma. Uyumlaştırma stratejisine göre kültür tüketicinin zihnini ele geçirmiştir. Bu nedenle bu stratejinin kullanıldığı reklam kampanyaları, pazarların farklılığından yola çıkarak ilgili kültüre göre biçimlendirilir. Tüketicilere ürünler hakkında bilgiler veren ve onları satın alma konusunda ikna etmeye çalışan bu tür reklamlar kültürel değerlerden faydalanırlar. Standartlaştırılmış reklam

stratejilerinde ise çevirilerin hedef dilde iyi bir şekilde yapılması gerekir, kültürü yansıtmayan yanlış çeviriler, reklamın başarılı olmamasına neden olacaktır (Çelik, 2004, s. 1-2, 70).

Dolayısıyla reklamlar yalnızca ekonomik bir olgu değil, aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun kültürel özelliği ile etkileşim içinde bulunan kültürel bir metin olma özelliğine de sahiptir. Reklamın bu özelliği kültürel değerlerin aktarımıyla ilgili çıkarım yapılmasına fırsat vermektedir (Büyükkayacı, vd. 2014, s. 61). Bu kültürel değerlerin, kültürlerarası iletişime olan etkisi çalışmanın bir sonraki bölümünde ele alınacaktır.

#### 4. Kültürlerarası iletişim

Her toplumun kendine özgü kültürel özellikleri vardır ve her insan bu kültürel birikimin içine doğar. Sahip olunan bu kültürel özellikler insanların davranışlarını etkilediği gibi iletişim şeklini de etkiler. Edward T. Hall (1976) kültürleri sınıflandırmak amacıyla yaptığı araştırmalarda farklı kültürleri zaman, mesafe ve iletişim açısından incelemiştir. Bu kültürlerarası farklılıklar Edward T. Hall'a göre kültürel yapıyı oluşturan üç temel unsurdur.<sup>2</sup>

Hall'a göre kültürler, iletişim açısından değerlendirildiğinde düşük ve yüksek bağlamlı kültürler olmak üzere ikiye ayrılırlar. Alman kültürü gibi düşük bağlamlı bir kültüre sahip toplumlarda eleştiriler doğrudan yöneltilir, ima ve dolaylı anlatımlara fazla yer verilmez. İletişim kurarken genellikle açık, net ve doğrudan iletiler kullanılır. Yüksek bağlamlı bir kültüre sahip olan Türk kültürü gibi toplumlarda ise iletişim genellikle imalı yollarla dolaylı bir şekilde, örtük ve karmaşık iletilerle gerçekleşir, dolayısıyla bu toplumların iletişiminde genellikle dile getirilmeyenler, dile getirilenlerden daha önemlidir (Hall, 1976). Türk kültüründe dolaylı iletişim üslubunun kullanılmasının temel nedeni, Türklerin ortaklaşa davranışçı bir kültürlere sahip olmasıdır. Bu kültürlerde grup üyelerinin birbirlerine bağımlılığı, akraba, aile ve arkadaş gruplarında uyumu sağlama ve çatışmalardan kaçınma durumu önemli olduğundan iletişim kurarken genellikle dolaylı iletiler kullanılır. Güç aralığının az olduğu Alman kültüründe ise çatışma çıkmasından kaçınmadan, istek ya da amaçlar açıkça ifade edilir (Kartarı, 2014, s. 166-167). Dolayısıyla yüksek ya da düşük bağlamlı bir dil sisteminde konuşulanları anlayabilmek, söz konusu toplumun kültürü ve tarihini bilmenin yanı sıra toplumsal bağlama da duyarlı olmayı gerektirir.

Kelimeler kültüre ilişkin bağlamsal manalar içerdiğinde, bu konu hakkında bilgisi olmayanların mesajı anlaması zorlaşmaktadır ve yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermektedir (Kartarı, 2014, s. 163-165). Burada dikkat edilmesi gereken husus, ortaya çıkabilecek her türlü yanlış anlaşılmaları önlemek için kültürlerarası farklılıklar konusunda bilgi sahibi olmaktır.

#### 5. Kültürdilbilim

Kültür kavramı, latince bir kelime olan *cultura* kelimesinden türemiştir ve insanların yaşam tarzı ya da bu yaşam tarzını farklı kurallar ve yasalara bağlı kalarak yaşayan insanlardan ayrılan kendi adetlerinin ölçütleri olarak tanımlanmaktadır (Alimjanova, 2016, s. 10). Kültürün en önemli unsuru olan dil ise: “Düşünce, duygu ya da isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan faydalanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir.” (Aksan, 1998, s. 55). Bu bağlamda dil, kültürden bağımsız düşünülemez. Dil olmasaydı bir

<sup>2</sup> Bu çalışmada Türk ve Alman reklam dili, iletişim açısından ele alındığından yalnızca iletişim unsuruna değinilmiştir.

toplumun oluşması da mümkün olmazdı, bu nedenle insanı insan yapan dil, toplumun olmazsa olmazlarından ve kültürün en önemli unsurudur.

Doğan Aksan'a (1998) göre bir toplumun yaşama biçimi, dünya görüşü, inançları, gelenekleri ve görenekleri gibi birçok özellik, toplumların diline yansımakta ve dillerinden izlenebilmektedir. Wilhelm von Humboldt da dilin, bir toplumun kendine mahsus sınırlarını yansıtmaya yeteneğine sahip olduğu görüşündedir (aktaran: Alimjanova, 2016, s. 17). Toplumların dile yansıyan bu kültürel öğelerini araştıran dilbilimin uygulamalı bilim dalı ise *kültürdilbilim*dir ve dilbilim ve kültürbilimin kesişiminde 1990'lı yıllarda ortaya çıkmıştır.

Henüz yeni gelişmekte olan kültürdilbilimin araştırma alanı, dil ve kültür arasındaki etkileşimi inceleyen dil birimleri ve dil yardımıyla yansıtılan kültürdür (Alimjanova, 2016, s. 27, 33). Bu bağlamda kültürdilbilimin amacı, toplumların dile yansıyan kültürel değerlerini, yaşam şekillerini, dini inanışlarını, kısacası düşünme şekillerini ortaya çıkarmaktır (Aktay, 2020, s. 232).

Alimjanova'ya göre (2016, s.70) karşılaştırmalı kültürdilbilimin bilimsel ilkeleri aşağıdaki gibidir:

*Temel Kültürdilbilimsel İlke:* Kültürel bir nesnenin dille yansıması sonucu incelenir.

*Farklılık:* Araştırmalarda iyi-kötü zıtlığından kaçınılır, kişisel yargılara yer verilmez.

*Açıklayıcılık:* Araştırmalar sonucunda elde edilen verilerin dili açıklayıcı olmalıdır.

*İnsanmerkezcilik:* Bu ilkenin özünde, dilin merkezinde olan insandır.

*Etnikmerkezcilik:* Etnik açıdan kültür, gelenek ve görenekler arasındaki ilişkinin öznel prensiplerle olan etkileşimi ele alınmaktadır.

*İşlevsellik:* Özdil olgusu, metinde oluşan ve metnin içinde kendi türsel anlamını kazanan bir birimdir.

Çalışmanın bir sonraki bölümünde yukarıda belirtilen kültürdilbilimin bilimsel ilkeleri doğrultusunda Türk ve Alman otomobil reklamlarında kullanılan dil, karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

## 6. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 yılları arasında televizyonda yayınlanan çeşitli otomobil markalarının tanıtıldığı Türkçe ve Almanca sözlü reklamlar oluşturmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde öncelikle Türkçe ve Almanca televizyon reklamlarının dil içeriği bir tablo halinde yan yana verilecek, daha sonra elde edilen bulgular kültürdilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenip yorumlanacaktır.

Mercedes-Benz	
Türk Reklam Dili	Alman Reklam Dili
<p><i>Okyanuslar son on yılın en temiz sularına sahip!</i></p> <p><i>Panda nüfusu üç katına çıkmış!</i></p> <p><i>Hayalini kurduğumuz dünyadan elektrik alıyoruz.</i></p>	<p><i>Elektromobilität in einer neuen Dimension. Mit wegweisenden Innovationen und bis zu 7 Sitzen. This is for new dimensions. Der vollelektrische EQB.</i></p> <p>(Yeni bir boyutta elektromobilitate. Yol gösteren yenilikler ve 7 koltuk. Yeni boyutlar için. Tam elektronik EQB)</p>

<p><i>Mercedes EQ ile dönüşüme hız kesmeden devam ediyor, önümüzdeki on yıl içinde elektrikli otomobillere tamamen geçiyoruz.</i></p> <p><i>Dünya, bu senin için.</i></p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**Tablo 1:** Mercedes-Benz otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Mercedes-Benz otomobil markasının Türkiye’de yayınlanan reklamında on yıl sonrasında bir kesit ile dünyanın nasıl bir yer olduğu gösterilmektedir.

“Okyanuslar son on yılın en temiz sularına sahip!”

Evinde yukarıdaki haberi okuyan bir adam gülümsüyor ve bisikletine binip ormanda gezinti yapıyor. Bir otomobil reklamında otomobilin özelliklerini belirtmek yerine, reklamı yapılan otomobil kullanıldığı taktirde dünyanın daha temiz bir yer olacağına dair dolaylı bir iletişim şeklinin seçilmiş olduğu görülmektedir. Reklamın devamında bir diğer kişi telefonuna bakıp aşağıdaki haberi okuyor:

“Panda nüfusu üç katına çıkmış!”

Burada kullanılan mesajda reklamın başında kullanılan ilk cümlede olduğu gibi dolaylı bir iletişim şekli görülmektedir. Reklamı yapılan otomobil markası ile ilgili doğrudan herhangi bir bilgi yer almamakta, onun kullanılması halinde dünyada meydana gelecek olan güzel değişikliklerden bahsedilerek dolaylı bir iletişim şekli tercih edilmektedir.

“Hayalini kurduğumuz dünyadan elektrik alıyoruz.”

Reklamın devamında Türkçede sık kullanılan “elektrik almak” deyiminin kullanımı, söz konusu reklamın kültürel değerlerden faydalanan ve ilgili kültüre göre biçimlendirilen uyumlaştırma stratejisi ile hazırlandığını göstermektedir.

“Mercedes EQ ile dönüşüme hız kesmeden devam ediyor, önümüzdeki on yıl içinde elektrikli otomobillere tamamen geçiyoruz.”

Reklamda kullanılan diğer ifadelerde olduğu gibi burada da söz konusu otomobil markası ile ilgili herhangi bir teknik bilgi yer almamakta, yalnızca on yıl sonra elektrikli otomobillere geçileceğine değinilmektedir. Almanya’da yayınlanan reklamın dili incelendiğinde otomobilin teknik özellikleri ile ilgili daha fazla bilginin yer aldığı “*Mit wegweisenden Innovationen und bis zu 7 Sitzen*” (Yol gösteren yenilikler ve 7 koltuk) ve doğrudan iletişim şeklinin kullanıldığı görülmektedir.

Söz konusu otomobil markasının Türkiye’de yayınlanan reklamın son cümlesine bakıldığında “*dünya, bu senin için*” ifadesinin kullanımı, Almanya’da yayınlanan reklamda ise bunun yerine “*this is for new dimensions*” (bu yeni boyutlar için) ifadesinin yer alması Hofstede’nin (2001, s. 41) kültürel boyutlar kuramında geçen bireycilik – ortaklaşa davranışçılık (individualism – collectivism) boyutunun da reklam diline yansımalarının açık bir göstergesidir.

Audi	
Türk Reklam Dili	Alman Reklam Dili
<p><i>Olasılıklarla dolu bir aracı, gücü ve sınırsız lüksü deneyimleyin.</i></p> <p><i>Taze havayı solumak, sıradan olandan kaçınmak, bağlanmak ya da bağlantıyı kesmek, kelimeler ve</i></p>	<p><i>Ein Raum, der die Sinne weckt. Erschafft durch Kreativität und Innovation und voller Möglichkeiten sich zu vernetzen. Die neue Dimension der Inspiration. Das begeisternde Zusammenspiel von Erlebnis und Design, automatisiert und digital</i></p>



<i>sınırlandırmalar olmadan iletişim kurmak, istediğini yapıp istediğini yapmamak, doğru olanı seçme, değişimi başlatma, geleceği değiştirme özgürlüğüne...</i>	<i>gesteuert von einem nachhaltigen Ökosystem, eine Ara der High-Class Mobilität beginnt.</i> (Hisleri uyandıran bir mekân. Birbirine bağlanma imkanlarıyla dolu, yaratıcılıkla ve yeniliklerle üretildi. İlhamın yeni boyutu. Macera ve tasarımın birbiriyle coşkulu oyunu, etkili bir ekosistem tarafından otomatikleştirilmiş ve dijital kullanımlı, birinci sınıf mobilite devri başlıyor.)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tablo 2:** Audi otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Yukarıdaki Audi otomobil markasının Türkiye ve Almanya’da yayınlanan reklam dili incelendiğinde standartlaştırma stratejisinin kullanılmasına rağmen, kültürel farklılıklar reklam diline yansımaktadır. Türkiye’de yayınlanan reklam dili daha çok dolaylı iletişim olgularını içermektedir:

“Özgürlüğü düşünün, seçme özgürlüğü”, istediğini yapıp istediğini yapmamak, doğru olanı seçme, değişimi başlatma, geleceği değiştirme özgürlüğüne.”

Almanya’da yayınlanan reklam dili incelendiğinde ise dolaylı iletişim olgusuna yer verilmediği, doğrudan iletişim şekli olgusunun kullanıldığı dikkat çekmektedir:

“Ein Raum, der die Sinne weckt. Erschafft durch Kreativität und Innovation und voller Möglichkeiten sich zu vernetzen.” (Hisleri uyandıran bir mekân. Birbirine bağlanma imkanlarıyla dolu yaratıcılıkla ve yeniliklerle üretildi).

<b>BMW</b>	
<b>Türk Reklam Dili</b>	<b>Alman Reklam Dili</b>
<i>Değişmemek için sebebiniz ne? Hayat her zaman yeniliklere açıktır. Yeni başlangıçlar bizi hep heyecanlandırır. Gelecek yolundaki güç artık tamamen elektrikli. Dinamik teknolojileriyle eşsiz bir yenilik. Şimdi her yolculukta daha ileriye. Yeni bir vizyonla yine zirveye. Yeni BMW IX. Yeni bir çağın öncüsü.</i>	<i>Er ist ein neuer Pionier des neuen Zeitalters. Volkommen intuitiv versteht er, was ihr wollt. “Hey, BMW!” Und bringt uns bis zu 630 KM weit, er schafft es, das digitale einfach zu machen und das einfache schön.</i> (O, yeni çağın yeni öncüsü. Ne istediğinizi tamamen sezgisel bir şekilde anlıyor. “Hey, BMW!” demek yeterli ve bizi 630 km’ye kadar uzağa götürüyor. Dijital olanı kolaylaştırmayı ve kolay olanı güzelleştirmeyi başarıyor).

**Tablo 3:** BMW otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

BMW otomobil markasının Türkiye ve Almanya’da yayınlanan reklamların dili incelendiğinde söz konusu otomobil sloganının her iki reklam dilinde aynı şekilde kullanımı standartlaştırma stratejisinin uygulandığının açık bir göstergesidir. Buna rağmen yine de her iki reklam dili arasında bazı farklılıklar göze çarpmaktadır, örneğin Türkiye’de yayınlanan reklam dilinde “Şimdi her yolculukta daha ileriye” ifadesi dolaylı bir iletişim biçimi kullanılarak aktarılırken, Almanya’da yayınlanan reklam dilinde bu ifade “Und bringt uns bis zu 630 KM weit” (Ve bizi 630 km’ye kadar uzağa götürüyor) şeklinde doğrudan bir iletişim şekli kullanılarak aktarılmıştır.

<b>Ford</b>	
<b>Türk Reklam Dili</b>	<b>Alman Reklam Dili</b>
<i>Anahtarları bırakırız, iyilik varsa koşarız. Sen de hemen anahtarlarını bırak, Ford Team’e katıl. Wings For Life World Run’da en çok başış toplayan takım olabilmek için birlikte koşalım.</i>	<i>Der neue Ford Fiesta ST-Line ist da! Jetzt noch nahtloser mit Ihnen und Ihrem Smartphone verbunden. Der dynamische Antrieb, den Sie kennen und lieben. Im neuen edlen Design mit adaptiven</i>

	<p><i>LED- Scheinwerfern. ECO, Normal oder Sport? Welcher Fahrmodys ist der richtige für Sie? ...</i></p> <p>(Yeni Ford Fiesta ST-Line çıktı! Şimdi sizinle ve akıllı telefonunuzla daha kesintisiz bağlantılı. Tanıdığınız ve sevdiğiniz dinamik çekicilik. Yeni asil dizaynla adaptif LED farlar. Eco, normal, spor... Hangi sürüş modu sizin için daha uygun? ...)</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tablo 4:** Ford otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Yukarıdaki Ford otomobil markasının Türk reklam dili incelendiğinde, reklamı yapılan otomobilin özellikleri ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmazken, Alman reklam dilinde aracın tüm özellikleri doğrudan verilmekte ve düşük bağlamlı bir kültüre sahip olan Alman toplumunun bu özelliğinin reklam diline de yansıdığı görülmektedir.

<b>Opel</b>	
<b>Türk Reklam Dili</b>	<b>Alman Reklam Dili</b>
<p><i>Cesur &amp; Yalın Tasarım Standart</i></p> <p><i>Sınıfında öncü teknolojiler Standart</i></p> <p><i>Yüksek performans ve güç Kesinlikle standart</i></p> <p><i>Almanya'nın en iyi otomobiliyle normal unutmak artık standart SUV yeni Alman standartlarıyla normal unutmak artık MOKKA var.</i></p>	<p><i>Die Welt braucht mehr. Mehr Haltung. Mehr Energie. Mehr Perspektive. Mehr Antrieb. Mehr Wir. Mehr Bewegung. Mehr Mut. Mehr Mokka. Das ist Opel.</i></p> <p>(Dünyanın daha fazlasına ihtiyacı var. Daha fazla tutum. Daha fazla enerji. Daha fazla perspektif. Daha fazla motivasyon. Daha fazla biz. Daha fazla hareket. Daha fazla cesaret. Daha fazla Mokka. Bu Opel.</p>

**Tablo 5:** Opel otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Opel markalı otomobil reklamının Türkiye’de yayınlanan versiyonu incelendiğinde reklam her ne kadar “normal unutmak” şeklinde bitse de “standart” kelimesinin reklamın beş ayrı yerinde vurgulanması dikkat çekmektedir. Bu durum kültürlerarası iletişim kuramları çerçevesinde değerlendirildiğinde söz konusu reklamda Türk kültüründe olduğu gibi yüksek bağlamlı kültürlerin bir özelliği olan geleneksellik ve gelenekselliğe verilen önemin reklam dilinde kullanıldığının, dolayısıyla kültürel değerlerin reklam diline yansıdığına açık bir göstergesidir.

<b>Fiat</b>	
<b>Türk Reklam Dili</b>	<b>Alman Reklam Dili</b>
<p><i>İyi bir otomobille ilgili herkesin bir fikri olur, kimine göre SUV’li olur, kimine göre teknolojik olur, kimine göre güvenlik en önemli şey olur. Kimine göre performansı yüksek, kimine göre tasarruflu olur ya da iyi bir otomobil hibrit olur, sessizce süzülür ama biri kalkıp da bunların hepsini sunabilirse bir de connectliyse işte o zaman olay olur. Olayı değiştiren Ege ailesinin en yenisi Egea Hybrid. Olay olur!</i></p>	<p><i>Früher sagte man: “Du musst dich entscheiden, Kind oder Karriere? Männer oder Frauen? Benzin oder Diesel?” Heute geht so viel mehr, willkommen in der Welt der unbegrenzten Möglichkeiten. Leben Sie hybrid, fahren Sie hybrid. Die neuen Fiat 500 &amp; Fiat Panda Hybrid Modelle mit bis zu 20% weniger Emissionen und Verbrauch. Don’t worry, be hybrid.</i></p> <p>(Eskiden ikisi arasında bir karar vermemiz gerektiği söylenirdi: Çocuk mu, kariyer mi? Erkekler mi kadınlar mı? Benzin mi dizel mi? Bugün daha fazlası mümkün. Sınırsız imkanlarla dolu dünyaya hoş geldiniz. Hibrit yaşayın, hibrit sürün. % 20 daha az emisyon ve tüketim ile yeni Fiat 500 &amp; Fiat Panda hibrit modelleri.</p>

**Tablo 6:** Fiat otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Yukarıdaki Fiat otomobil markasına ait Türk ve Alman reklam dili incelendiğinde her ne kadar iki reklamda da başlangıçta doğrudan söz konusu otomobil markası ile ilgili bilgiler verilmese de Almanya’da yayınlanan reklamın sonunda: “*Die neuen Fiat 500 & Fiat Panda Hybrid Modelle mit bis zu 20% weniger Emissionen und Verbrauch*” (% 20 daha az emisyon ve tüketim ile yeni Fiat 500 & Fiat Panda hibrit modelleri) mesajıyla otomobil hakkında doğrudan bilgiler verilmiş, Türkiye’de yayınlanan reklamda ise “*ama biri kalkıp da bunların hepsini sunabilirse bir de connectliyse işte o zaman olay olur*” şeklinde söz konusu otomobil markasının özellikleri ile ilgili iletilerin imalı yollarla, dolaylı bir şekilde, örtük ve karmaşık olarak yöneltildiği dolaylı iletişim şekli kullanılmıştır.

<b>Skoda</b>	
<b>Türk Reklam Dili</b>	<b>Alman Reklam Dili</b>
<p><i>Akıl akıldan üstündür, yeter ki bir kalbi olsun. Akıl yola bakar, kalp yolu gösterir. Aklın kalbi bir başka atar. Onun sesini dinlersen hayat yeniden başlar. Skoda, aklın kalbi!</i></p>	<p>Kind: <i>Papa?</i> Vater: <i>Ja?</i> Kind: <i>Sind wir gleich da?</i> Vater: <i>Nein</i> Kind: <i>Juhe!</i> <i>Voller Energie und mit über 500 KM Reichweite. Der 100% elektrische Skoda ENYAQ IV</i> (Çocuk: <i>Baba?</i> Baba: <i>Efendim?</i> Çocuk: <i>Yaklaştık mı?</i> Baba: <i>Hayır</i> Çocuk: <i>Yaşasın!</i> Enerji dolu ve 500 kilometrenin üstünde menzil ile %100 elektrikli Skoda ENYAQ IV).</p>

**Tablo 7:** Skoda otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Skoda otomobil markasının Türkiye’de yayınlanan reklamında Türk kültürünün bir parçası olan bir Türk atasözü ile başlanması (Akıl, akıldan üstündür) ve söz konusu otomobilin özellikleri ile ilgili doğrudan bir bilgi vermek yerine dolaylı bir iletişim şeklinin kullanılması dikkat çekmektedir. Almanya’da yayınlanan reklamda ise baba ve kızı arasında reklamı yapılan otomobilin içinde geçen kısa bir diyaloga yer verilmiştir. Bu diyalogda çocuk araba yolculuğundan keyif aldığını, yolculuğun henüz bitmemesini öğrenmesi üzerine verdiği tepki ile belirtmekte ve reklamın sonunda otomobil markası ile ilgili teknik bilgiler verilmektedir. Bu otomobil markasının hem Türkiye hem de Almanya’da yayınlanan reklamı, kültürel değerlerin reklamlarda kullanıldığının açık bir göstergesidir.

<b>Renault</b>	
<b>Türk Reklam Dili</b>	<b>Alman Reklam Dili</b>
<p><i>Biliyoruz, sen de isterdin sevdiklerinle haftanın yorgunluğunu atmayı, şampiyonluk maçında sesin kısılana kadar bağırmanı, istemez miydin, arkadaşlarınla olmayı? Boş bıraktığın o koltuklara inat, karşında yeni Renault Taliant. Koltuğunda keyifle, gururla otur. Şimdi hayatta yerini almanın hak ettiğini elde etmenin zamanı. Renault Taliant. Hayattan istediğini al!</i></p>	<p><i>Als ich klein war gab es eine Revolution. Anfangs hatten wir nicht viele Elektroautos und jetzt sieht man sie überall. Alles ändert sich. Du wirst es selbst sehen, wenn du groß bist.</i> (Ben küçükken bir devrim olmuştu. Başlangıçta çok elektrikli araba yoktu fakat şimdi onları her yerde görüyoruz. Her şey değişir. Büyüdüğünde bunu sen de göreceksin).</p>

**Tablo 8:** Renault otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Yukarıda Türkiye ve Almanya’da yayınlanan Renault otomobil markasının reklam dili incelendiğinde her iki reklamda da dolaylı bir iletişim şekli kullanılmasına rağmen, Almanya’da yayınlanan reklamda konu elektrikli otomobillerin eskiden olmadığı üzerine yoğunlaşırken, Türkiye’de yayınlanan reklamda haftanın yorgunluğunu atma, maçta bağırma, arkadaşlarla olma gibi konuları içeren daha dolaylı bir iletişim şekli kullanılmıştır. Ayrıca Türkiye’de yayınlanan reklamda: “*biliyoruz, sen de isterdin sevdiğinle haftanın yorgunluğunu atmayı*” ve “*istememez miydin, arkadaşlarıyla olmayı?*” mesajlarıyla kültürel boyutlardan biri olan Türk kültürünün ortaklaşa davranışçılık özelliğinin kullanılması söz konusu reklamda kültürel değerlerin kullanıldığını açıkça göstermektedir.

Kia	
Türk Reklam Dili	Alman Reklam Dili
<p><i>İlham, duyguları harekete geçirir, onları estetikle birleştirir geleceğe taşır.</i></p> <p><i>Yeni Kia Sportage.</i></p> <p><i>Geleceğin ruhuyla tasarlandı.</i></p>	<p><i>Entdecke den neuen Kia Sportage Design, das beeindruckt.</i></p> <p><i>Ein Fahrgefühl, das begeistert.</i></p> <p><i>Inspiriert von der Natur.</i></p> <p><i>Jetzt probefahren.</i></p> <p>(Yeni Kia Sportage’yi keşfet, etkileyen bir dizayn, hayran bırakan bir sürüş hissi, doğadan ilham aldı, şimdi test sürüşü yap)</p>

**Tablo 9:** Kia otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Yukarıdaki Kia otomobil markasının Almanya’da yayınlanan reklam dilinde, aracın dizaynı, sürüş hissi gibi özelliklere değinilmekte, Türkiye’de yayınlanan reklamda ise söz konusu otomobilin özellikleri ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu durum, yukarıda incelenen diğer otomobil markalarında olduğu gibi Türkçe reklam dilinde dolaylı bir iletişim şeklinin kullanıldığının bir göstergesidir.

Volvo	
Türk Reklam Dili	Alman Reklam Dili
<p><i>Elektrikli sürüşe başla! Tam yeri, tam zamanı! Sür, işine git, bağlan, rahatla, alışveriş yap! Her gün, tamamen elektrikli mod. Şimdi arttırılmış menzile ya da hibrit moda geç macerayı daha uzun yaşa.</i></p> <p><i>Bowers &amp; Wilkins ile hiçbir ritmi kaçırma. Hava temizleyiciyle daha temiz kabin havası, yedek plana sahip bir elektrikli otomobil. Tam yeri, tam zamanı.</i></p> <p><i>Volvo XC90 Recharge Plug-in Hybrid.</i></p>	<p><i>Das Fahrzeug, das für deine Sicherheit sorgt, so wie du für andere sorgst. Der Volvo XC90 mit Cross Traffic Alert. For everyone’s safety.</i></p> <p>(Güvenliğinden sorumlu araç, tıpkı senin başkalarından sorumlu olduğun gibi. Sürücü destekli Volvo XC90. Herkesin güvenliği için)</p>

**Tablo 10:** Volvo otomobil markasının Türk ve Alman Reklam Dili

Kültürdilbilimsel açıdan bakıldığında Volvo otomobil markasının Türkiye ve Almanya’da yayınlanan reklamında her ne kadar dolaylı bir iletişim şekli kullanılıyor gibi görünse de, Türkiye’de yayınlanan reklamda söz konusu otomobil ile doğrudan alakalı olmayan daha dolaylı bir anlatım tercih edilmiştir, örneğin: “*rahatla, alışveriş yap!*”, Almanya’da yayınlanan reklamda ise yalnızca otomobilin güvenli olma özelliğine değinilmiş ve mesajların doğrudan net ve açık bir şekilde iletildiği doğrudan iletişim şekli kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda elde edilen veriler, Türkiye’de yayınlanan otomobil reklamlarında genellikle dolaylı iletişim şeklinin kullanıldığı, Almanya’da yayınlanan otomobil reklamlarında ise mesajların açık ve net olduğu doğrudan iletişim şeklinin hâkim olduğunu göstermektedir. Bu durum Türk ve Alman

kültüründe tercih edilen dolaylı ve doğrudan iletişim şekillerinin reklamlarda kullanıldığının açık bir göstergesidir.

## 7. Sonuç

Tüketicilerin belirli bir marka hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu markaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri amacıyla hazırlanıp çeşitli medyalarda yayınlanan mesajlar olarak tanımlanan reklamlar, aynı zamanda etkili birer iletişim olgularıdır. Her toplumun kendine has kültürel özellikleri olduğundan reklamların hazırlanma aşamasında başarı oranını arttırmak amacıyla hedef kitlenin kültürel özelliklerinden faydalanılır.

Bu kültürel özelliklerden biri, iletişim esnasında duygu ve düşünceleri ifade etmek için kullanılan iletişim şekilleridir. Kültürlerarası iletişim kuramlarına göre doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki farklı iletişim şekli bulunmaktadır. Alman kültürü gibi düşük bağlamlı kültürlerde genellikle doğrudan iletişim şekli kullanılır, bu iletişim şeklinde duygu ve düşünceler doğrudan, açık ve net bir şekilde ifade edilirken, Türk kültürü gibi yüksek bağlamlı kültürlerde ise genellikle dolaylı iletişim şekli tercih edilir. Bu iletişim şeklinde iletiler, dolaylı bir şekilde, üstü kapalı ve imalı yollarla aktarılır.

Bu durumdan yola çıkarak bu çalışmada Türkiye ve Almanya'da 2021-2022 yılları arasında televizyonda yayınlanan 10 adet Türkçe ve 10 adet Almanca otomobil reklamının dili her iki toplumun kültürel özelliklerinden biri olan iletişim şekillerinin nasıl ele alındığının ortaya çıkartılması amacıyla kültürdilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada öncelikle Türkiye ve Almanya'da yayınlanan otomobil reklamlarının dil içeriği bir tablo halinde her bir otomobil markası ayrı ayrı olacak şekilde Türkçe karşılıkları ile verilmiş, sonrasında elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak kültürdilbilimsel açıdan analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonunda Türkiye'de yayınlanan otomobil reklamlarında söz konusu otomobil markasının özellikleri ile ilgili doğrudan bilgiler verilmediği, genellikle anlamın, mesajdan ziyade bağlamdan iletiildiği dolaylı bir iletişim şeklinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Almanya'da yayınlanan otomobil reklamlarında ise mesajların açık ve net bir şekilde ifade edildiği, doğrudan iletişim şeklinin hâkim olduğu tespit edilmiş, dolayısıyla her iki ülkenin reklam dilinde Türk ve Alman kültüründe tercih edilen dolaylı ve doğrudan iletişim şekillerinin ve kültürel olguların kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır.

## Kaynakça

- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil*. Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara, Türk Dil Kurumu.
- Aktay, S. (2020). *Rus ve Türk Kültüründe Rakamlı Deyimler Üzerine Kültürdilbilimsel Bir İnceleme*. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8/25, 232-246.
- Akturan, U., & Baş, T. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. Ankara, Seçkin Yayınevi.
- Alimjanova, G. M. (2016). *Karşılaştırmalı Kültürdilbilim. Dil – Kültür – İnsan*. (S. Uçar - Ş. Aktay, Çev.). Ankara: Gazi Yayınevi.
- Büyükkayacı - Duman, N.; Yılmazel, G.; Başcı - Akbulut, B. (2014). *Kültürel Değişimin Türk Televizyon Reklamlarındaki Kadın İmajına Etkisi*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7(1), 60-69.
- Coşkun, R.; Altunışık, R.; Bayraktaroğlu, S.; Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Adapazarı, Sakarya Yayınevi.

Çelik, C. (2004). *Uluslararası Reklamcılıkta Kültürün Etkileri*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York, Doubleday.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. California, Sage Publications.

Kartarı, A. (2014). *Kültür, Farklılık ve İletişim. Kültürlerarası İletişimin Kavramsal Dayanakları*. İstanbul, İletişim Yayınevi.

Karaçor, S. (2007). *Reklam İletişimi – İnternet ve Gazete Reklamlarının Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Konya, Çizgi Kitabevi.

Küçükdoğan, R. (2001). *Reklam nasıl çözümlenir?* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Williamson, Judith (2000). *Reklamın Dili "Reklamda anlam ve ideoloji."* (A. Fethi, Çev.). Ankara, Ütopya Yayınevi.

### **Türkiye'de Yayınlanan Otomobil Reklamları**

Audi (2021, Ağustos 30). <https://www.youtube.com/watch?v=hqJZte7OPr4>.

BMW (2021, Ağustos 30). <https://www.youtube.com/watch?v=YEb5tQs7gEM>.

Fiat (2022, Eylül 1). <https://www.youtube.com/watch?v=ZgjxtrGWjx4>.

Ford (2022, Eylül 1). [https://www.youtube.com/watch?v=-\\_eeEoqn28Q](https://www.youtube.com/watch?v=-_eeEoqn28Q).

Kia (2022, Eylül 2). <https://www.youtube.com/watch?v=1YvEc3Sed7g>.

Mercedes-Benz (2022, Ağustos 30). <https://www.youtube.com/watch?v=NFFVIOJTs9I>.

Opel (2022, Eylül 1). <https://www.youtube.com/watch?v=FoH-SYA7eJ4>.

Renault (2022, Eylül 2). <https://www.youtube.com/watch?v=UufyKh2p2fw>.

Skoda (2022, Eylül 2). <https://www.youtube.com/watch?v=dYWsSxVxiaM>.

Volvo (2022, Eylül 2). <https://www.youtube.com/watch?v=f-FW42in50A>.

### **Almanya'da Yayınlanan Otomobil Reklamları**

Audi (2022, Ağustos 30). <https://www.youtube.com/watch?v=j4afeImKzYo>.

BMW (2022, Ağustos 30). <https://www.youtube.com/watch?v=eLD3t8avngE>.

Fiat (2021, Eylül 1). [https://www.youtube.com/watch?v=jJWk6\\_JZuqc](https://www.youtube.com/watch?v=jJWk6_JZuqc).

Ford (2022, Eylül 1). <https://www.youtube.com/watch?v=LNaxCJhKc38>.

Kia (2022, Eylül 2). [https://www.youtube.com/watch?v=zEJrG\\_-ZeSk](https://www.youtube.com/watch?v=zEJrG_-ZeSk).

Mercedes-Benz (2022, Ağustos 30). <https://www.youtube.com/watch?v=t8Mot1qxIKI>.

Opel (2021, Eylül 1). <https://www.youtube.com/watch?v=91Ovj4jiWfg>.

Renault (2022, Eylül 2). <https://popkultur.de/renault-zoe-lied-aus-der-werbung/>.

Skoda (2021, Eylül 2). [https://www.youtube.com/watch?v=1kVNe\\_zGG8c](https://www.youtube.com/watch?v=1kVNe_zGG8c).

Volvo (2022, Eylül 2). <https://www.youtube.com/watch?v=DU3UP963T2I>.

## 065. İştikâkın aslı üzerine yapılan tartişmaların analizi

Yaşar Fatih AKBAŞ<sup>1</sup>

**APA:** Akbaş, Y. F. (2023). İştikâkın aslı üzerine yapılan tartişmaların analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1113-1124. DOI: 10.29000/rumelide.1252857.

### Öz

Dil mektepleri arasında birçoğ ihtilafli mesele bulunmaktadır. Bu konulardan birisi de iştikâkın aslının ne olduğu meselesidir. Tartışmanın odağında Basra ekolü ve bu ekolün sonrasında teşekkül eden Kûfe ekolü bulunmaktadır. Basra ekolü türemede asıl olanın mastar olduğunu savunuyorken Kûfe ekolüne göre asıl olan fiildir. Her ekolün önde gelen temsilcilerinin doğrudan veya dolaylı bir şekilde fikir beyan ettiği konu ile ilgili ekollerin kendilerine göre akılcı ve mantıklı sebepleri bulunmakla birlikte Basralı nahivciler titizlikle seçtikleri bedevi Arapların fasih lehçesini esas alıp dile ait genel kurallar ortaya koymuşlarken Kûfe ekolü sema'nın kaynağını seçmede aynı titizliği göstermemiştir. Basra ekolüne göre esnek davranarak Araplardan rivayet edilen bazı nadir ve şâz kullanımları dahi kaideye esas almışlardır. Rekabet duygusunun da etkisiyle Basralıların genel kurallarını bozan tüm örnekleri büyük bir sabırla toplamış ve onları istisnalar olarak değil, Basra ekolünün ortaya koyduğu kuralların tersine genel kuralların temeli olarak görmuşlerdir. Ekollerin kural belirlemedeki tutumları kendini iştikâkın aslı üzerine yapılan tartişmalarda da göstermiştir. İştikak meselesini tanımlamak, türlerini ortaya koymak ve iştikâkın aslının ne olduğunu belirlemek için ele alınan bu çalışma Kûfe ve Basra ekollerinin mesele hakkındaki iddia ve delillerini geniş bir şekilde ele alarak ileri sürülen delillerin eleştirisini yapmak suretiyle yaygın kanaatin aksine türemede asıl olanın fiil olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili ve belagati, morfoloji, iştikak, dil okulları

### Analysis of the discussions on the original derivative

#### Abstract

There are many controversial issues among language schools. One of these issues is the issue of what the origin of the business is. The focus of the discussion is the Basra school and the Kufe school that was formed after this school. While the Basra school argues that the main thing in derivation is the infinitive, according to the Kufe school, the main thing is the verb. While the leading representatives of each school have their own rational and logical reasons for the subject to which they directly or indirectly express their opinions, the Basra nahivists put forward general rules regarding the language based on the fluent dialect of the Bedouin Arabs, which they chose meticulously, while the Kufe school has taken the same meticulousness in choosing the source of the sema. did not show. They respected every use that was reported from the Arabs, and they took every use they heard, even if it was rare and rare, as a basis. With the influence of the feeling of competition, they patiently collected all the examples that broke the general rules of the Basra people and saw them not as exceptions, but as the basis of the general rules, contrary to the rules put forward by the Basra school. The attitudes of the schools in determining the rules also showed themselves in the discussions on

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İşlam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Kars, Türkiye), yfatihakbas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8570-3917 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252857]

the origin of affiliation. This study, which was handled in order to define the issue of affiliation, to reveal its types and to determine what the origin of the affiliation is, aims to reveal that the main thing in derivation is the verb, contrary to the common belief, by criticizing the arguments and evidences of the schools of Kufa and Basra about the issue in a broad way.

**Keywords:** Arabic Language and Rhetoric, Morphology, Derivation, Language Schools

## Giriş

Arapçada "ilmu'l- iştikâk" olarak adlandırılan ilim, anlamda ilgi olması şartıyla bir sözcükten başka bir sözcük türetmek ve sözcükler arasındaki türeme ilişkilerini belirli kurallar içinde ortaya koymaktır (Lebedî, 1985, s. 116). İki kelime arasında mana ve harf bakımından bir münasebet olup onlardan birisi asıl, diğeri tali olarak kabul edilmektedir (Kırgız, 2010, s.210).

Arap dili bilginleri iştikâk konusunu genelde üç bölüm altında işlemişlerdir. Anlamda ilgi ve kök harflerinin sıralanışında birlik bulunması iştikâku's-sağır, iki sözcük arasında kök harfleri ve anlam bakımından ilgi bulunması fakat harflerin sıralanışında farklılık bulunması ise iştikâku'l-kebir olarak isimlendirilmiştir. (Cinnî, 1952, s.133-134). Bu ikisi dışında bir de iki sözcüğün kök harflerinin çoğunda uyum olması, uymayan harflerin ise mahreçlerinde uyum sağlaması olarak tanımlanan iştikâku'l-ekber'den bahsedilmektedir.

İştikâku'l-ekber kuramında bir kelimenin harflerinden birinin değiştirilerek, yeni bir kelimenin elde edilmesi söz konusudur. Yeni kelime değişime uğramamış harfler açısından kaynak kelime ile tam bir ortaklık, değişmiş harfler açısından ise mahreç veya sıfat ortaklığı içindedir. Kuramı ilk seslendiren İbn Cinnî olmuştur. Daha sonra Sekkâki kuramı literatüre iştikâku'l-ekber adı ile sokmuştur (Yüksel, 2005, s.219).

İştikâkın aslının ne olduğu konusunda ise dört temel görüş bulunmaktadır. Basra ekolünden şâz görüşe sahip olanlar hariç Basra ekolü türeyişte asıl olanın mastar olduğunu iddia etmektedir. İbn Cinni, *Sibeveyhi ve Basra'lıların neredeyse tamamının fiilin mastardan türediğini mastarın ise fiilden daha önce var olduğunu dile getirdiklerini* ifade etmektedir. (Zeccâcî 1399, s.56) Fiilin asıl olup mastarın fiilden türediğini savunanlar ise Kûfeli âlimlerin tamamı ve bir kısım Basralılardır. (Fadlî, 1387, s.8)

Bunaların dışında mastarın tek başına ism-i fâil, ism-i mef'ul, vs. hariç fiilin aslı olduğunu savunanlar bulunduğu gibi (Endelüsî, 1997, 1030), mastar ve fiilin bir birlerinden türemediklerini, her birisinin tek başına kaim olduklarını savunanlar da bulunmaktadır. Bu görüşe göre herbirisi asıldır. Birisinin diğerinin fer'i olduğuna hükmedilemez. Bu görüş Ebu Bekir b. Talha'ya isnat edilmektedir. Ebu Bekir b. Talha Arapça kelimelerde iştikâk olduğunu kabul etmekle beraber birisinin diğerinden türediğini kabul etmemektedir. Bir çok alim tarafından kabul gören bu görüşe İbni Talha'yı iten şey النبوة، الأمومة، العمومة، الخؤولة، gibi bazı mastarların fiil halinin، نعم، عسى، ليس، gibi bazı fiillerin ise mastar formlarının bulunmayışdır (Şemsulhâk, 1433, s.31-32).

Bir çok alim iştikâkın aslı üzerine fikir beyan etmiş olmakla beraber tartışmaların ilk olarak Basra ve Kûfe ekolleri arasında cerayan ettiği görülmektedir. Bu iki ekolün ilgili mesele hakkındaki görüş ve iddialarının ele aldığımız bu çalışmada ekollerin ileri sürdükleri deliller ayrıntılı bir şekilde tartışılarak yaygın kanaatin aksine türemede asıl olanın fiil olduğu izah ve isbat edilecektir.



## 1. Ekollerin ortaya çıkışı ve kural belirlemedeki temel yaklaşımları

Fetihler ve ticaret sayesinde farklı milletlerle ve topluluklarla karşılaşmaları ve bunlarla olan ilişkileri sebebiyle Arapların dillerinde bir takım bozulmalar meydana gelmişti. Günlük konuşmaları aşır Kur'ân'ın yanlış okunmasına dahi sirayet eden dildeki bozulmalar, Arap dili gramerinin tespitini zorunlu kılmaktaydı. Bunun yanı sıra bedevi Arapların konuşmalarında yer alan lügat malzemelerinin derlenmesi de bir ihtiyaç haline gelmişti. Bu anlamda Arap gramerine bağlı ilk önemli çalışma olan Kur'ân'ın noktalanması, Ebü'l-Esved ed-Düelî tarafından yapıldığı için ilk kaynaklar, çalışmaların Hz. Ali ile başlayıp Ebü'l-Esved ed-Düelî ile geliştiğini belirtmişlerdir. (Ebu'l-Berekât, 1998, s.14). Bu alandaki ilk çalışmalar gerek dini gerek din haricindeki bir takım gayeler taşımaktadır (Dayf, 1979, s.11). Ebu'l-Esved'in başlattığı ve daha sonra Basra ve Kûfe şehirlerinde gelişen dil ve edebiyat çalışmaları, farklı meseleleri kendilerine mahsus görüşlerle ele alıp incelemeleri sebebiyle aralarında ihtilâf ve münakaşalar olan iki nahiv ekolünün doğmasını neticelendirdi. (Çetin, 1991, 3/296)

Bu iki mektep Arap nahiv tarihinde önemli bir konuma sahip olmuştur. Bu önem Arap gramerinin kuralları ve nahiv terimlerinin tespitinde oynadıkları rolden kaynaklanmaktadır. İlk Arap gramercileri olan Yahya b. Ya'mer (ö. 89/708 [?]), Nadr b. Asım (ö. 89/708 [?]), Abbâs (ö. 32/653), Ebû'l-Esved'in (ö. 69/688) talebeleriydi. Bu isimler gramer ilminin kurulmasında öncülük etmişlerdir. Onları talebeleri takip etmiş dil ekollerin kurulmasında ve bu okullarının görüşlerinin belirlenmesinde önemli rol oynamışlardır (Dayf, 1979, s.20).

Nahiv çalışmalarını ilk kez başlatan ve temeli Ebü'l-Esved ed-Düelî tarafından atılan Basra Dil Okulu, Halil b. Ahmed ile gerçek anlamda dil okulu özelliğini kazanmış ve onun öğrencisi İran asıllı Sîbeveyhi zamanında en parlak devrini yaşamıştır (Dayf, 1979, 267-280). Bu dönemde Basra'da faaliyet gösteren, nahiv çalışmalarının tedvîn ve tasnif dönemine girişini hazırlayan dilliler, dilin birçok meselesine el atmış, kurallar tespit edip açıklamalar yaparak grameri sağlam bir temele oturtmaya çalışmışlardır (Enbârî, *Nuzhetu'l-Elibbâ*, 1998, s.20).

Basra dil ekolüne mensup nahivciler dil kurallarını belirleme konusunda oldukça titiz davranmışlardır. Çalışmalarını sema' ve kıyasa dayandırmış, titizlikle seçtikleri fasih konuşan bedevilerden dil ve edebiyat malzemesi toplayarak seyrek rastladıkları nadir ve şâz şekilleri değil, sık rastlananları esas kabul etme yoluna gitmişlerdir. (Çetin, 1991, 3/296) Şâz kelimelerle karşılaştıklarında bunların yanlış olduklarını belirtmiş ya da te'vil etme yoluna gitmişlerdir. Türetme yapacakları kelimenin sağlamlığını ve doğruluğunu tespit için henüz dil melekelerini kaybetmemiş kabilelere müracaat etmişlerdir. Bazen bizzat çöldeki bedevi kabilelere ziyaretler yapmışlar, bazen de onları yanlarına çağırılmışlardır.

Basralı nahivciler için Kur'ân-ı Kerîm'de kaidelerin tespitinde temel ölçü olmuştur. Ancak az sayıdaki bazı kıraatler arasında kendi kurallarına uyanları tercih etmiş, şâz olarak nitelendirdikleri bazı kıraatleri ise uygun bir şekilde te'vil etme yolunu benimsemişlerdir. Manaca rivayet edilen ve hicri II. yüzyıla kadar yazıya geçirilmeyen hadislere birçok yabancı kelimenin karıştığını kabul ettikleri için kuralları belirlerken hadisleri delil kabul etmeyip şahit olarak kullanmamışlardır.

Güney Irak'ta 638 yılında kurulan Kûfe de Basra gibi İslami ilimler sahasında büyük faaliyetlerin hüküm sürdüğü bir şehir olmuştur. Kazandığı ilmi şöhret hicri V. asra kadar sürmüştür. (Ergin, 2003, s.43) Kûfede gramer çalışmalarının ne zaman başladığı kesin olarak bilinmemekle beraber Ebû Ca'fer er-Ruâsî Kûfe nahiv ekolünün kurucusu sayılmaktadır (Şirin, 2015, s.189; Cengiz, 2018, 188). Kûfe ekolü, Basra ekolünden yaklaşık yüz yıl sonra kurulmuş ve onlardan etkilenmiştir. Ekolün kurucusu her ne

kadar Ebû Ca'fer er-Ruâsî olsa da ekol Kisâ'i ve Ferrâ ile daha bağımsız bir hüviyet kazanmıştır (Râvi, 1949, s.126).

Basralı nahivciler titizlikle seçtikleri bedevi Arapların sağlam dil malzemelerini esas alıp dile ait genel kurallar ortaya koymuşken Kûfe'liler sema'nın kaynağını seçmede aynı titizliği göstermeyerek Araplardan rivayet edilen her kullanıma itibar etmiş, nadir ve şâz bile olsa duydukları şeyleri kaideye esas almışlardır. Rekabet duygusunun da etkisiyle Basralıların genel kurallarını bozan tüm örnekleri büyük bir sabırla toplamış ve onları istisnalar olarak değil, Basralıların kurallarının tersine genel kuralların temeli olarak görmüşlerdir. Bundan dolayı zaruret sebebiyle caiz olan lügatleri birer asıl kabul ettiği için Kisâî'nin, nahvi ifsat ettiği dahi söylenmiştir (Ergin, 2003, s.46-47).

Ebû Ca'fer er-Ruâsî ve Mu'âz el-Herrâ'dan nahiv öğrenen Kisâî, Basra'ya giderek orada Halîl b. Aḥmed'ten ders almış, üzerinde çalıştığı dil malzemesini derlemek için hocası Halîl gibi çöllere yolculuk yapmıştır (Enbârî, Nuzhetu'l-Elibbâ, 1998, s.58-59). Döndüğünde Basra'da hocası Halîl'in vefat ettiğini öğrenmiştir. Hocasının yerine geçen Yûnus b. Habîb'in derslerine katılarak ilmî münakaşalarda bulunmuştur. Böylece Basra ve Kûfe ekolleri arasındaki ilk tartışmalar ve fikrî mücadeleler başlamış oldu. (Mahzûmî, 1958, s.67). Önceleri Basralılardan istifade ederek yetişen ve hicri 2. yüzyıl sonlarında ayrı bir grup teşkil eden Kûfeliler artık Basralılar ile hararetli bir yarışma içine girmişlerdi (Çetin, 1991, 3/296).

Basra ve Kûfe ekolleri arasındaki ilk ihtilaf, er-Ruâsî ile el-Halîl arasında başlamış daha sonra Sîbeveyhi ile Kisâî arasında devam etmiştir. Abbasi Halifesi Harun Reşid'in huzurunda düzenlenen ve Sîbeveyhi ve Kisâî arasında geçen "Zunbûriyye" münazarası oldukça meşhurdur (Ergin, 2003, s.46). Hakkında tartışmaların yoğun bir şekilde yapıldığı meselelerden birisi de iştikâkta asıl olanın ne olduğu meselesidir.

## 2. Basra ve Kûfe ekollerinin iştikak hakkındaki görüş ve iddiaları

Basra ekolü türeyişte asıl olanın mastar olduğunu iddia etmektedirler. Sîbeveyhi ve Basra'lıların neredeyse tamamı fiilin mastardan türediğini mastarın ise fiilden daha önce var olduğunu dile getirmektedirler. (Zeccâcî, 1399, s.56). Basra ekolü tarafından ileri sürülen deliller şu şekildedir:

Basra ekolüne göre mastarın asıl fiilin tali olduğunun en iyi delili mastarın مصدر şeklindeki isimlendirilmesidir. Bu isimlendirmenin sebebi kendisinin asıl olup fiilin çıkış noktası anlamına gelmesinden kaynaklanmaktadır. Zira develerin çıkış yerine مصدر denilmektedir (Zemahşeri, 1990, s.196). İsimlendirme dahi mastarın asıl olduğunu göstermektedir.

Mastarın asıl, fiilin tali olduğu delillerinden birisi de mastarın mutlak bir zamana delalet etmesidir. Fiil ise belirli bir zamana delalet eder. Mutlak ile mukayyet olan kıyaslandığında asıl olan mutlak olmaktadır. Dolayısıyla asıl olan mastardır. Mastar herhangi bir zamanla kayıtlımaksızın her üç zaman diliminden de soyutlanmıştır. Mastar için bir zaman tayin etmek mümkün olmadığı için her bir zaman dilimine delalet etmesi için mastarın lafzından mazi, şimdiki zaman ve gelecek zaman olmak üzere üç ayrı zaman ortaya çıkarılmıştır. Bu da mastarın asıl fiilin tali olduğuna delalet etmektedir (Enbârî, el-İnsaf, 1998, s.193).

Bir diğer delil ise fiilin sigasıyla iki ayrı şeye yani; hem oluşa hem de zamana delalet etmesidir. Mastar ise zamandan soyutlanmış bir şekilde sadece oluşa delalet etmektedir. Tek bir şeye delalet edenin iki

farklı şeye delalet edene göre asıl olması gerekir. Tek olan, ikil olanın aslı olduğu için mastar asıldır. Sayılarda da aynı şekilde önce bir sonra iki gelmektedir (Murâdî, 2006, s.459).

İleri sürülen delillerden birisi de mastarın isim olup fiile ihtiyaç duymamasıdır (Enbârî, el-İnsaf 1998, s.194). Mastar diğer isimler gibi fiile ihtiyaç duymaz. Örneğin fiile ihtiyaç duymadan “ضربك شديد / Vuruşun şiddetlidir.” deriz. Fiil ise hangi durumda olursa olsun isme ihtiyaç duyar. Kendi kendine kaim olan başka bir şeye ihtiyaç duyardan asıl olmaya daha layıktır (Enbârî, Esraru'l-Arabiyye 1995, s.61). Sîbeveyhi Bu durumu el-Kitapta “Görmez misin ki kelamın gerçekleşmesi için isim gereklidir. Böyle olmadığında kelam tam olmaz. Mastar ise fiile ihtiyaç duymaz” sözleriyle dile getirmektedir (Sîbeveyhi, 1999, 13).

Bir diğer delil ise fiilin sığası ile mastarın delalet ettiği şeye de delalet etmesidir (Enbârî, l-İnsaf, 1998, s.195). Mastar ise fiilin delalet ettiği şeye delalet etmez. Örneğin ضرب fiili ضرب mastarının delalet ettiği vurmaya da delalet eder. ضرب mastarı ise ضرب fiilinin ifade ettiği şeylere delalet etmemektedir. Bu da fiilin tali mastarın asıl olduğunun delillerinden birisidir. Çünkü tali olanın içerisinde asıl olanın da bulunması gerekir (Enbârî, Esraru'l-Arabiyye, 1995, s.162). Bu aynen gümüşten yapılmış bir kap gibidir. Bu kap içerisinde gümüşü de barındırmaktadır. Bu kap gümüşün fer'i olup ondan yapılmıştır. Aynı şekilde fiil de mastarın fer'i olup ondan alınmıştır.

Basra ekolüne göre istikâk ile belli kalıplar içerisinde farklı manaların artırılması kastedilmektedir. Bu ise mastarla değil mazi, muzari ve emir gibi farklı kalıpla birçok manaya delalet eden fiilde gerçekleşmektedir. Bunu da şu delille güçlendirmeye çalışmışlardır. Tali olan asla ait zait bir mana taşır ki fiil zamana ve oluşa delalet etmek açısından iki mana taşımaktadır (Enbârî, el-İnsaf, 1998, s.194). Mastar fiilden müştak olsaydı mastarın fiilden türeyen ismi fail ve ismi mefullerde olduğu gibi fiilin taşımış olduğu iki manayı da taşıyor olması gerekirdi. Her müştak kelimedede hem aslın hem de kendi manası bulunmaktadır. Mastarlar böyle olmadığı için fiilden türemiş değillerdir (Enbârî, Esraru'l-Arabiyye, 1995, s.162; Enbârî, el-İnsaf, 1998, s.195).

İleri sürülen iddialardan birisi de mastarın عَفْوَد ، ذَهَاب ، ضرب gibi farklı vezinler içerisinde gelmesinin mastar da bir şeyden türememiştir. Cins isimlerde olduğu gibi kıyasta tek bir yöntemin olmayışı mastarın asıl olduğu hususunda en önemli delillerden birisidir. Zira mastar fiilden türeyeydi diğer müştakkatta olduğu gibi sülâsiler için belli bir kalıp, mezidler için farklı bir kalıp bulunup türetilecek her kelime bu kalıba aktarılacaktı. Örneğin sülâsi fiillerin ismi faili فاعل kalıbı، افعال vezninin ismi fail kalıbı مَفْعَل kalıbıdır. Mastarın diğer cins isimlerde olduğu gibi tek bir forma sahip olmaması onların asıl fiillerin tali olduğunu göstermektedir (Enbârî, Esraru'l-Arabiyye 1995, s.195).

Basra ekolüne göre asıl veya fer' oluş bir çok şeyde mevcuttur. Hüküm çıkarma yoluyla sabit olmuştur ki fer' olan ikil ve çoğullarda olduğu gibi asıl olanın manasını da taşır. Zira ikil ve çoğul tekilin fer'idir. Örneğin ، رُبَاع ، ثلاث ، رُبَاع ، اثنان ، ثلاثة ، أربعة gibi sıra sayıları da ثلثة ، اثنان gibi sayıların fer'idir. Bu yüzden kendisinde mastar manası da bulunan fiilin tali olması gerekir (Murâdî, 2006, s.459).

Bir diğer delil, mastar tek olmasına rağmen fiilin mazi, muzari ve emir olmak üzere üç tane olmasıdır (Enbârî, el-İnsaf, 1998, s.194). Mastarın fiilden türediğine hükmedilse dahi mastarın ya her üçünden veya sadece bir tanesinden türemiş olması gerekir. Üçünden de türemiş olması imkansızdır. Bunlardan birisinden türemiş olduğunu söylesek, bu fiillerden birisinin seçilmesi gerekecek ve bu seçim mesnetsiz bir tercih olacaktır (Ciyânî, 1990, 2/178).

Delillerden birisi de ne lafzen ne de takdiren bir kısım mastarların fiil formlarının bulunmayışıdır. Örneğin ، وَيْبٌ ، وَيْلٌ ، وَيْسٌ ، وَيْحٌ gibi mastarların fiil formları bulunmamaktadır. Eğer fiil mastarın aslı kılınsaydı bu bizi aslı olmayan furuata götürürdü ki bu imkansızdır (Ciyânî, 1990, s.179).

Mastarın fiilden türediğine dair farazi bir şey ilk manaların tenakuzuna sebep olurdu. Bu da usulü ihlal eden bir durumdur. Çünkü fiil zaid harfler ve özel bir zamana ve faile delalet eden zaid manalar içermektedir. Mastar ise sadece eyleme delalet eder. Bu ise öncelikli ilk manalar için tenakuz oluşturmaktadır. İştikaktan murat, aslı güçlendirmek ve manaları genişletmek olduğu için bu durum mastarın fiilden türemiş olduğu farz edilerek gerçekleştirilemez (Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.193). Ayrıca mastar binası çokça bulunmakla beraber yaygındır. Mastar fiilden müştak olsa ismi fail ve ismi mefulde olduğu gibi mastarın belirli vezinlerle sınırlandırılmış olması gerekmektedir. Bu da mastarın fiilden türemediği hususunda delil teşkil etmektedir.

Sîbeveyhi *el-Kitad*'da “ لأن الأسماء هي الأولى / Çünkü ilk önce var olanlar isimlerdir” (Sîbeveyhi, 1999, 1/16) demektedir. Basra ekolü delillerden birisini de bu söz üzere inşa etmiştir. Basra ekolüne göre mastarın isim olarak isimlendirilmesi onu var oluşta öncelikli kılmaktadır. Mastar isim cinsinden olduğuna göre fiillerden önce var olması gerekmektedir. Bu da mastarın asıl olması hususunda önemli bir delildir.

Fiilin asıl olup mastarın fiilden türediğini savunanlar ise Kûfeli âlimlerin tamamı ve bir kısım Basralılardır. Basra ekolüne göre az sayıda olmakla beraber Kûfe ekolünün fiilin asıl olduğunu kanıtlamak gayesiyle ileri sürdüğü deliller şöyledir:

Kûfe ekolüne göre mastar fiile tabidir fiil ise matbudur. Mastarın fiile tabi olması mastarın fiilden türediğine dair güçlü bir delil niteliği taşımaktadır. Mastarın fiile tabi olması birçok meselede kendini göstermektedir (Çatal, 1996, s.136).

Birinci mesele mastarın illetli veya sahih oluşunun fiile tabi oluşudur. Fiil illetli olunca mastar illetli, fiilin sahih oluşuyla mastar da sahih olmaktadır. قَامَ قِيَامًا örneğinde olduğu gibi fiil illetli olduğunda mastar illetli، ضَرَبَ ضَرْبًا örneğinde olduğu gibi fiil sahih olduğunda mastar da sahih olmaktadır (Enbârî, *Esrâru'l-Arabiyye*, 1995, s.163; Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.193). İkinci mesele, fiilin mastar üzerinde amil olup onu etkilemesidir. Amilin mamulden önceliği hususunda hiç şüphe yoktur. Örneğin قَعْدَتْ قُعُودًا cümlesinde قَعْدَتْ kelimesi fiilinden dolayı nasb halindedir. Bu yüzden fiil ameldeki kuvveti ve mastar üzerindeki etkisinden dolayı asıl olmayı hak etmektedir (Enbârî, *Esrâru'l-Arabiyye*, 1995, s.163). Üçüncü mesele ise mastarın fiili te'kid etmek için kullanılmasıdır. ضَرَبْتُ ضَرْبًا dediğimizde te'kid edilenin rütbe olarak te'kid edenden önce olduğunda şüphe yoktur. Bu yüzden fiil asıl mastar ise talidir (Enbârî, *Esrâru'l-Arabiyye*, 1995, s.163; Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.193).

Kûfe ekolü tarafından ileri sürülen delillerden birisi de bir failin fiili olmaksızın manasının düşünülmesi mümkün olmamasıdır. Bu yüzden kendisiyle mastarın bilindiği fiilin asıl olması gerekmektedir (Enbârî, *Esrâru'l-Arabiyye*, 1995, s.163; Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.193).

Kûfe ekolüne göre “mastar” şeklindeki isimlendirilmesinin sebebi fiilin kendisinden türemiş olması değildir. Zira مصدر mefuldeki مَشْرُوبٌ kelimesinin failiyet ve mefuliyet manası içermesi ihtimali de vardır. Örneğin مَشْرُوبٌ عَذْبٌ / tatlı içecek” manasında مَشْرُوبٌ denilebilmektedir. مَشْرُوبٌ kelimesi مصدر veznine benziyor olsa da bu kelimeyle kastedilen مَفْعُولٌ veznindeki مَشْرُوبٌ kelimesidir. Yani olayın ortaya çıktığı yer değil mefuliyet manası kastedilmiştir (Çatal, 1996, s.137).

Bu lafzın ismi fail manası taşıma ihtimali de vardır. Zira المصدر kelimesi mimli mastardır. فُعُودًا حَسَنًا manasında قَعَدْتُ مَقْعَدًا حَسَنًا denilmektedir. Mastarın ismi meful manasında kullanımı Arapların kelimelerinde çokça meydana gelmektedir. Örneğin عادل manasında عَدْلٌ denilmektedir. Buda mastarın عن مصدرٌ فعل veya مصدرٌ عن الفعل kastedilmek üzere fiilden meydana geldiğini göstermektedir. Bundan dolayı mastarın asıl fiilin tali olduğunu söylemek doğru değildir. Bilakis mastarın, mastar şeklinde isimlendirilmesinin sebebi, fiilden ortaya çıkmış olmasındandır. Dolayısıyla bu isimlendirilme fiilden ortaya çıkan şey manası kastedilmek üzere bir isimlendirme olmaktadır (Enbârî, *el-İnsâf*. 1998, s.192.).

Basra ekolünün fiil formları bulunmayan mastarlar bulunmaktadır tezine karşılık Kûfe ekolü mastarları bulunmayan حَبِّدَا، لَيْسَ، عَسَى، بئسَ، نعمَ، بئسَ، عَسَى، لَيْسَ، حَبِّدَا gibi fiilleri ileri sürmektedir. Kûfe ekolüne göre mastar tali fiil asıl olduğu için bu fiillerin mastarları bulunmamaktadır. Durum bunun tersine olsa, aslı olmayan fer'i asıl kabul etmek gerekirdi ki bu da imkansızdır (Enbârî, *el-İnsâf*. 1998, s.192).

Mastarın fer' olduğuna dair ileri sürülen delillerden birisi de failin fiili olmadıkça manasının düşünülmesinin imkansızlığıdır. Bu yüzden kendisiyle mastarın bilindiği fiilin asıl olması gerekir (Enbârî, *el-İnsâf*. 1998, s.192).

Kuruluş açısından Basra ekolünden sonra geldiği için Kûfe ekolünün ileri sürdüğü delil ve iddialar aslında bir itiraz kabilindedir. İleri sürülen bu iddialar Basra ekolünce boşa çıkarılmaya ve çürütülmeye çalışılmıştır. Yapılan itirazlar şu şekildedir:

Basra ekolüne göre Kûfelilerin “مصدر lafzının ismi fail veya ismi meful manası taşıdığı” iddiası doğru değildir. Zira bu zahirin hilafıdır. Zahir bir şeyin sudur ettiği, ortaya çıktığı yer olmasını gerektirir. Lafzın zahire hamledilmesi bunun tersini yapmayı gerektirecek bir zorunluluk yoksa daha evladır (Enbârî, *el-İnsâf*. 1998, s.201). Kûfelilerin sunmuş olduğu مركب فاره عذب، مشربٌ عذب gibi ifadelerin ismi fail veya ismi meful manası ifade ediyor olması iddiasına gelince bu ifadeler içmenin ve binme eyleminin mekanı için kullanılmıştır. Yakınlıklarından dolayı tatlı olmak ve çevik olmak mekanına nisbet edilmiştir (Enbârî, *el-İnsâf*. 201).

“Mastar” kelimesinin ismi fail manası taşıdığı dolayısıyla kelimenin anlam açısından bir başkasından meydana gelen anlamı taşıdığı iddiası da doğru değildir. Zira “م” harfinin ziyadesi bu kıyasa engel olmaktadır. Çünkü رجلٌ زورٌ manasında رجلٌ زورٌ denilir. رجلٌ مزورٌ denilmez. Yine aynı şekilde ما أنت إلا مسير “Sen ancak yürümeğesin” denir. ما أنت إلا سَيْرٌ denilmez. Bu yüzden المصدر lafzı الصادر manasına kullanılmamıştır. Mastar diye isimlendirilmiş olması dahi meselenin tartışılmasına mahal bırakmamaktadır.

Basra ekolüne göre mastarın fiilin illetli olmasıyla illetli, fiilin sahih olmasıyla mastarın sahih olması hususundaki iddia bir kelimenin asıl veya tali olduğuna delalet etmez. Çünkü يُوْعِدُ fiilinin aslı يُوْعِدُ idi “vav” harfi “ya” ve kesre arasında bulunduğu için hafzedilmiştir. Aynı şekilde aslı تُوْعِدُ، تُوْعِدُ، تُوْعِدُ olan kelimelerde يُوْعِدُ fiiline itibar edilerek تُوْعِدُ، تُوْعِدُ، تُوْعِدُ şeklinde okunmuştur. Bu durum nasıl ki bu kelimelerin يُوْعِدُ fiilinden türediğine delalet etmezse bir mastarın fiile bağlı olarak illetli olması da fiilin asıl mastarın tali olduğunu göstermez. (Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.197) Kaldı ki bu durumun aksi de caizdir. Yani; mastarın illetli olmasıyla fiil illetli olur, sahih olmasıyla sahih olur demek de mümkündür. Bu bir şeyin asıl veya tali olduğu hususunda delil teşkil etmez. Ayrıca illetli olmayı gerektiren şey tasrif veya harflere hareketlerin ağır gelmesidir. Mastar da aynı şekilde fiilde bulunan şeylerden dolayı illetli olmaktadır. Mastarın fer' fiilin asıl olmasından dolayı değildir (Mübaşir, 2000, s.58).

Aynı şekilde mastarın fiilden türemediğinin delillerinden birisi de *أكرم* fiilinin mastarında hemzenin duruyor olmasıdır. Eğer mastar fiilden müştak olsaydı ismi fail ve ismi mefulde olduğu gibi *مكرم* veya *مكرم* şeklinde söylenerek hemzenin düşürülmesi gerekirdi. Bu tür isimlerde olduğu gibi hemze düşürülmediğine göre mastar fiilden türemiş olamaz. (Enbârî, *Esrâru'l-Arabiyye*, 1995, s.163-164; Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.196)

Basra ekolüne göre fiilin mastar üzerinde amel etmesinden dolayı onu asıl kabul etmek tutarsızdır. Zira harflerin isimler üzerinde amel etmesi herkes tarafından kabul edilir bir durumdur. Nasıl ki harfler isimler üzerinde amel ettiği için isimlerin aslı harftir diyemiyorsak fiiller mastar üzerinde amel ettiği için mastar tali fiil asıldır diyemeyiz. (Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.200) Fiilden türemiş isimlerde her hangi bir kelime üzerinde amel edebilmektedir. Örneğin *ضاربُ عمراً* örneğinde ismi fail *عمراً* kelimesini meful olmak üzere nasb haline çevirmiştir. Bu amel *عمراً* kelimesinin ismi failden türediğini göstermez. Amil ve ma'mul lafızdır. İştikak ise anlam kabilindedir. Birisi iştikâk açısından diğerine delalet etmez. Dolayısıyla fiilin mastar üzerindeki ameli onun için asıllık ifade etmez. (Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.198) Zira mastar da bir isim üzerinde amel edebilmektedir. Örneğin *يُعجبني ضربُ زيدٍ عمراً* “Zeyd’in Amr’ı dövmesi hoşuma gitti” örneğinde mastar olan *ضربُ* kelimesi amel ederek meful olan *عمراً* kelimesini nasb etmiştir. (Ukberi, 1986, s.149)

Basra ekolüne göre mastarın fiili te'kid için kullanılması ve tekid edenin tali, tekid edilenin asıl olması da doğru değildir. Zira te'kid meselesi terkibsel bir durumdur. İştikak ise terkib oluşmadan önce var olmuştur. Tartışma iştikâk etrafında cereyan etmektedir. Terkib ile alakalı değildir. Mastarın fiili te'kid için ondan sonra geliyor olması lafızda müekkedden sonra gelmesidir. Bu mastarın var oluşta fiilden sonra ortaya çıktığına delalet etmez (Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.198). Ayrıca fiiller ve isimler de bir birlerini tekid etmektedirler. *مررتُ بزید زيدًا ، رأيتُ زيدًا زيدًا ، رائيتُ زيدَ زيدٍ ، رائيتُ زيدَ زيدٍ* Zeyd Zeyd bana geldi, Zeyd'i Zeyd'i Zeyd'i gördüm, Zeyd'e Zeyd'e uğradım” gibi kullanımlarda ikinci Zeyd kelimesi birinci Zeyd kelimesini te'kid etmektedir. Bu ikinci Zeyd kelimesinin birinci Zeyd kelimesinden türediğini nasıl göstermiyorsa aynı şekilde mastarın fiili tekid için gelmiş olması onun tali fiilin asıl olduğunu göstermez (Enbârî, *Esraru'l-Arabiyye*, 1995, s.164).

“Bir failin fiili olmaksızın manası düşünülemez” iddiasına gelince Basra ekolüne göre bu delil de tutarlı değildir. Çünkü asılda fiil *ضربُ* kelimelerinde olduğu gibi mastarın delalet ettiği şeye de delalet etmektedir. Fiili, fiil şeklinde isimlendirmemizin sebebi eylemin oluşunu *يَفْعَلُ* – *فَعَلَ* vezinleri ile muayyen bir zamanda haber verdiği içindir. Bir şeyin vukuunu isimlendirilmesinden önce haber vermek ise imkansızdır (Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.200).

Basra ekolüne göre Araplar asıllarını kullanmadıkları bir çok şeyin furu'unu kullanmaktadır. Bu şekilde asıl asıl olmaktan, fer' olmaktan çıkmaz. Zira Araplarda *طَيْرٌ أبابيد* örneğinde olduğu gibi tekil formu bulunmayan ve *تفرق* manasına gelen *أبابيد* kelimesinde olduğu gibi aslı bırakıp fer'i kullanmak gibi çokça isti'mal bulunmaktadır. Âyette *طيرا أبابيل* (el-Fîl 105/3) şeklinde *أبابيل* kelimesi tekil formu olmadığı için çoğul kullanılmıştır. Bu durum asıl olanın tekil olduğu kaidesine zarar vermez (Enbârî, *el-İnsâf*, 1998, s.199). Ayrıca mastarı bulunup fiil formu bulunmayan *سقيا* *وهله، وبحة، وبهه، أهلا و سهلا، مزحبا، سقيا* *أفقه، نقه، نسعا، نكسا، نوسا، بندا، سحقا، جوعا، نوعا جذا، عفا، خيبة، ذفرا، تبا، رغيا، نقه، نقه، نسعا، نكسا، نوسا، بندا، سحقا، جوعا، نوعا جذا، عفا، خيبة، ذفرا، تبا،* gibi kullanımların sayısı onların zikrettiği kelimelerden daha fazladır. Eğer bu bir ölçüt olacaksa sayıca daha fazla olan kriter olarak alınmalı, fiilin tali mastarın asıl olduğuna hükmedilmelidir.

### 3.İleri sürülen iddia ve delillerin değerlendirmesi

Bu başlık altında Kûfe ve Basra ekollerinin ileri sürdüğü her bir delilin analizi yapılarak bir sonuca varılacaktır. Basra ekolünün ileri sürdüğü delillerin bir kısmı aynı temele dayandığı için bunları bir arada değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Basra ekolü tarafından ileri sürülen ‘‘Mastarın mutlak bir manaya delalet edip fiilin birçok hususiyeti barındırması, fiilin sığası ile mastarın delalet ettiği Şeye de delalet edip mastarın fiilin dellalet ettiği Şeye delalet etmemesi, fiilin zamana ve oluşa delalet etmek açısından iki mana taşıyor olması, tali olanın da asla ait zait bir mana taşıyor olmasından dolayı mastarın asıl kabul edilmesi gerektiği, fer’ olanın ikil ve çoğullarda olduğu gibi asıl olanın manasını taşıdığı, mastar tek olmasına rağmen fiilin mazi, muzari ve emir olmak üzere üç tür olduğu’’ gibi iddialar temelde mastarın bir tek özellik gösterdiği fiilin ise zamansal, anlamsal vs. birçok özelliğinin bulunduğu yönünde olup asıl olanın bünyesinde bir çok Şeyi içermemesi gerektiği üzerine inşa edilmiş benzer iddialardır.

Bu tür deliller ileri sürerek fiil tali, mastar asıldır demek doğru değildir. Çünkü asıl olanın bünyesinde birçok Şeyi barındırması işlevsel açıdan daha uygundur. Ondan türemiş olan ise kullanım amacına yönelik olarak bünyesinde türediği kelimededen bir parça bulundurmaktadır. Fiil kendisine olan ihtiyaçtan dolayı bünyesinde birçok Şeyi barındırırken mastar zamansız oluş gibi bir manaya olan ihtiyaçtan dolayı fiilden türemiştir. Bu yüzden fiil asıl, mastar ise talidir. Ayrıca fazlaca türü bulunmak bir Şeyi tali yapacaksa mastar buna daha layıktır. Zira fiilde sadece zamansal bir farklılık söz konusu iken<sup>2</sup> mastarın mim-li, mim-siz, mücerret, mezid, sına-i, merre, nev-i, müevvel olmak üzere birçok çeşidi bulunmaktadır. Fiilin mastardan türediğini kabul edecek olsak dahi, fiil mimli, mimsiz olmak üzere bir çok türü ve vezni bulunan mastarın hangi çeşidinden türemiştir? ‘‘Asıl veya fer’ oluş bir çok Şeyde mevcuttur. Fer’ olan, ikil ve çoğullarda olduğu gibi asıl olanın manasını taşır. Fakat asıl olan fiil olduğu için mastar, fiilin manasını taşımaktadır. Bu yüzden fiili asıl, mastarı tali kabul etmek daha uygun olacaktır.

Basra ekolünün bir diğer iddiası mastarın عُفُود ، دَهَاب ، ضَرْب gibi farklı vezinler içerisinde gelmesinin غلام ، رجل ، فرس ، غلام gibi diğer cins isimler gibi olup bunun da fiilden türemediği yönünde bir kanıt olduğudur. Mastarların isimlerden farklı olarak sınırlı sayıda vezni bulunmakta olup belli anlamlar belirli vezinlere aktarılarak elde edilmektedir. Örneğin meslek, beceri ifade edenler فَعَالَة kalıbına, sesler فَعِيل kalıbına, hastalık, dert manası içerenler فُعَالَ kalıbına aktarılarak yapılmaktadır. Hatta günümüzde tıp alanında meydana gelen gelişmeler niticesinde kelime ihtiyacı hasıl olmuş tıp terimleri فُعَالَ kalıbına aktarılarak سَعَالَ /öksürmek, دُوَار / baş dönmesi, صَدَاع / baş ağrısı gibi kelimeler türetilmiştir. Yani mana ismi olan mastarlar diğer isimler gibi olmayıp belli vezinleri bulunmakta, aynı vezinden yapılmış yüzlerce kelime bulunmaktadır. Bu durum mastarın türediği fiilin manasına bağlı olarak belli vezinlere aktarıldığını ve türeyişin fiil asıllı olduğunu göstermektedir.

Basra ekolü tarafından sunulan ve en sağlam delillerden birisi olarak görülen مصدر kelimesinin zaten çıkış yeri anlamına geldiği, bunun da mastarın asıl olduğunu gösterdiği iddiasına gelince Kûfe ekolü tarafından da dile getirildiği üzere kelimenin ismi fail ve ismi meful anlamı taşıma ihtimali bulunup bu da iddianın tam aksine صَادِر veya مَصْدُور anlamı taşımak üzere mastar teriminin, mastarın fiilden türediğini göstermek için kullanılmış olabileceği ihtimalini ortaya çıkarmaktadır.

<sup>2</sup> Fiilin mazi muzari ve emir formlarının bulunması iştikâk açısından fiili çeşitlendirmiş olmaz. Zira mazi fiilden muzari fiil elde etmek, muzari fiilden emir fiil elde etmek sarfi iştikâk kapsamına girmektedir. Bu tartışmada ele alınan mesele ise sarfi iştikâk değil ilmu’l- iştikâktır.

Kanaatimize göre fiillerin işlevselliği de fiilin asıl mastarın tali olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Basra ekolünün delillerinden olan “Mastarın isim cinsinden olup fiile ihtiyaç duymaması fiilin ise bir isme ihtiyaç duyuyor olması” iddiası da tutarsız görünmektedir. Zira fiilin bir isme ihtiyaç duyuyor olması tam bir mana ifade edebilmek içindir. Tek başına kaim olup bir mana ifade edememektense bir karine vasıtasıyla da olsa bir manaya delalet etmek daha evladır. Dilin varlığından maksat iletişim kurmak ise mananın tam olarak ifade edilmesi için mastar da başka bir kelimeye ihtiyaç duyar ve bir terkip içinde kullanılması gerekir.

Bu iddia ile aslında mastarın diğer isimlerden farklı olarak fiilden bağımsız bir şekilde cümle oluşturabileceği, fiilden bağımsız müstakil bir isim olduğu kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Oysa mastarın bir terkip oluştururken fiile ihtiyaç duymaması fiilden türemiş olup onun gibi amel edebilmesinden kaynaklanmaktadır. Tam bir mana ifade edebilmek için her ikisi de farklı kelimelere ihtiyaç duyar. Kaldı ki fiil başka bir kelime olmadan kaim olmaya daha uygundur. Zira sadece fiil kullanmak suretiyle meramımızı ifade edebiliyorken bir isim kullanarak meramımızı ifade etmek her zaman mümkün değildir. Dil iletişim ihtiyacından ortaya çıkmış bir olgudur. İletişimde isimlerde büyük bir öneme sahipken fiil meramı ifade etmek açısından daha kullanışlıdır.

İleri sürülen delillerden birisi de ne lafzen ne de takdire bir kısım mastarların fiil formlarının bulunmayışıdır. Aynı durum mastar için de geçerlidir. Mastarı olmayan fiiller bulunmaktadır. Bu durum Arap dilinde yaygın istimali olan bir meseledir. Kanaatimizce bir türün bazı kelimelerinin istimalinin olmayışı birinin asıl diğerinin fer’ olduğunu kanıtlamaz.

Bu iddialar dışında fiil ve mastarın yapıları ile kelimelerin cümlede oynadıkları roller delil gösterilerek her iki tarafın da ileri sürdüğü bir takım iddialar bulunmaktadır.

Bazı sarf ve nahiv kullanımlarına bakıldığında mastarın birçok yerde fiile bağımlı değişken özelliği gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu yüzden Kûfe ekolü bu meseleye özellikle vurgu yapmaktadır. Kûfe ekolünün ileri sürdüğü fiilin illetli olmasıyla mastarın illetli, sahih olmasıyla da mastarın sahih olması iddiası mastarın fiile bağımlılığını kanıtlamak üzere ileri sürülen bir iddiadır. İddia yerinde olduğu görülmektedir. Hatta mastar fiile o kadar bağımlıdır ki sadece sahih olmakla sahih, illetli olmakla illetli olmakla kalmayıp aynı zamanda fiilin babı değiştikçe mastarın da formu değişmektedir. Bu bağımlı değişiklik fiilin asıl olduğu yönünde önemli bir göstergedir. Basra ekolü yapısal olarak bir alaka bulunmadığını göstermek için *أكرم* fiilinin mastar formunda hemzenin duruyor olmasını delil olarak ileri sürse de bu, kelimenin telaffuz esnasında başka bir kelimeye benzemesini, dolayısıyla karışıklığı engellemek içindir. Örneğin *قال أجلس* yerine *قال اجلس* şeklinde okumak anlamsal bir karışıklığa sebep olacaktır.

Mastarın fiili te’kid için kullanılması da te’kid edenin tali, tekid edilenin asıl olduğu yönünde önemli bir delildir. Zira te’kid meselesi terkibsel bir durum olmakla beraber te’kid eden diğerine hizmet etmiş olmaktadır. Yani mastar fiile hizmet etmek için getirilmiş olmaktadır. Bir şeye hizmet etmek, hizmet edilen şeyin kuvvetini hizmet edilenin asıl oluşunu gösterir ki bu aslında mastarın ikincil olduğu yönünde önemli bir delildir.

Fiilin asıl mastarın tali olduğunun göstergelerinden birisi de fiilin mastar üzerinde amel oluşudur. Basra ekolü mastarın başka kelimeler üzerinde amel edebiliyor olmasını delil getirerek fillle bir ilişkisinin omadığını iddia etmektedir. Meselenin özüne baktığımızda Kûfe ekolünün iddiası fiilin mastar üzerinde amel olmasıdır. Mastar başka kelimeler üzerinde amel olsa da fiil üzerinde amel değildir. Tartışma bu



ikisi arasında cereyan etmektedir. Mastar da fiil üzerinde amel etmiş olsaydı iddia uygun bir kıyasla temellendirilmiş olabilirdi. Fakat böyle bir durum söz konusu değildir. Kuvvetli ve asıl olan fiil olduğu için fiil mastar üzerinde amelde bulunmaktadır. Bu da fiilin asıl olduğu yönünde önemli bir delildir. Ayrıca mastarın amel edebiliyor olması fiilden türeği için bünyesinde fiil kuvvetini de taşıyor olmasından kaynaklanmaktadır.

## Sonuç

İddia ve deliller incelendiğinde türeyişin aslının ne olduğu hakkında Basra ve Kûfe ekollerinin her birisinin görüşlerini farklı bazı temellere dayandırdığını ve her ekolün kabullerine göre birtakım deliller ileri sürdüklerini görmekteyiz. Bütüne bakıldığında Basra ekolünün sunmuş olduğu deliller sayıca fazla olup sunulan bir kısım delillerin Kûfe ekolünde cevabı dahi bulunmamaktadır. Fakat delillerin sayıca fazla oluşu tezin doğru olduğunu göstermez. Önemli olan delillerin tutarlı, akla yatkın ve ikna edici olmasıdır. Kanaatimizce Kûfe ekolü Basra ekolüne göre daha gerçekçi ve akla yatkın gerekçeler sunmaktadır.

Bütün deliller ve iddiaların ötesinde aslında meselenin zarar ve fayda ekseninde ele alınması daha doğru olacaktır. Bu açıdan bakıldığında türemede mastarın temel olması bir çok vezni olması hasebiyle mümkün gözükmemektedir. Zira mastar asıl kabul edildiğinde fiilin mastarın hangi türünden elde edileceği sorusu ortaya çıkmaktadır. Fiil asıl kabul edildiğinde ise sadece mazi formunun asıl kabul edilmesi durumunda ziyadeli babların, muzari ve emir fiillerin ve mastarın mazi fiilden elde edilmesinde hiçbir sakınca ve zorluk olmadığı görülmektedir. Mastar asıl kabul edildiğinde bir karmaşanın içinde kendimizi bulacakken fiil asıl kabul edildiğinde her şeyi mazi fiilden türetmek oldukça kolay ve işlevsel olmaktadır. Ayrıca ism-i fail, ism-i meful, sıfat-ı müşebbehe vb. birçok kullanımın fiilden elde edilmesi de mastarın temel unsur olmasını zorlaştırmaktadır.

Bütün bunlara ek olarak fiilin illetli olmasıyla mastarın da illetli olması, fiilin babının değişmesiyle mastarın da değişmesi mastarın fiili te'kid için kullanılması gibi bir çok meseleye bakıldığında mastarın bağıl değişken olduğunu, dolayısıyla fiilin asıl olduğunu görmekteyiz. Az şeyle çokça manayı ifade etmek içsel bir olgudur. Bu yüzden zaman şahıs ve eylem içeren fiilin asıl olması, mastarın ise fiilden kopmuş bir yapı olarak fiilin ifade ettiği anlamlardan sadece hudûs manasını içermesi de fiilin asıl olduğu yönünde önemli bir göstergedir.

## Kaynakça

- Cengiz, E. (2018), *Endülü's Tefsirinde Filolojik Yaklaşımlar İbn Ebî Zemenîn Örneği*, Şırnak Üniversitesi Yayınları.
- Cinnî, F. (1952), *el-Hasâis: Dâru'l-Hudâ li't-Tıbbâ'a ve'*-Neşr.
- Ciyâni, M. (1990). *Şerhu't-Teshil li'bni Mâlik*, Hicr li't-Tıbbâa ve'n-Neşr.
- Çatal, M. (1996). *Nusûs ve Mesâil Nahviyye ve's-Sarfıyye*. Câmiat-ü Haleb.
- Çetin, N. (1991) "Arap" (Edebiyat) *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV Yayınları.
- Çıkar, M. (2005) "Arap Dilbilim Çalışmalarında Had/Tanım Terimi ve er-Rummânî'nin el-Hudûd adlı Eseri". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 5 (3), 53-69.
- Dayf, Ş. (1979), *el-Medârisu'n-Nahviyye*, Dâru'l Meârif.
- Durmuş, İ. (2006), "Arap", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV yayınları.
- Enbârî, B. (1995), *Esrâru'l-Arâbiyye*, Dâru'l-Cîl.

- Enbârî, B. (1998), *el-İnsâf fi mesâilî'l-Hulaf beyne'n-Nahviyyin*. Dâru'l-Fikr.
- Enbârî, B. (1998), *Nuzhetu'l-elibbâ'*, Darü'l-Fikri'l-Arâbi.
- Endelüsî, Y. (1997), *İrtişâfû'd-đarab min lisâni'l-Arab*. Mektebetü'l-Hancı.
- Ergin, M. (2003), “Basra ve Kûfe Ekollerinin Kullandıkları Farklı Nahiv Terimleri”. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 39-65.
- Fadlî, Abdülhâdi (1387), *Mebdeu'l-İştikak fi-Lugati'l-Arâbiyye*, Mektebetü'l-Arab.
- Fârisî, A. (1999), *et-Tekmile*, Alemu'l-Kitab.
- Kırkız, M. (2010), Arap Dilinde Master ve Önemi, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 209-226.
- Lebedî, M. *el-Mu'cemu'l-Mustalahâti'n-Nahviyye ve's-Sarfıyye*, Dâru'l-Fikriyye.
- Mahzûmî, M.(1958), *Medresetu'l-Kûfe*. Matbâatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî ve Evlâduhu.
- Murâdi, A. (2006). *Şerhu't-Teshil li'l-Murâdi*, Mektebetü'l-İmân,.
- Murâdi, H. (2006), *Şerhu't-Teshil li'l-Murâdi*, Mektebetü'l-İman.
- Mübâşir, D. (2000), *el-Vusta şerhu'l-Luma' fi'n-Nahv*. Mektebetü'l-Hancı.
- Râvi, T. (1949), *Târîhi ulûmi'l-lugati'l-Arabiyye*, Matbaatu'r-Reşîd.
- Sîbeveyhi, Ö. (1999), *el-Kitâb*, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Şemsulhâk, H. (1443), *el-İştikak inde ibni Adil ed-Dimeşkî fi Kitâbihi el-Lübâb fi Ulûmi'l-Kitâb*. (Basılmamış Doktora Tezi), Câmîatü Ümmü'l-Kurâ, Külliyyetu'l-lugati'l-Arâbiyye.
- Şirin, M. (2015), Nahiv İlmi ve Ekolleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(1), 185-196.
- Tuzcu, K. (2001), “Araplarda Etimoloji Çalışmaları”. *Nusha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 66-71.
- Ukberî, B. (1986), *et-Tebyîn an-Mezâhibi'n-Nahviyyine ve'l-Basriyyin*. Dâru'l-Garb el-İslâmî.
- Yüksel, A. vd., (2005), “Arap Filolojisindeki İştikâk-ı Ekber-Sünaiyye Kuramları ve Müsellestat Olgusuna Courtenay'ın Fonem Kuramı Çerçevesinde Yeni bir Yaklaşım Denemesi”, *Ekev Akademi Dergisi* 9 (22), 211-224.
- Zeccacî, K. (1939), *el-İzâh fi İleli'n-Nahv*. Dâru't-Tenâfus.
- Zemahşerî, K. (1990), *el-Mufassâl fi İlmi'l-Luğa*, Dâru ihyâi'l-ulûm

## 066. Arapçada bulunan Türkçe verintiler

Ahmet ADIGÜZEL<sup>1</sup>

**APA:** Adıgüzel. A. (2023). Arapçada bulunan Türkçe verintiler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1125-1137. DOI: 10.29000/rumelide.1252861.

### Öz

Türklerin Araplar ile olan ilişkileri Talas Savaşı ile resmen başlamış oldu. Fakat bu savaş öncesinde elbette iki milletin ilişkileri bir şekilde olmuştur. Bu savaş Türk ve İslam tarihi açısından oldukça önemlidir, çünkü bu iki büyük milletin Talas ile başlayan ilişkisi güçlenerek ve gelişerek günümüze kadar süregeldi. Türk milletinin siyasi ve askeri başarı ve deneyimini keşfeden Arapların Türklere olan güveni artınca devletin üst düzey kademelerine Türk siyasetçileri ve komutanları getirdiler. Böylece karşılıklı etkileşim hızlandı. Bu süreçte Türkler arasında da İslamiyet hızla yayılmaya başladı. Bu durumdan dolayı da Türk boyları batıya yöneldiler. Akın akın gelen boylar Türk siyasi ve askeri yöneticilerin gücüne güç katarak onların siyasi ve askeri manevralarına önemli katkılar sundu. Böylece Arap devleti olan Abbasilerin devlet yönetimi yani hükümeti adeta Türklerin elindeydi. Siyasi ve askeri başarılarından dolayı Arapların Türklere olan saygınlığı geçen her gün artarak devam ediyordu. Doğal olarak bu itibar Türk diline ve kültürüne de yansdı. Türkçeden Arapçaya öncelikle siyaset ve askeriye ile ilgili olarak pek çok ek, kelime ve ifade ödünçlendi. Büyük Selçuklu Devletinin kurulması ve Türklerin Anadolu'ya yerleşmeye başlamasıyla artık iki millet iç içe yaşamaya başlayarak ödünçlemede doğal süreç hızla artarak devam etmeye başladı. Özellikle Irak ve Bilâd-ı Şam'da süregelen bu durum Osmanlı'nın Arabistan ve Afrika'yı fethetmesiyle etkileşim en üst düzeye çıktı. Bu etkileşim Mısır'da bir adım daha ilerde oldu çünkü Mehmet Ali Paşa ve sonrasındaki süreçte Türk dili ve kültürü burada çok güçlü bir ivme kazandı. Böylece artık sadece siyasi ve askeri değil sosyal yaşamın her alanıyla ilgili iki dil arasında önemli ve ciddi etkileşimler gerçekleşti. Bu çalışmada Türkçenin Arapçaya olan etkisi, Türkçe verintiler ve Türkçe yoluyla Arapçaya geçen yabancı ödünçlemelere yer verildi. Türkçeden Arapçaya Türkçe ek, kelime ve ifade ödünçlenmenin yanı sıra Türkçe tekil kelimeler Arapça gramer kurallarına göre çoğul yapılarak kullanılmaya başlandı: ovâd (أوضاع): "odalar" < oda "oda", bey (بکوات) < beg+vât "beyler", (Mısır ve Bilâd-ı Şam) gibi. Ayrıca Arapça kelimelere, Türkçe isimden isim yapım eki -ci/-ci eki getirilerek yeni kelimeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra Farsça ve pek çok Avrupa dilinden Türkçeye Türkçeden de Arapçaya ödünçlemeler gerçekleşmiştir. Semavi bir din olan İslamiyet'in dili olan Arapça doğal olarak kendisine tabi olan tüm milletlerin dilini önemli ölçüde etkiledi. Buna karşın siyasi ve idari gücü olan Türk milleti ve onun dili olan Türkçe önemli ölçüde Arapçayı etkileyerek Arap devletlerinde günümüzde de saygınlığını sürdürmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe, Arapça, Bilâd-ı Şam, verintiler, etkileşim

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Iğdır, Türkiye), aadiguzel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8438-5598 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252861]

## Turkish datas which find in Arabic

### Abstract

The relationship of the Turks with the Arabs officially started with the Battle of Talas War. Certainly, before this war the relationship between the two nations were in some way. This war is very important in terms of Turkish and Islamic history. The relationship of these two great nations which started with Talas War, continued by getting stronger and developing. Discovering the political and military success and experience of the Turkish nation Arabs' trust in the Turks increased, they brought Turkish politicians and commanders to the highest echelons of the state. Thus, mutual interaction accelerated. In this process, Islam began to spread rapidly among the Turks. Because of this situation, the Turkish tribes headed to the west. Most of the tribes added power to power of Turkish political and military rulers and made significant contributions to their political and military maneuvers. Thus, the state administration of the Abbasids which was an Arab state namely government was almost in the hands of the Turks. Thanks to the political and military achievements of the Turks, the respect of the Arabs to the Turks was increasing day by day. Naturally, this reputation was also reflected to Turkish language and culture. Many affixes, words and expressions were borrowed from Turkish to Arabic, primarily related to politics and military. With the establishment of the Great Seljuk stated and the Turks starting to the settle in Anatolia, the two nations began to live together and the natural process of borrowing began to continue rapidly. Especially, this situation which continued in Iraq and Bilâd-ı Damascus, brought the interaction to the highest level with the Ottoman conquest of Arabia and Africa. This interaction was one step ahead in Egypt because Mehmet Ali Pasha and in the following process, Turkish language and culture gained a very strong momentum. Thus, important and serious interactions took place between the two languages which concern not only political and military but also all areas of social life. In addition to borrowing Turkish affixes, words and expressions from Turkish to Arabic, Turkish singular words began to be used by making them plural according to Arabic grammar rules. For instance: Ovâd (أوض): "rooms" < room "room", begat (بكات) < beg+ât "gentlemen" gentleman, like (Egypt and Bilâd-ı Damascus) And also, new words were made by bringing the suffix -ci/-ci to Arabic words, there were borrowings from Persian and many European languages to Turkish and from Turkish to Arabic.

**Keywords:** Turkish, Arabic, Bilad-ı Damascus, quotes, interaction

### Türk Arap ilişkileri

Selçuklu Sultanı Melikşah, (1077-1078) kardeşi Tutuş'u melik olarak Suriye'ye atadı. Tutuş, Fâtımîleri mağlup ederek Şam'ı idaresine aldı ve bu coğrafyada birlik sağladı. Böylece bu coğrafyanın Türklerle tanışması on birinci yüz yılda başlamış oldu. On birinci yüz yıldan yirminci yüz yıla kadar devam eden sürede kopmalar olsa da bu coğrafya Müslüman Türklerin idaresinde bulundu (Yorulmazoğlu, 2021).

Osmanlı devleti, Çaldıran Muharebesi ile (1514) Safevî devletini yenerek Irak'a nüfuz etmeye başladı. Hatta 1578-1590 yıllarında yapılan savaşta Safevî etkisini kırarak Hazar Denizi kıyılarına kadar ulaşabildi. 11 Mart 1917'de İngiliz birlikleri Bağdat'ı alarak Osmanlı idaresine son verdi. Osmanlı İmparatorluğu yönetimine 1517 yılında geçen Mısır, Birinci Dünya Savaşı başına kadar (1914) İmparatorluğun idaresinde kaldı (Kolektif, 2018). Önce Fransa 1798-1801 yıllarında ardından İngiltere 1882'de Mısır'ı işgal ederek, Osmanlı idaresini sona erdirmiş oldu. Osmanlı İmparatorluğu Yavuz komutasında 1516-1517 yıllarında Arap yarım adasını idaresine aldı. Kutsal şehirler olan Kudüs, Mekke

ve Medine’de Osmanlı yönetimine geçmişti. 1919 yılı itibariyle Osmanlı idaresinde bulunan son kutsal topraklar, Hicaz da kaybedilmiş oldu. 1516 yılında Osmanlı idaresine geçen Cezayir, Fransa’nın 7 Temmuz 1830 tarihinde Cezayir’i işgal etmesiyle bölgede 314 yıl süren Osmanlı egemenliği de sona erdi. Tunus 1574 yılında Osmanlı idaresine geçti. Tunus Beyi, Fransız hükümetiyle 1881 yılında, Bardo Antlaşmasını imzalayarak onların himayesine girmeyi kabul etti. Böylece Osmanlı idaresi burada da sona erdi.

Bilâd-ı Şam olarak adlandırılan Suriye, Filistin, Ürdün ve Lübnan ülkeleri, Osmanlı’nın (Zinkeisen, 2019) Memluk devletini ortadan kaldırmak için 1516 yılında Yavuz Sultan Selim’in komutanlığında gerçekleştirdiği sefer ile Osmanlı hâkimiyetine geçti. Bu ülkeler dört yüzyıl Osmanlı idaresi tarafından yönetildi. 1 Ekim 1918 tarihinde İngiliz ordusu idaresinde bulunan Avusturalya birlikleri Şam’ı işgal edince Osmanlı’nın bu coğrafyadaki hâkimiyeti de tamamen ortadan kalkmış oldu. Bilâd-ı Şam diye tanımlanan Suriye, Filistin, Ürdün ve Lübnan ülkelerini kapsayan bu geniş coğrafyayı diğer Arap coğrafyalardan ayıran önemli iki özellik bulunmaktadır. Bilâd-ı Şam ifadesine adı verilen Şam, Ortadoğu’da İslam coğrafyasını Anadolu’ya ve Avrupa’ya bağlayan bir ticaret merkezi kavşağı olmasının yanı sıra Avrupa’dan, Asya’dan ve Anadolu’dan Hicaz’a giden yolun en önemli kavşağıydı. Ayrıca Arabistan ve Mısır (Afrika) için de bir geçiş merkeziydi.

### **Arapçada bulunan Türkçe verintiler**

Osmanlı Devleti’nin Kuzey Afrika’ya yerleştirdiği yeniçeriler iyi bir eğitim aldıkları ve bölgede elit bir sınıf oluşturdukları için kendilerine “*Kuloğlu*” denmiştir. Bölgede yaşayan halkla iletişime geçen “Kul Oğulları”nın nüfusu Libya, Tunus, Mısır ve Cezayir’le birlikte 10 milyon civarındadır. Bu nüfusun bir kısmı Türkçe konuşabilmektedir (Ruedy, 2005:83).

Anadolu’dan getirilen bu gençler, düzenli gelirlerinin olması ve Osmanlı Devleti ordusu mensubu olmalarından ötürü Libya halkının seçkin ailelerinin kızları tarafından evlenmek için tercih edilmişlerdir. Bu durum, bölgede Osmanlı hâkimiyetinin güçlenmesine ve Kuloğlu teşkilatının saygın bir konuma gelmesine katkı sağlamıştır. Bu gelişmeler sayesinde bölgede yaygın olan Mâlikî mezhebinin yanı sıra Hanefî mezhebi de yayılmaya başlamıştır. Yapılan evlilikler sayesinde kültür etkileşimi oluşmuş ve birçok Türkçe kelime Arapçaya geçmiştir (Baykurt, 2009:133).

“Sasanileri aşip geçerek Kafkaslardan Şiraz dolaylarına kadar uzanan Avar Hunlarını veya hanedanlarının adıyla “Heftalitleri ayrı tutarsak, ilk Türk-Arap ilişkisi, MS 630’larda, bugünkü İran topraklarında başlamıştır. Bu ilişki, coğrafi sebepler yüzünden, Selçuklular devrine kadar Farslar kanalıyla olmuştur. Ayrıca Ruslardan satın aldıkları Türk köleler vasıtasıyla Kafkaslar üzerinden gerçekleşmiş sınırlı bir Türk-Arap ilişkisi de söz konusudur.

Arapça, Türkler için sadece bir komşu dili olmaktan daha fazla şeyler ifade etmiştir. Bu dil, Türklerin yeni dinlerinin ve Farslardan öğrendikleri Arap edebi geleneğinin taşıyıcısıydı. Dolayısıyla komşuluğun ötesinde, yöneten ve yönetilenin dili ilişkisi, Farsça-Türkçe arasında olduğu kadar Arapça-Türkçe arasında da mevcuttur.

Bu yoğun ilişkilere rağmen, gerek Türkçedeki Arapça unsurlar, gerekse Arapçadaki Türkçe unsurlar konularında yapılmış monografik çalışmalar olsa da, bu çalışmalar, her iki konunun da geniş ve hacimli olmasından ötürü, yapılacak yeni çalışmalarla tamamlanmaya muhtaçtırlar (Karaağaç, 2021:15)”.

Türk ve Arap toplumları arasında pek çok alanda etkileşim uzun süre gerçekleşti. Daha doğrusu etkileşimden ziyade ortak dini değerlerden dolayı iki toplum kaynaşmaya, adeta iç içe yaşamaya başladı. Elbette bu doğal yaşamın etkileri iki tarafa da yansdı ve hemen hemen sosyal hayatın her alanında görüldü. Çalışmamın amacına uygun olan diller arası etkileşimdir. Bu etkileşimde etkileyen taraf olan Türkçeden Irak, Afrika ve Bilâd-ı Şam Arapçasına geçen verintilerdir. Bin yılı aşkın canlı ve dinamik bir maddi ve manevi alışverişin yaşandığı bu iki büyük toplumda dil etkileşimi bunun önemli bir tarafını inşa etmektedir.

Türkçeden Arapçaya pek çok Türkçe ek, kelime ve ifade ödünçlenmiştir. Türkçeden Irak, Bilâd-ı Şam ve Afrika Arapçasına geçen kimi Türkçe sözcükler tekil biçimleriyle kullanılırken kimi sözcükler hem tekil biçimleriyle hem de Arap imlasında bulunan çoğul ekiyle ( جمع مؤنث سالم ) “-ât” kullanılmaktadır: bey ( بكوات ) < beg+ât “beyler”. Arap gramerinde ( جمع تكسير ) cem-1 teksir olarak tanımlanan kuralsız çoğul yapma yolu ile de pek çok Türkçe kelime çoğul olarak kullanılmıştır: bakârec ( بقارج ): “cezve” < bakrac “bakraç” (Bilâd-ı Şam, Irak), barâgel ( براغل ): “bulgur türleri” < berğol “bulgur” (Irak, Bilâd-ı Şam), barâmik ( برامق ): “parmaklar” < barmak “parmak” (Mısır ve Bilâd-ı Şam).

Türkçeden Arapçaya pek çok Türkçe ek, kelime ve ifade ödünçlenmiştir, tespit edilenlerden birkaçı abece sırasına uygun bir biçimde verilmiştir. Arapça telaffuz, Arapça yazma biçimi ve Türkçesi yazılmıştır:

abaday ( قبضاي ) : “kabadayı” < kabaday “kabadayı” (Bilâd-ı Şam, Irak)<sup>2</sup>

abla ( ابلة ): abla, kadın öğretmenler için kullanılıyor (Mısır)

ağa/âğa ( آغا ): “ağa, bey, efendi” < ağa “ağa” (Cezayir, Mısır)

alay ( الاى ): “alay” < alây “alay” (askeri terim) (Cezayir, Libya, Mısır, Bilâd-ı Şam, Irak)

aldaş ( الالداش ): “arkadaş,” < aldaş yoldaş “yoldaş” (Mısır, Bilâd-ı Şam, Irak)

amâzek ( امازك ): “marpuç (nargilenin)” < amzek “emzik” (Bilâd-ı Şam)

arabanciye ( عربنجيه ): “arabacılar” < arabanci “arabacı” جيه eki çoğul + isimden isim yapma eki kullanılmaktadır. (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

arabaci ( عربي ): “arabacı” at arabasını süren kişi (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

arânik ( ارانيك ): “sicil iş ve işlemlerinde örnek belgeler” < urnek “örnek” (Mısır-Tunus-Sudan-Cezayir)

‘aşşi ( عشي ): “aşçı” < ‘aşşi “aşçı” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

atkum ( أطقم ): “takımlar, (elbiseler) takım elbise” < takım “takım” (Mısır, Cezayir, Suriye)

atrâk ( اتراك ) (çoğul): “Türkler” < turk “Türk” (Cezayir, Mısır, Bilâd-ı Şam)

avanta ( اونطة ): “avanta” kolay elde edilen kazanç, menfaat (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

avurma ( أورما ): “kavurma” < kavurma yemeği (Bilâd-ı Şam)

awwal baştan ( اول باشتان ): “ilk başta, ilk önce” < ilk önce (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

baba ( بابا ): “baba” < baba (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

bakârec ( بقارج ) (çoğul): “cezve” < bakrac “bakraç” (Bilâd-ı Şam, Irak)

baklava ( البقلوة ): “beklewa” < baklava (Mısır, Cezayir, Bilâd-ı Şam)

<sup>2</sup> Kelimelerin tespitinde kullandığımız kaynak malzeme aşağıdaki gibidir: Emil Hanne El Kusus El Helse, (2019), Ürdün Lehçesinde Yabancı Kelimeler Sözlüğü, Dar Verd El Ürdüniyye, Amman.

- baltacı (بلطجي): “baltacı” < baltacı “baltacı” -cı/ci isimden isim yapım eki (Bilâd-1 Şam)
- barâgel (براعل) (çoğul): “bulgur türleri” < bergol “bulgur” (Irak, Bilâd-1 Şam)
- barâmik (برامق) (çoğul): “parmaklar” < barmak “parmak” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- basamât (بصمات) (çoğul): “imza yerine parmakları basma” < basma, (Cezayir, Mısır, Bilâd-1 Şam)
- bastırma (بسطرمة): “pastırma” < bastırma “pastırma” (Mısır)
- baş (باش): “baş” < baş, sıfat görevinde kullanılır: baş mühendis باش مهندس (Bilâd-1 Şam)
- başa (باشا): “paşa” < başa “paşa” (Cezayir, Mısır, Bilâd-1 Şam)
- başânîk /bşânek (باشانيك) (çoğul): “leçekler, baş örtüleri, tülbentler” < başnuka “başlık” (Bilâd-1 Şam)
- başâvât (باشاوات) (çoğul): “paşalar, sadrazamlar, vezirler” bâşâ+vat < “paşa” (Tunus, Mısır, Cezayir, Bilâd-1 Şam)
- başçavuş (باش شايوش): “başçavuş” < başçavuş “başçavuş” (Mısır)
- başkatib (باش كاتب) (başkatip) < başkatib “başkatip” (Mısır)
- bavâgîz (بوازغي) (çoğul): “boğazlar” < bûğâz “boğaz” (Mısır, Cezayir, Bilâd-1 Şam)
- bayât (بكاوات وبيكاوات وبيكات) (çoğul): “üst yöneticiler” bay “bay, bey” (Tunus, Cezayir, Mısır, Bilâd-1 Şam, Irak)
- beyrak (بيرق): “bayrak” < beyrak “bayrak” (Mısır, Cezayir, Bilâd-1 Şam)
- bayat (T/A): Bu kelime Türkçe olmakla birlikte Arapçada isim ve fiil olarak bulunmakta ve Kutsal kitap Kur’an-ı Kerim’de geçmektedir.
- becâka (بجاقى) (çoğul): “Ayakkabı bıçakları” < beçkı “bıçkı” (Mısır, Cezayir)
- begât (بكات) (çoğul): “beyler, efendiler” < beg “bey” (Suriye, Irak)
- begavât (بكاوات) (çoğul): “beyler, efendiler” beg+avat < beg “bey” (Bilâd-1 Şam)
- bekac / bokâc /bukâc (بئج) (çoğul): “bohçalar” bekac /bekçe < buhça /bohça “bohça”( Bilâd-1 Şam)
- belekat (بلكات) (çoğul): “bölükler” < belok “bölük” (Cezayir, Bilâd-1 Şam)
- berâgî / barâgî (براعى - براكى) (çoğul): “vidalar/civatalar” < burğı “burgu” (Cezayir, Mısır, Bilâd-1 Şam)
- berglât (برغلات) (çoğul): “bulgur daneleri” < bergol “bulgur” (Bilâd-1 Şam, Irak)
- beşâmik (بشامق) (çoğul): “pabuçlar, terlikler” < başmak (Mısır, Cezayir)
- beşlikât (بشلكات) (çoğul): “beşlikler”(altın veya para) < bişlik, başlik ”beşlik” (Mısır, Cezayir, Tunus)
- bek (بيك): “bey” < bek “bey” (Mısır, Cezayir, Tunus, Irak, Bilâd-1 Şam)
- beyârek – bayârik (بيارق) (çoğul): “bayraklar, sancaklar” < bêrak “bayrak” (Mısır, Cezayir, Bilâd-1 Şam)
- berdu (برضة): “bir de” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- bohça /bukac (بئجة): “evrak torbası” < bukça “boğça” (Mısır, Cezayir, Bilâd-1 Şam)
- bori (بوري): “boru” < bori “boru” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- boya (بوا) (boya) ayakkabı boyası < boya (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- boza (بوزة/بوظة): “boza” < boza”boza” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- bulgur:(بُرغُل): “bulgur” < burğul “bulgur” (Bilâd-1 Şam, Irak)
- buriyât (بوريات) (çoğul): “borular” < bûri “boru” (Bilâd-1 Şam)
- cazmât (جزمات) (çoğul): “çizmeler” < cezma, cazme “çizme” (Bilâd-1 Şam)
- çgêlât (چغلالت) (çoğul): “su geçitleri” < cağel “çakıl” (Bilâd-1 Şam)

- cizâm (جزم) (çoğul): “çizmeler” < cazma “çizme” (Mısır, Sudan, Cezayir, Bilâd-ı Şam)
- çakalât (جقالات) : “çakallar” < çakal “çakal (Bilâd-ı Şam)
- çakmayât (چقمیات) (çoğul): “kuyumcu işleri” < çakmâye “çakma” (Bilâd-ı Şam)
- çatalât (چاتالات) (çoğul): “çatallar” < çatal “çatal” (Mısır)
- çnâk (چناق) (çoğul): “çanaklar” < çanak “çanak” (Bilâd-ı Şam)
- çorât (چورات) (çoğul): “altın ya da gümüş ile çevrili, süslü mendiller” < çorâye “çevre” (Bilâd-ı Şam)
- çvêvîş (چواویش) (çoğul): “çavuşlar” < çavîş “çavuş” (Bilâd-ı Şam)
- dağât (داغات) (çoğul): “dağlar” < dağ+at “dağ” (Cezayir, Mısır, Bilâd-ı Şam)
- dakâmîk (دقامیق) (çoğul): “tokmak-lar” < dokmâk “tokmak” (Irak, Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- demğe (دمغه) : “damga” < demğe “damga” (Mısır, Bilâd-ı Şam, Irak)
- damârat (دمارات) (çoğul): “damarlar” < damar+at “damar” (Mısır, Irak, Bilâd-ı Şam)
- denomât (دنومات) (çoğul): “dönüm-ler, 1000 m<sup>2</sup>’lik yer” < denom+at “dönüm” (Bilâd-ı Şam)
- daşir (داشر) : “dışarı” dışarı çıkma, dışarıda olma “dışarı” (Bilâd-ı Şam)
- daşûr (دشور) (çoğul): “kasabalar, köyler” < deşra “taşra” (Bilâd-ı Şam)
- doğri (دغري) : “doğru/ düz: ileride / direkt” “doğru” anlamında (Bilâd-ı Şam)
- dolma (دولما) : “dolma yemeği” < dolma (Irak)
- dondurma (دوندurma) : “dondurma” dondurma (Bilâd-ı Şam)
- drekât (درکات) (çoğul): “direkler” < drek “direk” (Bilâd-ı Şam) çoğul
- duwar/dewar (دوار) : “duvar” < duwar “duvar” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- dvenât (دونات) (çoğul): “eldiven-ler” < dvêne “eldiven” (Bilâd-ı Şam)
- dvêşek (دواشک) (çoğul): “döşek-ler” < doşak – daşek- deşak “döşek” (Bilâd-ı Şam)
- duz (دوز) : “düz” duz “düz” (Bilâd-ı Şam)
- elciye (الجييه) : “elçiler” < elci “elçi” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- eldivanât (الدونات) (çoğul): “eldivenler” < eldivan “eldiven” (Mısır, Yemen, Bilâd-ı Şam)
- ençkariye (انكشاريه) (çoğul): “yeniçeriler” < ençkari “yeniçeri” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- erêmğîn (ارامگين) (çoğul): “armağanlar” < armağan “armağan” (Bilâd-ı Şam)
- esâtîk-kesâtîk (كساتيك-اساتيك) (çoğul): “saat zincirleri” < köstek “köstek” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- eskici (اسكجي) : “eskici” < eskici “eskici” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- gazâleg (گزالك) (çoğul): “gözlükler” < kizlok/gezlok “gözlük” (Bilâd-ı Şam)
- gevêdek (كوادك) (çoğul): “sıralar” < gêdek “gedik, sıra” (Bilâd-ı Şam)
- gazderâ / gezdûra: (غزدره) : “gezdirmek” < gazderâ / gezdûra “gezdirmek” (Bilâd-ı Şam)
- gizâm (جزام) (çoğul): “ayakkabılar” çizmeler < gezme “çizme” (Mısır)
- hanım: (خانم) : “hanım” < hanım, “hanım” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- havâkîn (خاوقين) (çoğul): “üst yöneticiler, hakan-lar” < hâkân “hakan” (Cezayir)
- havâtîn (خواتين) (çoğul): “hatun-lar, hanım-lar” < hâtûn “hatun” (Mısır, Cezayir)
- havâzîk: (خوازيق) (çoğul): “hile-ler, direk-ler,” < hazuk “kazık” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- haşuka (خاشوقه) : “kaşık” < haşuka “kaşık” (Mısır, Bilâd-ı Şam, Körfez ülkeleri)



- hazuk: ( خازوق ): “kazık” < khâzûk “kazık” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- hoş boş ( هوش بوش ): “hoş bulduk” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- imbedel ( امبدل ): “budala” < imbedel budala (Bilâd-ı Şam)
- kabârî ( كبرى ) (çoğul): “köprü-ler” < kubrî / gubrî “köprü” (Mısır, Sudan, Cezayir)
- kabdâyât ( قبضايات ) (çoğul): “kabadayı-lar” < kabadayı “kabadayı” (Bilâd-ı Şam)
- kâdunât ( قادنات ) (çoğul): “kadınlar, hanımlar” < kâdûne “kadın” (Bilâd-ı Şam)
- kaftan ( قفطان ): “kaftan” (Mısır, Bilâd-ı Şam, Fas)
- kalâbık ( قلابق ) (çoğul): “samur derisinden, süslü ve gösterişli başlıklar” < kalbak “kalpak” (Bilâd-ı Şam)
- kalâtık ( قلاتق ) (çoğul): “koltuklar” < kaltok “koltuk” (Bilâd-ı Şam)
- kamât ( قامات ) (çoğul): “kamalar, bıçaklar” < kama “kama” (Bilâd-ı Şam)
- kamçât ( قمجات ): “kamçılar” < gamçe, kamçe “kamçı” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- kantarmat ( قنطرمات ) (çoğul): azılı atları zapt etmek için kullanılır “kantarmalar” < kantarma (Sudan, Cezayir)
- karâbîç ( قرابيج ) (çoğul): “kırbaçlar” < gerbaç/kerbaç “kırbaç” (Bilâd-ı Şam)
- karakon ( كراكون ): “karakol” < karakon “karakol” (Mısır, Cezayir, Bilâd-ı Şam)
- karakûlât ( قرفولات ) (çoğul): “karakol-lar” < garakûl /karakûl “karakol” (Tunus, Mısır, Cezayir)
- kâtât ( قاطاط ) (çoğul): “kat-lar” < kât “kat” (Bilâd-ı Şam)
- kâterciye ( قاطرجه ): “katırcı” < kâterci “katırcı” جيه -cı/ci eki isimden isim yapma eki (Bilâd-ı Şam)
- kavârîg ( كواريك ): “kürek” < kôrêk “kürek” (Tunus, Sudan, Mısır)
- kavâvîş ( قواو يش ) (çoğul): “hapishane hücreleri, koğuşları” < gâvûş/kâvûş “koğuş” (Cezayir, Mısır)
- kavâyik ( قواييق ) (çoğul): “kayık-lar” < kâyik “kayık” (Ürdün, Mısır, Suriye)
- kavâyîş ( قوايش ) (çoğul): “kayış” < kâyiş “kayış” (Tunus, Mısır, Cezayir)
- kelebşe ( كلبشة ): “kelepçe” < kelebşe “kelepçe” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- keneke ( كنة ): “teneke” < keneke “teneke” (Mısır)
- kibcaye ( كيجاية ): “kepçe” < kibcaye “kepçe” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- keşlât ( ق شلات ) (çoğul): “askeri terim, kışın askerin konaklandığı yer” < kışla “kışla” (Cezayir, Mısır, Bilâd-ı Şam)
- kıllkât ( قلفات ) (çoğul): “muhafız birlikleri” < kıllok “kolluk” (Cezayir, Mısır, Bilâd-ı Şam)
- kışlakât ( قشلاقات ) (çoğul): “kışlalar” < kışla “kışla” (Cezayir, Mısır, Bilâd-ı Şam)
- kîtânât ( قيطانات ) (çoğul): “kaytanlar” < kîtân “kaytan” (Bilâd-ı Şam)
- kişâl ( قشال ) (çoğul): “kışla-lar” < kaşla, guşla “kışla” (Tunus, Cezayir, Mısır)
- knâkât ( قناقات ) (çoğul): “konaklar” < knâk “konak” (Bilâd-ı Şam, Cezayir)
- knêdik ( قناديق ) (çoğul): “tüfek kundakları” < kendak “kundak” (Cezayir, Mısır, Bilâd-ı Şam)
- kozlok ( كزلك ): “gözlük” < kozlok “gözlük” (Suriye)
- kobri ( كوبري ): “köprü” < kobri “köprü” (Mısır)
- kurbac ( كورباچ ): “kırbaç” < kurbaç “kırbaç” (Cezayir, Mısır, Bilâd-ı Şam)
- kurek ( كوريك ): “kürek” < kôrêk “kürek” (Sudan, Mısır, Bilâd-ı Şam)
- kurekât ( كوركات ) (çoğul): “kürekler” < kôrêk “kürek” (Sudan, Mısır, Bilâd-ı Şam)

- kusâcât (قصاعات) (çoğul): “kısaçlar, penseler, kerpetenler” < kusac “kısaç” (Cezayir)
- nine (نينة): nene < nine “nene” (Mısır)
- nebatci (نوبتجي): nöbetçi < nebatci “nöbetçi” (Mısır)
- oda: (أوضة): “ode” < oda “oda” (Mısır)
- ovâd (اوض) (çoğul): “odalar” < oda “oda” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- pancer (بنجر): “pancar” < pancer “pancar” (Mısır)
- sarâgi (سراكي) (çoğul): “sergiler” < sargi ~ sarki “sergi” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- secâkât (سجاقات) (çoğul): “saçak-lar, bir nesnenin kenarları” < secak “saçak” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- sefertas (سفرطاس): “sefer taşı” < sefertas “sefertas” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- senêcek (سناجق) (çoğul): “sancaklar” < sencak “sancak” (Bilâd-1 Şam, Cezayir, Mısır)
- sereciye (سرجيه) (çoğul): “sürücüler” < sereci “sürücü” (Bilâd-1 Şam)
- sergen (سرجن): “sürgün” < sergen “sürgün” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- senek (سنةك): “sinek” İskambil kağıdı (Bilâd-1 Şam)
- singe (سنجه): “süngü” < singe süngü (Mısır)
- şaklaban: (شقلبة): “takla atmak” < şaklaban şakacı kimse (Bilâd-1 Şam)
- şakuş (شاكوش): “çekiç” < şakuş “çekiç” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- şarşaf (شرفاف): “çarşaf” < şarşaf “çarşaf” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- şele bele (شيله بيله): “şöyle böyle” < şele bele “şöyle böyle” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- şevşera (شوشره): “şaşırmak” yaygara anlamında kullanılmaktadır (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- şelebi (شلبلي): “çelebi” < şelebi “çelebi” efendi kimse, bey (Bilâd-1 Şam)
- şenta (شنتة): “çanta” < şenta “çanta” (Mısır, Sudan, Cezayir, Bilâd-1 Şam)
- şevâşir (شواشر) (çoğul): “şaşkınlıklar, karışıklıklar, hayretler” < şevşere “şaşırmak” (Bilâd-1 Şam)
- şîşberek (ششبرك): “şiş börek”, şîşberek < şiş börek, hamur işi (Bilâd-1 Şam)
- şîş tawûk (شيش طاروق) şiş tavuk < şîş tawûk (Bilâd-1 Şam)
- şol (شول): “çöl” < şol “çöl” (Tunus, Cezayir)
- şuval (شوال): “çuval” < şuval “çuval” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- şuvvâş (شواش) (çoğul): “çavuşlar” < şâviş “çavuş” (Sudan, Cezayir)
- takım (طَّم): “takım” < takım “takım” (Bilâd-1 Şam)
- tabu (طابو): “tapu” < tabu “tapu” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- tabur (طابور): “tabor” < tabur “tabur” (Bilâd-1 Şam, Cezayir, Mısır)
- tatâle (ططالى) (çoğul): “tatlılar” < tatlı “tatlı” (Suriye, Filistin)
- tatli (ططلي): “tatlı” < tatli “tatlı” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- tavâbîr-tvêbîr (طوابير) (çoğul): “taburlar, sıralar” < tâbûr “tabur” (Bilâd-1 Şam, Mısır, Sudan)
- tazâlik (طزالق) (çoğul): “tuzluklar” “tozluklar” < tozluk “tuzluk” (Sudan, Cezayir)
- tebâsi (تباسى) (çoğul): “tepsi-ler, sini-ler” < tebsi “tepsi” (Bilâd-1 Şam ve Mısır)
- tembil (تمبل): “tembel” < tembil “tembel” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- temelli (تملي): “temelli” daimen, sürekli (Mısır)

- teneke (تنكة): “teneke” < teneke (Bilâd-ı Şam)
- terelelli (ترللي): “terelelli” < terelelli “terelelli” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- tobçiye (طوبجيه) (çoğul): “topçu erleri” < tobçi “topçu” –cı/-ci isimden isim yapma eki (Bilâd-ı Şam, Cezayir)
- tabe (طابة): “top” < tabe “top” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- tuğrâdât (طغرادات) (çoğul): “tuğralar, turalar” < tuğrâ “tuğra” (Sudan, Mısır, Cezayir)
- tuk (طوق): “tuğ” < tuh “tuğ” (Bilâd-ı Şam)
- tukûm (طقوم) (çoğul): “eşya-lar topluluğu, takım-lar” < takım “takım” (Bilâd-ı Şam ve Mısır)
- tukûme (طقومه) (çoğul): “takımlar (elbise için)” < takem “takım” (Bilâd-ı Şam, Mısır, Cezayir)
- tvâb (طابات- طواب) (çoğul): “top-lar” < tûb “top” (Bilâd-ı Şam)
- tvâh (طواخ) (çoğul): “tuğlar” < toh “tuğ” (Bilâd-ı Şam)
- urât (اوراط) (çoğul): “ortalar” < urta “orta” (Mısır, Cezayir)
- uvâd-ivâd (اواد) (çoğul): “oda-lar” < uda /oda “oda” (Mısır, Sudan)
- vitâkât (وطاقات) (çoğul): “çadır-lar /otak-lar,” < vitâk “otağ” (Bilâd-ı Şam, Mısır, Cezayir)
- vucâk (وجاق) (çoğul): “asker ocağı” < ocak “ocak” (Bilâd-ı Şam, Mısır, Cezayir)
- vucakat (وجاقات) (çoğul): “ocaklar” < vucak, ucak “ocak” (Bilâd-ı Şam, Mısır, Cezayir)
- yabrak (بيرق) (çoğul): “yaprak” < yabrak “yaprak” özellikle asma yaprağı için kullanılır (Bilâd-ı Şam)
- yaka (يفا) (çoğul): “yaka” elbiselerin boyun bölümü “yaka” (Mısır)
- yâkât (يقات) (çoğul): “yakalar” < yâka “yaka” (Sudan, Cezayir)
- yalamik (يلامق) (çoğul): “elbise-ler, yelme-ler” < yalmak “bir tür kıyafet” (Tunus, Cezayir)
- yatak (يتك) (çoğul): “yatak” < yatak “yatak” (Mısır)
- yalanci (يلنجي) (çoğul): “yalancı” asma yaprağı ile etsiz olarak yapılan yaprak sarması için kullanılır (Bilâd-ı Şam)
- yoğurt (يوغورت) (çoğul): “yoğurt” < yoğurt (Mısır, Cezayir, Fas)
- zehr (زهر) (çoğul): “zar” < zehr “zar” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)
- zgürt (زقورت) (çoğul): “züğürt” < zgürt “züğürt” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

Türkçe kelime yapma yollarından biri olan iki yabancı sözcüğü birleşik sözcük olarak kullanmaktır. Bu tür sözcüklerden de Arapçaya ödünçlenmiştir.

egzehane (عزخانه): “eczahane” < eczahane (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

Türkçe dışarı/taşra kelimesi anlam sapmasına uğrayarak Arapçada farklı bir anlamda kullanıldığı da tespit edilmiştir:

deşrât (داشرات) (çoğul): “arsız, aşırı serbest kadınlar” < deşra “taşra” (Bilâd-ı Şam)

Türkiye Türkçesinde isimden isim yapma eki olan –cı/-ci, Türkçe sözcük yapma yoluna gidilmiştir:

arabancıye (عربنجيه) (çoğul): “arabacılar” < arabancı “arabacı” جيه eki çoğul + isimden isim yapma eki kullanılmaktadır. (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

baltacı (بلطجي) (çoğul): “baltacı” baltacı < baltacı, –cı/ci isimden isim yapım eki (Bilâd-ı Şam)

eskici (اسكجي) (çoğul): “eskici” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

Bu ek (-cı/-ci) ayrıca Arapça veya diğer yabancı kökenli sözcüklerin sonuna getirilerek (yabancı kelime kökü+ Türkçe ek) melez sözcük yapma yoluna gidilmiştir:

- adalelenci < Ar.: (عضلنجي): “kashı, adaleli kimse” adaleli < adalanci (Bilâd-1 Şam)
- dükkaneci < Ar.: (دكنجي): dükkan sahibi -cı/ci yapım eki (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- helvacı < Ar.: (حلونجي): “tatlı satan kişi” halawanci < helvacı (Bilâd-1 Şam)
- hurdacı < Frs.: (خرديجي): “hurda şeyleri toplayan kimse” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- kahrabcı < Ar.: (كهربجي): “elektrik işinde çalışan kimse” (Bilâd-1 Şam)
- kahveci < Ar.: (قهوجي): “Kahve çay yapan kimse” (Bilâd-1 Şam, Mısır, Cezayir)
- khudarcı < Ar.: (خضرجي): “Sebze ve meyve satan kimse” (Bilâd-1 Şam)
- kebabçı < Ar.: (كبابجي): kebab satan kimse (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- kunduracı < İ.: (كُنْدُرَجِي): “kunduracı, ayakkabıcı” kundureci < kunduracı (Bilâd-1 Şam)
- mağlavancı < Ar.: (مغلونجي): “pahalya satan kişi” mağlawanci < mağlavancı (Bilâd-1 Şam)
- maslahci < Ar.: (مصلحجي) “menfaatini düşünen kimse” (Bilâd-1 Şam)
- matba'cı < Ar.: (مطبعجي): kağıdı yazdıran kişi (Bilâd-1 Şam)
- meşkelci < Ar.: (مشكلجي) “problem çıkarıcı kimse” (Bilâd-1 Şam)
- mücevheratçı < Ar.: (جواهرجي): “mücevher satan kişi” mücevheratçı < cevahirci (Bilâd-1 Şam)
- muasircı < Ar.: (مواسرجي): “tesisatçı” (Bilâd-1 Şam)
- nisvancı < Ar.: (نيسونجي): “kadınları seven adam” nisvancı < neswanci (Bilâd-1 Şam)
- postacı < İ.: (بوستجي): “postacı” bostacı < postacı (Bilâd-1 Şam)
- şavarmacı < Ar.: (شاورمجي): “tavuk döner, şavarmacı” şavarmacı < şawermaci (Bilâd-1 Şam)
- sufracı < Ar.: (سفرجي): yemek servisi yapan kimse (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- taksici < Fr.: (تاكسجي): taksi sürücüsü (Mısır ve Bilâd-1 Şam)

Bütün bunların yanı sıra, Türkçeye yabancı dillerden geçen bazı kelimelerin de Arapçaya geçtiği tespit edilmiştir. Türkçe burada “aracı dil” konumundadır. Farsça, Fransızca ve İtalyanca olan bu kelimelerin önce Türkçeye oradan Arapçaya geçmelerinin en önemli kanıtı Türkçe telaffuzun aynısı veya çok az fonolojik değişiklikle kullanılmasıdır:

- aferin < Frs. (عفرم): “aferin” < aferin (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- başış < Frs. (بقتيش): “bahşış” < bahşış (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- birvaz < Frs. (برواز): pervaz (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- endebur < Frs. (انديوري) mendebur (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- gedş < Frs. (كدش): “iğdiş edilmişler (atlar, beygirler, boğalar)” < gedîş “iğdiş” (Bilâd-1 Şam)
- hastahane < Frs. (خستخانه): (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- kuşk < Frs. (كشك): köşk, küçük dükkan, büfe (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- sarhoş < Frs. (سكرجي): “çok içki içen kişi” “sekarci” < sarhoş (Bilâd-1 Şam)
- sebet < Frs. (سبت): “sepet” (Mısır)
- siniyye < Frs. (صينيية): “sini” siniyye < sini (Mısır ve Bilâd-1 Şam)
- şedır < Frs. (شادر): “çadır” (Mısır ve Bilâd-1 Şam)

- şuval <Frs. (شوال): “çuval” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)  
 tahta <Frs. (تخته): yazı tahtası olarak kullanılır (Mısır)  
 tırabzan Frs.: (درازين): derabzin  
 torşi <Frs.: (طرشي):”turşu” (Mısır)  
 usta <Frs. (أسطه): usta (Mısır)  
 zengil <Frs. (زنگيل / زنجيل): “zengin” (Mısır ve Bilâd-ı Şam)  
 zor <Frs. (زور): “zor” (Bilâd-ı Şam)  
 belki <Ar.+ Frs.: (بلكي): belki  
 bukle <Fr.: (بكله): “bukle” Arapçadaki bukle “toka” toka (Bilâd-ı Şam)  
 malto <Fr.: (مالطو): manto, kadın pardesüsü (Mısır)  
 otomobil <Fr.: (اوتوميل): “otomobil” (Mısır, Sudan)  
 vabur <Fr.: (وابور): “vapur” (Bilâd-ı Şam, Mısır, Sudan)  
 mesura <İ.: (ماسورة): (Mısır ve Bilâd-ı Şam)

Bilâd-ı Şam Arapçasında pek çok Türkçe veya Arapça kökenli kelimeye Arapça çokluk eki eklenerek Arap dili kurallarına uygun olarak çokluk anlamı kazandırılmıştır. Türkiye Türkçesinde bulunan pek çok kelime Bilâd-ı Şam Arapçası tarafından ödünçlenmiştir. Bilâd-ı Şam coğrafyasında “Fusha” yazı dili ile konuşma, çok az bir konuşur tarafından tercih edilmektedir. Oysa “Amice” tabir edilen konuşma biçimi Arap toplumunda günümüzde oldukça tercih edilen bir durumdur. Bu ödünçlenmenin “-ât” çokluk ekiyle kullanıldığı görülür.

Bazı sözlükler, her ne kadar bu ve benzeri sözcükler için yanlış yapılar olduğunu ifade etse de Anadolu Türkçesi tarihî metinlerinde ağa (أغات) <ağa+vât “ağalar”, bey (بكات) <beg+ât “beyler”, bölük <belek+ât “bölükler”, il <il+ât “iller”, cazmât (جزمات) < “çizmeler” cazm+ât “çizmeler” < cazme “çizme” (Bilâd-ı Şam) gibi pek çok örnek bulmak mümkündür.

## Sonuç

Korumalı, işlevsel ve üretken bir kök yapıya ve ilginç bir gramer yapısına sahip Arap dili, Talas savaşı ile başlayan Türk ve Arap milletlerinin tanışması ve sonraları Irak ve on birinci yüz yıldan itibaren de Bilâd-ı Şam’da etkileşime girdiği Anadolu Türkçesi (Eski Anadolu Türkçesi)’nden ve Osmanlı Türkçesinden bazı dil unsurları bakımından etkilenmiştir. Söz varlığı bakımından Türkçeden pek çok verinti (ek ve sözcük) almıştır. Sözcüklerin yanı sıra özellikle Mısır, Şam, Ürdün, Filistin ve Lübnan ağızlarında isimden isim yapma eki –ci az sayıda Türkçe kökenli (balta-cı < balteci) ve pek çok Arapça sözcüğün sonuna getirilerek melez sözcük yapma yoluna gidilmiştir. Mısır, Osmanlı idaresindeyken özellikle Mehmet Ali Paşa ile yakaladığı ekonomik, siyasi ve askeri güç ile Türk dil ve kültürünün oldukça güçlendiği bir Arap coğrafyasıdır. Türkçede pekiştirme yapma yollarından biri olan “m, p, r, s” kuralının da örneğine (tertemiz) az rastlansa da ödünçlendiği tespit edilmiştir. Arap diline yerleşen söz konusu bu verintiler farklı sosyal hayat şubelerinde gözlemlenmektedir. Özellikle askerlik ile ilgili Türkçe terimlere sıkça rastlanmaktadır. Bu terimler daha çok Mısır ve Cezayir Arapçasında daha yaygın bir kullanıma sahiptir. Bu verintilere yazı dilinde karşılaşmak pek yaygın olmasa da konuşma diline (amice) mal olmuştur. Türkçeden Arapçaya verinti pek çok alanda tespit edilmekle birlikte daha çok ticaret, sosyal hayat ve askeri alanlarda daha çok verinti sözcük tespit edilmiştir.

“Agavât, buluşât, deyişât, erât, gelirât, gelişât, gidişât” örneklerinde olduğu gibi Türkiye Türkçesinde Türkçe kökenli bir adın Arapçanın “-ât” çokluk ekiyle kullanıldığı görülür. Her ne kadar bu kelimeler için sözlüklerimizde yanlış şekiller olduğu belirtilmekteyse de tarihî metinlerimizde agavât “ağalar”, begât “beyler”, ilat “iller”, gibi örneklerin olduğunu da görmekteyiz. Türkçe tekil kelimeler Arapça gramer kurallarına göre çoğul yapılarak da kullanılmaktadır: ovâd (أوصد): “odalar” < oda “oda” (Mısır ve Bilâd-ı Şam), cazmât (جزمات): “çizmeler” < cazme “çizme” (Bilâd-ı Şam). Türkçe yoluyla Arapçaya geçen yabancı sözcükler de bulunmaktadır. Bu sözcükler fonetik bazı hususiyetlerini yitirmekle beraber bunların pek çoğu biçimsel olarak da Türkçe ekler ödünçlenerek melez birer sözcük olarak Arapçaya geçmişlerdir.

Yaygın bir kanı olan “Türkçe Arapçadan çok etkilenmiştir” yargısı doğrudur, fakat Arapçayı yalnızca etkileyen ve Türkçeyi de etkilenen bir dil olarak görmek doğru değildir. İslam dini avantajına sahip Arapçanın sonradan Müslüman olan bir milletin dilini etkilemesi doğaldır. Türkçenin de Arapçayı etkilediği bu çalışmadan anlaşılmaktadır. Elbette Mısır, Bilâd-ı Şam ve Irak gibi Anadolu’ya yakın coğrafyalarda Türk siyasi idaresinin güçlü olması ve uzun sürmesi Türkçenin Arapçayı oldukça etkilediği önemli coğrafyalardır. Fakat Tunus, Cezayir, Fas ve Yemen gibi uzak Arap coğrafyalarında bile Türkçenin etkisi önemli bir biçimde görülmektedir.

### Kaynakça

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçede Birden Fazla Anlam Ögesiyle (Sentaktik Yolla) Kavramların İşaretlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*. 1(3), 11-25.
- Clauson, G. S. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth – century Turkish*, Oxford.
- Baykurt, C. (2009). Cami Baykurt’un Anılarıyla Son Osmanlı Afrika’sında Hayat (Çöl İnsanları, Sürgünler ve Jön Türkler). (Haz.) Arı İnan, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Demir, M. (20018). Arapça’dan Osmanlıca’ya Geçen Sözcüklerin Anlamsal Açısından İncelenmesi 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education And Society In The 21st Century Cilt / Volume 7, Sayı / Issue 19, Bahar / Spring, Araştırma Makalesi / Research Article, Sayfa/Page: 125-137*
- Develioğlu F. (1997). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlük*, 14.bs, Ankara.
- Doğruer, B. E. (2018). Türkçedeki İki Alıntı Sözcük *Ceviz ve Koz Üzerine*, *Turkish Studies Volume 13/5, Winter 2018, p. 147-156 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12961 ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY*
- Emil Hanne El Kusus El Helse (2019). Ürdün Lehçesinde Yabancı Kelimeler Sözlüğü, Dar Verd El Ürdüniyye, Amman
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Dağ.
- Gabain, V. A. (1942). *Eski Türkçenin grameri*. Berlin.
- Hammer, J., V. (2014). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi (2 cilt)*, İlgı Kültür Sanat Yay, İstanbul
- İlter, A. S. (1936). *Şimali Afrika’da Türkler*, İstanbul
- İmer, K. ; Kocaman, A. ; Özsoy, S. (2011), *Dilbilim Sözlüğü*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- İnalçık, H. (2022). *Kısa Osmanlı Tarihi- Osmanlı İmparatorluğu Tarihine Kuşbakışı*, Kronik Yay., İstanbul.
- İşler, E., ve Özay, İ. (2011). *Türkçe-Arapça Kapsamlı Sözlük*, Fecr Yay., Ankara
- Karaağaç, G. (2021). *Türkçe Verintiler Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu yay., Ankara
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş*, Pegem Akademi, Ankara.

- Kolektif (2018). İslam Medeniyeti Tarihi, Grafiker Yay., Ankara
- Mutçalı, S., (2015). Arapça-Türkçe Sözlük, Dağarcık Yay., İstanbul
- Neccār, Muhammed Tayyibî, “el-Lugatü'l-‘Arabiyyetü'l-Mu‘âsıra”, *Muḥâḍaratü Celseti'l-Mücemma* , 247-251.
- Ruedy, J.D. (2005). Modern Algeria: The Origins and Development of a Nation. Indiana University Press.
- Khalidi, R. (1991). The Origins of Arab Nationalism. (Ed.) Lisa Anderson, Columbia University Press.
- Tarama: XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü, c.1-8, (1965-1977), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tietze, A. (2002). Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı, C.I A-E, Simurg Yayınları, İstanbul-Wien.
- Türk Dil Kurumu (1988). *Türkçe Sözlük I-II* Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (1963-1982). *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-XII*, Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Yaşar, A. ( 1996). *Arapça’nın Temel Kuralları: Sarf-Nahiv*, II. bs., Anadolu Matbaacılık, İzmir
- Yorulmazoğlu, E. (2021). İslamiyet’ten Sonra Türkler, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Zinkeisen, J. W. (2019). Osmanlı İmparatorluğu Tarihi (7 cilt), Yeditepe Yayınevi, İstanbul.

## 067. Siyasi yaklaşımın edebiyata yansması örneği, Emevîlerde kasidede Atlâl olgusu

Ramazan BEZCİ<sup>1</sup>

**APA:** Bezci, R. (2023). Siyasi yaklaşımın edebiyata yansması örneği, Emevîlerde kasidede Atlâl olgusu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1138-1158. DOI: 10.29000/rumelide.1252866.

### Öz

Şiir, bir toplumun sosyal, siyasal ve kültürel yönünün şairin duygularıyla harmanlanarak belli sanatsal formlarda dizelere dökülmesidir. Bu yönüyle Câhiliye şiirinde de Bedevi Arabın hayatının her boyutunu temsil eden çölün yer alması kaçınılmaz olmuştur. Göçebe bir yaşam süren Bedevi Arap, çölde bir yerden başka bir yere göç edince daha önce yaşadığı yere tekrar uğradığında, çadırların kazıklarının izlerini, kırılmış testileri, islenmiş ocakları, yemek pişirilen ocaklardaki kül kalıntılarını görür ve hem sevgili ile hem de dostlarıyla yaşadığı hatıralar, zihninde tekrar canlanır. Şair, kasidesinde bu kalıntıların yanında arkadaşlarını durdur ve hep beraber gözyaşı dökerler ki buna Arap edebiyatında “atlâl” adı verilir. Bedevi Arabın göç kültürünün edebiyata yansması olan atlâl, kasidenin vazgeçilmez bir bölümü haline gelerek, dönemin şiiri ile özdeşleşmiştir. Muaviye’nin Emevi Devletini üzerine inşa ettiği en önemli olgulardan olan “Arap Asabiyeti”, Arabın kökü olan bedevilik ve çöl hayatını vazgeçilmez bir nitelik olarak karşımıza çıkarır. Böylelikle Bedevi Arabın çöl yaşamının edebiyata yansması olan atlâl, Câhiliye dönemi gibi bu dönemde de kasidenin vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Diğer pek çok Emevi şairi gibi dönemin simge şairleri Cerîr, Ferezdak ve Ahtâl da kasidelerinde atlâla geniş yer vermişlerdir. Ayrıca Muaviye’nin hem devletini inşa ettiği fikirlerini halka kabul ettirmek hem de muhaliflerini hicvettirmek için şiiri bir silah olarak kullandığı dikkati çeker. Bunun için de Emevi halifeleri ve yöneticileri, şairleri yanlarına çekmek için maddiyatı sonuna kadar kullanmaktan çekinmemişlerdir. Dönemin diğer şairleri gibi Cerîr, Ferezdak ve Ahtâl da halifelerin yanında yer alarak hem onları methetmişler hem de onların rakiplerini hicvetmişlerdir. Böylece hem şiir hem de atlâl olgusu Emevî edebiyatının en önemli edebi ürünleri olarak tezâhür etmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Arap Dili ve Belagatı, Emeviler, Atlâl, Kaside

## The reflection of the political approach in the Umayyads to literature, the case of ruins in the ode

### Abstract

Poetry is the expression of the social, political and cultural aspects of a society into lines in certain artistic forms by blending the emotions of the poet. In this respect, it was inevitable that the desert, which represents every aspect of the life of the Bedouin Arab, should be included in the poetry of Jahiliyya. When the Bedouin Arab, who leads a nomadic life, migrates from one place to another in the desert, he visits the place where he lived before, and sees the traces of the piles of the tents, broken jugs, sooted hearths, the remains of the ashes in the stoves where food was cooked, and the memories he lived with both his lover and friends are replayed in his mind. In his eulogy, the poet stops his

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Arap Dili ve Belagatı (Konya, Türkiye), ramazanbzci15@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 6121 6599 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252866]



friends next to these ruins and they shed tears together, which is called "ruins", in Arabic literature. Ruins, which is the reflection of the Bedouin Arab's migration culture in literature, became an indispensable part of the ode and identified with the poetry of the period. One of the most important facts on which Muawiya built the Umayyad State, "Arab Asabiyyah", reveals the Bedouin, which is the root of the Arab, and the desert life as an indispensable quality. Thus, atlâl, which is the reflection of the desert life of the Bedouin Arab in literature, became an indispensable element of the eulogy in this period, as in the Age of Ignorance. Like many other Umayyad poets, the symbol poets of the period Cerîr, Ferezdak and Ahtâl also gave a wide place to atlâl in their odes. It is noteworthy that Muawiya used poetry as a weapon both to make the public accept his ideas, which he built his state, and to satirize his opponents. For this reason, the Umayyad caliphs and administrators did not hesitate to use material resources to attract the poets to their side. The leading poets of the period Cerîr, Ferezdak and Ahtâl sided with the caliphs, both praising them and satirizing their rivals. Thus, both poetry and the phenomenon of atlâl manifested as the most important literary products of Umayyad literature.

**Keywords:** Arabic Language and Rhetoric, Umayyads, ruins, ode

## Giriş

Emeviler döneminde ulaşılan en büyük fikri gelişme hiç şüphesiz şiir alanında olmuştur. Şiirin bu dönemde Arap insanının ruhu üzerinde getirmiş olduğu etki Câhiliye döneminde bile bu kadar fazla olmamıştır. Bu dönemde Şam başta olmak üzere Mekke, Medine, Basra ve Kûfe gibi İslâm dünyasının belli başlı şehirleri, canlı ve hareketli birer kültür ve edebiyat merkezi olarak tezâhür etmiştir(Tur, 1997, s. 70). Şiirin, Emeviler döneminde bu denli gelişerek dönemin en önemli kültür olgusu olmasının sebeplerinin araştırılarak ortaya konmasının Arap edebiyatına katkı sağlayacağı aşikârdır.

Emeviler döneminde atlâl(kalıntılar) olarak adlandırılan çöl, harabeler ve harabelerin hatırlattığı dostlar ve sevgili ile hatıraları yâd etme olgusu da Emevi dönemi kasidesinde girizgâh niteliğiyle şiirin vazgeçilmez bir bölümü olmuştur. Atlâlın, Emevilerin en önemli şairleri Cerîr(ö. 110/728), Ahtal(ö. 92/710-11) ve Ferezdak(ö. 114/732)'in şiirlerinde de geniş yer bulduğu dikkati çekmektedir. Çölde yaşamayan, çölde bir yerden diğerine göç etmeyen ve de göç ederek ayrıldığı kadının hasretini çekmeyen Emevi şairlerinin atlâla nerdeyse Câhiliye şairleri kadar yer vermesi, araştırılması gereken bir diğer olgu olarak görölmektedir.

Ayrıca çalışmada Emevi şairlerinin, şiirlerinde Câhiliye dönemi şairleri gibi, atlâl olgusunun duygu derinliğini dizelerinde yakalayabilmişler mi yoksa sadece dillerinde kalan duygusal yönü olmayan, kuru lafızlardan ibaret kalmış mıdır sorusunun da cevabı aranacaktır.

Bu çalışma, doküman analizi üzerine inşa edildiği için metot olarak nitel araştırma yöntemlerinden yazılı belge inceleme yöntemi tercih edilmiştir.

## 1. Ümeyye Oğulları ve Muaviye'nin Emevi Devleti'ni kurması

Ümeyye oğulları, ismini Ümeyye b. Abdüşems'ten almakta olup, Câhiliye devrinde Mekke yönetiminde söz sahibi kabilelerden biri idi. Mekke'nin ve Kâbe'nin idaresi konusunda Kabileler arasında paylaşılan en önemli iki vazifeden biri olan başkomutanlık görevini Ümeyye oğulları üstlenmişti. Hac vazifesi için Mekke'ye gelen hacılara su ve yemek ikram etme vazifesi ise Hz. Peygamber'in de mensubu olduğu Mekke'nin diğer önemli kabilesi Hâşimîlerin idi. Her ne kadar zikredilen vazifeler Mekke'nin her iki

önde gelen kabilesi arasında paylaşılmış olsa da Hâşimîler dönemin Arap toplumunun manevi yönünü, Ümeyye oğulları da maddiyat ve güç yönünü temsil etmekteydi. Bu iki kabile arasındaki rekabetin, İslâm'ın zuhuru ile farklı bir boyuta taşındığı görülür. Bu süreçte Hâşimîler, Hz. Peygambere daha ılımlı yaklaşmışlar ve Hâşimî kabilesi mensuplarının pek çoğu, İslâmiyet'e ilk girenlerden olmuştur. Fakat Ebu Leheb gibi bazıları da İslâm'ı inkâr edenlerin en ön safında yer almışlardır.(Yiğit, 1995, s. 87).

Ümeyye Oğulları ise Hz. Osman gibi bazı şahsiyetler hariç, İslâm'ın açık davete başlaması ile diğer müşrik liderlerle birlikte hareket etmişlerdir. Onlar, Mekke şehrindeki kaybetmek istemedikleri nüfuzlarını İslâm'ı engellemek için kullanmışlardır. İslâm'a karşı her türlü eylemde ön safta yer almışlardır. Onlar, Hz. Peygamber'in Mekke'ye hicretinden sonra da Müslümanlarla Mekke müşrikleri arasındaki savaşlarda hep önde olmuşlardır. Hatta Uhud ve Hendek savaşlarının komutanlığını Ebu Süfyân(ö. 31/651) yapmıştır. Ümeyye Oğulları, Mekke'nin fethine kadar İslâm'a karşı mücadele etmişler, liderleri Ebu Süfyân Mekke'nin fethi ile Müslüman olunca diğerleri de Müslüman olmuştur(Yiğit, 1995, s. 87).

Emevi siyasi anlayışının edebiyata yansımaları bağlamında konuyla yakın ilgisi olduğunu düşündüğümüz Emevi Devleti'nin kuruluş sürecine de değinmek faydalı olacaktır. Zira sonraki bölümlerde değinileceği üzere Emevi Devleti, Hz. Peygamber ve dört halife döneminden farklı pek çok niteliği kendinde barındırır. Muaviye (ö. 60/680), Hz. Osman döneminde Şam valiliğini yürütmekte idi. Hz. Ali halife olunca kendisini Şam valiliğinden almasına rağmen o, bu görevi bırakmamış ve Hz. Ali'ye karşı mücadeleye girişmiştir. O, Cemal Vakası'nı fırsat bilerek hâkimiyet alanını Şam'ın çevresindeki bölgelere de yaymaya çalışmıştır. Muaviye, Hz. Ali'ye karşı mücadelesine girişmeden önce sahabenin önde gelenlerini yanına çekmeye çalışmış ve bu kimselerin nüfuzlarından faydalanmak istemiştir. Onun bu şekilde davranmasının bir diğer sebebi, kurmaya çalıştığı devlete ya da Hz. Ali'ye karşı açtığı savaşa meşruiyet kazandırmaktı. Onun mektup yazarak yanına çekmeye çalıştığı en önemli isimlerden bazıları, Sa'd b. Ebî Vakkas(ö. 55/675), Abdullah b. Ömer(ö. 73/693), Muhammed b. Mesleme el-Ensârî(ö. 43/663)'dir. İbn Ömer, Muaviye'nin teklifini kabul etmemiş ve onun bu mücadeleyi nefsanî duygularına kapılarak yaptığını ifade etmiştir. Mesleme el-Ensârî ise onun bu teklifini, "Ben, senin davet ettiğin şeyden sakınmak için kılıcımı kırdım, eve kapandım" diyerek reddetmiştir(Küçükkaşçı, t.y., s. 60).

### 1.1. Muaviye'nin Emevi Devleti'ni kurarken benimsediği temel ilkeler

Emevi Devletinin kurucusu Muaviye, kendinden önceki iki halife döneminde zuhur eden iç karışıkların önüne geçmek ve kurduğu devletin varlığını uzun süre devam etmesini sağlamak için Hz. Peygamber ve dört halife döneminde bulunmayan bazı tedbirler almıştır.

Muaviye, önceki üç halifenin şehit edilmesi olayının kendi başına gelmesini engellemek amacıyla savaşçı bedevîleri merkezden uzak tutmaya çalışmıştır. Muaviye, Hz. Ali'yi etrafındakilerin yanlış yönlendirmesi veya onun üzerinde hâkimiyet kurmaları sebebiyle halifeliği sürecinde ülkede sükûneti sağlayamadığını düşünerek Bizans yönetim sistemini örnek almış, etrafındakilerden kendisine baskı kuracak kimseleri yanına yaklaştırmamıştır. O, aldığı tüm kararlarda onu onaylayacak kimseleri yanına alarak İslâm'ın temel yönetim unsurlarından olan "şûrâ"yı uygulamamıştır. Muaviye, halifelerin vefatı veya şehit edilmesi sonucunda ülkede hâkim olan kargaşayı görerek bunu önlemek için veliahdın belli olması gerektiğini düşünmüş ve sağlığında oğlu Yezid(ö. 64/683)'i veliaht olarak tayin etmiştir. Böylece "seçimle gelen halife" anlayışını babadan oğula geçen "saltanat"a çevirmiştir. Muaviye'nin devlet yönetiminde getirdiği bir diğer farklı ilke de "devletin önceliği" ilkesidir. Bu ilkenin yansımaları olarak, "devlete hizmet, İslâm'a hizmettir" anlayışı toplumda hâkim kılınmaya çalışılmıştır Hazinenin halkın

değil devletin bekası için kullanılması ve de devletin çıkarlarını korumak için harcanması gerektiği savunulmuştur(el-İş, 2017, ss. 179-180).

Muaviye'nin kurduğu bu yeni devletin "bekâ" anlayışının dayandığı ilkelerden bir diğeri, çalışmanın da konusu olan "asabiyet" idi. Emevîlerde asabiyet, farklı şekillerde tezâhür etmiş olup bunlar; "Şam şehri asabiyeti", "Benî Ümeyye asabiyeti" ve "Arap asabiyeti" idi. "Şam şehri asabiyeti" Şam halkının diğer şehir halklarından daha üstün ve ayrıcalıklı olmasını ifade etmektedir. Muaviye, başlangıçta bu asabiyeti öncelemiş, bunun meyvesi olarak da giriştiği bütün savaşlarda Şam halkı, onun yanında yer almıştır. Ayrıca yeni kurulan devletin merkezi de Şam olmuştur. "Benî Ümeyye asabiyeti"ne gelince, kurulacak yeni devletin yönetici kadrosunun Ümeyye Oğullarından olması gerekiyordu zira toplumda başka hiçbir kimse veya kabile bu payeye yetişemezdi. "Arap asabiyeti" ise çalışmanın sonraki bölümlerinde edebi bağlamda detaylı olarak ele alınacağı üzere, Emevi Devleti'nin en önemli niteliklerinden biri olarak kabul edilmektedir.(el-İş, 2017, ss. 179-180).

Muaviye'nin mimarı olduğu Emevi Devleti'nde onun devri, devletin hem kuruluş hem de oluşumunu tamamladığı süreçtir. Zira o, usta bir idareci ve devlet adamı kimliği ile Hz. Osman döneminde başlayan ve Hz. Ali döneminde isyan ve iç savaşlarla zirveye ulaşan iç karışıklıkları önleyerek fetihler dönemini tekrar başlatmıştır. İslâm tarihi açısından onun yaptığı bir diğer önemli şey de daha önce İslâm devleti ile anlaşma yapan ve sonra iç karışıklıkları fırsat bilerek bu anlaşmaların gereğini yerine getirmeyen gayri Müslim tebayı tekrar İslâm devletinin kontrolü altına almıştır(Duman, 2004, s. 2).

Muaviye'nin "Arap asabiyeti" anlayışının, Hz. Osman'ın katillerinin bulunmasını ertelediği için Hz. Ali'ye karşı mücadelesinde işe yaradığı söylenebilir. Fakat devlet kurulduktan sonra ve de genişledikten sonra Arap olmayan toplumlardan bazı insanlar, bu anlayışın doğal bir sonucu olarak ikinci plana itilmiş hatta ikinci sınıf vatandaş muamelesi görmüşlerdir. Bu şekilde bir Arap milliyetçiliği ve diğer kimselerin ikinci sınıf vatandaş olarak görülmesi, İslâm'ın "eşitlik" ve "İslâm kardeşliği" ilkeleri ile çelişmekte idi. Arap olmayan Müslümanlar ve gayri Müslim teba, ikinci sınıf vatandaş olmaktan duydukları rahatsızlık sebebiyle, Emevîler aleyhine düzenlenen her türlü girişimin içinde yer almışlardır(Duman, 2004, s. 2).

Çalışmanın temel konusu olan, edebi alanda da etkisi görülen Emevi Devleti'ndeki bu Arap Milliyetçiliği, Emevi Devletinin kısa ömürlü olmasının en önemli sebebi olarak kabul edilmektedir(Özsoy, 2014, s. 52).

## 1.2. Emevi-Arap milliyetçiliğinin topluma yansımaları

Hız. Peygamber'in bütün Müslümanlar arasında tesis ettiği İslâm kardeşliği, din kardeşliği bir başka ifade ile "Ümmet" olgusu etrafında yeniden şekillenen Arap İslâm toplumu, Hız. Peygamber'in vefatından sonra aynı hassasiyet üzere varlığını devam ettirememiştir. Riddet olayları vb. bazı olaylar sebebiyle, her ne kadar İslâm toplumu bazı iç karışıklıklara sahne olsa da Hız. Ebu Bekir ve Hız. Ömer dönemlerinde din kardeşliği olgusunun yine devam ettiği söylenebilir. Fakat Hız. Osman döneminde İslâm toplumuna ekilen ilk nifak tohumları, bu dönemde iç karışıklıklara ve Hız. Ali döneminde de iç savaşlara evrilmiştir. Emevîler, zikredilen olumsuz şartlara ek olarak Hız. Ali'nin de şehit edilerek İslâm toplumunun başsız kaldığı bir ortamda tarih sahnesine çıkarak varlığını sürdürmeye çalışmıştır. Her ne kadar Hız. Peygamber'in tesis ettiği din kardeşliğinde "Arabın aceme, acemin araba üstünlüğünün olmadığı" vurgulansa da "Emevîler döneminde Câhiliye asabiyetine tekrar dönülmüştür" şeklindeki bir ifade yanlış bir yargı olamayacaktır. Emevi Devleti'nin kuruluş döneminin temel argümanı olan "Arap Asabiyeti"nin, devletin kuruluşundan sonra daha da artarak devam ettiği dikkati çeker. Değindiği üzere, Emevi-Arap taassubunun öncelendiği bir siyasi yaklaşımın sarayın dışına taşarak toplumda

deyim yerindeyse tsunami etkisi yaratması kaçınılmazdı. Emevilerin bu ayrışmacı siyaseti sonucu dönemin İslâm toplumu, Araplar ve Arap olmayan teba şeklinde ayrışmıştır. Arap olmayan unsurları ise “mevâlî”, “zimmiler” ve “köleler” teşkil etmekteydi(Duman, 2004, s. 2).

Emevi Devleti'nin uyguladığı Arap milliyetçiliği, toplumun Arap olmayan kesimlerinde rahatsızlık yaratarak kopmalara veya isyanlara sebep olsa da bu ayrışmaların en önemli yansımalarının mevâlîler üzerinde gerçekleştiği dikkati çeker.

Mevâlî kelimesi, başlangıçta kölelikten azat edilen kimseleri ifade etmek için kullanılıyordu. Emeviler döneminde fetihlerle birlikte İslâm toplumunun sosyolojik yapısı değişmiş ve mevâlî kavramının çerçevesi de genişlemiştir. Emevi toplumunda mevâlîler şu unsurlardan teşekkül ediyordu:

1. Bu dönemde artan fetihlerle birlikte İslâm toplumunun refahı da artmış, köleler çeşitli sebeplerle efendileri tarafından daha çok azat edilmeye başlanmıştır. Azat edilen köleler, azat eden kimsenin mevlâsı oluyordu ve bu şekilde hürriyetini kazanan kimseleri ifade etmek için “Mevâlî'l-Itâka” ifadesi kullanılmaktaydı. Mevâlî'l-Itâka sayısı, bu dönemde son derece azdı.

2. Daha sonraki dönemlerde ise Arap olmayan toplumlardan Müslüman olduktan sonra Arap ülkesine gelerek herhangi bir Arap kabilesi ile anlaşmak suretiyle onların himayesine girmiş kimselere de mevâlî denilmiştir. Bu kimseleri ifade etmek için ise “Mevâlî'l-İslâm” veya “Mevâlî'l-ahd” kelimeleri kullanılmıştır. Dönemin İslâm toplumundaki toplam mevâlî nüfus içinde ikinci grup, çoğunluğu teşkil ediyordu. Arap olmayan bir Müslüman, Arap topraklarında yaşamak isterse Arap taassubunun hüküm sürdüğü bir sosyal yapıda güçlü bir Arap kabilesi ile anlaşarak onların himayesine girmek zorunda kalıyordu. İlerleyen dönemlerde ise Arap olmayan Müslümanlar bu şekilde bir himayeye gerek duymadan İslâm ülkelerinde yaşamaya başlamışlardır. Böylelikle Arap olmayan bu unsurlar, yerel Arap halk ile kaynaşmaya başlamıştır. Başlangıçta sayıları az olan mevâlî grubu, daha sonraları çok fazla artmış hatta Muaviye döneminde Kûfe’de yirmi bin mevâlî yaşadığı rivayet edilmektedir. <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=7282> (Erişim. 30.11.2022).

## 2. Arap edebiyatında şiir ve atlâl olgusu

Ahmet Hüseyin Zeyyât, *Târîhu'l-edebi'l-Arabî* adlı eserinde “Sâmîler içerisinde şiire en yatkın olan veya şiir konusunda en ileri olan ırk Araplardır. Arap’ın yaşadığı çöl ortamı, onun doğası üzerinde etki ederek onu, hayal dünyası geniş ve duyguları coşkun bir kişiliğe büründürmüştür. Ayrıca Arap’ın dil zenginliği de onun şiirsel ifade gücünün artmasında katkı sağlamıştır.” der(*ez-Zeyyât*, t.y., s. 27).

Arap şiirinin tarihi gelişimi noktasında pek çok çalışma yapılmış olup bu çalışmalar Arap şiirinin, şiir formunda olgunlaşarak edebiyat tarihinde ortaya çıkışının İslâmiyet’ten 150 yıl öncesine kadar gittiğini göstermektedir. Bu söylemler, zikredilen tarihten önce hiç şiirin söylenmediği anlamına gelmemektedir. Bu tarih, Arap şiirinin edebi olarak olgunlaşarak sonraki nesillere aktarıldığı şiirsel formu ifade etmektedir. (Dayf, t.y., s. 38) İmruu'l-Kays(ö. 540)gibi meşhur şairlerden önce söylenen birkaç beyitlik şiirler, toplum tarafından kabul görmemiştir. Ayrıca bu sürecin uzun olduğu ve bu dönemde ezberleyerek sonraki nesillere aktarma olgusu henüz oluşmadığı için bu şiirler kaybolup gitmiştir(Hüseyin, 2014, s. 166).

Ömer Ferrûh, Câhiliyye şiirini açıkladığı bölümde Arap edebiyatının en meşhur şairlerinin Câhiliye dönemi şairleri olduğunu başka bir ifade ile çölde doğup, büyüyen ve çölde yaşayan şairler olduğunu zikretmiş, İslâm Edebiyat tarihçilerinin de bu konuda hem fikir olduğunu aktarmıştır.(Ferrûh, 1981, s. 76)

Çalışmamız bağlamında ele aldığımız, Emevi döneminin simge şairleri Ferezdak, Cerîr ve Ahtal da her ne kadar çölde değil, devlet merkezi Şam şehrinde yaşasalar da çölde doğup, bedevilerin arasında yetişmişlerdir.

Arap edebiyatı araştırmacılarının çalışmalarında yer verdiği bir diğer olgu da Arap şiirinin gelişim sürecidir. Arap Edebiyatı tarihçileri, Arap kabilelerinin bu süreçte çok önemli rol üstlendiği dikkati çeker. Şiir sancağını ellerinde taşıyarak şiirin günümüze kadar ulaşmasına katkı sağlayan kabileleri tespit eden İbn Sellâm el-Cumhî'nin (öl. 232 / 846) tespitlerine göre bu rolü üstelenen ilk kabile, Rabî'e Kabilesi'dir. Bu kabileden İmru'u'l-Kays b. Hucr(ö. 540)'un dayısı olan el-Muhelhil b. Rabî'a(ö. 525) da ilk şair kabul edilir. Sonraki süreçte şiir sancağı, Kays kabilesine onlardan da Tamîm kabilesine geçmiştir.”(Ali, 2021, s. 7).

Ayrıca her ne kadar kaside formunda şiir söylenenin İmru'u'l-Kays b. Hucr'un dayısı el-Muhelhil b. Rabî'a(ö. 525) olduğu şeklinde Arap edebiyatı tarihçileri arasında genel bir kabul olsa da Câhiliye dönemi Arap toplumundaki hâkim kabilecilik anlayışının bir yansıması olarak, her kabile kendi şairinin ilk şair olduğunu iddia etmiştir. Örnek, Yemenîler, İmru'u'l-Kays b. Hucr'u; Benî Esed kabilesi, Ubeyd b. Abrası; Tağlîb Kabilesi, Muhelhil b. Rabî'a'yı; Bekr Kabilesi, Amr b. Kamî'e'yi; İyâd Kabilesi de Ebu Dâvûd'u ilk şair olarak kabul etmişlerdir(Dayf, t.y., s. 186).

İbn Reşîk el-Kayravânî, Câhiliye Arabının gözünde şair ve şiirin değerini ifade etmek için şu anekdotu aktarır: “Arap kabilelerinden birinde bir şair çıkınca, kabile mensupları birbirlerine bunu müjdelerdi. Diğer kabileler, tebrik amacı ile şairin kabilesine gelir ve yemekler eşliğinde kutlama yaparlardı. Kadınlar da düğünlerdeki gibi üd çalarak kendi aralarında eğlenirlerdi. Çünkü onların inancına göre şairler, kabilelerin namuslarını koruyan, şereflerini savunan ve kabilelerinin adını ve şanını nesilden nesile aktaran kimselerdi.” (el-Kayravânî, 2000, s. 31-32).

Kaside alanında sözlerin birbirine uygunluğu, ahengi, güzelliği ve kolay söz söyleme konusundan ilk bahseden, Câhiz'dir (öl. 255 / 869). Bu konuda, Câhiz üst üste gelen beyitlerde manaların uygunluğunu tercih ederdi. Ona göre, darb-ı mesellerle dolu, beyitlerinin birbirine uyumu ve bağı olmayan bir kaside hoş sayılmazken; bölümleri, kendi bütünlüğü içerisinde kaynaşmış; sözleri, kolay bir dizimde nazmedilmiş, güzel ve düzgün biçime dökülmüş, yağ gibi akan şiir, en güzel şiirdir(Ali, 2021, s. 7).

## 2.1. Kasidenin Bölümleri

Çalışmanın konusu olan “kasidenin mukaddimesindeki atlâl olgusu” bağlamında kasidenin bölümleri hakkında bilgi vermek faydalı olacaktır.

### Matla' (مطلع)

(مطلع) kelimesi “doğmak” anlamına gelen طلع fiilinin mimli mastarı, ismi zaman ve ismi mekânıdır(Bustânî, 1987, s. 554). Edebi bir terim olarak ise “kasidenin ilk beytine verilen isim”dir(el-Kartacennî, 2008, s. 371).

### Mukaddime (المقدمة)

Arap şiirinin “kapısı” mahiyetindeki mukaddimeyi bazı edebiyatçılar, eski Arap şiirinin en önemli bölümü olarak nitelerken(Bekkâr, 1982, s. 212), bazıları da özellikle medih ve kutlama şiirlerinde şairin şiirine başlarken ihtiyaç duyduğu, dinleyeni coşturma ve duygularını harekete geçirmenin gerçekleştiği

bölüm olarak nitelemişlerdir (İbn Tabâtabâ, 1956, s. 126). Kasidenin yapısı incelenirken en önemli olgu, kasidenin başından sonuna kadar her bölümün bir bütünün parçası olduğu için birbirinden alakasız veya birbirine zıt şeyleri barındırmamasıdır. Örneğin, mersiye konulu bir kasideye kadınlarla eğlenceyi konu alan bir mukaddime ile başlamamak, medih veya kutlama temalı bir kasideye de dinleyiciyi bu coşkuya hazırlayacak bir mukaddime ile başlamak gibi (el-Halhûlî, 1995, s. 5).

Kasidelerin mukaddimelerinin farklı temalarla söylendiği ve bu temalar dikkate alınarak isimlendirildiği görülür. Başlıca mukaddime çeşitleri şunlardır:

**المُقَدِّمَةُ الطَّلَبِيَّةُ** : Çalışmanın da konusu olan bu mukaddime çeşidinde, yıkılmış harabelere dönüşmüş meskenlerin kalıntılarında dostları da durdurarak hatıraları yâd etmek ve hep beraber bu hatıralara gözyaşı dökmek, sevgiliye duyulan aşk ve özlemi kalıntılarla duygu seli haline getirmek, tabiat tasvirleri yanında sevgilinin fiziksel özellikleri ve fiziksel güzelliğini de tasvir etmek, terkedilmiş çadırları, ocaklardaki külleri, kırılmış testileri, çadırların kazıklarının izlerini ve isli ocak kalıntılarını tasvir etmek, bu mukaddime türünde öne çıkan temel argümanlardır. Bütün bu kalıntılar, şaire sevgiliyi ve onunla yaşadığı hatıraları tekrar canlandırır (Demirayak, 2014, s. 115). Mukaddime talaliyye, değinileceği üzere Câhiliye kasidesine mahsus olarak kalmayıp sonraki dönemlerde de varlığını devam ettirmiş, özellikle de Emevilerde, siyasi tercihler sebebiyle bu dönem şairlerin kasidelerinde vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Abbasilerde ise kozmopolit sosyal doku ve şairlerin şehirde doğup büyümesi gibi sebeplerle eski popüleritesini kaybetmiştir (es-Sâidî, 2008, s. 5).

**المُقَدِّمَةُ الْعَزَلِيَّةُ**: Nesîb, teşbîb olarak da isimlendirilen gazel türü mukaddime, kasidenin önemli giriş formlarından biri olmuştur. “Genç erkeklerin cariyelere veya genç kadınlara kur yaparak sohbet etmesi” şeklinde tanımlanan gazel içerikli mukaddime türüdür (el-Kayravânî, 2000, s. 777).

**مُقَدِّمَةُ بُكَاءِ الشَّبَابِ**: “Geçip giden gençliğe ağlayarak gözyaşı dökmek” şeklinde tanımlanan bu mukaddime çeşidine kasidede ilk yer verenin Amr b. Kamî (ö. 540) olduğu görüşü genel kabul görmüştür. Kendisinin, gençliğinde çok yakışıklı, boylu poslu ve güzel yüzlü bir kimse olduğu sonra da bunları kaybedince üzüntüsünü kasidelerine aksettirdiği rivayet edilir (Atvân, t.y., s. 98).

**مُقَدِّمَةُ وَصْفِ الطَّيْفِ**: Şairin kasidesine sevgilinin hayalini tasvir ederek başladığı mukaddime şeklidir. Bu tür mukaddimeye şiirinde ilk defa yer verenin yine Amr b. Kamî (ö. 540) olduğu rivayet edilir (Atvân, t.y., s. 104).

**مُقَدِّمَةُ الْفُرُوسِيَّةِ** : Çöl ortamında yaşayan Bedevî Arabın bir başka niteliği kabilecilik anlayışı olup ister istemez kabileler arası anlaşmazlıklar ve savaşlar olmaktadır. Bundan dolayıdır ki “binicilik” de onların hayatında önemli yer tutan bir olgu olarak kasidelerin girişlerinde yer bulan bir diğer mukaddime şeklidir. (Atvân, t.y., s. 157).

### **Tehallus (التَّحْلُصُ)**

Tehallus, şairin matla’dan mukaddimeye sonra da ana teması medih, hiciv, fahr veya mersiye geçişinde herhangi bir kesinti olmadan akıcılığı sağmasıdır (İbn Tabâtabâ, 1956, s. 116).

Akıcılık, kasidede en çok aranan özelliklerden biridir. Bunun içindir ki şairin matla’dan mukaddimeye ve de ana temaya geçişi dinleyicinin rahatsız olamayacağı ya da kulağı tırmalamayacak bir üslupla yapması gerekir.” (İbn Hicce el-Hamevî, 2005, s. 399).

## Hâtîme (الخاتمة)

Kasidenin son bölümü olan hâtîmeye “makta’ adı da verilmektedir. Edebiyat eleştirmenleri, dinleyicinin kulağındaki ilk tını olarak matla’ı, “kasidenin anahtarı”; dinleyicinin kulağında kalan son tını olarak da hâtîmeyi, “kasidenin mührü” olarak tanımlamışlardır (el-Kayravânî, 2000, s. 378).

### 2.2. Kasidede arûz

Arap edebiyatının en önemli ürünü olan kasidenin sanatsal boyutu veya değerinin yansması, onun ahengidir. Câhiliye döneminde ahenk olgusunun yansması olarak şiirin terazisi kabul edilen ve kasidenin olmazsa olmazı arûzdur. Câhiliye döneminde arûzun bulunmadığı bir kaside düşünmek imkânsızdır (Ali, 2021, s. 1).

### 2.3. Kasidenin beyit sayısı

Kasidenin en az kaç beyitten oluşacağı başka bir ifade ile en az kaç beyte kaside denileceği yönünde farklı yaklaşımlar olmuş ve bu konu Arap edebiyatçıları arasında tartışılmıştır.

İbn Manzûr (ö. 711/1311), *Lisânu'l-Arab*'ta Ahfeş (ö. 316/928)'ten rivayetle, Câhiliye döneminde Arapların, bir veya iki beyitten oluşan şiiri kaside kabul etmediklerini, en az üç beyit ve fazlasını kaside olarak nitelediklerini aktarır ve sonra da İbn Cinnî (ö. 392/1002)'nin bu bağlamda ona itirazına yer verir. İbn Cinnî, Ahfeş'in “kasidenin en az üç beyitten oluştuğu” sözünü zikrettikten sonra, Arap'ın üç, on ve on beş beyitten oluşan şiiri “kıt'a”, on beş beyitten daha fazla olan şiiri, “kaside” olarak kabul ettiğini savunur (İbn Manzûr, t.y., s. 354).

Bu konuda Ferrâ (ö. 207/822)'nin görüşü de şöyledir. “Şiir, iki veya üç beyte ulaşınca “nutfe”, on beyte ulaşınca “kıt'a”, yirmi beyte ulaşınca da “kaside” olarak isimlendirilir.” (Halhûlî, 1995, s. 7).

Bazı edebiyat eleştirmenleri ise “kasidenin uzunluğunun nazmedilme amacına bağlı” olduğunu söylemişlerdir. Onlara göre kaside, amacına uygun uzunlukta olmalıdır. Bu çerçevede örneğin, medih şiirleri uzun, hiciv şiirleri de medih şiirlerine nazaran daha kısa nazmedilir (el-Halhûlî, 1995, s. 6-7). İbn Reşîk el-Kayravânî (ö. 456/1064), bu görüşü destekler mahiyette şu anekdotu nakleder. “Ukayl b. Ulfe (ö. 100/718)'ye hiciv şiirlerini niye kısa nazmettiği sorulduğunda o, “gerdanlıkta boynunu saran miktarı yeterli değil mi” şeklinde cevap verir.” (el-Kayravânî, 2000, s. 302).

## 3. Câhiliye şiirinde Atlâl ve ortaya çıkışı

Câhiliye dönemi şiirinde atlâlın yerinin tespiti noktasında en önemli olgu, hiç şüphesiz Arap'ın hayatındaki çöl olgusudur.

“Bedevi Arap şair, çölde yaşıyordu ve doğal olarak da şiirlerinde çöle yer vermiştir ” şeklindeki basit bir yaklaşımın Arap'ın ruhuna işleyen çöl olgusunu, ifade etmekte yetersiz kaldığı aşikârdır. Zira Câhiliye Arabının hayatının ve hayalinin her anı çöl olgusu üzerine kurulu idi. Çöl, Bedevî Arabın dünyasında, huzurun simgesi olarak “anne rahmi”, vahaları ile onun dünyadaki “cennet”i, kavurucu sıcağı ile onun yine bu dünyadaki “cehennemi” idi (Zerga, 2001, s. II); (el-Fâhûrî, 1953, s. 59-60).

### 3.1. Şiirinde Atlâla ilk yer veren şair

Hüseyin Atvân, bu meselede önce İbn Sellâm el-Cumhî(ö. 231/846)'nin “İmruul-Kays b. Hucr, atlâl konusunda İmruu'l-Kays b. Hazâm'a şiirinde atıfta bulunmuştur” (el-Câhiz, 1965, ss. 139-140) şeklindeki rivayetini zikreder. Devamında İmruul-Kays b. Hucr'un atlâl olgusu noktasında onu taklit ettiğini ilave ederek İmruul-Kays b. Hucr'un, İmruu'l-Kays b. Hazâm'ın adını da zikrederek atıfta bulunduğu şu beytini aktarır.

عُوجًا عَلَى الطَّلَلِ الْمُجِيلِ لَعْنًا  
نَبِيَّيَ الدِّيَارِ كَمَا بَكَى ابْنُ خَزَامٍ

*Haydi, üzerinden yıllar geçmiş kalıntılara uğrayın, belki İbn Hazâm'ın ağladığı gibi diyârlarda ağlarız.*

Atvân'ın bu bağlamdaki açıklamasını bitirirken şöyle dediği dikkati çeker. “Câhiz, sahip olduğu çok büyük edebi bilgi ve kültüre rağmen, İmruu'l-Kays b. Hazâm hakkında hiçbir bilgi vermemiştir.” (Atvân, t.y., s. 73)

İbn Kuteybe(ö. 276/889) ise *eş-Şi'ru ve's-Şu'arâ* adlı eserinde İmruul-Kays b. Hucr'u tanıtırken, şiir konusunda onun bazı konularda öncülük ettiğini ve sonraki şairlerin bu yeniliklerde onu takip ettiğini söyler. O, “harabelerde arkadaşlarını durdurma” olgusunun onla başladığını zikreder (İbn Kuteybe, 1958, c. 1, s. 110).

### 3.2. Muallakalar ve Atlâl

Zikredildiği üzere Atlâl, Câhiliye dönemi kasidesinde mukaddime formlarının en yaygını idi. Hatta “Câhiliye şairi, şiirinde atlâle yer vermeden şiir nazmedemiyordu” şeklindeki bir ifade yanlış bir yargı olmayacaktır. Nitekim atlâl, çöl şairinin duygularını coşturmakla kalmıyor onun dizelerine de yön veriyordu. Şiiri nazmetmesi noktasında ona gerçek bir ilham kaynağı oluyordu. Atlâl, şairin ruhunda farklı duygu renklerinin açığa çıkmasına vesile oluyordu. Yıkıntılar arasında taş ve toprakla yaşadığı etkileşim onu duygu sellerinde boğuyordu. Atlâl, şaire hem dostlarının hem de sevdiği kadının hatıralarını ruh dünyasında tekrar yaşatarak onun iç dünyasında başka hiçbir yerde bulamayacağı duyguları tutuşturuyordu(Abdullah Hüseyin, 2007, s. 142).

Arap edebiyatının en ünlü şaheserleri hiç şüphe yok ki muallakalardır. Amr b. Külsûm(ö. 584) hariç diğer bütün muallaka şairleri, kasidelerinde atlâla yer vermişlerdir. Çalışmanın boyutu çerçevesinde muallakalardan en meşhuru olan İmruul-Kays b. Hucr'un muallakasındaki atlâl örneği zikredilerek yetinilecektir(Ali, 2021, s. 28).

قَفَا نَبَكٍ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلٍ  
فَتَوْضِحُ فَالْمَقَارَةَ لَمْ يَعْفُو رَسْمَهَا  
تَرَى بَعَرَ الأَرَامِ فِي عَرَصَاتِهَا  
وَأَنَّ شِفَائِي عِبْرَةٌ إِنْ سَفَحْتُهَا  
بِسَقَطِ اللُّوِّ بَيْنَ الدُّخُولِ فَحَنْوَلٍ  
لِمَا نَسَجْتَهَا مِنْ جَنُوبٍ وَ شِمَالٍ  
وَقِيَعَاتِهَا كَأَنَّهُ حَبٌّ فَلُمْلُ  
فَهَلْ عِنْدَ رَسْمِ دَارِسٍ مِنْ مُعْوَلٍ

*Durun! sevgilinin ve Dahu ve Havmele arasındaki Siktulliva'daki evinin hatırasına ağlayalım.  
Tudh ve Migrât'daki onun izini, güney ve kuzeyden (esen rüzgarlar) dokuduğu için yok olmamıştır.  
Onun yükseltelerinde rüzgar hafifçe eser:ve elbisenin kuyruğu misali orayı örter.  
Boş arazilerinde ve vadilerin diplerinde karabiber tanesi misali geyiklerin gübrelerini görürsün.*



*Onların göç ettikleri günün ayrılık sabahında sanki ben, deve dikenini ağaçlarının yanında Ebu Cehil karpuzu yaran/ayıran (kimse) gibiyim.*

*Arkadaşlarım ise develerini orada durdurarak, ”bana kendini helak etme, sabret” dediler.*

*Benim şifam, akıtırsam, gözyaşlarımdır; silinip giden izlere karşı dayanılacak/güvenilecek ne varki!*  
(es-Sendûni, 1990, s. 164-165).

### 3.3. Edebi Eleştirmenlerin Atlâla Yaklaşımları

Bu bağlamda zikredilmesi gereken bir diğer olgu, Arap edebiyatı eleştirmenlerinin atlâla yaklaşımlarının farklı oluşudur.

Bazı eleştirmenler, “kasidenin mukaddimesinde atlâla yer vermenin gerekli olmadığı hatta sakıncalı olduğu” şeklinde eleştirel bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Zira kasidenin hemen girişindeki atlâl, dinleyeni umutsuzluğa düşürmekle kalmayıp dinleyicinin ilgisini de çekmemektedir. Bu eleştirmenler, şairin kasidesine mukaddime talaliyye ile başlamasının ancak mersiye ve bazı olayları anlatan kasidelerde olabileceğini ifade ederler. Bu bağlamda şair A’sâ’nin şu dizesine yer verirler.

مَا بَكَاءَ الْكَبِيرِ بِالْأَطْلَالِ  
دَمْنَةٌ قَفْرَةٌ تَعَاوَرَهَا الصِّي  
وَسُؤَالِي وَهَلْ تَرُدُّ سُؤَالِي  
فُ بِرَيْحَيْنِ مِنْ صَبَا وَشَمَالِ

*Kalıntılarda büyüklere(atalara) ağlamak ile benim isteğimin ne (alakası) var? Onlar benim isteğimi yerine mi getirecek?*

*Issız kalıntılara saba ve kuzeyden esen iki rüzgârla yaz zaten vurdu*(İbn Tabâtaba, 1956, s. 126-227).

Diğer bazı eleştirmenlere göre de şiirin en önemli unsuru atlâldır. Atlâl, Câhiliye Arap şiirinde Arabın kültürünü yansıtan tek bölüm olduğu için önem arz eder. Medih veya hiciv amacıyla nazmedilen bir şiirde ister istemez mübalağalı bir anlatım kaçınılmaz olup, bu ifadelerin doğruluğu veya yanlışlığı bakış akıcısına göre değişiklik arz edebilir. Atlâl ise saf ve özgün haliyle Câhiliye Arabının kültürünün şairin duygularıyla harmanlanarak dizelere dökülmesidir. Nasıl ki Arabın çöldeki hayatı sade ve abartısız ise şiirdeki atlâl olgusunun dili de sade ve abartısızdır(Zehrâ, 2008, s. 31).

### 4. Emeviler döneminde şiir

Değindiği üzere Emevilerde şiir, daha önce ve de sonra olmayan bir boyutta siyasallaşmıştır. Muaviye ve Oğlu Yezid başta olmak üzere sonraki bütün Emevi halifeleri, şairleri yanlarına çekmek için her türlü maddi imkânı kullanmışlardır. Onların elinde şiir, hem kendi fikirlerini topluma kabul ettirmek hem de muhaliflerini hicvettirmek için siyasi bir silaha dönüşmüştür. Bu dönem şiirinin detayına girmeden önce, Câhiliye edebiyatından Emevi edebiyatına geçiş dönemi olarak nitelenebilecek Sadru’l-İslâm Dönemi edebiyatı hakkında bilgi vermek faydalı olacaktır.

#### 4.1. Sadru’l-İslâm dönemi

Edebiyat eleştirmenlerinin, Sadru’l-İslâm dönemindeki şiire, birbirini tamamlar nitelikteki iki yaklaşımını zikretmenin konunun anlaşılmasına katkı sağlayacağı kanaatini taşımaktayız.

1. Şiir, İslâm geldikten sonra önemini kaybetmemiş fakat toplumun bakış açısı değişmiştir. Câhiliye Arap toplumunda şiir, bedevi Arabın bütün kültürünü her yönüyle bir hazine sandığı gibi saklıyor ve de

sonraki nesillere aktarıyordu. Bundan dolayı Câhiliye Arabı, her yönüyle kendi benliğini yansıtan şiire bir kutsiyet yüklemiştir. Şiir, Câhiliye toplumunun kutsal olunca şair de toplumda bilgelik ifadesi olarak görülmekteydi. Bu durum artarak İslâmiyet'in zuhuruna kadar devam etmiştir. İslâm gelince Allah kelamı olarak Kuran-ı Kerim kutsal metin olarak önceliği almış ve Câhiliye Arabının kutsal olan şiir, ikincil olarak kalmıştır. Bu süreçte şairler de eski bilgelik vasfını kaybetmişlerdir. Lebid b. Rabîa(ö. 40/660) gibi bazı şairler de Müslüman olduktan sonra şiir söylemeyi bırakmışlardır. Neticede Kuran'ın gelmesiyle Câhiliye Arabının nâssı olarak kabul edilen şiir ve bilgeliklerine hatta cinleri olduğuna inanılan şairler ikinci plana düşmüşlerdir(Zerga, 2001, s. II); (Atıyye, 1936, s. 10).

2. İddia edilenin aksine şiir, İslâm döneminde geri plana itilmemiştir. Zira pek çok ayeti açıklamak ve doğru hükümler çıkarabilmek için Kuran'ın indiği Câhiliye toplumunu yakından tanımak gerekmektedir. Böylelikle Câhiliye toplumunun aynası niteliğindeki şiir, sonraki dönemlerde de yardımcı kaynak olarak önemini devam ettirmiştir. Ayrıca Arap dilini bozulmaktan korumak için kurulan nahiv ilmi de Câhiliye şiirlerinin istişhâtlarıyla doludur. Hatta nahiv alanındaki en temel eserin müellifi ve nahiv ilmini sistemleştiren kişi olarak Sîbeveyh(ö. 180/796), *el-Kitâb* adlı eserinde semâ kaynakları içinde en fazla Câhiliye şiiri ile istişhâta bulunmuştur(Zerga, 2001, s. II).

#### 4.2. Şairlerin geçimlerini şairlikle sağlamaları

Emeviler döneminde şiirin siyasi bir amaç için başka bir ifade ile siyasi bir silah olarak kullanılması bağlamında değinilmesi gereken bir diğer olgu da şairlerin geçimlerini şiir söyleyerek kazanmalarındır. Bundan dolayı şairler, yöneticilere yakın olmak, her durumda onları methetmek ve muhaliflerini de hicvetmek zorunda kalmışlardır. Bunun her dönemde bu şekilde olduğu gerçeği, Emeviler dönemi şiiri incelemelerinde de karşımıza çıkmaktadır. Başta devletin kurucusu Muaviye olmak üzere Emevi halifelerinin Arap-Ümeyye asabiyetini devletin temel politikası yapmalarının Arap olmayan teba, özellikle de mevâlî üzerindeki olumsuz yansımalarına daha önceki bölümlerde değinilmişti. Emevi halifelerinin benimsediği "Arap asabiyeti", geçimlerini sağlamak amacıyla saraya veya yöneticilere yakın olmak zorunda olan şairlerin şiirlerine de yansımıştır. Bu dönem şairleri, şiirlerinde bir taraftan halifeyi ve fikirlerini methetmek için diğer taraftan da onların düşmanlarını hicvetmek için şiirler nazmetmişlerdir.

Bu bağlamda örnek olarak dönemin önde gelen şairlerinden Ferezdak(ö. 114/732) zikredilebilir. Kendisinden bahsedilen bölümde detaylı olarak değinileceği üzere onun Hz. Ali hayranlığı ve Ehli Beyt sevgisi bütün kaynaklarda zikredilip bilinirken o, geçimini sağlamak amacıyla Emevi halifelerini ve onların siyasetlerini öven şiirler nazmetmiştir(Tüz, 2015, s. 271).

Değindiği üzere Emevi halifelerini methederek şan, şöhrat ve mal elde eden Ferezdak'ın Ehli Beyt sevgisi öyle yoğundu ki, onun Ehli Beyt sevgisi ile ilgili bir anekdot şöyledir. "Ferezdak, yetmiş yaşlarında iken hacca gider, Halife Hişâm b. Abdülmelik(ö. 86/705) de o yıl hacca gitmiştir. Halife Hişâm, Hacerülesved'e dokunmak ister fakat kalabalıktan dolayı yaklaşıp dokunamaz. Sonra o, hacıların bir kişinin etrafında toplandığını ve hac yapması için bu kimsenin yolunu açtıklarını fark ederek onun kim olduğunu sorar. Orada bulunanlar, korkularından bu kimsenin Zeynelâbidîn Hüseyin b. Ali(ö. 94/712) olduğunu söyleyemezler fakat Ferezdak kendini tutamayıp şu beyitleri söyler.

هَذَا الَّذِي تَعْرِفُ الْبَطْحَاءُ وَطَأْتَهُ  
هَذَا ابْنُ خَيْرِ عِبَادِ اللَّهِ كُلِّهِمْ  
وَالْبَيْتُ يَعْرِفُهُ وَالْحِلُّ وَالْحَرَمُ  
هَذَا التَّقِيُّ التَّقِيُّ الطَّاهِرُ الْعَلَمُ

بِحَدِّهِ أَنْبِيَاءُ اللَّهِ قَدْ خُتِمُوا  
هَذَا ابْنُ فَاطِمَةَ، إِنَّ كُنْتُ جَاهِلَهُ  
العَرَبُ تَعْرِفُ مِنْ أَنْكَرَتْ وَالْعَجْمُ  
وَلَيْسَ قَوْلُكَ: مَنْ هَذَا؟ بَصَارَهُ

*Bu (Zeynelâbidîn Ali b. Hüseyin), geniş vadilerin, kendisini ve ayak bastığı yerleri bilen kişidir. Beytullah, konaklama yerleri ve Haram onu tanıyor.*

*O, Allah'ın bütün kullarının en hayırlısının oğludur. O, takva sahibi, tertemiz, pak, nişan(sancak)tır.*

*Sen onu tanımasan da o, Fâtıma'nın oğludur, onun dedesi ile peygamberler sona erdirildi.*

*Senin "kim bu" demen ona asla zarar vermez. Senin tanımadığın (bu kimseyi) Arap ve acem tanır (el-Hâvî, 1983, c. 2, s. 253).*

İlk beyitlerini zikrettiğimiz kasideye Halife Hişâm çok kızar ve Ferezdak'ı hapse attırır. Fakat daha sonra onun hicvetmesinden çekindiği için serbest bırakır (ez-Zeyyât, t.y., s. 164); (Ergin, 1995, s. 373); (Tur, 1997, s. 70).

### 4.3. Emeviler döneminde şiirin tekrar canlanması

Emeviler döneminde şiirin popülaritesi nerdeyse Câhiliye dönemi ile kıyaslanabilecek boyuta hatta daha ileri düzeye ulaşmıştır. Şiirin gelişmesinde katkısı olduğu aşikâr olan, halifelerin veya yöneticilerin düzenlediği şiir meclisleri, Emeviler dönemine dayanmaktadır. Halife ve yöneticilerin teşviki ile oluşturulan bu şiir meclisleri, şiire popülarite kazandırmıştır. (el-Hafâcî, 1990, s. 54) Arap şiirinin dünya edebiyatında yerini almasında ve sonraki dönemlerde şiirin daha da gelişmesine en büyük katkıyı Emevilerin yaptığı söyleneceği yanlış bir yargı olmayacaktır (Mustafa, 1937a, s. 268).

Hafâcî, *el-Edebü'l-Arabî ve târîhuhu* adlı eserinde Emeviler döneminde şiir sanatının canlanmasının sebeplerini şöyle sıralar.

1. Bu dönemde pek çok fırkanın ortaya çıkması ve bu fırkaların fikirlerini diğer insanlara aktarma aracı olarak şiiri kullanmaları. Şiilik, Emevîlik, Hâricîlik, Mürcie, Cebriye, Kaderiye bu fırkaların en önemlilerinden olup bu fırkalar, İslâm tarihinde hem siyasi hem de sosyal açıdan çok önemli yer işgal etmişlerdir.

2. Devletin başındaki halifelerin ve diğer valilerin, siyasi bir silah olarak şiire çok önem vermeleri. Onlar, hem şiir meclisleri düzenlemişler hem de şairleri kendi taraflarına çekmek için her türlü maddi imkânı kullanmışlardır. Zikredilen şiir meclislerine halifeler veya valiler de katılarak şairleri dinlerlerdi. Ayrıca Emevi Halifeleri ve üst düzey yöneticileri, kendi çocuklarına da şiir kültürü ve zevkini aşlamaya çalışmışlardır.

3. Pek çok ilim alanında Arap kültürünün gelişerek ilerlemesi.

4. Bu dönemde Muaviye ve diğer halifelerin eski Câhiliye edebi mirasına sahip çıkarak tekrar canlandırmaya çalışması.

Arap kültürünün özü kabul edilen şiir hakkında Muaviye'nin şu sözü bu bağlamda zikredilebilir. "Şiiri, kendinizin en önemli değeriniz yapınız, edebi çalışmalarınızda onu çoğaltınız, zira onda atalarınızın kahramanlıkları ve asaleti vardır."

5. Bu dönemde fetihlerin de artmasıyla birlikte pek çok kültürün kaynaşması. Bu kozmopolit toplumsal yapının hem sosyal hem de edebi yansımaları olmuştur. Abbasiler döneminde şiirde yaşanan yenileşme hareketinin ilk tohumları bu dönemde atılmıştır (el-Hafâcî, 1990, s. 80-81).

## 5. Emevilerde Atlâl olgusu

Önceki bölümlerde değinildiği üzere göçebe bir hayat yaşayan bedevi Arap şair, daha önceki yaşadığı bir yere tekrar uğradığında oradaki kalıntılar ona kavuşamadığı sevgilisi ve ayrıldığı dostlarını hatırlatmaktadır. Şair, arkadaşlarını da durdurarak hem hatıraları yâd eder hem de duygularındaki coşkuya hâkim olamayarak göz yaş döker.

Emevî dönemi, Arap edebiyatının en verimli dönemlerinden biri olmuştur. Bunun temel sebebi de Emevi yöneticilerinin şiiri bir silah olarak kullanmalarındadır. Emevi Devletini diğer İslâm devletlerinden ayıran bir diğer özelliği de devletin “Arap Milliyetçiliği” üzerine inşa edilmesidir. Devlet politikası olarak “Arap milliyetçiliği”nin dönemin edebiyatına yansması, dönemin kasidelerinde Arabın özünü veya kültürünü yansıtan atlâla geniş yer verilmesi şeklinde tezâhür etmiştir.

Cerîr’in uzun kasidelerinin nerdeyse tamamında atlâl olgusu yer alırken bu mukaddimelerinin tamamına yakını “أَلَا تُحَيِّي الدِّيَارَ” diyarları selamlamayacak mısın” benzeri ifadelerle başlar. Bu atlâl formunda ayrı düşünülen sevgili ve onun hatıralarını tekrar yaşatan kalıntılara değinilmediği dikkati çeker. Emevi dönemi kasidesindeki atlâl olgusunun, Arap milliyetçiliğinin yansması olduğu ve de Câhiliyedeki bedevi Arap şairin gerçek anlamda yaşadığı duygusal yoğunluğu barındırmadığı dikkati çeker.

Nitekim Emevi döneminin önde gelen şairleri Cerîr, Ferezdak ve Ahtal her ne kadar çölde doğup büyüye de devlet merkezi Şam’da ve halifenin kendilerine sağladığı refah içinde yaşamaktaydılar. Bu şairler her ne kadar özellikle uzun şiirlerinde atlâla yer verseler de onların çölde bedevi hayat yaşamadıkları, bir yerden diğerine göç etmedikleri ve ayrıldıkları kadının hasretini kalıntılarda ağlayarak ifade etmedikleri aşikârdır. Bu şairlerin kasidelerinde yer verdikleri atlâllerin kendileri şehirde yaşayan başka bir deyişle şehirli şair oldukları için onların kasidelerindeki atlâllerin anlamsal derinliğinin cahiliye şairlerinin kasidelerinde olduğu kadar olmayacağı kanaatini taşımaktayız. Zira Câhiliye şairi kasidesindeki atlâllerdeki duyguları gerçekten yaşayarak bütün benliğiyle hissederken Emevi şairleri bu duyguları yaşamadığı için onların atlâllerinin duygusal derinliğini olmadığı hatta onlar için bu atlâllerin anlamsız lafızlar niteliğinde olduğu söylenebilir.

Emevi yönetiminin “Arap Milliyetçiliği”nin yansması olarak değerlendirilen atlâl olgusunu, Emevi dönemi edebiyatının simge isimleri Ferezdak, Cerîr ve Ahtal’ın divanlarında yer alan örneklerle ele almanın konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı kanaatini taşımaktayız.

### 5.1. Cerîr b. Atıyye(ö. 110/728)

Cerîr b. Atıyye, Yemâme’de dünyaya geldi ve çölde bedevilerin arasında büyüdü. Bu süreçte o, fasih konuşma ve şiire yatkınlığını fark ederek kendini geliştirdi. Kendisi gibi Temîm Kabilesi mensubu olan Ferezdak’ın şairlikten elde ettiği şan, şöhret ve de malı kiskanarak o da Basra’ya geldi ve ileri gelenleri övmeye başladı(ez-Zeyyât, t.y., s. 167).

Cerîr’in divanı incelendiğinde, onun kasidelerinde atlâla geniş yer verdiği dikkati çeker. Hatta “uzun kasidelerinde atlâla yer vermediği kaside yoktur” denilse yanlış bir yargı olmayacaktır. Onun divanındaki kasidelerinde atlâl olgusunun, daha çok “kalıntıları selamlama” şeklinde tezâhür ettiği dikkati çeker.

Hem Emevî dönemi atlâl formunu yansıması hem de Cerîr'in şiirlerinde atlâla nasıl yer verdiğini görmek açısından çalışmanın boyutu çerçevesinde onun şiirlerinden birkaç örnek vermek faydalı olacaktır.

وَسَكْنَا طَالَ فِيهَا مَا أَقَامَا	أَلَا حَيَّ الْمَنَازِلَ وَالْحَيَامَ
أُرِيدُ لِأَحَدِثِ الْعَهْدِ الْقُدَامَا	أُحْيِيهَا وَمَا بِي غَيْرَ أَيَّ
عَفْتُ إِلَّا الدَّعَائِمَ وَالنَّمَامَا	مَنَازِلَ قَدْ خَلْتُ مِنْ سَاكِنِيهَا
حَسِبْتُ رُسُومَهَا فِي الْأَرْضِ شَامَا	مَحْتَهَا الرِّيحُ وَالْأَمْطَارُ حَتَّى

*Haydi, uzun süre ikamet edilen evler, çadırlar ve meskenleri selamla.*

*Benim, geçmiş(önceki) teki bir sözü tutmaktan başka bir (ilgim) yokken, ben de onları selamlıyorum.*

*Evler, artık oturanlarından boş kalmış, direkler ve otlardan başka her şey yok olup gitmiş.*

*Rüzgâr ve yağmurlar onları (o kadar) yok etmiş ki, onların yerdeki izlerini "leke" zannedersin (es-Sâvî, t.y., s. 537).*

فَقَدْ ذَكَرْنَا عَهْدَكَ بِالشَّبَابِ	أَلَا حَيَّ الْمَنَازِلَ بِالْجَنَابِ
كَأَنَّ رُسُومَهَا وَرَقَّ الْكِتَابِ	أَمَا تَنْفَكُ تَذَكُّرُ أَهْلِ دَارِ

*Haydi, Cinâbtaki evleri selamlasana, zira onlar sana gençlik zamanını hatırlatırlar.*

*Sanki kalıntıları, kitabın yaprakları gibi olmuş, diyârların halkını anmayacak mısın? (es-Sâvî, t.y., s. 28)*

أَحِبُّ حُبَّ فَاطِمَةَ الدِّيَارِ	أَلَا حَيَّ الدِّيَارَ بِسَعْدِ إِيَّيْ
------------------------------------	-----------------------------------------

*Haydi, Sa'deki diyârları selamlasana, Fâtıma'yı sevdiğim için diyarları da seviyorum (es-Sâvî, t.y., s. 216).*

أَسْتَنْكَرْتَنِي أَمْ صَنَنْتَ بِتَخْيِيرِي	حَيَّ الدِّيَارَ عَلَى سَفْيِ الْأَعَاصِيرِ
----------------------------------------------	---------------------------------------------

*Rüzgârların tozunu toprağını kaldırdığı diyarları selamla, (Diyarlar) ister beni tanımazlıktan gelsin, isterse bana haberler verme konusunda cimrilik etsin(farketmez).*

وَقَدْ ذَكَرْنَا عَهْدَكَ بِالْحَمِيلِ	أَلَا حَيَّ الدِّيَارَ وَإِنْ تَعَفَّتْ
----------------------------------------	-----------------------------------------

*Haydi, diyârları selamlasana, zira onlar yok olup gitseler de senin çalılıklardaki zamanını hatırlatırlar (es-Sâvî, t.y., s. 422).*

رَشْمًا تَحْمَلُ أَهْلُهُ فَأَحَالَا	حَيَّ الْغَدَاةَ بِرَأْمَةِ الْأَطْلَالَا
--------------------------------------	-------------------------------------------

*Kuşluk vakti, Râme'deki kalıntıları selamlasana, sakinleri gitmiş ve üzerinden yıllar geçmiş izleri (es-Sâvî, t.y., s. 448).*

وَمَا حَلَّ مُدَّ حَلَّتْ بِهِ أُمَّ سَالِمَ	أَلَا حَيَّ رَيْعَ الْمَنْزِلِ الْمُتَقَادِمِ
----------------------------------------------	-----------------------------------------------

*Haydi, sürekli olarak gelinip gidilen evin yerini selamlasana, Ümmü Sâlim'den sonra orada oturulmadı*(es-Sâvî, t.y., s. 559).

فَقَدْ كَانَ مَأْتُوسًا فَأَصْبَحَ خَالِيًا

أَلَا حَيِّ رَهْمَى مُمِّ حَيِّ الْمَطَالِيَا

*Haydi, Rahbâ'yi selamlasana, sonra da alçak düzlükleri, meskûn iken boş kalan kahntıları selamla*(es-Sâvî, t.y., s. 601).

## 5.2. Ebu Firâs Hemmâm b. Gâlib et-Temîmî Ferezdak (ö. 114/732)

Yüz hatları ve alt dudağı somun ekmeğini andırdığı için kendisine “fırına atılan ekmeğe veya hamur parçası” anlamındaki “ferezdak” lakabı verilmiştir(el-Firûzâbâdi, 2000, s. 1233).

Ferezdak için, Emeviler döneminin “en güçlü ve de en sansasyonel şairidir” dense yanlış bir ifade olmayacaktır. Zira o, hem güçlü şiirleri ile Emevi halifelerinin dikkatini çekmiş ve onu yanlarına çekmeye çalışmışlar hem de Ehli Beyt sevgisi ile Emevilerin olumsuz yaklaşımlarının muhatabı olmuş, hatta değinildiği üzere Hişâm b. Abdülmelik'in yanında Zeynelâbidîn Ali b. Hüseyin'i methettiği için hapse dahi atılmıştır (ez-Zeyyât, t.y., 164.;(Ergin, 1995, s. 373); (Tur, 1997, s. 70).

Onun hayatında hem fikri düşünce boyutuyla hem de şiirlerindeki temasal boyutuyla Ehli Beyt sevgisi her zaman ön sırada yer almıştır. Onun Ehlibeyt sevgisinin başlangıç noktası olarak şu anekdot rivayet edilir. “Ferezdak, ilme ve öğrenmeye karşı çok meraklı olan, zeki ve hâfızası çok güçlü bir çocuk olarak dikkati çekmişti. Bir râvi ve ahbâr âlimi olan dedesi Sa'saa, bu nitelikleriyle döneminin çocukları arasında temayüz eden Ferezdak'ın eğitimiyle yakından ilgilenmiştir. Ferezdak, ilmî bir ortamın yanında şairi bol bir muhitte yetişerek çok küçük yaşlarda şiir söylemeye başladı. O, On beş yaşında iken babası Gâlib b. Sa'sa oğlunu alarak dönemin halifesi Hz Ali'ye götürdü ve onun huzurunda yazdığı şiirleri okumasını sağladı. Onun bu halini çok beğenen Hz Ali, Ferezdak'ın fikirsel ve düşünsel olarak gelişimi için ona Kuran eğitimi verilmesini tavsiye etti. Bu diyalog çocuk denecek yaştaki Ferezdak'ın düşünce dünyasına yön veren en önemli olgu olmuştur.” (ez-Zeyyât, t.y., 164).

Ferezdak'ın biyografisinin yer aldığı bütün kaynakların onun dedesi Sa'saa b. Nâciye b. A'kâl'dan da bahsettiği dikkati çeker. Kaynaklar, Sa'saa b. Nâciye'nin İslâm gelmeden önce kız çocuklarını öldürme geleneği gereği öldürülecek olan 30 kadar kız çocuğunu kendi malından fidye vererek kurtardığını zikreder. O, İslâm'ın tebliğinden sonra Hz. Peygamber'e gelerek Müslüman olmuştur(İbn Kuteybe, 1958, s. 471).

Değinildiği üzere engin Ehlibeyt sevgisi ve muhabbetine rağmen o, Emevi hanedanının baskısı veya siyasi konjonktür gereği Emevi hanedanının yanında yer alarak onları övmek için şiirler nazmetmiştir. Eleştirmenler, onun Emevileri ve onların ideolojilerini methetmek için kaleme aldığı şiirlerin duygusal coşku ve heyecandan yoksun, cılız şiirler olduğunu söylemişlerdir. Fakat Ehlibeyt'i methetmek için nazmettiği şiirler ise coşkulu ve heyecan doludur. Hatta onun Ehli Beyt sevgisindeki aşırılığın şiirlerine yansıdığı ve ehli beyti methettiği şiirlerinde de aşırıya kaçtığı dikkatlerden kaçmaz(Tur, 1997, s. 70).

Ferezdak, Emevi döneminin sembol şairlerinden ve Arap edebiyatının en önemli şairlerinden biri olarak, dönemin halifelerini methetmek için kaleme aldığı şiirlerde Emevilerin, “Arap milliyetçiliği”

ilkesinin edebi yansıması olarak değerlendirilen atlâla kasidelerinde yer vermiştir. Onun atlâla yer verdiği bazı örnekler şöyledir.

أَلَيْمًا عَلَى أَطْلَالِ سَعْدَى نُسَلِمَ  
دَوَارِسَ لَمَّا اسْتَنْطَقْتَ لَمْ تَكَلِّمْ  
وَقُوفًا بِمَا صَحْبِي عَلَيَّ وَإِنَّمَا  
عَرَفْتُ رُسُومَ الدَّارِ بَعْدَ التَّوَهُّمِ

*Su'dâ'nun kalıntılarına uğrayın ki konuşması istense de konuşamayan kalıntılara selam verelim. Orada durarak bana eşlik edin, evlerin izlerini ancak araştırdıktan sonra fark ettim*(el-Hâvî, 1983, c. 2, s. 376).

خَلِيلِي هَذَا رُبُّ عَزَّةٍ فَاعْقَلَا  
فَلَوْ صَبَّحْنَا نَمَّ ابْنِكِنَا حَيْثُ حَلَّتْ

*Dostlarım işte bu Azze'nin evi, develerinizi bağlayın ve onun kaldığı yere ağlayın*(Tuzcu, 2004, s. 27).

أَلَيْمًا عَلَى دَارٍ بِنَقْطِيعِ اللُّوَى  
خَلَاءٍ تُعَقِّبُهَا رِيَاخُ الْجَنَائِبِ  
مَنَازِلُ كَانَتْ مِنْ أَنَاسٍ عَهْدُهُمْ  
عَطَارِيفَ مُرْدٍ سَادَةٌ وَأَشَائِبِ

*Liva bölgesindeki, güney rüzgârlarının silip süpürdüğü, bomboş kalmış eve uğrayın. (Bu) evler, kendilerini tanıdığım şanlı, şerefli, genç ve yaşlılarındır*(el-Hâvî, 1983, c. 1, s. 63).

عَرَفْتُ بِأَعْلَى رَائِسِ الْفَأْوِ بَعْدَ مَا  
مَضَتْ سَنَةٌ أَيَّامُهَا وَشَهْوَرُهَا  
مَنَازِلُ أَعْرَبَتْهَا جُبَيْرَةٌ وَالتَّقَتْ  
بِمَا الرِّيحُ شَرْقِيَانَهَا وَدَبَّوْرُهَا

*Günleri ve aylarıyla yıllar geçip geçip gittikten sonra (bile) (dağların çevrelediği) vadide yükselen başları tanıdım. (Bunlar), (Ebu Bezâl'in kızı) Cübeyra'nın terkettiği ve de doğudan esen sıcak rüzgârların musallat olduğu evlerdir*(el-Hâvî, 1983, c. 1, s. 584).

أَلَا حَيَّ إِذْ أَهْلِي وَأَهْلُكَ جَيْرَةٌ  
مَخَالًا بِذَاتِ الرَّمْثِ قَدْ كَانَ يَدْرُسُ

*Haydi, senin ailen ve benim ailemin komşu olduğu, otlakları yok olup gitmiş yeri selamla*(el-Hâvî, 1983, c. 2, s. 10).

لَوْ أَعْلَمُ الْأَيَّامَ رَاجِعَةً لَنَا  
بَكَيْتُ عَلَى الْقَوْمِ الَّذِينَ هَوَتْ بِهِمْ  
بَكَيْتُ عَلَى أَهْلِ الْقَرَى مِنْ مُجَابِعِ  
دَعَائِمِ مَجْدٍ كَانَ ضَخَمَ الدَّسَائِعِ

*Eğer günlerin geri döneceğini bilseydim, Müşâci' Kabilesinden (olan) cömertlik ehline ağlardım. Cömertliğini kocaman şeref dayanaklarının sevdiği topluluğa da ağlardım.*

### 5.3. Ebû Mâlik Gıyâs b. Gavs el-Ahtal (ö. 92/710-11)

Ahtal, hicrî, 20 (641) yılında Suriye'de Rusâfe civarında doğdu. O, dönemin tanınmış Hristiyan kabilelerinden Benî Tağlib kabilesinin Cüşem b. Bekir koluna mensuptur. O, açık saçık şiirleriyle önüne gelen herkesi hiç çekinmeden çok sert hicvettiği için yine Tağlib kabilesine mensup Müslüman şair Kâ'b

b. Cuayl'in ona "Sen boş boğaz ve أَخْطَلُ "sefihin" tekisin" şeklindeki sözlerinden sonra "Ahtal" lakabıyla şöhret bulmuştur(Yüksel, 1989, s. 183).

Onun bu lakabı alması hakkında İbn Manzûr da şöyle der. "Onun, أَخْطَلُ şeklinde lakaplandırılması konusunda iki görüş vardır. Birincisi, onun dilinin uzun olmasından dolayıdır. İkincisi de konuşurken çok saçma sapan konuştuğu içindir." (İbn Manzûr, t.y., c. 11, s. 210)

Onun hasmını hicvederken sınır tanımadığının örneği olarak şu anekdot aktarılır. "Yezid b. Muaviye, kendisinden Ensârî hicvetmesini isteyince o da âdeti olduğu üzere çok sert bir dille Ensârî hicvetti. Ensardan Numan b. Beşir el-Ensârî (ö. 63/648), onu Muaviye'ye şikâyet etti ve Muaviye'den hakemlik yaparak hüküm vermesini istedi. Muaviye de ceza olarak Ahtal'ın dilinin kesilmesine hükmetti. Bunun üzerine Ahtal, Yezid'den yardım istedi. Yezid şikâyetçilerin gölünü alarak, onları şikâyetlerinden vazgeçirdi. Böylece Ahtal, dilinin kesilmesinden kurtuldu." (Zeyyât, t.y., s. 161).

Onun Cerîr ve Ferezdak arasında cereyan eden atışmalara katılması da kendi isteği ile olmamıştır. Bir gün halifenin kardeşi Bişr b. Mervan(75/694)'nin yanında o, Ferezdak ve Cerîr bulunduğu sırada Bişr b. Mervan, ondan Ferezdak ile Cerîr arasında hakemlik yapmasını istedi. Ahtal, önce bunu yapmak istemese de Bişr b. Mervan "yap" diyerek emredince o da hakemlik yapmak zorunda kaldı. Her ikisini de dinleyen Ahtal, "Ferezdak, sözlerini taştan yontuyor, Cerîr ise denizden avuçluyor" dedi. Bu ifadeler hoşuna gitmeyen Cerîr, Ahtal'ı hicvetmeye başladı(Zeydân, 2012, s. 250).

Ferezdak ve Cerîr çekişmesi, Ahtal'ın da katılması ile daha da alevlenmiş böylece bu üç şair arasındaki sonu gelmez atışmalar başlamıştır. Bu uzun süreli atışma şiirleri, bir edebî tür olan nekâizin en önemli ürünlerinden kabul edilir. Zira Cerîr - Ahtal atışması yirmi yıl ve Cerîr-Ferezdak atışması da kırk beş yıl devam etmiştir. Emevilerin en önemli ve Arap edebiyatının önde gelen şairlerinden olan Cerîr-Ahtal-Ferezdak arasındaki bu uzun süreli atışmalar, nekâizin gelişmesine ve sanatsal mükemmeliyete ulaşmasına büyük katkı sağlamıştır(Tur, 1997, s. 107);(Hüseyin vd., 1930, s. 70).

Kaynaklarda Ahtal'daki bedevî ruhun, Cerîr ve Ferezdak'a kıyasla daha ağır bastığı rivayet edilir. Bazen kabilesi ile birlikte çölde ikamet ederdi. Hatta orada birkaç evlilik yapıp boşandığı da anlatılmaktadır. O, kabilesi için her türlü atışmaya katılmaktan çekinmezdi(Brockelmann, çev. Selman Yeşil, 2014, s. 250).

Onun divanındaki kasidelerinde yer verdiği bazı atıl örnekleri şöyledir.

لَمَنِ الدِّيَارُ بِحَايِلِ فُوعَالٍ  
دَرَسَتْ وَعَرَبَهَا السُّنُونُ خَوَالِ  
دَرَجَ الْبَوَارِحِ فَوْقَهَا فَتَنَكَّرَتْ  
بَعْدَ الْأَيْسِ مَعَارِفُ الْأَطْلَالِ

*Hâyil ve Vuâl'deki yok olup gitmiş ve de geçen yılların değiştirdiği, Üzerinden rüzgârlar geçmiş, tanındıktan sonra kalıntıların dahi tanınmaz olduğu diyârlar kimin?(Muhammed Nâsiruddîn, 1994, s. 255)*

هَلْ تَعْرِفُ الْيَوْمَ مِنْ مَآوِيَةِ الطَّلَالِ  
تَحَمَّلَتْ إِسْنُهُ مِنْهُ وَمَا اخْتَمَلَا

*Bu gün Mâviyye'den (geride kalan) kalıntıları tanıyor musun? Oradaki insanlar göç etmiş gitmiş, tahammül edememişler(Muhammed Nâsiruddîn, 1994, s. 261).*

قَفَا يَا صَاحِبِي بِنَا أَلْمَا  
عَلَى دَمِنٍ نُسَائِلُهَا سُؤَالَا



*Ey dostlarım, durun, kalıntılara uğrayalım sorular soralım*(Muhammed Nâsıruddîn, 1994, s. 268).

عَفَا مِنْ آلِ فَاطِمَةَ الدَّخُولُ  
فَحَزَانُ الصَّرِيمَةِ فَاهْجُولُ  
مَنَازِلُ أَفْقَرَتْ مِنْ أُمِّ عَنُرٍ  
يَظَلُّ سَرَاجًا فِيهَا يَجُولُ

*Dahûl, Hızzânü's-Semîre ve Hücûl'(deki) Fâtıma'nın ailesinden (herşey) yok olup gitti.*

*Ümmü Amr'dan kalan evler de yok olup gitti, hayali dolaşmaya devam ediyor*(Muhammed Nâsıruddîn, 1994, s. 293).

مَخَا رَسْمُ دَارٍ بِالصَّرِيمَةِ مُسْنِيْلُ  
نَضْوَحٌ وَرِيحٌ تَغْتَرِيهِ جَفُولُ  
فَغَيْرَ آيَاتِ الْحَبِيبِ مَعَ الْبَلَى  
بَوَارِخُ تَطْوِي تَرْبَهَا وَسُيُولُ

Dinmeyen yağmur ve de yağmur bulutları, Sarîme'deki evin izlerini yok etti, rüzgâr özellikle de kuzey rüzgârı ona musallat olmuş.

Kuzey rüzgârları ve seller, onun toprağını altüst ederek, sevgilinin izlerini değiştirmiş(Muhammed Nâsıruddîn, 1994, s. 297).

#### 5.4. Şîî ve Harici şairlerin Atlâla yaklaşımı

Değindiği üzere Muaviye başta Emevi halifelerinin benimsediği Arap milliyetçiliğinin edebiyata yansımaları olan özüne bağlı kalma ilkesinin ağır basarak atlâl olgusunun önceliğini koruduğu görülse de bazı şairler kasidelerinde atlâl olgusuna yer vermemişlerdir. Bu şairlerin genelde Şîî ve Hâricî şairler olduğu dikkati çeker. Bu şairler, şiirlerinde Arap milliyetçiliğinin yansımaları olan atlâla değil, kendi ideolojik fikirlerine öncelik vermişlerdir(Demirayak, 2012, s. 45).

Emevilerin atlâl olgusunun temelinde Muaviye'den başlayarak Arap milliyetçiliğe dayalı bir devlet politikası olarak Arap atalarının kültürünü her yönüyle yaşatmak olduğu düşünülürse Şîî ve Hâricî şairlerin kasidelerinde atlâl olgusunu terk etmeleri doğal bir yaklaşım olarak değerlendirilir.

#### 6. Atlâlin Abbasilerde popüleritesini kaybetmesi

Emevilerin temel devlet politikası olarak benimsediği "Arap Asabiyeti"nin dönemin edebiyatına yansımaları gibi Abbasilerin bunu terk etmesi de edebiyata yansımıştır. Bunun sonucu olarak da Câhiliye Bedevi Arabının yaşam felsefesinin edebiyata yansımaları olan atlâlin, Abbasiler döneminde eski popüleritesini kaybettiği görülür. Hatta Abbasiler döneminde şehirdeki şairin hayatında bir karşılığı olmadığı ve de kuru bir taklitten öteye geçmediği iddiasıyla eleştirilmiştir.(Demirayak, 2012, s. 45) Zira Emevi Devleti, Arap milliyetçiliği üzerine inşa edilirken Abbasi Devleti ise Emevilerin ihmal ettiği iki temel olgu üzerine inşa edilmiştir. Birincisi, dini tekrar insanların hayatında birinci sraya koymak, diğeri ise, Mevâlîlerin ikinci sınıf vatandaşlıktan kurtarılarak haklarının verilmesi(Mustafa, 1937b, s. 7).

Emevilerin temel devlet politikası olan "milliyetçilik", Abbasilerde terkedilince Arabın atasının hayat felsefesinin temeli olan çöl ve çöldeki göç olgularının yansımaları olan atlâl da terkedilmeye başlanmıştır.

## 7. Sonuç

Emevi Devleti'nin kurucusu Muaviye, kendinden önceki dört halife döneminde özellikle Hz. Ali dönemindeki iç karışıklıkları görerek kurduğu devlette bunların önüne geçmek için bazı tedbirler almıştır. Onun aldığı tedbirlerden en önemlisi, halifenin kendinden sonraki halifeyi tayin etmesidir. Böylece halifelik babadan oğula geçen saltanata dönüşmüştür. Ayrıca o, İslâm'ın temel ilkelerinden olan eşitlik ilkesini göz ardı ederek Arap milliyetçiliğini devletin temel prensiplerinden biri olarak benimsemiştir. İslâm'ın temel prensipleri ile tezat oluşturan bu iki ilke, dönemin İslâm toplumunda büyük rahatsızlık yaratmıştır. Başta Muaviye diğer Emevi halifelerinin hem toplumdaki bu rahatsızlıkları ortadan kaldırmak hem de muhaliflerini toplumun gözünden düşürmek için şairleri her türlü fedakârlığı yaparak yanlarına çektikleri ve şiiri de bir silah gibi kullandıkları dikkati çeker.

Her ne kadar Câhiliye döneminde kabileler, kendi şairlerini destekleseler ve Sadru'l-İslâm'da Hz. Peygamber, İslâm düşmanlarına karşı şairleri şiir söylemeye teşvik etse de Emevilerin kendi muhaliflerini sindirmek için şiiri bir silaha dönüştürmeleri ve bu yolda her türlü imkânı seferber etmelerinin, şiirin bu denli gelişmesinin en önemli sebebi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atlâl, Câhiliye dönemi bedevi Arabının çölde bir yerden diğerine göç ederek yaşadığı göçebe hayatın, kabilenin bağrından çıkan şairin duygularıyla yoğrulmuş dillendirilmesidir. Başta Cerîr, Ferezdak ve Ahtal olmak üzere Emevi şairleri ise devletin merkezi Şam'da ve halifenin sağladığı maddi imkânlarla refah içinde yaşamaktayken, bu şairlerin özellikle uzun kasidelerinde atlâla geniş yer verdikleri görülmüştür.

Çalışma sürecinde Emevi şairlerinin şiirlerinde atlâla bu denli yer vermesinin Muaviye'nin Emevi Devleti'ni "Arap milliyetçiliği" üzere kurmasının bir sonucu olduğu anlaşılmıştır. Zira çölde yaşamayan, çölde bir yerden diğerine göç etmeyen ve de göç ederek ayrıldığı kadının hasretini çekmeyen bir şairin bu duygulara şiirlerinde Câhiliye şairleri kadar yer vermesinin doğal olmadığı aşikârdır. Son tahlilde Arap milliyetçiliğini terk eden Abbasilerden başlayarak sonraki dönemlerde kasidede atlâl terkedilmeye hatta eleştirilmeye başlanmıştır.

Ayrıca Emevi şairleri kasidelerinde Câhiliye şairleriyle yarışarcasına atlâla yer verse de çölde göçebe hayat yaşayan çöl şairinin atlâllerindeki anlamsal derinliğin, dönemin şehir şairlerinin atlâllerinde bulunmaması bir diğer gerçeklik olarak karşımıza çıkmıştır.

## Kaynakça

- Abdullah Hüseyin, H. (2007). *Eseru't-Turâsi'l-Câhiliyyi fi'ş-Şiri'l-Emeviyyi* [Doktora Tezi]. Câmiat-ü Kûfe.
- Ali, A. B. (2021). *Arap ve Türk Edebiyatında Kaside* [Doktora]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atıyye, M. H. (1936). *el-Edebü'l-Arabiyyü ve târihuhû fi'l-asri'l-Câhiliyyi* (2. bs). Matbaat-ü Mustafa Bâbâ.
- Bekkâr, Y.H. (1982). *Binâü'l-kasîdeti fi'n-nakdi'l-Arabiyyi'l-kadîm*. Dâru'l-Endelüs.
- Brockelmann, C. (2014). Emeviler Döneminde Şam ve Irak'ta Arap Edebiyatı. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3.
- Bustânî, B. (1987). *Muhîtu'l-muhît*. Mektebet-ü Lübnân.
- Çınar, M. (2006). Kaside Nazım Şeklinin Tarihi Gelişimi. *Ekev Akademi Dergisi*, 27.

- Dayf, Ş. (t.y.). *Târîhu'l-edebî'l-Arabî (el-Asru'l-Câhîlî)* (11. bs). Dâru'l-Meârif.
- Demirayak, K. (2012). *Arap Edebiyatı Tarihi (Emeviler Dönemi)*. Ofset.
- Demirayak, K. (2014). *Arap Edebiyatı Tarihi I (Cahiliye Dönemi)*. Fenomen.
- Duman, İ. S. (2004). *Emevilerde Sosyal Hayat* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- el-Câhiz, A. b. B. (1965). *Kitâbü'l-Hayevân* (2. bs, C. 2).
- el-Fâhûrî, H. (1953). *Târîhu'l-edebî'l-Arabî*.
- el-Fîrûzâbâdî, M. b. Y. (2000). *el-Kâmûsu'l-Muhît* (2. bs). Dâru'l-İhyâi't-Türâsî'l-Arabî.
- el-Hafâcî, M. A. (1990). *el-Edebü'l-Arabî ve târîhuhû fî'l-Asraynî'l-Emevî ve'l-Abbâsî*. Dâru'l-Cîl.
- el-Halhûlî, M. A. (1995). *Binâü'l-Kasîde ledâ Şuarâi Hicâz fî'l-Asri'l-Emeviyyi* [Doktora Tezi]. el-Câmiatü'l-Ürdüniyye.
- el-Hâvî, İ. (1983). *Şerh-u Dîvân-ı Ferezdak*. Dâru'l-Kitâbî'l-Lübnânî.
- el-Îş, Y. (2017). Emevi Yönetimine Genel Bir Bakış. *AİBÜ İlahiyat Faültesi Dergisi*, 5(10).
- el-Kartacennî, H. b. M. (2008). *Minhâcu'l-bulağâ ve sirâcu'l-udebâ* (3. bs). ed-Dâru'l-Arabiyye lil'Kitâb.
- el-Kayravânî, İ. R. (2000). *el-'Umde fî Mehâsini's-Şi'r ve Âdâbih*. Mektebetu'l-Hancî.
- Ergin, A. Ş. (1995). Ferezdak. İçinde *Türk Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 12). TDV Yayınları.
- es-Sâidî, N. bint H. (2008). *Mukaddimât-u Kasâidi Ebî Temmâm* [Yüksek Lisans Tezi]. Câmiat-u Ümmî'l-Kurâ.
- es-Sâvî, M. A. (t.y.). *Şerh-u Dîvân-ı İbn Cerîr*. Matbaatü's-Sâvî.
- es-Sendûnî. (1990). *Şerh-u Dîvânü'm-rii'l-Kays*. Dâr-u İhyâi'l-Ulûm.
- ez-Zeyyât, A. H. (t.y.). *Târîhu'l-Edebî'l-Arabî*. Dâr-u Nehdat-i Mısır.
- Ferrûh, Ö. (1981). *Târîhu'l-edebî'l-Arabî* (4. bs). Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.
- Hüseyin, T. (2014). *Fî'l-edebî'l-Câhiliyyi*. Hindâvî.
- Hüseyin, T., Emîn, A., & Cârîm, A. (1930). *el-Mücmel fî Târîhi'l-edebî'l-Arabiyyi*. el-Matbaatü'l-Emiriyye.
- İbn Hicce el-Hamevî, T. (2005). *Hizânetu'l-Edeb ve Ğâyetu'l-Erab* (2. bs, C. 2). Dar-u Sâdır.
- İbn Kuteybe, A. b. M. (1958). *Eş-Şiru ve's-Şuarâ* (C. 1). Dâru'l-Meârif.
- İbn Manzûr, C. (t.y.). *Lisânü'l-Arab*. Dâr-u Sâdır.
- İbn Tabâtaba, M. b. A. (1956). *Iyâru'Şir*. el-Mektebetü't-Ticâriyyetü'l-Kübrâ.
- Küçükaşçı, M. S. (t.y.). Emeviler ve Hilafet. İçinde *Geçmişten Günümüze Hilafet*. İlem.
- Muhammed Nâsıruddîn, M. (1994). *Dîvânü'l-Ahtal* (2. bs). Dâru'-Kütübî'l-İlmiyye.
- Mustafa, M. (1937a). *el-Edebü'l-Arabiyyü ve târîhuhû fî asray Sadri'l-İslâm ve'-Emeviyyi* (2. bs). Matbaat-ü Mustafa Bâbâ.
- Mustafa, M. (1937b). *el-Edebü'l-Arabiyyü ve târîhuhû fî'l-asri'l-Abbasiyyi* (2. bs). Matbaat-ü Mustafa Bâbâ.
- Özsoy, N. (2014). *Emeviler Döneminde Zühd Şiiri* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tur, S. (1997). *Ahtal, Ferezdak ve Cerîr'in Şiirlerine Medih ve Hiciv* [Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuzcu, K. (2004). Bir Emevi Şairi Kuseyyir 'Azze. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(44).

- Tüz, T. (2015). Emevîler Dönemi Siyasi Şiir “Ferezdak” örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Yiğit, İ. (1995). Emeviler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 11).
- Yüksel, A. (1989). Ahtal. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 2). TDV Yayınları.
- Zehrâ, R. (2008). *Binyetü'l-İnziyâh fi'l-Mukaddimetî't-Talaliyye* [Yüksek Lisans Tezi]. Câmiatü Vehrân es-Sâniye.
- Zerga, Ş. Y. (2001). *el-Mekân fi'l-Kasîdeti'l-Câhiliyyi* [Yüksek Lisans Tezi]. Câmiat-ü Ebî Bekr.
- Zeydân, C. (2012). *Terâcimu meşâhiri's-şark fi'l-karni'tâsisi'i aşar*. Hindâvî.
- <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=7282> (Erişim. 30.11.2022).

**068. Hasan el-Bedrî el-Hicâzî'nin şiirinde hiciv ve tarihi olaylar****Orhan İYİŞENYÜREK<sup>1</sup>**

**APA:** İyişenyürek, O. (2023). Hasan el-Bedrî el-Hicâzî'nin şiirinde hiciv ve tarihi olaylar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1159-1180. DOI: 10.29000/rumelide.1252868.

**Öz**

Olumsuz eleştiri ya da yerme ve kötöleme insanın yapısında bulunan ve insanla birlikte var olagelen bir özelliktir. Eleştirilerin daha güçlü olmasını sağlamak için insanlar edebiyatın gücüne başvurmuş ve tenkidini yaparken şiir ve düz yazı gibi edebi türleri kullanmışlardır. Arap edebiyatında da aynı şekilde görölebilen bu temanın ilk örneklerine Cahiliye şiirlerinde rastlamak mümkündür. En eski şiir türlerinden olan hicviyelerde, yerilen şahsa yönelik şahsi kinler ya da başka sebepler etkisiyle muhatabın ayıpları, kusurları, ahlaki zaafı ve hoş gitmeyen yönleri alaya alınarak mübalağalı bir şekilde ele alınmıştır. İçinde bulunulan dönemin sosyal ve siyasal şartlarından etkilendiği görölen hiciv türü Emevîler Dönemi'yle birlikte daha çok söylenmeye ve muhteva açısından da giderek sertleşmeye başlamıştır. Yaşadığı toplumun bir parçası olan şair ve edebiyatçıların duygularını, hayat tecrübelerini, yaşadıklarını, gözlemlediklerini, beğendiklerini ya da şikâyetçi oldukları durumları şiirlerine veya edebi ürünlerine yansıtması, belki de edebiyatın, toplumsal işlevine temas noktalarını belirgin hale getiren yönüdür. Bu makalede Osmanlı Dönemi Mısırlı şairlerden Hasan el-Bedrî el-Hicâzî'nin (öl. 1131/1718) şiirlerinde eleştiri ve buna bağılı olarak kötümserlik, şikâyet gibi temalar incelenmiş, bazı tarihi olaylarla ilgili şiirler ele alınmıştır. Kolayca şiir söyleyebilen Hicâzî tasavvuf, felsefe, mantık, nahiv ve hadis konularında şiir nazmetmiştir. Fakat şiir söylediği en önemli konu insan ve yaşadığı dönem olaylarının eleştirisidir. Şiirlerinde yaşadığı dönemin insan tiplerinden çeşitli tablolar, sosyal ve ahlaki problemler görölmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili ve belagati, Osmanlı dönemi Arap şiiri, Mısırlı şairler

**Satire and historical events in Hasan al-Badrî al-Hijâzî's poetry****Abstract**

Negative criticism or denigration and vilification is a characteristic that is inherent in human nature and has always existed with human beings. In order to make criticism more powerful, people have resorted to the power of literature and used literary genres such as poetry and prose to criticize. The first examples of this theme, which can also be seen in Arabic literature, can be found in Jahiliyya poetry. In satires, one of the oldest types of poetry, the shames, flaws, moral weaknesses and unpleasant aspects of the interlocutor were ridiculed and exaggerated under the influence of personal grudges against the person being criticized or other reasons. The genre of satire, which was influenced by the social and political conditions of the period in which it was written, began to be sung more with the Umayyad period and became increasingly harsh in terms of content. The fact that poets and literary figures, who are a part of the society they live in, reflect their feelings, life experiences, experiences, observations, likes or complaints in their poems or literary products is perhaps the aspect of literature that makes the points of contact with its social function clear. In this article, the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), oiysenyurek@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 00000-0001-9544-2781 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252868]

themes of criticism and related themes such as pessimism and complaint in the poems of Ḥasan al-Badrī al-Ḥijāzī (d. 1131/1718), one of the Egyptian poets of the Ottoman period, are analyzed, and poems about some historical events are discussed.

**Keywords:** Arabic language and rhetoric, Ottoman period Arabic poetry, Egyptian poets

## Giriş

Hiciv Arapça هجو kökünden türeyen bir kelimedir. Sözlükte bir sözcüğün harflerini sayarak ve heceleyerek okuma, bir kişinin ya da toplumun ayıp ve kusurlarını sayma, yergi, taşlama ve satir gibi anlamlara gelmektedir (İbn Manzûr, 1993, s. 15/353). Medih, tasvir, nesib, mersiye ve fahr gibi Cahiliye Dönemi şiir türlerinden olan hicivde, yerilen şahsa yönelik şahsi kinler ya da başka sebepler etkisiyle muhatabın ayıpları, kusurları, ahlaki zaafı ve hoş gitmeyen yönleri alaya alınarak mübalağalı bir şekilde ele alınmıştır (Dayf, 1960, s. 1/196-197; Yıldız, 2017, s. 91; 2021, s. 51). Savaşlar, kabile çekişmeleri gibi durumlarda muhatabı moral yönünden çökertmek amacıyla söylenen ve psikolojik bir etkisi olan hiciv, Cahiliye Dönemi'nden itibaren şairler tarafından kılıç gibi keskin, ok gibi tesirli bir şekilde kullanılmıştır. Hiciv türünün, kabileler arası husumetlerde psikolojik arka planı destekleyen, manevi lojistik sağlayan bir yapıda değerlendirilip, savaş durumlarında başvuru bir saldırı ya da savunma aracı olarak görüldüğü zamanlar da olmuştur. Bu bağlamda, hiciv şairleri kendilerini kabile adına savaşan atlılarla denk hatta onlardan daha üstün görmüşlerdir (İbn Zâkûr, 2013, s. 1/563). Cahiliye Dönemi'nde hiciv şiirleri söyleme noktasındaki en büyük temel itkinin kabile taassubu olduğu rahatlıkla söylenebilir. Genel olarak Arap şiirinde methiye, fahriye gibi övgü şiirlerinde konu edilen olumlu özelliklerin tersi olumsuzluklar bu tür şiirlerde dikkati çekmiştir (Durmuş, 1998, ss. 447-449).

İçinde bulunulan dönemin sosyal ve siyasal şartlarından etkilendiği görülen hiciv türü Emevîler dönemiyle birlikte daha çok söylenmeye ve muhteva açısından da giderek sertleşmeye başlamıştır. Bu dönemde, hiciv şiirlerinin söylenme amaçları arasında, şairin devlet adamlarından beklediklerine karşılık bulamaması da gözlemlenmektedir. Abbasiler Dönemi'nde ise hiciv şiirleri ferdileşerek kabile ve toplumları hicvetme bir kenara bırakılarak şahıslara yönelmiş, hatta kendini bile hicveden şairlere rastlanılmış ve kısa şiirlerle hicvetme yaygınlaşmıştır (Cevâd Ali, 1993, s. 6/593 vd.).

Yaşadığı toplumun bir parçası olan şair ve edebiyatçıların duygularını, hayat tecrübelerini, yaşadıklarını, gözlemlediklerini, beğendiklerini ya da şikâyetçi oldukları durumları şiirlerine veya edebi ürünlerine yansıtması, belki de edebiyatın, toplumsal işlevine temas noktalarını belirgin hale getiren yönüdür. Eski dönemlerden başlayarak şairler, şiirlerinde sosyal ve kişisel aksaklıklara dikkat çekmiş ve çeşitli problemlerin tasvirini yapmışlardır. Bazı şairler bu tasvirle yetinmemiş, şikâyet konusu olan durumlardan kurtuluş için nasihat ve tavsiyelerde de bulunmuşlardır. Şikâyet temalı şiirler ait olduğu toplumun ahlaki ve sosyal yapısını ortaya koymada önemli bir kaynak olmuş, kişilerin ve toplumların fotoğrafını çekerek söylenildiği dönemler hakkında bilgi sahibi olunmasına katkı sağlamıştır.

Şiirlerinde hiciv ve şikâyet temalarını işleyen şairlerden biri de Ḥasan el-Bedrî el-Ḥicâzî'dir (öl. 1131/1718). Ezher ulemasından olan Ḥicâzî, şiirini, toplumsal olayları ve onlarda gördüğü aksaklıkları ve problemleri kişilikleri anlatma aracı olarak kullanmıştır.

## 1. Ḥasan el-Bedrî el-Ḥicâzî el-Ezherî'nin hayatı

Ḥicâzî'nin hayatı hakkında yegâne kaynak, meşhur Mısırlı tarihçi Abdurrahman b. Ḥasan el-Cebertî'nin (öl. 1240/1825) *'Acâ'ibü'l-âşâr fi't-terâcim ve'l-aḥbâr* adlı eseridir. Bu eserde şairin hayatı hakkında

kısa bir bilgi verilmiş (Cebertî, 1998, s. 1/140) ancak pek çok şiirine yer verilmiştir. Cebertî, Hicâzî hakkında eş-Şeyh, el-'Umde (Dayanak), el-Muntekıd (Eleştirmen), el-Fâdil (Faziletli), eş-Şâ'iru'l-belîğ (Güçlü şair), eş-Şâlihu'l-'Affif (İffetli zahid kişi) gibi övgü sıfatlarını kullanmıştır. O, söz bilen, güzel konuşan fasih bir âlim idi. Zamanının insanlarını eleştirmiştir. Abdurrahman el-Cebertî'nin, babası ünlü Mısır müftüsü Hasan b. İbrâhim el-Cebertî'den (öl. 1188/1774) duyduklarına göre Ezher ulemasından olan şair, orada, eski bir sedir üzerinde insanlardan uzak, kendi işine yönelmiş ve haline kanaat etmiş olarak *Kütüb-i Sitte*'yi<sup>2</sup> okutmuştur. Şiirinde, gereksiz anlatımların az görüldüğü kendine has, sağlam bir üslubu vardır. Tasavvufu ilgili çok okumuş ve bu konuda şarkı kıvamında ve yumuşak bir üslupla yaklaşık 1500 beyitlik bir urcûze (mısraları kafiyeli, kısa vezinli nazım) ortaya koymuştur. Bu urcûze, meseller, nükteler ve hikâyeler de barındırmaktadır. *Tenbîhu'l-efkâr li'n-nâfi'i ve'd-Dâr* ve *İcmâ'u'l-iyâs mine'l-vusûki bi'n-nâs* şeklinde iki ismi olan alfabetik bir şiir divanı tertip etmiştir. Bu divanda insanların kötü ahlaklarından ve fitratlarına aykırı olan davranışlarından söz etmiştir. Divanı nasihatler, nükteler, meseller, manevi yardım isteme (istigâse) ve yalvarma (tevessül) konuları ile ilgili urcûzelerle son bulmaktadır. *ed-Dürretü's-seniyye fi'l-eşkâlî'l-manûkıyye* adında bir müzdevicesi (bir tür mesnevi (birbirleriyle kafiyeli ikiyeşerli mısralardan oluşan nazım şekli)) vardır. Kelâm, usul ve dil âlimi Adudüddin el-İcî'nin (öl. 756/1355) *er-Risâletü'l-vaz'ıyye (Risâle fi'l-vaz')* ve Şâfiî âlimi Bedreddin ez-Zerkeşî'nin (öl. 794/1392) *Lukhatü'l-'aclân ve bülletü'z-zamân: Hulâşatü'l-fünûni'l-erba'a* adlı eserlerini nazmetmiştir. Şâhih veya mu'tel (illetli) muzari fiil ve Süyûtî'nin (öl. 911/1505) *el-Câmi'u's-şâji'r* adlı eserinin rumuzları hakkında da çalışmaları vardır.

Hasan el-Bedrî el-Hicâzî, Osmanlı Dönemi Mısır'ında yaşamış ilginç bir yapısı olan âlim ve şair bir şahsiyettir. Hicâzî nisbesinden de anlaşıldığı gibi Hicazlıdır. Ezher'de ders verirdi. İnsanlardan uzak, Allah'a yakın, hırslardan arınmış, takvalı bir insan profili Hicâzî için uygun düşen bir görüntüdür. Yalnız yaşamayı seven, aza kanaat eden bir ahlaka sahip olan Hicâzî'nin, bu yaşam tarzı şiirlerine de yansımış ve şöyle seslenmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/142): [e-Ṭavîl]

وَحَزْرُ عِبَادِ اللَّهِ مِنْ لَازِمِ التَّقَى \*\*\* شُكْرُ الْعَطَايَا صَابِرًا لِلْمَصَابِ  
عَرِيًّا عَنِ الْأَطْمَاعِ قَنَعًا قَدِ اكْتَسَى \*\*\* زَقِيمًا عَلَى الْأَنْفَاسِ خَوْفَ الْمُرَاقِبِ  
فَدَاكَ لَعْنَتِي أَرْبَعِ النَّاسِ صَنْعَةً \*\*\* إِذَا سَقَطَتْ فِي الْحَبْرِ صَنْعُهُ نَاكِبِ  
وَإِنْ رُمْتُ أَنْ تُحْيَا عَرِيًّا عَنِ الرَّذَى \*\*\* وَتُظْفَرُ فِي الْأُخْرَى بِأَسْتَى الْمَكَابِ  
مَكَانَكَ قَالَرِّمٌ وَاعْتَرَلَ سَائِرَ الْوَرَى \*\*\* وَسَدَّدَ، وَعَنْهُمْ سُدُّ كُلِّ الْمَسَارِبِ

*Allah'ın kullarının en hayırlısı takvaya sarılan, nimetlere şükreden, musibetlere sabredendir.*

*Hırslardan uzak, kanaati kuşanmış, insanların ayıplamalarından korktuğu için adımlarını kontrol edendir.*

*İşte bu, vallahi, en karlı ticareti yapan insandır, belaya uğrayan insanın ticareti zarar etse bile.*

*Helakten kurtulmuş bir şekilde yaşayıp ahirette en değerli kazançları elde etmek istiyorsan yerinde kal, diğer insanlardan uzaklaş ve onlara bütün yolları kapa!*

Kötümser bir bakış açısına sahip, insanlar hakkında suizan besleyen, beğendiği çok az kişi olan Hicâzî'yi bu tür düşünceleri uzlete çekilmeye sevk etmiştir.

Kolayca şiir söyleyebilen Hicâzî tasavvuf, felsefe, mantık, nahiv ve hadis konularında şiir nazmetmiştir. Fakat şiir söylediği en önemli konu insan ve yaşadığı dönem olaylarının eleştirisidir. Şiirlerinde yaşadığı

<sup>2</sup> Buḥârî (öl. 256/870), Müslim (öl. 261/875) ve Tirmizî'nin (öl. 279/892) el-Câmi 'u's-şâhih'leri ile Ebû Dâvûd (öl. 275/889), Nesâî (öl. 303/915) ve İbn Mâce'nin (öl. 273/887) es-Sünen'leri'ni ihtiva eden altı hadis kitabı.

dönemin insan tiplerinden çeşitli tablolar, sosyal ve ahlaki problemler görülmektedir. Bazen tarihi bir olayı şiirinde bütün çıplaklığı ile gözler önüne sermektedir.

Hicâzî'nin şiir divanı yaşadığı dönemin sosyal yapısını çarpıcı bir şekilde ortaya koyan kaynaklardan biridir. Siyasi çalkantılar sebebiyle Mısır'da yaşanan olayları ve dikkat çekici şahısları şiirinde anlatmıştır. Ahmed Emin'e göre şiiri ne kaliteli ne hayaller ve düşünsel fanteziler açısından zengin ne de örgüsü sağlamdır. Ancak durum ne olursa olsun döneminde ortaya konulanların en iyilerinden biridir. Belki de tarihi ve sosyal değeri, edebi değerinden daha büyüktür. Bu yüzden tarihçiler Hicâzî vb. şairlerin şiirlerini tarihi birer vesika olmaları açısından da değerlendirmelidir. Bununla birlikte şiiri yapmacılıktan uzak olmak, yalın olmak ve gerçekçi tasvirlerle dolu olmak gibi özelliklerle temayüz etmektedir. Şiirlerindeki eleştiri keskin, açık ve nettir. Bunlar edebi açıdan önemli görülen özelliklerdir (Emin, 2011, ss. 169-170).

## 2. Hasan el-Bedrî el-Hicâzî'nin şiirlerinde hiciv, eleştiri ve şikâyet temaları

Kendisi de bir Ezher hocası olan şair, içinde bulunduğu ilim ve edebiyat ortamında karşılaştığı ulema sınıfında gördüğü bir takım kusurları, muhtemelen akraba çevrelerinde karşılaştığı kötü muamele yüzünden akrabaları ve genelde insan unsurunda bulunan problemlerden dolayı insanları eleştiriye tabi tutmuş ve onların ahlaki zayıflıklarından dolayı serzenişte bulunmuştur.

### 2.1. Âlimlere eleştiri

Genelde tarihin her döneminde görülerek adeta bir olgu haline gelmiş olan âlimlerin zenginlerin etrafında toplanmaları, onlara saygı göstermeleri, sığınmaları, boyun eğmeleri ve onların önlerinde eğilmelerini eleştirir.

Hicâzî'nin eleştirdiği sınıflardan biri bazı insanların “kutub”<sup>3</sup> dediği sahte şeyhlerdir. Şaire göre onların kutub olması şöyle dursun, kendilerinin farklı olduğunu veya keramet sahibi olduğunu göstermek için garip tavırlar sergilediklerini dolayısıyla onlarda bir cinnet halinin bulunduğunu ifade etmektedir. İnsanların Allah'ı bırakıp o şahsa sığınmalarını, Allah'ı unutup o efendiye Rab edindiklerini ifade ederek, kabirlerin ve eşiklerin öpülmesini eleştirmektedir. Şaire göre bu durum müşriklerin putlarına yaptıklarına benzemektedir (Cebertî, 1998, s. 1/144-145): [el-Hıaff]

لَيْتَنَا مِمَّنْ نَعِشُ إِلَى أَنْ رَأَيْنَا \*\*\* كَلَّ ذِي حَتَّى لَدَى النَّاسِ قُطْبًا  
عَلَمًا هُمْ يَهْتَدُونَ بِأَنْ قَدْ \*\*\* تَحْدُوهُ مِنْ دُونِ ذِي الْعَرْشِ رَبًّا  
إِذْ نَسُوا اللَّهَ قَائِلِينَ فَلَانَ \*\*\* عَنْ جَمِيعِ الْأَنْامِ يُفْرَجُ كَرْبًا  
وَإِذَا مَاتَ يَجْعَلُونَهُ مَرَارًا \*\*\* وَهُوَ يُهْرَعُونَ عَجْمًا وَعُرْبًا  
بَغْضُهُمْ قَبْلَ الصَّرِيحِ وَبَعْضُ \*\*\* عَتَبَ الْبَابِ قَبْلُوهُ وَتُرْبًا  
هَكَذَا الْمُشْرِكُونَ تَفْعَلُ مَعَ أُمَّةٍ \*\*\* نَامِيهِمْ تَبْتَعِي بِذَلِكَ قُرْبًا

*Keşke her cinnet halinde olana, insanlar tarafından “kutub” denildiğini görene kadar yaşamasaydık!*

*Onlar bir efendiye sığınıyorlar, bilakis Allah'ı bırakıp onu Rab ediniyorlar!*

*Fılan kişi bütün insanların sıkıntısını gideriyormuş derken Allah'ı unuttular!*

3 Veliler zümresinin başkanı ve insân-ı kâmil anlamında bir tasavvuf terimi. bk. (Ateş, 2002, ss. 498-499)



*Öldüğünde onu bir ziyaretgâh yapıp Arap-Acem herkes ona koşuyor!*

*Bazısı kabri öper, bazısı kapının eşîğini ve toprağı!*

*Müşrikler de putlarına böyle yapıp bununla yakın olmayı arzu ederlerdi!*

Hicâzî başka şiirlerinden de anlaşıldığı gibi bu şiirinde hiç tasvip etmediği bir karakter olarak sahte bir şeyh olarak gördüğü bir şahsı ve etrafına toplanan cahil insanları eleştirmekte ve ona yapılamı doğru görmemektedir. İfadelerinden anlaşıldığı kadarıyla şair, muhtemelen, bu tip insanların garip hareketler yaparak insanlarda bir ilgi uyandırdığını ve bununla onları kendine bağladığını ve istismar ettiğini düşünmektedir.

Şairin eleştirdiği bu zümrenin aslında ilim sahibi olduğunu ancak yağma, talan, zulüm ve haksızlık yaparak kalplerinin köreltiği ifade edilerek, onlara her ne kadar âlim dense bile aslında onların cahil olduğunu ve onlardan uzak durulması gerektiği belirtilmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/145):

وأولوا العلم والقرآن عنيهم \*\*\* صب سوط العذاب والمقت صبا  
إذ رموهم بالفسق والزور والجور \*\*\* ر وظلم العباد سلباً ونحياً  
كلُّ ذا من عني البصيرة والو \*\*\* يال لشخصي أغمى له الله قلباً  
فالحذار الحذار من فعل أهل ال \*\*\* جهل لو عالماً يدرس محبياً

*İlim ve Kur'an sahipleridir ancak üzerlerine azap ve öfke kırbağı boca edildi.*

*Çünkü onlara yağma ve talanla fiske, yalan, zulüm ve kullara haksızlık yaptılar.*

*Bütün bunlar basiret körlüğündendir, yazıklar olsun Allah'ın kalbini kör ettiği şahsa!*

*Cahillerin yaptıklarından sakın aman ha sakın, kitapları öğreten bir âlim olsa da!*

Sahip olduğu ilmi bir tuzak gibi kullanıp insanları aldatan âlimler de eleştiriden nasibini almaktadır. Hatta şair köpeğin bile bu tiplerden daha değerli olduğunu vurgulamıştır (Cebertî, 1998, s. 1/145):

جعل العلم فتح صيدٍ لدنيا \*\*\* ه فسأوى في صنعه السوء كلباً  
لا، بل الكلب منه خير؛ إذ الكلب \*\*\* ب عديم العقاب في يوم عثي

*Dünyası için, ilmi bir av kapını yaptı ve kötülük yapmada köpekle aynı oldu!*

*Hayır, hatta köpek ondan daha hayırlıdır. Çünkü köpeğe ahirette ceza yok!*

Şair, riyakâr âlimler hakkında da şunları söylemektedir (Cebertî, 1998, s. 1/145): [es-Serî']

إحذر أولي التسييح والسبيحة \*\*\* والصوف والعكاز والسملة  
والدائي والإبريق لا سيما \*\*\* شيوخ إنليس أولوا الشعرة  
خوت أباليس بتعداد ما \*\*\* خوت شعوراً بان يلا غدة  
والمكر فأت الحصر كالبخر بان \*\*\* بعد فيه البخر كالفطرة

*Tesbihât, tespih, yün (aba), baston ve örtü sahiplerinden sakın!*

*Kürk, ibrik sahiplerinden. Özellikle de iblisin kılı hocalarından!*

*Kılları ihtiva eden şey sayısınca iblis barındırmaktalar, hatta sayısız!*

*Hile deniz gibi çok, sayısız, hatta deniz bile onda katre sayılır!*

Bu dizelerde şair riyakâr âlimlere ağır eleştirilerde bulunmaktadır. Buna göre onların taşıdıkları baston, tespih gibi eşyalar ve aba, örtü gibi giysiler bir aldatmacadan ibarettir. Sakallarıyla onların ancak İblis'e hoca olabileceklerini ifade eden şairin bu tiplere aşırı öfkelendiği anlaşılmaktadır.

Şiirin devamında şair İblis'i şöyle konuşturur (Cebertî, 'Acâibu'l-âsâr, 1/145-146):

فَصَارَ إِبْلِيسُ لَكُمْ تَابِعاً \*\*\* يُقُولُ يَا لِلْعَوْنِ وَالنَّجْدَةِ

بِمَا حَوَيْتُمْ عَلَيَّ فَمَا \*\*\* لِي عَنَّا فِي الْمَكْرِ مِنْ عُنْيَةٍ

*İblis onlara tabi olmuş da şöyle diyor: "Aman yardım edin, yetişin!"*

*Sizdekilerden bana da öğretin. Çünkü bende, siz olmadan yeter miktarda hile yok!"*

لَكُمْ قِيَادِي وَالْقِيَادِي وَمَا \*\*\* مِثْلُكُمْ فِي النَّادِ وَالنَّدْوَةِ

وَأَنْتُمْ تَاجِي عَلَى خَاصِي \*\*\* مَا هَيْتُ إِلَّا كُنْتُمْ هَيْتِي

لَا زِلْتُمْ مَا زِلْتُمُوا عَيْنِي \*\*\* فِي عَيْنِي مَا كُنْتُ أَوْ حَضَرْتِي

*"Benim idarem ve boyun eğmem sizedir. Çünkü meclislerde sizin gibisi yok!"*

*"Sizler başımın üstünde tacımsınız. Şaşırmadım ancak sizler benim desteğim oldunuz"*

*"Yokluğumda da varlığımda da sizler benim her zaman heybemdesiniz"*

Asıl amaçlarının para olduğu fakat ağızlarından dindarlığı ön plana çıkaran bazı cümlelerin döküldüğü, dizelerde şöyle dile getirilmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/146):

يَا أَفْوَاهُ يُبَادُونَ يَا \*\*\* أَهْلَ الْوَفَا يَا صَاحِبَ التَّوْبَةِ

يَا شَاعِي يَا فَطْبُ يَا زَافِي \*\*\* يَا لِرِفَاعِي<sup>4</sup> يَا نَبِي الرِّفْعَةِ

يَا سَيِّدِي أَحْمَدُ يَا أَوْلِيَا \*\*\* الْكُونِ عَيْنُونَا عَلَى الْمُحْمَلَةِ

دُو كَرِيٍّ وَالْمَالِ يَبْعُونَ مَا \*\*\* كُمْ يَغْتَرِ الْمَالِ مِنْ بُعْيَةٍ

لَكِنَّهُمْ فِي الْفِسْقِ أَرْقَى الْوَرَى \*\*\* كَمَا تَرَى مِنْ غَيْرِ مَا مَرِيَةٍ

جَهْرًا وَسَوْفَهُمْ بِدَايَاتِهِمْ \*\*\* فِي الشَّيْرِ وَالشَّرِّ وَالْعَرَةِ

فَالْبُعْدُ كُلُّ الْبُعْدِ عَنْهُمْ فَمَا \*\*\* فِي النَّحْسِ مِنْ خَيْرٍ وَلَا خَيْرَةٍ

*Ağızlarını doldurarak nida ederler: "Ey vefa ehli, ey fırsat sahibi!"*

*"Ey şefaattçim, ey Kutub, ey beni yücelten, yetiş ey Rifâî, ey yüceliğin evlatları!"*

*"Ey efendim Ahmed, ey kâinatın evliyalara, saldırıya karşı bize yardım edin!"*

*Saldırganlardır. Para istiyorlar, zaten paradan başka da bir istekleri yok!*

*Fakat onlar şüphe olmaksızın gördüğün gibi fasıklıkta insanların en ileri olanlarıdır.*

*Ta başından beri onları, açıkça kötülükte, şerde ve utançta adlandırdılar.*

*Bütünüyle onlardan uzaklaşmak... Meymenetsizlikte ne bir hayır var ne de bir seçkinlik!*

فَتَيْتُ سَوْءَ فَعْمَا نَسَبَةً \*\*\* إِنَّهُمْ بِالْأَمْوَالِ بِالْفُتَيْتَةِ

عَمَائِمًا وَالْكَتْمَ قَدْ كَتَبُوا \*\*\* وَاسْتَكْبَرُوا عَنْ شِرْعَةِ الشَّرْعَةِ

فِي هَيْبَةٍ مَشُونٍ مَعَ هَيْبَةٍ \*\*\* تَحْسَبُ مِنْ غَيْرِ مَا حَسِبَتِ

لِجَمْعِ الْأَمْوَالِ وَكَيْمَا يُقَا \*\*\* لِأَهْلِ الْهُدَى وَالذِّينِ وَالنَّعْمَةِ

4 Rifâiyye tarikatının kurucusu Ahmed er-Rifâî (öl. 578/1182).

بِى الظَّالِمِينَ اتَّخَذُوا مَثَلًا مَا \*\*\* تَنْجِرُ الحُجَّةُ بِي الحِجْرَةِ

*Nispeten fakih olan kötü gençler, malları fetva ile talan ettiler.*

*Sarıkları ve (elbise) yeni(ni) büyüttüler. Şeriat kanununa karşı büyüklendiler.*

*Mütevazı olmadan vakar ve tevazu içinde yürür durumdalar!*

*Mal toplamak için ve şöyle denilsin diye: "Hidayet, din ve takva ehlidir!"*

*Yılamın yuvaya girdiği gibi zalimlerin içine girdiler!*

## 2.2. Uygun olmayan dış görünüşe eleştiri

Şairin hicvettiği insan tiplerinden biri de boyu kısa olduğu halde sakalını uzun tutanlardır. Bu uzun sakalı şair soğuk, karanlık ve uzun kış gecelerine benzetmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/147): [es-Serî']

رَبِّ فَصِيرٍ بِي الوَرَى حَيْثُئِهِ \*\*\* طَوَّلَهَا اللهُ بِلَا فَايِدَةٍ

كَأَنَّهَا بَعْضُ لَيْلِ السَّنَا \*\*\* طَوِيلَةٌ مُظْلِمَةٌ بَارِدَةٌ

*İnsanlar arasında nice kısa boylu olanlar vardır ki Allah onların sakallarını faydasız bir şekilde uzatmıştır.*

*Sanki o bazı kış geceleri gibidir: Uzun, karanlık ve soğuk!*

## 2.3. Ezher Medresesi hocalarına eleştiri

Şairin eleştirilerinden Mısır'da bulunan köklü eğitim-öğretim kurumu Ezher Külliyesi'nin mensupları da nasibini almaktadır (Cebertî, 1998, s. 1/147): [Muḥalle'ü'l-Basî']

الْجَامِعُ الْأَزْهَرُ ابْتِلَاءُ \*\*\* رَبِّ لَهُ الْعُرُ وَالْوُجُودُ

قَطَعَتْهُ صَخْرٌ أَلَيْسَ فِيهِ \*\*\* الْبَقْلُ وَالْبَيْسُ وَالْجَمُودُ

عَمَائِمًا كَثُرُوا وَكَمًا \*\*\* قَدْ وَسَّعُوا لِكَيْ يَسُوذُوا

*İzzet ve varlık kendisine ait olan Rab, Ezher Üniversitesi'ni sınamıştır.*

*Bir kaya parçası. Ağırlık, kuruluk ve donukluk onda değil midir?*

*Baş geçmek için sarıkları büyüttüler, yenleri genişlettiler!*

وَحَتَّتْ أَبَاطِهِمْ رَوَايَا \*\*\* تَشْعِينُ كُرَّاسًا أَوْ تَزِيدُ

بِمَا يَمِيلُونَ حَيْثُ مَالُوا \*\*\* لِأَجْلِ مَالٍ لَكُمْ تَصِيدُ

*Koltuk altlarında doksan veya daha fazla risalelik rivayetler var!*

*Kitapların kendilerine avlayacakları para için onlar nereye meylediyorsa, kitaplarla oraya meylediyorlar!*

Bu dizelere göre büyük sarıklar, geniş yenler ve koltuk altında taşınan kitapların amacı yönetici olmak ve para kazanmaktır.

لَوْلَا هُوَ مَالَتِ السَّوَارِي \*\*\* كَلُّ عَمُودٍ لَهُ عَمُودُ

تَزِيدُهُمْ شَاعَ بِي الْبَرَايَا \*\*\* سَيَّانِ الْأَخْرَازِ وَالْعَبِيدُ

حَتَّى عَدَا حِزْفَةً وَقُرَّأَ \*\*\* مَا عَنَّهُ بَدٌّ وَلَا نَحِيدُ

*Onlar olmasa direkler devrilirdi. Her bir sütunun bir sütunu (âlim) var!*

*Onların yalanları halk içinde yayıldı: Hürler ve köleler eşittir!*

*Nihayet o (tezvirat) bir meslek ve bir gurur haline geldi! Ondandırılmak ve sapmak yok!*

Bu satırlarda hürlerin ve kölelerin eşit olduğu dolayısıyla insanlar arasında sınıf ayrımı olmadığı düşüncesinin âlimler tarafından uydurulmuş bir yalan olduğu dile getirilmektedir. Şair toplumu gözlemlemesi sonucunda söylenenle uygulana arasındaki çelişkiyi fark etmiş ve bu durumu şiirine yansıtmıştır. Bu tip insanların namaz, oruç, gece ibadeti vb. ibadetleri yapsalar da bu ibadetlerin kalbe yerleşmediğini ve onların kuzu postuna bürünmüş birer kurt oldukları şöyle ifade edilmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/147):

يَا لَذَنَابِ دَوِي ثِيَابٍ \*\*\* بَيْنَ دَوَابِّ لَهَا تُبِيدُ  
صَلُّوا وَصَامُوا وَاللَّيْلَ قَامُوا \*\*\* وَالْقَلْبَ عَنِ كُلِّ ذَا بَعِيدُ  
فَأَنْ هُمْ مِمَّنْ اجْتَمَعْنَا \*\*\* بِهَمِّ هُمْ طَالِعِ سَعِيدُ  
وَهُمْ عَلَى ذَاكَ فِي لِحْصُوعٍ \*\*\* وَخَوْفُهُمْ مِنْ غَدٍ شَدِيدُ  
أَبْدَلْتُمْ دَهْرَنَا فُرُودًا \*\*\* يَا يَسْنَ دَهْرًا لَهُ فُرُودُ  
الْبَعْضُ مِنْهُمْ يَقُولُ إِنِّي \*\*\* فِي الْعِلْمِ بَيْنَ الْوَرَى فَرِيدُ  
وَمَنْ مَضَى لَيْسَ لِي بِصَاهِي \*\*\* حَتَّى الْجَوْنِي وَالْجَنِيدُ<sup>6</sup>  
بَلْ بَلَّكَ دَعْوَى مَا قَامَ فِيهَا \*\*\* قَرِينَةً لَا وَلَا شُهُودُ  
فَالْبَعْدُ حُدَّ عَنْهُمْ سَبِيلًا \*\*\* تَكُنْ مُجِيدًا نَعَمَ الْمَجِيدُ  
فَمَا سَلَمْنَا حَتَّى اعْتَزَلْنَا \*\*\* بِالْقَلْبِ عَنْهُمْ كَمَا نُرِيدُ

*Ey telefedecekleri hayvanlar arasındaki elbiseli kurtlar!*

*Namaz kıldılar, oruç tuttular, gece kalktılar. Ancak kalp bütün bunlardan uzaktı!*

*Mutlu bir talihleri var diye kendileriyle cem olduğumuz adamlar nerede!*

*Bugün teslimiyet içindeler. Yarından korkuları ise şiddetlidir!*

*Zamanımız onları maymunlara çevirdi. Maymunları olan zaman ne kadar da kötü!*

*Bazıları diyor ki: "İlim konusunda ben insanlar arasında eşsizim,*

*Geçmiştekiler arasında da bana denk yoktur hatta Cüveynî ve Cüneyd bile!"*

*Aksine o bir iddia. Ne bir karine var, ne de deliller!*

*Onlardan uzakta bir yol tut! Usta olursun ki ama ne iyi usta!*

*İstedüğümüz gibi onlardan kalp ile ayrılmadıkça selamete çıkmadık!*

Görüldüğü gibi şair onlardan uzak durma tavsiyesiyle şiirini sonlandırmaktadır.

Şair bir başka şiirinde menfaat düşkünü âlimlerden bir fayda gelmeyeceğini ve onlardan uzak durulması gerektiğini şöyle ifade etmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/148-149): [es-Serî']

عَنْ عَلَمًا عَصْرِكَ لَا تَسْأَلَنَّ \*\*\* فَإِنَّ أَوْلَاهُمْ ظَاهِرَةٌ  
نَعْمُكَ مِنْ جَانِبِهِمْ مُنْتَفٍ \*\*\* فِي هَذِهِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ  
قَوْمٌ إِذَا لَاحَ هُمْ مَطْمَعٌ \*\*\* تَسَارَعُوا كَالْأَكْلَابِ الْعَاوِرَةِ  
وَالْعَمَلِ الصَّالِحِ مَا بَيْنَهُمْ \*\*\* هَمَّتْهُمْ عَنْ فِعْلِهِ قَاتِرَةٌ

<sup>5</sup> Eş'arî kelâmcısı ve Şâfiî fakihî İmâmü'l-Haremeyn el-Cüveynî (öl. 478/1085).

<sup>6</sup> İlk devir süflîğinin en güçlü temsilcilerinden olan meşhur sûfi Cüneyd-i Bağdâdî (öl. 297/909).

فَجَانِباً لِحُدِّ عَنْهُمْ تَسْعَرُ \*\*\* إِذْ تُرْبُهُمْ صَفَقَتْكَ الْحَاسِرَةُ

*Zamanının âlimlerini sorma, çünkü onların halleri gayet açık!*

*Bu dünyada da ahirette de onlar tarafından sana bir fayda mümkün değildir!*

*Onlar bir menfaat görüldüğü zaman saldırgan köpekler gibi koşuşan insanlardır!*

*Aralarındaki salih ameli işleme konusundaki gayretleri zayıftır!*

*Onlardan uzak dur ki rahat edesin! Çünkü onlara yaklaşmak zararına bir ticarettir!*

## 2.4. Çevre kirliliğinden şikâyet

Hicâzî'nin eleştirisi yönelttiği hususlardan biri de çevrenin kirli ve gürültülü olmasıdır. Mahallelerin pisliğini, gürültüsünü ve kötü durumlarını şöyle tenkit etmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/145): [Meczûu'r-Recez]

خَارَاتُ أَوْلَادِ الْعَرَبِ \*\*\* سَبْعًا حَوَتْ مِنَ الْكُرْبِ

بُؤْلًا وَغَائِطًا كَذَا \*\*\* تُرِبْتُ غُبَارَ سُوءِ آدَبِ

وَضَجَّةٌ وَأَهْلُهَا \*\*\* شِبْهُ عَقَارِبِ الْبُرِّ

*Arapların mahalleleri yedi sıkıntıyı barındırmaktadır:*

*İdrar, dışkı, toprak, toz, kötü ahlak,*

*Gürültü ve sakinleri sanki mezarlık cinleri.*

## 2.5. Devlet adamlarına eleştirisi

Mısır'da devlet adamları arasında çıkan anlaşmazlıklar sonucunda yaşanan olayları ve onların kavgaları esnasında halkın çektiklerini ve birbirlerine nasıl kıydıklarını da şiirlerinde eleştirir (Cebertî, 1998, s. 1/191): [er-Recez]

قَدْ فَعَلُوا مَنَازِرًا شَنِيعَةً \*\*\* بِأَهْلِهَا تَفْتٌ مِنْهَا الْأَكْبَدُ

ضَرَبْتُ مَدَافِعَ وَدُورَ حَرْقَتْ \*\*\* وَسَادَةٌ قَدْ قُبِلَتْ وَأَعْبُدُ

وَبِي الرِّعَايَا الْقَتْلُ وَالنَّهْبُ قَسَا \*\*\* وَالْجُوعُ وَالطَّمَا وَمَا لَا يُعْهَدُ

وَجُمْلَةُ الْقَوْلِ عَنِ الْدَبِي جَرَى \*\*\* لَا تَسْأَلُنْ فَشَرَحَهُ لَا يَنْقَدُ

*Halkına çiğnerleri parçalayan çok kötülük yaptılar.*

*Top atışları, evler yandı, efendiler ve köleler öldürüldü.*

*Halk arasında görülmemiş bir şekilde katil, soygun, açlık ve susuzluk yaygınlaştı.*

*Olanlarla ilgili sözün özü: "Sorma, anlatmakla bitmez!"*

نَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ أَهْلِ ذَا الرَّعْنِ \*\*\* فَإِنَّهُمْ فِي الظُّلْمِ شَخْصٌ أُوحِدُ

أَعْدَلُهُمْ مِنْ عَنِ صَوَابٍ عَادِلٍ \*\*\* وَمَنْ عَلَى الْعَدْلِ لَدَيْهِمْ أَحْبِدُ

*Şu zamanın insanlarından Allah'a sığınırız. Çünkü onlar zulümde emsalsiz bir şahıstır.*

*En adilleri doğruluktan ayrılarak adildir ve adalet konusunda yoldan çıkmışlardır.*

Bu dizelerde, Osmanlı Mısır'ında sık sık görülen, beyler arasındaki iktidar kavgalarında ortaya çıkan kargaşa ve yönetim boşluğu neticesinde yaşanan asayiş problemlerinden doğan sıkıntıların bazılarında değinilmiştir.<sup>7</sup>

## 2.6. Kötü komşudan şikâyet

Şairin şikâyetçi olduğu hususlardan biri de kötü komşudur. Kişinin kötü komşusu anne-baba bir kardeşi olsa bile bunun çok sıkıntılı bir durum olduğu şu dizelerde dile getirilmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/141): [el-Basî]

كُنْ جَارَ كَلْبٍ وَجَارَ الشَّيْءِ الْجَنَبِ \*\*\* وَلَوْ أَحَا لَكَ مِنْ أُمَّ بِيْرِي وَأَبِ

مَا جَارَ كَلْبٍ شَكَا يَوْمًا بَوَائِقَهُ \*\*\* إِذَا شَكَا غَيْرُهُ مِنْ وَصْمَةِ الْوَصْبِ

*Herhangi bir köpekle komşu ol ama şirret komşudan sakın! Görülen anne-baba bir kardeşin bile olsa!*

*Başkaları bıkıp usanmaktan şikâyet etse bile bir köpeğin komşusu onun belalarından şikâyet etmemiştir.*

## 2.7. Şikâyetçi olunan bazı hususlar

Hicâzî, bir şiirinde insanların sıkıntı çektiği bazı konuları sıralayarak mümkün merteye onlardan uzak durulmasını öğütlemiştir. Bu tür şiirlerden de anlaşılacağı üzere şiir nasihat temasıyla yaygın eğitimde kullanılan bir araç haline gelmiştir. Söz konusu şiir şu şekildedir (Cebertî, 1998, s. 1/141): [el-Basî]

وَجَابِبِ الدَّارِ إِنْ صَافَتْ مَرَافِقُهَا \*\*\* وَالْمَرْأَةِ الْمَثْوَى لَوْ مَعْرِوْفَةُ النَّسَبِ

وَمَرْكَبًا شَرِمْنَ الْأَخْلَاقِ لَا سِيَّمَا \*\*\* إِنْ كَانَ ذَا قِصْرِ أَوْ أَبْتَرَ الدَّنْبِ

أَوْ كَانَ ذَا بَطْءٍ سَيِّرٍ وَالْعَمَائِمِ مَا \*\*\* تَفَاحِشَتْ كَثِيرًا تَبْتُو كَمَا الْقَبِيبِ

كَذَا الْحُقَافِ إِذَا صَافَتْ أَوْ ائْتَسَعَتْ \*\*\* جَدًّا وَكُلَّ عَسِيرِ الْفَتْحِ مِنْ ضَنْبِ

وَاحْدَرِ سِرَاجًا ضَعِيفِ الضَّوْءِ تَرْفِيهِ \*\*\* فَإِنَّهُ الْعُقْمَةُ الْعُظْمَى لِلْمَرْتَبِ

كَذَا الطَّعَامِ إِذَا ائْتَدَّتْ حَرَائِهُ \*\*\* وَصَارَتْ الْيَدُ لَمْ تَقْبَلْهُ مِنْ هَبِ

مَا فِيهِ مِنْ بَرَكَاتٍ مَا حَرَائِهُ \*\*\* دَامَتْ كَمَا ذُكِرَتْ فَابْرُدْهُ وَاقْتَرِبِ

لَا تُلْقِ نَفْسَكَ يَوْمًا فِي الرَّحَامِ فَمَا \*\*\* فِي زُجْجَةٍ لَكَ حَيْرٌ لَوْ عَلَى الدَّهْبِ

لَوْ فَطْرَةٌ مَارَحَتْ مِنْهُمْ بِحَارِ صَفَا \*\*\* لَكَدَّرَتْ مَا صَفَا مِنْ مَائِهَا الْعَدْبِ

أَوْ أَنْهَمُ بَسْمُوًا يَوْمًا لَعَادَ دُحَى \*\*\* عَزَى عَنِ النَّيْرِينِ الضَّوْءِ وَالشُّهْبِ

فَأَنْجِعْ نَفْسِكَ عَنْهُمْ مَا اسْتَطَعْتَ فَمَنْ \*\*\* عَنْهُمْ تَبَاعَدَ حَازَ السَّبْقِ بِالْقَضْبِ

يَا نِعْمَةَ اللَّهِ حَلِيَّ حَيْهَمُ بَحِيَا \*\*\* حَضْبًا أُنَابِيلَ أَهْلِ الْفَيْلِ وَالْحَنْصِي

*Kullanım alanları ve müstemilatı yeterli değilse o evden, soyu belli olsa bile kötü kadından uzak dur!*

*Kötü huylu binekten özellikle de güdük ve kuyruğu kesikse,*

*Ya da seyri yavaşsa. Aşırı büyük kubbe gibi görünen sarıklardan,*

*Ayakkabılar çok dar veya bol ise ve dağılması zor her sisten,*

*Kendisine bağlı olduğun zayıf ışıklı kandilden de sakın! Çünkü o bağlı olan için büyük derttir.*

<sup>7</sup> Bazı örnekleri için bk. (İyişenyürek, 2019, ss. 47-68).

*Çok sıcak olan yemekten de. Ateşten dolayı el onu kabul etmez.*

*Söylendiği gibi, harareti devam ettiği sürece onda bereket yoktur. Onu soğut sonra yaklaştır!*

*Hiçbir gün kendini kalabalığın içine atma! Kalabalıkta senin için bir hayır yoktur, o altın üzerinde olsa bile!*

*Şayet onlardan bir damla berrak denizlere karışacak olursa onların tatlı sularının berraklığı bozulurdu.*

*Veya onlar bir gün tebessüm ederlerse, güneş ve ayın ateşi ve ışığından arınmış bir şekilde karanlık geri döner.*

*Gücün yettiği kadar kendini onlardan uzak tut! Kim onlardan uzaklaşırsa birinciliği elde eder memleketlerde.*

*Ey Allah'ın laneti, onların mahallelerine fil ordusunun ebabillerinin taşları olan bir yağmurla in ve taş yağdır!*

Bu şiirde eleştiri alan konular şöyle özetlenebilir: İhtiyaca cevap vermeyen konut, kötü eş, kötü binek, aşırı büyük sarık, ayağa göre olmayan ayakkabı, zor dağılan sis, zayıf ışıklı kandil, çok sıcak yemek ve kalabalık. Şaşırtıcı bir şekilde şair kalabalık insan topluluğuna lanet etmektedir. Şairin insanlara karşı kötümser bir duygu ve suizan dolu bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.8. Kötü niyetli insanlardan şikâyet

Hicâzî, dışından iyi görünen ancak iç dünyası farklı olan insanlardan şikâyet etmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/142): [eṭ-Ṭavîl]

أخي فطناً حنّ واحذر الناس جملةً \*\*\* ولا تك مغرور الطنون الكواذب

فكم من فنى يرضيك طاهر أمره \*\*\* وفي باطن يرتاع روع التعالِب

إذا بك يلقى ظافراً كان كافراً \*\*\* يذيقك نكر النكر من كل جانب

*Kardeşim akıllı ol da insanların hepsinden sakın! Yalancı zanlara aldanan olma!*

*Nice insanlar var ki işinin dış görüntüsü seni mutlu eder. İçi ise tilki kurnazlığıyla doludur.*

*Seni bir şey elde etmiş olarak bulduğu zaman nankör olur ve sana her yönden nankörlüğü tattırır.*

## 2.9. Kötü akrabadan şikâyet

Şairin eleştirilerine konu olan zümrelerden biri de kötü akrabalarıdır. Bu tür akrabalar akrebe benzetilmiştir ve mirasa konmak için yakınının ölmesini dört gözle beklemektedir. Hicâzî, şiirlerinde akrabaları ve ilişkilerini ilginç bir şekilde tasvir etmektedir. Zengin olanlarına zenginliklerinden dolayı hürmet ettiklerini, fakirlerini de fakirliklerinden dolayı hakir gördüklerini belirtmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/142): [el-Basîṭ]

ولا يريماً نوع الأقارب إنهم \*\*\* عتابك في الدنيا وعقر العقارب

إذا كنت في خير تمنوا لك الردى \*\*\* لإزلك مئبأ أو لتهبته ناهب

وإن كنت ذا فقر فأنت لذنهم \*\*\* أحسن خبيس من أحسن الأكالِب

*Özellikle bir akraba türü var ki onlar dünyada senin cezandır ve akreplerin sokmasıdır.*

*Bir mala sahip olduğunda senin için helaki temenni ederler ki ölünün mirası için ya da yağmacının yağması için*

*Eğer sen fakirsen onlara göre köpeklerin en kötüsünden kötü bir cimrisin!*

Bir başka şiirinde şair benzer ifadelerle akrabaları eleştiriye devam etmektedir. Bu ifadeler onların akrep ya da yılan olması, mallara konmak için yakınların ölmesini beklemeleri gibi hususlardır. Şair bu konuda o kadar ümitsiz ve kötümserdir ki zehirli yılanın ağzından nasıl bal akmazsa veya akasya ağacı nasıl hurma vermezse akrabalarından da bir hayır beklenmemeli ve onlardan uzak durulmalıdır (Cebertî, 1998, s. 1/143): [el-Vâfir]

حَدَارِ حَدَارٍ مِنْ قُرْبِ الْأَقَارِبِ \*\*\* فَهَمْ صِلُ الْأَقَابِي وَالْعَقَارِبِ  
عَيْنًا إِنْ نَكُنْ حَسَدُوا وَإِلَّا \*\*\* فَعَنَّاكَ بَحْبُوبًا مِنْ كُلِّ جَانِبِ  
يَوَدُّونَ احْتِمَاسَاتِ الْمَوْتِ كَيْفَمَا \*\*\* بِهِ يَزُمُوكَ كَيْفَ يَرْتَوُوا الْمَكَاسِبِ  
أَمِنْ فَمِهَا الْأَقَابِي الْمَهْدَ تُعْطِي \*\*\* أُمُّ السَّمَرَاتِ تُعْطِيكَ الْأَرَابِطِ  
فَصُحْبَةٌ كَلْبٍ أَكَلَتْ أَحْرَبَ الْحَرِّ \*\*\* وَخَيْرُهُمْ فَلَا تَكُ بِالْمُصَاحِبِ  
فَمَا كَلَبَتْ بِكَ الْأَوْصَاتِ يَزِي \*\*\* وَذَاكَ زَمَاكَ مِنْهُ يَكُلُّ وَأَصِيبِ

*Akrabalara yaklaşımdan sakın! Onlar zehirli engerek yılanı ve akreplerdir.*

*Zengin olursan kıskanırlar, olmazsan senden bütünüyle uzaklaşırlar!*

*Ölümü kazanmak istiyorlar, seni ona atıp mallara varis olmak için.*

*Yılanlar zehirli ağızlarından bal mı verir ya da akasya ağacı yaş hurma mı vermiş?*

*Tecrübeli ve kaliteli bir köpeğin arkadaşlığını seç! Onların en hayırlılarına arkadaş olma!*

*Köpek sana bir sıkıntı verecek değildir. Ama şu sana her türlü derdi atar.*

Bir başka şiirinde şair akrabaların yılan ve akrep olduğunu ısrarla vurgulamaya devam etmektedir. Şair bu konuda kendini aşırı bulanların serzenişini hissedercesine onları, akraba ilişkileri konusunda bizzat kendilerinin tecrübe etmelerine davet etmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/149): [el-Basîf]

وَأَقْرَبُ النَّاسِ لِلْإِنْسَانِ عَقْرَبُهُ \*\*\* بَانَ صِلُهُ بَانَ ذَوَاهِيهِ وَمُنْفَجُهُ  
فَاخَذَرُ زَكُونًا إِلَيْهِ وَالنَّصِيحِ أُطِعَ \*\*\* فَالْتَصِيحُ غَالٍ وَأَعْلَى مِنْهُ طَبْعُهُ  
وَإِنْ تُكَلِّبَ فَحَرَبٌ تَرْجِعَنَّ إِلَى \*\*\* قَوْلِي فَتَحْرِبُهُ الْإِنْسَانُ تَرْجِعُهُ

*İnsanların akrabası, insanın akrebidir, hatta kobra yılanı, hatta musibeti ve felaketidir.*

*Ona meyiletmekten sakın ve nasihate itaat et! Nasihat değerlidir. Ondan daha da değerli olanı ona itaat etmektir.*

*Eğer bana inanmıyorsan, kendin dene! Mutlaka sözüme geleceksin! İnsanın tecrübesi onu döndürür!*

İnsanın rahat etmesinin insanlardan uzaklaşmakla olacağını düşünen şair muhataplarına uzleti tavsiye etmektedir. Belki de Hicâzî'nin kendi karakterinin uzlete yatkın olması, onu insanlar ve akrabalar konusunda bu şekilde düşünmeye sevk etmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/149):

وَرَاخَةُ الْمَرْءِ فِي دُنْيَاهُ عُرْلَةٌ \*\*\* وَصَمْتُهُ عَرٌّ سَوَى مَا فِيهِ مَنَعُهُ  
إِذِ السَّلَامَةُ عُسْرٌ عُرْلَةٌ أَخَذَتْ \*\*\* حُرًّا وَتَسَعُّ بِصَمْتِ ذَاكَ يَحْمَعُهُ

*Kişinin rahatı dünyasında uzlete çekilmektir. Yararına olan şeylerin dışında da susmaktır.*

*Kurtuluş ondur, biri uzlete çekilmek dokuzu susmak... İşte toplamı.*

Şair insanlar hakkında o kadar ümitsizdir ki zulmün asıl, adaletin geçici olduğuna kanidir (Cebertî, 1998, s. 1/149):



وَالظُّلْمُ وَالنُّكْرُ لَا تَعَجَبُ إِذَا وَقَعَا \*\*\* وَأَعْجَبَ لِعَدَلِ تَرَى يَوْمًا وَتَسْمَعُهُ

مَا أَكْثَرَ النَّاسَ لَوْ تَحَرَّصَ بِمُؤْمِنِهِمْ<sup>8</sup> \*\*\* وَلَا أَمِينَ عَلَى مَا أَنْتَ تُودِعُهُ

*Zulüm ve inkâr olduğunda şaşırma! Bir gün adalet görür ve duyarsan asıl o zaman şaşır!*

*Her ne kadar mümin olanlarını arasan da insanlar ne kadar da çok ve emanet ettiğine de güvenilir insan yok!*

## 2.10. Kadının oyuncacı olmuş erkeği eleştirisi

Hicâzî'ye göre bir kadının emrine girip onun etkisinde kalan ve adeta onun oyuncacı olmuş bir erkek eleştirisi konusudur (Cebertî, 1998, s. 1/142): [eṭ-Ṭavîl]

وَأَنْقَصُ خَلْقَ اللَّهِ عَقْلًا فَيَ عَدَا \*\*\* بِمُتَضِّعَةِ أُنْثَى لُعْبَةِ الْمُتَلَاعِبِ

يُزُوخُ وَيَعْدُو صَادِرًا عَنْ مَعَالِمَا \*\*\* بَرَى طَوْعَهَا مَا عَاشَ أَوْجِبَ وَاجِبِ

فَدَاكَ الَّذِي لَمْ يَحْوَ إِلَّا نَدَامَةً \*\*\* وَمُتَعَبَةً فَاقَتْ جَمِيعَ الْمُتَاعِبِ

وَلَا يَسِيمَا الْأَوْبَانِ فِي النَّاسِ مَنْ عَزَّوَا \*\*\* عَنِ الْعُرْضِ وَاسْتَعْمَشُوا ثِيَابَ الْمُتَعَالِبِ

*Allah'ın yarattıklarından aklı en kıt olanı, bir kadının avucunda düzenbazın oyuncacı olmuş bir adamdır.*

*Onun sözünün etkisiyle gider ve gelir. Yaşadığı müddetçe onun isteğini, yerine getirilmesi gerekli bir vazife olarak görür.*

*İşte bu, ancak bir pişmanlık ve bütün yorgunlukları geçen bir yorgunluktan başka bir şey barındırmaz. Özellikle insanlar arsında ayak takımı olanlar ırzlarını bırakıp kötü ahlak elbisesine bürünenlerdir.*

## 2.11. Kötü insanlardan şikâyet

İnsanlardan kurt kalbine sahip olup çevresindekileri aldatan, ahlaksız olanlarının soylu olarak görüldüğü kişiler eleştirilmiş ve onlardan uzak durulması, zaruret miktarı yaklaşılmaması öğütlenmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/143-144): [el-Vâfir]

تَبَصَّرْنَا فَأَبْصَرْنَا الْبَرَاءَا \*\*\* قَدِ انْتَقَبُوا شَبِيعَاتِ الْمُتَعَالِبِ

ذَنَابٌ فِي ثِيَابِ أَيِّ شَخْصٍ \*\*\* نَحْوَتْ لَهُ نَحَاكَ عَلَيَّكَ وَإِنِّي

وَوَافِرٌ بَحْرٍ مَكْرٍ فِيهِ غَاصُوا \*\*\* لِيَلْتَقِطُوا الْمَكَارَةَ وَالْمَكَارِبِ

نَجَابَتُهُمْ نَجَاسَتُهُمْ وَمَنْ لَا \*\*\* نَجَاسَةَ فِيهِ لَا يُدْعَى بِنَاجِبِ

فَجِيئِيكَ عَلَى ذِي الْعَمَلِ جُزْمًا \*\*\* مُجَانِبَةً الْأَقَارِبِ وَالْأَجَانِبِ

وَأَنْ أَلْجَى لِفَرْجِهِمْ اضْطِرَّازًا \*\*\* بِقَدْرِ ضَرُورَةِ نُلْجِي بُقَارِبِ

إِلَى أَنْ يَنْقُضِي مَا يَفْتَضِيهِ \*\*\* وَقَدْ يُعِدُّهُ فَرُّ الْمُتَعَالِبِ

*Anladık ve gördük ki insanlar en kötü davranışları ortaya koyuyorlar.*

*Elbiseler içinde kurtlar... Hangi şahsa yönelsen sana saldırarak yönelir!*

*Pek çok tuzak deryasına daldılar, kötülükleri ve sıkıntılarını alıp çıkarmak için.*

*Onların soylulukları onların pis olmalarıdır. Nerdeyse kendisinde pislik olmayana soylu denmeyecek!*

*O halde akıl sahibi olan kesin olarak akrabalarından ve yabancılarından uzak durmalıdır!*

<sup>8</sup> Yusuf 12/103. Ayetten iktibas edilmiştir.

*Mecburiyet onlara yaklaştırırsa, zaruret miktarı yaklaşır,  
Gereken süre bitene kadar... Hemen sonra tilkilerin kaçıışı gibi kaçır!*

Hakiki dostun kalmadığını ifade eden şair, kişinin ancak parasına güvenebileceğini belirterek toplumun içinde bulunduğu acı gerçeklerle muhatapları baş başa bırakmaktadır (Cebertî, 1998, s. 1/144):

فإنَّ صَدِيقَ صَدِيقٍ لَيْسَ يُلْفَى \*\*\* زَمَانِكَ بِالْمَشَارِقِ وَالْمَغَارِبِ  
وَإِنْ اجْتَهَدْتَ نَفْسَكَ فِي طَلَابِ \*\*\* لَهُ أُعْيَيْتَكَ فِي الطَّلَبِ الْمَطَالِبِ  
وَمَا بَقِيَ الصَّدِيقُ الصَّدِيقُ إِلَّا \*\*\* ذَرَاهِكُ الْمُحِيطَةَ لِلْمَغَابِطِ  
فَصَاحِبُهَا لَهُ بُسْعَى وَيُدْعَى \*\*\* وَيُزْعَى جِوْنٌ يَبْدُو كَالْكُوَابِطِ  
وَصَدْرًا فِي الْمَجَالِسِ أَجْلَسُوهُ \*\*\* إِلَيْهِ يُشَارُ مَسْلُوبِ الْمَتَالِبِ  
وَلَوْ كَذَّبًا يُغْوَهُ بِهِ صَرِيحًا \*\*\* لَقَالُوا لَسْتِ يَا هَذَا بِكَادِبِ  
يُهْشُ لَهُ إِذَا مَا مَرَّ حَيًّا \*\*\* لَهُ الْأُدُنَابُ حَرَكَتِ الْأَكَالِبِ

*Çünkü hakiki bir dost senin zamanında doğularda ve batılarda bulunacak değildir!*

*Onu bulmak için kendini yorarsan bu arayış peşinde koşmak seni yorar!*

*Hakiki dost yok, ancak zorlu günler için ayrılmış paran var!*

*Zengine koşulur, o çağırılır, o gözetilir... Yıldızlar gibi ortaya çıkınca...*

*Meclislerde başköşeye oturtular onu, kusurlardan arındırılmış olarak ona damışılır.*

*Şayet açıkça yalan söylese, “şu adam yalancı değildir!” dediler.*

*Geldiği zaman sevinçten koşulur hata ona köpekler bile kuyruk sallar!*

Bu dizelerde zengine zenginliğinden dolayı farklı davranılması, hatta yalan söylese bile yalanının tevîl edilerek bir şekilde onun kurtarılması gibi toplumda büyük ahlaki sorunlar olduğunu gösteren kişilik bozukluklarına değinilmiştir.

Bir başka şiirinde Hicâzî, eleştiriyi hak eden yedi grup insandan bahsetmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/149-150): [es-Serî’]

بِالصَّنْعِ أَوْلَى سَبْعَةً: مَنْ أَتَى \*\*\* وَوَيْمَةً لَمْ يَكُنْ فِيهَا دُعَى  
وَخَائِضٌ شَيْئًا وَمَنْ يَغْيِيهِ \*\*\* وَمَنْ إِذَا حَدَّثَ لَمْ يَسْمَعِ  
وَدَاخِلٌ فِي سِرِّ قَوْمٍ بَلَا \*\*\* إِذْ مِنْ يَغْلُو وَمَنْ يُرْفَعِ  
وَمَنْ يَسْلُطَانٍ لَهُ شَوْكَةٌ \*\*\* يَهْزَأُ وَمَنْ يُخَضِّعُ لِلْأَوْضَعِ

Şu yedi kişiye tokat evladır: 1. Davet edilmeden düğün yemeğine gelen kişi,

2. Kendini ilgilendirmeyen mevzuya dalan kişi, 3. Sohbet ettiği zaman dinlemeyen kişi,

4. İzinsiz insanların gizliliklerine giren kişi, 5. Yükseltilmeden yükselen kişi,

6. Gücü olan otorite sahibi ile alay eden kişi, 7. Adi insana boyun eğen kişi.

### 3. Şiirlerinde anlatılan bazı tarihi olaylar ve eleştirileri

Hicâzî'nin bazı şiirlerinin önemli noktalarından biri de tarihi içerikli olmaları ve dolayısıyla tarihi bir belge niteliği taşımalarıdır. Bu tür şiirlerde tarihi olayları anlatmakla birlikte ilgili olaylar hakkında yer yer eleştiriler de ortaya konulmaktadır. Ayrıca şiirlerde tarih düşürme sanatını da kullanarak olayın

zamanını belirleme noktasında bir görgü tanığı olarak tarihçilere yardımcı olmaktadır. Tarihçi Abdurrahman b. Hasan el-Cebertî'nin (öl. 1240/1825) 'Acâ'ibü'l-âşâr fi't-terâcîm ve'l-aḥbâr' adlı eserinde çeşitli olayları anlatırken yer verdiği bu tür şiirlere örnek olarak aşağıdaki olaylar ve onlar hakkında söylenen şiirler örnek gösterilebilir:

1. 13 Ramazan 1108/20 Nisan 1696'da askerler Yâsef adlı bir Yahudi'ye karşı harekete geçerek onu öldürmüşler, ayaklarından sürükleyerek Remliyye meydanına atmışlardı. Halk da harekete geçmiş, odun toplayarak cesedi yakmışlardır. Bu olay Cuma namazından sonra vuku bulmuştur. Bu Yahudi'nin öldürülme sebebi şudur: Yâsef, Vali Hazinedâr Moralı Ali Paşa el-Munfaşıl<sup>9</sup> (öl. 1112/1700-01) döneminde darphanede mültezim (darphane işletmecisi) idi. İstanbul'a giden Yâsef'e Mısır'ın durumu soruldu. Neticede İstanbul'da bir takım kararlar alınmasını sağladı ve hazinenin alışılmış miktardan daha fazla bir miktar almasını karara bağlamış oldu. Kahire'ye gelince hükûmet divanında kararlar okundu ve Paşa bu kararların uygulanmasını onayladı. Mısır sokaklarında da bu kararlar ilan edildi. Kararları duyan halk endişelendi. Tüccarlar ve şehrin ileri gelenleri emirlere başvurdu. Emirler valinin huzuruna çıkıp onunla görüştüler. Vali onların razı olmayacağı bir şekilde cevap verince isyan edip ondan, Yasef'i kendilerine teslim etmesini istediler. Vali, Yasef'i teslim etmedi ancak emirler kaba bir şekilde karşı çıktılar ve onu almak için ısrarcı oldular. Bunun üzerine vali Yasef'i hapsedip durumunun incelenmesini emretti. Fakat bununla da ikna olmayan emirler taleplerini yinelediler. Vali, Yahudi'yi teslim etmeyince hapishaneye yürüyüp Yâsef'i oradan çıkardılar ve öldürdüler. Hicâzî'nin bu olayı anlattığı şiirinden bazı beyitler şunlardır (Cebertî, 1998, s. 1/51-53): [el-Müctes]

بِصْرَ حَلِّ يَهُودِيٍّ \*\*\* قَضَى عَلَيْهِ الْإِلَهَ  
وَمَعَهُ أَمْرٌ وَفِيهِ \*\*\* مَا قَادَهُ لِرِزَاةِ  
مِنْ أَنَّ دِينَارَ مِصْرٍ \*\*\* يُعَيَّرُونَ حُلَاهُ  
فَجِئْنَا قَصَّ عَلَيْنَهُمْ \*\*\* مَا قَصَّ قَصُوهَا  
وَبَعْدَ ذَلِكَ حَرْفُهُ \*\*\* وَالْعَالَمُونَ تَرَاهُ  
حَتَّى اسْتَحَالَ زَمَادًا \*\*\* فِيهِ الْهَبَاءُ حَكَاهُ  
يَا بَيْتَ ذَلِكَ الْيَهُودِيٍّ \*\*\* يَا بَيْتَ مَا قَدَّ نَحَاهُ  
يَا نَعْمَ مَا فَعَلُوهُ \*\*\* بِهِ عَلَى مَا جَنَاهُ  
وَكَانَ ثَالِثَ عَشْرٍ \*\*\* مِنْ صَوْمِنَا مَا دَهَاهُ  
يُجْمَعُونَ عَطْلُوهَا \*\*\* فِي قَلْعَةٍ مِنْ بَلَاهُ  
وَمَوْئِدُهُ أَرْجُوهُ \*\*\* "قَدَّ دَاقَ مَا قَدَّ بِنَاهُ"<sup>10</sup>  
وَقَالَ دَا حَسَنٌ مِنْ \*\*\* إِلَى الْحِجَازِ انْتَمَاهُ

*Yahudi Mısır'a geldi. Tanrı onu yok etti.*

*Bir emirname vardı yanında, onu ölüme sürükleyen.*

*Mısır dinarının süsünü (ayarını) değiştireceklerine dair...*

*Anlatacağım onlara anlatınca kafasını kestiler.*

*Daha sonra herkesin gözü önünde onu yaktılar.*

*Nihayet içinde ona benzeyen tozların bulunduğu kül haline geldi.*

<sup>9</sup> Hakkında bilgi için bkz. (Süreyyâ, 1996, s. 1/288)

<sup>10</sup> Ebced hesabına göre: قد : 104 + داق : 801 + ما : 41 + قد : 104 + بناء : 58 = 1108

*Ne kötü şu Yahudi! Ne kötü, yöneldiği şey!  
Onun yaptıklarına karşılık insanların yaptıkları ne iyi!  
Başına gelenler orucumuzun on üçünde oldu.  
Belasından dolayı kalede tatil ettikleri bir Cuma gününde.  
Onun ölümünü şöyle tarihlendiriniz: "Yaptığımı tattı"  
Bunları Hicaz'a mensup olan Hasan söyledi.*

Şair bu ifadelerle ekonomiye müdahale konusunda İstanbul hükûmeti ile anlaşan Yahudi'yi eleştirmekte ve başına gelenler konusunda onu suçlamaktadır.

**2.** 29 Cemaziyelahir 1110/2 Ocak 1699 Cuma günü 'Uleymî adında Feyyûmlu (Mısır'da bir şehir) bir adam Kahire'ye gelerek velilik iddiasında bulunmuştur. Halk bu adama çok rağbet edince büyük bir kargaşa çıkmış ve askerler adamı tutuklayıp kalede katletmişlerdir. Bu olayı şair şöyle işlemiştir (Ceberî, 1998, s. 1/54-55): [Meczûu'r-Remel]

جاء دجالٌ مبصرٌ \*\*\* وأدعى ما يدعى  
هرغ الناس إليه \*\*\* من وضيع ووجيه  
وعليه قد أكتبوا \*\*\* يربحون الخير فيه  
عقدوا مجلس ذكرٍ \*\*\* بيننا رخص وتيه  
وتباح وصباح \*\*\* وصراح كالعنبيه  
ونساء مع رجالٍ \*\*\* جالسات بالبيده  
سلط الله عليه \*\*\* بعد هذا حاكميه  
لثلاث بعد عشرٍ \*\*\* من جمادى الثاني فيه  
قتلوه مع ثلاثٍ \*\*\* بحسام صالبيه  
وكتفى الله البرايا \*\*\* شره مع تابعيه  
قتله قد أرحوه \*\*\* "فيل الشر كدته"<sup>11</sup>  
قاله البدر الحجازي \*\*\* حسن فأنظر الآية

*Mısır'a bir deccal geldi ve söyledi söyleyeceğini.  
İnsanların iyisi de kötüsü de ona koştı.  
Ondan hayır umarak önünde eğildiler!  
Dans ve sapıklık arasında bir zikir meclisi kurdular.  
Havlama, bağırma ve deli gibi feryat!  
Erkeklerle birlikte aşikâr bir durumda oturan kadınlar!  
Daha sonra Allah ona yöneticilerini musallat etti.  
On üç Cemaziyelâhir'de.  
Sert ve keskin kılıçla, üç kişiyle birlikte onu öldürdüler.  
Onun tabileri ile birlikte şerrine karşı Allah insanlara yeter!  
Onu öldürdüler. Tarih düşününüz: "Onun yanında şer öldürüldü."*

<sup>11</sup> Ebced hesabına göre: ع = 100 + ح = 400 + ل = 30 + ا = 1 + ج = 30 + س = 300 + ر = 200 + ل = 30 + د = 4 + ي = 10 + ه = 5 = 1100

*Bu şiiri Hasan el-Bedrî el-Hicâzî söylemiştir. O halde ona bak!*

**3.** 1116/1704 yılında Nil nehrinde bir çekilme meydana gelmiş ve bundan ziyadesiyle etkilenen insanlar topluca yağmur duasına çıkmışlar, nihayet 19 Cemaziyelevvel 1116/19 Eylül 1704 günü çokça yağmur yağmış ve insanlar sıkıntıdan kurtulmuşlardır. Bu olayı şiirinde tarihlendiren Hicâzî, Mısırlıların da kötü huylarından dolayı eleştirmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/58): [el-Müctes]

نِفَاقُهُمْ لَيْسَ يُحْصَى \*\*\* وَكَيْدُهُمْ ذَاكَ سَبْحُرُ

*Nifakları sayılamaz, yalanları ise işte o sihir...*

**4.** Şair, Mısır'da 1710-1711 (h. 1123) yıllarında valilik yapan Köse Halil Paşa (öl. 1715) döneminde iç karışıklıkların ve çatışmaların dinmemesini eleştirmekte ve o günler için tarih düşürmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/90): [Meczû'u'r-Recez]

قَدْ جَاءَ مِصْرَ بَاشَةَ \*\*\* أَيَّامُهُ لَيْسَتْ مِلاخ

فَقُلْتُ فِي تَارِيخِهِ \*\*\* "خَلِيلٌ بَاشَا فِي كِلاخ"<sup>12</sup>

ضَرَبْتُ مَدَافِعَ بِنَا \*\*\* كَذَا وَمِلاخ وَصِفَاخ

أَيُّ فِي زَمَانِ كَالِجِ \*\*\* لَيْسَ بِهِ وَقْتُ انْتِزَاخِ

وَيَسْأَلُ الْبَدْرِيُّ حَسَنُ \*\*\* مِنْ رَبِّهِ قَمْعَ الْقَبَاخِ

*Mısır'a bir paşa gelmişti, günleri hiç de güzel değildi.*

*Dedim onun tarihi için: "Halil Paşa katkık içindedir."*

*Mısır'da top, mızrak ve kılıç vardı.*

*Yani rahatlama olmayan ask suratlı bir zamanda.*

*Hasan el-Bedrî Rabb'inden ister, kötülükleri ezmesini...*

Şekil bakımından önceki şiire benzeyen bir başkasında o günleri tarihlendirmekte ve eleştirmeye devam etmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/90): [Meczû'u'r-Recez]

قَدْ نَزَلَتْ بِمِصْرِنَا \*\*\* نَارِلَةٌ عَلَى الْعَيْدِ

فَقُلْتُ فِي تَارِيخِهَا \*\*\* خَلِيلٌ بَاشَا فِي هَيْدِ<sup>13</sup>

فَطَبِيعَةُ شَيْبَعَةَ \*\*\* لَيْسَ عَلَيْنَهَا مِنْ مَرِيدِ

أَيُّ فِي حُمُودِ وَأَنْطِقَا \*\*\* وَغَايَةُ الْمَقْتِ الشَّدِيدِ

وَيَسْأَلُ الْبَدْرِيُّ حَسَنُ \*\*\* مِنْ رَبِّهِ قَهْرَ الْمَرِيدِ

*Mısır'ımızda kulların üzerine inen bir bela indi.*

*Dedim onun tarihi için: "Halil Paşa pasif kalmıştır."*

*Mısır'a dahası gelmeyecek olan rezalet ve berbat (bir durum).*

*Yani bir sönüklük ve sessizlik içinde son derece şiddetli öfke...*

*Hasan el-Bedrî Rabb'inden ister, inatçının kahrini...*

<sup>12</sup> Ebced hesabına göre: خ = 600 + ل = 30 + ي = 10 + ل = 30 + ب = 2 + ا = 1 + ش = 300 + ا = 1 + ف = 80 + ي = 10 + ك = 20 + ل = 30 + ا = 1 + ح = 8 = 1123

<sup>13</sup> Ebced hesabına göre: خ = 600 + ل = 30 + ي = 10 + ل = 30 + ب = 2 + ا = 1 + ش = 300 + ا = 1 + ف = 80 + ي = 10 + ه = 5 + م = 40 + ي = 10 + د = 4 = 1123

Bu dizelerde şair asayışı sağlayamayan valiye beddua ederek Mısır'ın bu sıkıntılı durumdan çıkmasını arzulamaktadır.

5. Ramazan 1123/Ekim 1711'de Kahire'de, Mueyyed camiinde, Anadolu'dan gelen bir vaiz yaptığı vaazlarla epey cemaat toplamıştı. Cemaatin çoğunluğunu da Türkler oluşturmaktaydı. Vaazında, Mısırlıların evliya kabirlerinde mum ve kandil yakmak, onların eşiklerini öpmek gibi yaptıklarını anlatarak, bu gibi hareketlerin küfür olduğundan ve terk edilmesi gerektiğinden, yöneticilerin bu faaliyetleri sona erdirmeye çalışması gerektiğinden söz etti. Ayrıca evliyaların Levh-i Mahfuz'da<sup>14</sup> olanları bildiği düşüncesinin doğru olmadığından, evliya kabirlerine kubbe yapılmasının yanlışlığından ve onların yıkılması gerektiğinden bahsetti. Bu tür düşüncelerle kafası karışan bazı insanlar bazı Ezher âlimlerine gidip bu görüşlerin doğru olup olmadığını sordular. Bu görüşlerin aksine cevaplar veren Ezherliler, bir de hâkim tarafından vaizin engellenmesi gerektiğini ifade ettiler. Bu fetvayı duyan vaiz öfkelenip hâkimin huzurunda âlimlerle tartışmayı teklif etti. Vaiz binden fazla kişiyle hâkimin evine vardı ve durumu izah etti. Devam eden olaylarla birlikte sosyal bir kargaşa haline gelip dönemin valisine intikal eden olay neticede bastırılmış ve vaiz şehri terk etmiş, taraftarlarının bazıları dövülmüş, bir kısmı da sürgün edilmiştir. Şiirinde bu olaya temas eden Hicâzî, vaizin doğru bir metodla hareket etmediğini belirterek onu eleştirmekte ve olayı tarihlendirmektedir (Cebertî, 1998, s. 1/92-94): [el-Mutedârek]

مِصْرٌ قَدْ خَلَّ بِهَا وَاعِظٌ \*\*\* عَنْ مَنَهِجِ صِدْقٍ قَدْ أَعْرَضَ

فَأَسَاءَ الظَّنَّ بِسَادَاتِهِ \*\*\* أَحْكَامُ الَّذِينَ يَحْمِئُهُمْ تَنْهَضُ

وَكُنْفَانَا اللَّهُ مُؤَنِّتُهُ \*\*\* وَلَهُ أَرْجُ الْعَيْبِ أَعْرَضُ<sup>15</sup>

*Mısır'a doğru yöntemden yüz çeviren bir vaiz gelmişti.*

*Kendileriyle dinin hükümlerinin ayağa kalktığı efendiler hakkında kötü zanda bulunmuştu.*

*Onun verdiği sıkıntıya karşı Allah bize yeter! Onun hakkında şöyle tarih düş: "Hasta eden bir kusur."*

6. Mısır'da, ordu içerisindeki hâkimiyet mücadelesinden kaynaklanan iç çekişmeler bazen büyük kargaşalara sebep olmuş ve halka sıkıntı vermiştir. Bu olaylardan biri Efrenc (Frenk) Ahmed adındaki bir emirin ordu içindeki bazı güç odaklarına karşı başlattığı isyandır. Hicâzî'nin olayla ilgili bir şiirine *بَيْتُهُ* (Büyük bir bela geldi Mısır'a, daha önce olmamış bundan sonra da olmayacak olan) beytiyle başlayarak onun oluşturduğu problemlere dikkat çekmiştir. 1711 yılında yaklaşık iki buçuk ay süren çatışmalar esnasında çarşı-pazar kapanmış, insanlar sokaklara çıkamaz olmuştur. İnsanların esir edilmesi, evlerin yıkılması, malların yağmalanması ve yakılması, Nil'den içme suyunun getirilememesi gibi pek çok sorun yaşanmıştır. Hicâzî, her bir firkanın diğerini öldürme konusunda fetva aldığı fitne günlerinde, âlimlerin pozisyonunu şu beyitle ortaya koymuştur: *وَأَلْعَلَّمَا أَهْلَ الضَّلَالِ* (Dalâlet ve helak ehli âlimler, onlara övülmeyecek şeyleri mubah kıldılar). Gece-gündüz topların ateşlendiği fitne günleri Efrenc Ahmed ve İvâz Bey gibi bazı emirlerin katledilmesi, hac emiri Eyyub Bey ve Muhammed eş-Sa'îdî gibi bazılarının da Mısır'dan kaçmasıyla sona ermiştir. Olayları dizginleyemeyen dönemin valisi Köse Halil Paşa, âlimlerin toplanıp fetva vermesiyle azledilmiştir.<sup>16</sup> Hicâzî, şiirinde bu olaylara temas ederek o günkü zorluklardan şikâyet etmiş ve olayı tarihlendirmiştir (Cebertî, 1998, s. 1/174): [el-Hafif]

<sup>14</sup> Bütün nesne ve olaylara ilişkin ilâhî ilim ve takdirin kayıtlı bulunduğu kitap. bk. (Yavuz, 2003, s. 151)

<sup>15</sup> Ebced hesabına göre: ع = 70 + ي = 10 + ب = 2 + ا = 1 + ه = 40 + ر = 200 + ض = 800 = 1123

<sup>16</sup> Ahmed Şelebî, *Evdaḥu'l-işârât fi men veliye Mısra'l-Kâhirete mine'l-vüzerâi ve'l-bâsât*, (Sâvîrisü'bnu'l-Muḳaffa', Târîḫu Mısır min bidâyeti ḳarni'l-evveli'l-milâdi ḫattâ nihâyeti'l-ḳarni'l-işrin (thk. Abdülaziz Cemalüddin, Mektebetu Medbûli, 1. b. Kahire, 2006) isimli kitabının hâmişinde sadeleştirilerek IV, 166-1014) (Kahire: Mektebetü'l-Hâncî, 1978), 4/381;

ما تَرَى ما جَرَى لِأَحْمَدِ الْأَفْرَزِ \*\*\* حَجَّ وَمَنْ تَابِعُوهُ مِنْ شُؤْمٍ مُكْرَبٍ  
 وَبِأَيُّوبَ بَيْتِكَ ثُمَّ مُحَمَّدًا \*\*\* الصَّعِيدِي بَيْتِكَ إِذْ جَاءَ يُحْرَبُ  
 وَعَلَيْنَا مَدَافِعُ نَصَبُوهَا \*\*\* فِي أَعَالِي الْأَنْبَاجِ تَرْبِي بَلْمَبُ  
 وَبُيُوتًا عَدِيدَةً حَرَّوْهَا \*\*\* مَعَ حَسَبِ الْأَمْوَالِ مِنْ غَيْرِ مُوجِبِ  
 وَأَخَاطِلُوا بِنَا وَقَدْ مَنَعُونَا \*\*\* اسْتِثْقَاءً مِنْ نَيْلِنَا أَوْ نَصُوبِ  
 فَمَعْطَشْنَا وَمَاءَ مَلْحٍ شَرَبْنَا \*\*\* وَرَمُونَا بِكُلِّ مَا كَانَ يُرِيعِبُ  
 فَطَّعُوا أَفْرَنْجِ ثُمَّ مَنْ شَانِعُوهُ \*\*\* وَزَمَوْهُمْ بِزَيْلِ وَقْتِ مَغْرِبِ  
 وَالْبَرَانَا عَلَيْهِمْ قَدْ أَكْبُوا \*\*\* فِيهِمْ شَادِمِينَ الْأَمْنَالَ تُضْرِبُ  
 وَبَلِيلِ قَرِّ الصَّعِيدِي وَأَيُّو \*\*\* تِ وَالْأَنْبَاجِ وَآكَسْنَا شَرَّ مُرْجِبِ  
 فَالصَّعِيدِي لِلصَّعِيدِ وَأَيُّو \*\*\* بُ لِبَشَامِ وَالْأَغْرَبِ يُعْرَبُ  
 وَخَلِيلِ الْبَاشَا الرِّدِّي سَحَبُوهُ \*\*\* بَعْدَ خَلْعِ لَهُ وَقَدْ كَانَ يُشْعِبُ  
 وَاسْتَرَاخَتْ مِنْهُمْ أَمَاكِنُ مِصْرٍ \*\*\* وَاسْتَنَارَ الرِّمَانُ وَالْعَيْشُ مُخْصَبُ  
 وَتَعَدُّوا بِغَيْلِ إِيوَاطِ بَيْتِكَ \*\*\* فَرَمَاهُمْ مُبِيدُ عَادِ بِمَنْكَبِ  
 وَالَّذِي قَدْ ذَكَرْتُهُ بِجَمَلٍ لَوْ \*\*\* قَدْ بَسَطْنَاهُ ضَاقَ تَعْبِيرُ مَغْرِبِ  
 حَسَنٌ ذُو الْحِجَازِ تَلْكَ أَرْجُ \*\*\* "شُرُّ مَكْرٍ مَكْرٌ لِأَيُّوبَ مُخْدَبِ"<sup>17</sup>

*Ahmed el-Efrenç ve adamlarının başına gelenleri kederli bir uğursuzluk olarak görmüyorsun!*

*Eyyûb Bey sonra Muhammed eş-Şa'îdî Bey'le savaşarak gelmişti.*

*Üzerimize burçların üstünden ateş atan topları diktiler.*

*Haksız yere pek çok evi yaktilar, mallarını talan ederek...*

*Bizi kuşattılar ve Nil'imizden su almamızı ya da dökünmemizi bize yasakladılar.*

*Susadık, tuzlu su içtik ve bize korkutan her şeyi attılar.*

*Efrenç'i parçaladılar sonra da taraftarlarını. Çöplüğe attılar onları, akşam vakti.*

*İnsanlar akın ettiler onlara darbimeseller söyleyerek, başlarına gelenlere sevinerek...*

*Bir gece eş-Şa'îdî ve Eyyûb ve adamları kaçtilar. Dehşetin kötülüğünü kuşandılar.*

*Eş-Şa'îdî Şa'îd'e,<sup>18</sup> Eyyûb Şam'a... Gurur ve aldanma gurbete gönderir.*

*Helak olan Halil Paşa'yı azlettikten sonra hapsedtiler. O kargaşaya sebep oluyordu.*

*Mısır'ın mekânları onlardan kurtulup rahat etti, zaman aydınlandı ve hayat verimli hale geldi.*

*İvâz Bey'i katletmekle haddi aştilar. 'Âd kavmini helak eden bir felaketle onları attı.*

*Özetle anlattığımı şayet uzatsaydık, anlatacak ifadeler yetersiz kalırdı.*

*Hasan Hicazlıdır. Şunu tarih düş: "Hilenin şerri, Eyyûb için zorlu bir hiledir."*

Abdullah eş-Şerkâvî, *Tuhfetu'n-nâzirîn fi men veliye Mısra mine's-selâîn (Safahât min târîhi Mısır 33)* (Kahire: Mektebetü Medbûlî, 1996), 118; Mustafa b. Muhammed el-Kal'âvî, *Şafvetü'z-zemân fi men tevellâ 'alâ Mısır min emirîn ve sulţan* (İskenderiyye: Dâru'l-Marifeti'l-Cem'iyye, 2006), 87-90; Cebertî, 'Acâibu'l-âsâr, 1/86-87, 170-174; Mîhâil Şârûbîm, *el-Kâfi fi târîhi Mısra'l-kadîm ve'l-hadîs* (Kahire: Mektebetü Medbûlî, 2004), 3/153, 155, 157-164; Seyyid Muhammed es-Seyyid, "Kazdağlıyye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 25/144; Seyyid Muhammed es-Seyyid, "Mısır (Osmanlı Dönemi)", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2004), 29/565; Jane Hathaway, "Zülfikâriyye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2013), 44/560.

<sup>17</sup> Ebced hesabına göre: ح = 300 + ر = 200 + م = 40 + ك = 20 + ز = 200 + م = 40 + ك = 20 + ر = 200 + ل = 30 + ا = 1 + ي = 10 + و = 6 + ب = 2 + م = 40 + ح = 8 + د = 4 + ب = 2 = 1123

<sup>18</sup> Yukarı Mısır olarak bilinen bölge.

Efrenç Ahmed olayı ile ilgili şairin başka şiirleri de bulunmaktadır.<sup>19</sup>

7. Hicâzî, 2 Rebûlevvel 1113/7 Ağustos 1701'de, Mısır'ın yöneticilerinden cesur bir binici olan Abdurrahman Bey'in, iktidar mücadelesi ve siyasi çekişmeler gibi sebeplerle çıkan çatışmalarda katledilmesini konu alan şiirinde olayı tarihlendirmekte ve başına gelenleri anlatmaktadır (Cebertî, 1998, s. 1/182-183): [el-Müctes]

وَعَبْدُ الرَّحْمَنِ بَيْكٌ \*\*\* بِمَا يَدَاهُ جَنَّتُهُ  
 حَلَّتْ بِهِ نِقَمَاتٌ \*\*\* تَارِيحُهَا "الْأَذْهَبِيَّة"<sup>20</sup>  
 رَبِيعُ الْأَوَّلِ دَارَتْ \*\*\* عَلَيْهِ مَا أَقْلَنْتُهُ  
 الْجُنْدُ قَدْ حَاصِرُوهُ \*\*\* وَبَيْتُهُ أَخْرَبْتُهُ  
 مِنَ الْمَدَائِعِ نَارٌ \*\*\* تُرْمَى بِهِ أَخْرَقْتُهُ  
 بَيْنَتْ رِضْوَانٌ أَعْنِي \*\*\* بِهِ الْفَقَارِيُّ<sup>21</sup> دَهْنُهُ  
 جِدَارُهُ نَقَبُوهُ \*\*\* وَالْجُنْدُ قَدْ سَلَكْنَاهُ  
 وَبَعْدَ ذَا قَتَلُوهُ \*\*\* وَوَقْفَةُ عَارَبْتُهُ  
 وَاجْتَنَّتْ عَنْ مِصْرٍ كَثْرَتٌ \*\*\* وَالْأَرْضُ مُدَّ فَقَدْتُهُ  
 وَقَالَ حَسَنٌ مِنْ \*\*\* أَرْضِ الْحِجَازِ حَوْثُهُ

*Abdurrahman Bey, ellerinin işlediğine (katlandı).*

*İntikamlar başına çöktü. Tarihi: "Onu götürdü."*

*Rebûlevvel, salverdiklerini onun üstüne indirdi.*

*Askerler onu kuşattılar ve evini tahrip ettiler.*

*Toplardan atılan ateş yaktı onu.*

*Rıdvan el-Fikârî'nin hanesini kast ediyorum, belaya uğrattı onu.*

*Duvarını deldiler, askerler oradan içeri girdiler.*

*Onu öldürdükten sonra... Bir furka da ona yardım etmişti.*

*Problem Mısır'dan sökülüp atıldı. Yer onu kaybettiğinden beri...*

*Bunu Hicâz toprağının ihtiva ettiği Hasan söylemiştir.*

8. Hicâzî'nin hakkında şiir söylediği olaylardan biri de nüfuzlu yeniçeri (müstaḥfızân) ağası Ali Ağa'nın vefatıdır. Ramazan bayramının ikinci günü yani 2 Şevval 1123/13 Kasım 1711'de Cuma günü, Kale camiinde Cuma namazının son sünnetini kılariken ikinci rekâtın secdesinden kalkmayınca öldüğü anlaşılmış ve Bâbu'l-vezîr türbesine defnedilmiştir. Bu olayı 19 beyitlik bir mersiyede konu edinen Hicâzî bazı beyitlerde şöyle söylemektedir (Cebertî, 1998, s. 1/183-186): [eṭ-Ṭavîl]

عَلَيْ أَغَاثِ الْيُنُكْحَرِيَّةِ الَّذِي \*\*\* تُوُوُّ ثَانِي عِيدِ فِطْرِ لَهُ عُنْمُ  
 فَعَامٌ يُصَلِّي الْجُمُعَةَ الَّتِي حُتِمَتْ \*\*\* نَمَاتٌ بِقَائِلِ رُغَعَةٍ حَقَّهُ الرُّحْمُ  
 عَلَيْهِ دَمَاكُمْ مُغْلَبٌ قَدْ بَكَتْ إِلَى \*\*\* أَنْ أَنْعَمْتِ حَتَّى بَكَى الْحَجْرُ الصُّمُّ

<sup>19</sup> bk. Cebertî, 'Acâibu'l-âsâr, 1/174-175, 190-192, 194-195.

<sup>20</sup> Ebced hesabına göre: ا = 1 + ذ = 700 + ه = 5 + ب = 2 + ت = 400 + ه = 5 = 1113

<sup>21</sup> öl. 1656. Osmanlı Dönemi'nde Mısır'da en güçlü siyasî hiziplerden Zülfikârîyye'nin önemli reislerinden.



وَحَلَّتْ عَلَى أَقْطَارِ مِصْرَ كَأَبَةٍ \*\*\* وَدَاهَمَتْ تَارِيخَهَا: "كَلْبُ الْعُمِّ"<sup>22</sup>

*Yeniçerilerin açgözü Ali, pek çok faziletleri olan Ramazan bayramının ikinci günü vefat etmiştir.*

*Kalkıp farz olan Cuma'yı kıldı, ikinci rekâtında öldü, rahmet kuşattı onu.*

*Nice gözler yok oluncaya dek ona kan ağıladı hatta sağır kaya bile ağıladı.*

*Mısır'ın her yanını kapkara bir üzüntü kapladı. Tarihi: "Keder şiddetlendi."*

## Sonuç

Hicâzî, şiirinde edebi sanatlara fazlaca yer vermemiş, sembolik abartılı anlatımlardan uzak, gerçekçi bir bakış açısıyla toplumsal olayları anlatan realist bir şair olarak görülebilir. Çeşitli ilim dallarına ait eserleri nazma çekerek şiiri bir öğretim aracı olarak kullanması da bu görüşü destekler mahiyettedir.

Şiirlerinde toplumsal kokuşmaya ve ahlaki yozlaşma yer vererek, çokça şikâyet eden, zor beğenen bazı mısralarında kötümser bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılan, eleştiri, şikâyet ve yergiyi ön planda tutan bir şairdir. Şiirlerinden akraba ilişkilerinde sorun yaşadığı ya da etrafında hep olumsuz örneklere rastladığı anlaşılan şair pek çok eleştiri ve şikâyet şiirinde yakınlardan ve insanlardan uzak durmayı öğütlemektedir. Yer yer abartılı ifadelerle rastlanılan şiirlerden şairin bu konuyu takıntı haline getirdiği hissedilmektedir.

Şiirlerinde tarihi bilgiler vererek bir tür didaktik şiir örneği veren şair, yaşadığı toplumda cereyan eden olaylara kayıtsız kalmamış, tarihi bir belge niteliğinde bazı şiirler de ortaya koymuştur. Bu özelliği sebebiyle meşhur Osmanlı Mısırı tarihçilerinden Cebertî'nin favori şairi olmuştur. Tarihçi kimi olayları anlattıktan sonra bu olayla ilgili Hicâzî'nin şiirlerine de yer vermiştir.

Sosyal ilişkilerin bir kısmını alışılmadık bir üslupla ele alması, ilginç bir kişiliğe sahip olan şairin geleneksel şairlerden farklı yönünü ortaya koymaktadır.

## Kaynakça

- Ateş, S. (2002). Kutub. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 26, ss. 498-499). TDV Yayınları.
- Cebertî, A. b. Hasan. (1998). *Târîhu 'acâibi'l-âsâr fi't-terâcim ve'l-aḥbâr* (C. 1-4). Dâru'l-Kutubi'l-Mısrîyye.
- Cevâd Ali. (1993). *el-Mufaşşal fi târîhi'l-'Arab ḳable'l-İslâm*. Câmî'atu Bağdâd.
- Dayf, Ş. (1960). *Târîhu'l-edebi'l-'Arabî*. Dâru'l-Ma'ârif.
- Durmuş, İ. (1998). Hiciv. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 17, ss. 447-449). TDV Yayınları.
- Emin, A. (2011). *Feydu'l-Hâtır* (C. 8). Hindâvî.
- Hathaway, J. (2013). Zülfikâriyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, ss. 559-561). TDV Yayınları.
- İbn Manzûr, M. b. M. (1993). *Lisânu'l-'Arab* (C. 1-15). Dâru Sâdır.
- İbn Zâkûr, M. b. K. (2013). *Unvânü'n-nefâse fi şerhi (Dîvânî)'l-Hamâse*. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İyışenyürek, O. (2019). *Abdullah eş-Şebrâvî ve Şiiri* (1. bs). Aybil Yayınları.
- Ḳal'âvî, M. b. M. (2006). *Şafvetü'z-zemân fi men tevellâ 'alâ Mısr min emîrin ve sulḫan*. Dâru'l-Marifeti'l-Cem'iyye.

<sup>22</sup> Ebced hesabına göre: ج = 20 + د = 30 + ح = 2 + ا = 1 + ل = 30 + ع = 1000 + ر = 40 = 1123

- Seyyid, S. M. (2002). Kazdağlıyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 143-144). TDV Yayınları.
- Seyyid, S. M. (2004). Mısır (Osmanlı Dönemi). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, ss. 563-569). TDV Yayınları.
- Süreyyâ, M. (1996). *Sicill-i Osmanî*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Şârûbîm, M. (2004). *el-Kâfi fî târîhi Mısra'l-ka'dîm ve'l-hadîs* (2. bs). Mektebetü Medbûlî.
- Şelebî, A. (1978). *Evdaḥu'l-işârât fî men veliye Mısra'l-Kâhirete mine'l-vüzerâi ve'l-bâşât, (Sâvîrisü'bnü'l-Muḳaffa', Târîhu Mısr min bidâyeti ḳarni'l-evvelî'l-mîlâdî hattâ nihâyeti'l-ḳarni'l-işrîn (thk. Abdülaziz Cemalüddin, Mektebetu Medbûlî, 1. B. Kahire, 2006) isimli kitabının hâmişinde sadeleştirilerek IV, 166-1014)*. Mektebetü'l-Hâncî.
- Şerkâvî, A. (1996). *Tuḥfetu'n-nâzırîn fî men veliye Mısra mine's-selâḳîn (Safahât min târîhi Mısr 33)*. Mektebetü Medbûlî.
- Yavuz, Y. Ş. (2003). Levh-i Mahfûz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 27, s. 151). TDV Yayınları.
- Yıldız, A. (2017). *Nil Şairi Hafız İbrahim ve Siyasi Şiirleri* (1. bs). Palet Yayınları.
- Yıldız, A. (2021). *Hassân Ahmed Kamhuyye ve Şiirleri* (1. bs). Palet Yayınları.

**069. Arap dilinde siyak (bağlam): Dil dışı bağlam örneği****Halil İbrahim KOCABIYIK<sup>1</sup>**

**APA:** Kocabiyik, H. İ. (2023). Arap dilinde siyak (bağlam): Dil dışı bağlam örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1181-1196. DOI: 10.29000/ rumelide.1252871.

**Öz**

Siyak (bağlam), gerek kadim gerekse modern dönemlerde dille ilgili araştırma ve incelemelerde büyük bir öneme haiz olmuştur. Araştırmacılar, daima siyaka dair bilgi sahibi olmayı önermişler ve ondan yoksun kalındığı taktirde metinlerin doğru bir şekilde yorum ve analizinin yapılamayacağını vurgulamışlardır. Bağlam, dahili (lugavi) ve dil dışı bağlam olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Dahili bağlam, kelime, kelimelerin oluşturduğu ilk cümle, bunu takip eden diğer cümle ve cümlelerin oluşturduğu metni kapsamaktadır. Dil dışı bağlam ise kelamın manasına katkı sağlayan yaş, cinsiyet, ülfet, toplumsal, eğitim ve kültürel aidiyeti, mütekellimden kaynaklanan dil dışı işaretler, örf ve adetler, kurallar ve değerler, dini, siyasi, sosyal ve tarihi alakaların tamamı mananın oluşmasına yardımcı olmakta ve metni çevreleyen koşulları kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle dil dışı bağlam, konuşmacı, dinleyici, söze dahil olan herkesi ve onların çevrelerini, sosyal durumlarını, kültürlerini, sahip oldukları inanç ve fikirlerini, mimiklerini ve imalarını sözü ifade etme hususunda dil dışı unsurların tamamını ihtiva etmektedir. Bu araştırmada anahtar lafızlardan olan siyak kelimesi tanımlandıktan sonra onun bölümleri olan dahili ve dış bağlam konusuna değinilecektir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde temel kurallar üzerine inşa edilen dış bağlamın; modern bilim insanları, mütekaddim âlimleri, belâgat, nahiv, usul ve tefsir âlimleri arasındaki önemine değinilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili, belâgat, siyak, dâhili bağlam, dil dışı bağlam

**Siyak (context) in Arabic language: A sample of non-linguistic context****Abstract**

Siyak (context) has been of great importance in language studies and analyses, both in ancient and modern times. Researchers have always recommended to have information about siyak (context) and they have emphasized that if we lack the information about it, the texts cannot be correctly interpreted and analyzed. Context is divided into two parts as linguistic (lugavi) and non-linguistic context. The linguistic context includes the word, the first sentence formed by the words, the following other sentences and the text formed by the sentences. In the non-linguistic context, age, gender, intimate knowledge, social and cultural affiliation that contribute to the meaning of the word, non-linguistic signs based on theologians, customs and traditions, rules and values, religious, political, social and historical relevance all contribute to the formation of meaning and non-linguistic context includes the conditions surrounding the text. In other words, the non-linguistic context includes all the non-linguistic elements in expressing the speaker, listener, everyone involved in the speech and their environment, social situations, cultures, beliefs and ideas, gestures and implications. After the siyak, one of the key words in this study, is defined, its parts, linguistic and non-linguistic context, will be mentioned. In the following parts of the study, the importance of the non-linguistic

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Bölümü (Uşak, Türkiye), ibrahim.kocabiyik@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0941-6980 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252871]

context, which is built on basic rules, among modern scientists, predecessor scholars of rhetoric, syntax, method and tafsir (interpretation) will be mentioned.

**Keywords:** Arabic language, rhetoric, siyak, linguistic context , non-linguistic context

## Giriş

Türk diline bağlam olarak tercüme edilen siyak, her türlü söz ve metni ilgilendirmektedir. Çünkü her bir metnin bağlamı olup ancak bu bağlam dikkate alındığında tam olarak anlaşılabilir. Bir metnin ya da kelamın siyakının ne olduğu bilinmeden doğru bir şekilde anlaşılması zordur. Çünkü anlama işlevi parçadan bütüne doğru olmaktadır. Yani bir kelimeyi anlamak için onu oluşturan harflerin anlaşılması gerektiği gibi kelamı ve metni anlamak için de onu teşkil eden lafızları anlamak gerekir. Şayet bir lafız ya da bir cümle metnin içerisindeki siyâkından/bağlamından sökülüp alınırsa hedeflenen manaya ulaşmaz belki de tam tersi bir durum anlaşılabilir (Yıldırım, 2016, s. 98).

Bu makalede öncelikle siyâkın tanımı yapılarak kelamın anlaşılmasındaki öneminin vurgulanması üzerinde durulacaktır.

### 1. Siyâk (bağlam) kavramının anlamı

Siyâk, ساق → يسوق → سوق → سيق takip etmek, sevk etmek, sürmek, göndermek manasında mastardır. Siyâk lafzının Arapça lügatlarda çeşitli kullanımları vardır. Bu kullanımlarına aşağıdaki örnekler verilebilir: İnsanlar, mallarını satışa sunmak için sevk ettikleri pazarlara سوق ismini verirlerken, insanı bir yerden başka bir yere sevk eden baldır uzvuna da ساق adını vermişlerdir. Bunların dışında bir bayanın peş peşe üç tane erkek çocuk dünyaya getirmesine على ساق واحد, bir kimsenin koyunlarını, ineklerini ve benzeri hayvanlarını meralara ya da başka yerlere peş peşe sevk etmesine ساق الماشية, develerin düzenli bir şekilde sevk edilmelerine تسوقت الإبل, rüzgarların sürükleyip götürdükleri bulutlara فلان في السيق, ölüm döşeginde can çekişen kimseye فلان يسوق نفسه ve ruhunu teslim eden kimseye de فلان في السيق, bayana mehir vermeye ساق مهرها bunlar ve bunlar gibi siyâkın kullanımı hakkında bir çok terkipler bulunmaktadır (Cevherî, 1987, s. 4/1499; İbn Manzûr, 1990, s. 10/166-171; el-Ezherî, 2001, s. 2001, s. 9/183-185; İbnü'l-Esîr, 1979, s. 2/424; Ekin, 2013, s. 95).

Lügatlarda siyâk lafzı, takip etmek, sevk etmek, sürmek gibi anlamlarda kullanılırken sözün dizilişi ve sevk edilmesi gibi herhangi bir tarif geçmemektedir. Ancak ez-Zemahşerî (ö. 538/114), siyâkın mecaz olarak sözün dizilişi, terkiibi ve söylenişi anlamında kullanıldığını vermiş olduğu şu örnekle: وهو يسوق "O, sözü en güzel şekilde sunmaktadır." şeklinde açıklamıştır. Başlangıçta maddi şeylerin sevkıyatı için kullanılan bu lafız daha sonraları anlam genişlemesiyle mecazen sözün sevk edilişi için de kullanılmaya başlanmıştır (ez-Zemahşerî, 1998, s. 1/484; Ünal, 2019, s. 29; Yıldırım, 2016, s. 100).

Klasik dönem eserlerinde siyâka dair bir tanım geçmemektedir ama bazı müellifler bu kavramla ilgili birtakım tabirler zikretmişlerdir. Bunlardan bazıları: üslup, tarz, ifade şekli, sözün gelişi, siyâku'l-keâm, siyâku'n-nazm, mâ kâne's-siyâku min eclih, mâ kâne'l-keâmü mesûkan li-eclih gibi terkiplerdir. Müttekaddim dönemi müellifleri tarafından her ne kadar siyâk lafzı kullanılmamış olsa da onun yerine söz konusu olan bu tabirlerin kullanılmış olması, sözün maksadını ve anlamını belirlemede siyâkın en önemli unsurlardan biri olduğuna işaret edilmektedir (el-Mutayrî, 2008, s. 64, 82; Cüveynî, 1997, s. 2/205; Ünal, 2016, s. 356; Âmidî, ts, 3/3, 67, 69).

Arapça eserlerde es-siyâku'l-lugavî, es-siyâku'l-lafzî terkipleriyle zikredilen siyâku'l-makâl, Türkçe'de ise dizgisel ve söz içi bağlam şeklinde ifade edilerek kelamın sevkini önünde ya da sonrasında (sibâk ve lihâk) yer alan lafzî bir karîne olarak tanımlanmıştır. Siyâku'l-makâmla, muktezâ-i hâl ve karînetu'l-hâl'e denk gelen onunla metni kuşatan dil dışı unsurlar kastedilmektedir (el-Mutayrî, 2008, s. 65; Temizer, 2014, s. 103-104).

## 2. Siyâkın (bağlamın) çeşitleri

Bağlam (siyâk), iç bağlam ve dil dışı bağlam olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır (Ullman, ts, s. 57). Lugavi olarak da adlandırılan iç bağlam, dilin lafızları ve terkipleriyle alakalıdır. Her dilin üzerine inşa edildiği temel kuralları vardır. Bu temellerin ilk harcını sesler oluştururken, binanın yükselmesi kelime ve sözcüklerin türetimiyle (sarf) gerçekleşip onun nihayete ermesi cümle kurulumuyla (nahivle) tamamlanır (Ababine, 2005, s. 37). Bunun yanı sıra kelimenin ve kelâmın fesâhatıyla da alakalı olan kelime ve cümle içerisindeki lafızlardaki harflerin ve seslerin birbirleriyle olan etkileşimleri ve cümlelerin birbiriyle olan alakaları da iç bağlam kapsamındadır (İyd, 2008, s. 130).

Dil dışı bağlam, mananın oluşmasına katkı sağlayan ve ifadeyi çevreleyen dil dışı unsurları kapsamaktadır. Bu bağlam, ifadenin manasına dahil olan tarihi, dini, siyasi, değerler ve kanunlar, görenek ve gelenekler, sosyal ve fikri ilişkilerin tamamı ile yaş, cinsiyet, kültürel, eğitim, toplumsal ve kültürel aidiyetleri kuşatmaktadır (el-Casim, 2014, s. 18).

Sözün yani mananın zuhur etmesi, ses, kelime, sarf, nahiv gibi hususlarla gerçekleşmemektedir. Bunlar sadece mananın bir cüzünü teşkil etmektedir. Bundan dolayı bir kelâmın ortaya konulabilmesi için hem iç bağlam hem de dış bağlam olmak üzere her iki bağlamda da mananın tekâmül etmesi gerekir. Kelâm ya da metin diye ifade edilen şey, sadece kelimeleri, terkipleri ve cümleleri birbirine bağlayan bir bağdan ibaret olmayıp cümle kalıplarına dökülerek mütekellimden zuhur eden bir fikrin ürünüdür. Muhatap da mütekellimin bu fikrini alır ve kendi ölçütlerine göre yorumlar. Bu durumda metin, mütekellimin fikrini muhataba nakleden lügavi bir araç haline gelir. Yani söz ya da metin, mütekellimin düşünce dünyasında ışıldayan fikirlerin bir ürünü olarak ve mütekellimin dışında bir takım dış koşullara boyun eğerek nihayette maksada uygun ve dış bağlamla uyum halinde zuhur etmiş olmaktadır (Radi, 2003, s. 33; el-Ğavil, 2011, s. 8; Ünal, 2020, s. 60; Alsalih, 2022, s. 54).

Metinler genellikle, iç siyâkın şartlarına uygun olarak ve kendi dil kurallarını ihtiva ederek oluşmaktadır. Ama bazı metinlerin böyle olmadığı görülebilir. Örneğin isim cümlelerinde mübtedanın ya da haberin hazfedildiği hatta bazen bunların hazfedildiğine dair deliller bulunduğu her ikisinin de hazfedildiği; fiil cümlelerinde de mef'ûlün bihin fiile takaddüm etmesi gibi kural dışı durumlar görülebilir. Bu kural dışı durumlar incelendiğinde sözü ifade eden kimsenin kendi iç dünyasına ya da muhatabın bulunduğu ortama uygun düşmesi için dile getirildiği görülmektedir. Bu durumda burada şunu ifade etmek yerinde olabilir. Sözün iki düzeyi vardır. Birinci düzeyi, dilin dâhilî siyakının dışına çıkmaması durumudur. Edebi seviye olarak da ifade edilen ikinci düzeyi ise, sözün söylendiği makama göre, yerinde, zamanında ve sözün hassasiyetlerini gözetererek sözün söylenmesi durumudur (Radi, 2003, s. 33; Dede, 2021, s. 1).

İlmi eserlerde en çok zikredilen dil dışı bağlam unsurları şunlardır:

### 2.1. Mütekellim ve mütekellimle ilişkili dil dışı unsurlar

-Konuşmacıyla alakalı olarak kabul ya da reddetme, memnuniyet, kızgınlık, söz verme, tehdit, dehşet gibi duyguları, hisleri ve psikolojik durumu (Abduttevvab, 1991, s. 141).

- Mütekellimin sözü yüksek ya da alçak sesle ifade ederek vurgu, durma, ulama gibi sözü renklendiren ses tonlarına müracaat etmesi (Bişr, 1994, s. 194).
- Mütekellimin erkek ya da bayan olması (Bişr, 1994, s. 197).
- Söylediği sözde akli yoğunlaşma, dikkat derecesi ve hatırlama gücü (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/152; Selame, 2016, s. 47).
- Mütekellim sözünü ifade ettiğinde karşı taraftakilerin zihninde meydana gelmesini beklediği durum (Sîbeveyhi, 1988, s. 2/14).
- Kaşların kaldırılması, başın sallanması, mimikler, jest, el ve göz işaretleri (Matlub, 1996, s. 489.)
- Mütekellimde bulunan hastalık, özür vb. bozukluklar (Selame, 2016, s. 48).
- Mütekellimin inancı, fikir ve düşünceleri (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/148).
- Sözün ifade edildiği zaman dilimi (Selame, 2016, s. 48).
- Muhatap ve mütekellim arasındaki olumlu ya da olumsuz ilişkiler ve önceden ikisi arasındaki tanışmışlık durumu (Sîbeveyhi, 1988, s. 2/60).

## 2.2. Muhatap ve muhatapla ilişkili dil dışı unsurlar:

- Muhatabın mütekellime verdiği cevabın keyfiyeti (Husâmeddîn, 2005, 97-98).
- Muhatabın mütekellime karşı el ve göz işareti yapması, omuz silkmesi, el çırpması, alay etmesi, kahkaha atması (Husâmeddîn, 2005, 97-98; Bişr, 1994, s. 87).
- Sahip olduğu bilgi, kültür seviyesi ve içerisinde bulunduğu toplumun durumu (Selame, 2016, s. 49).
- Muhatabın özen gösterdiği dini inanç ve düşünceleri (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/148).
- Muhatabın mütekellim tarafından yapılan yorum ve ifadelerinden anladıkları (Alsaliş, 2022, s. 56).

## 2.3. Sözün gerçekleştiği çevre

- Siyasi, sosyal, kültürel, eğitim ve medeniyet ortamı (Bişr, 1994, s. 56; Hassan, 1994, s. 359-360).
- Sözün gerçekleştiği ekonomik durum (Husâmeddîn, 2005, s. 97-98).
- Kültürel bağlam ve seviyesi, halkın sosyal-kültürel seviyesi ve uyumu (Hassan, 1994, s. 354)
- Sözün durumu: Teşvik mi, korkutma mı, tehdit mi, övgü mü, ceza ifadesi mi ya da yergi mi olduğu (Husâmeddîn, 2005, s. 97-98).

-Sözün söze iştirak edenlerin üzerinde oluşturduğu yalanlama, tasdik, kabul, ikna vb. etkiler (Husâmeddîn, 2005, s. 97-98).

### 3. Dil Dışı bağlamın önemi

Dil dışı bağlamın önemi, ifade edilen kelimadan ne kastedildiğini tam olarak ortaya koymaktır. Eğer kelamın ifade edildiği bağlam ortadan kalkarsa kelam, olasılıklara ve yorumlara açık hale gelir. Böyle bir durumda yorum, tefsir, şerh yapan kimselerin her biri kendi düşüncelerine, inançlarına, kültürlerine, bakış açılarına, tasavvurlarına ve kabiliyetlerine göre kelimadan yani sözden bir şeyler ortaya çıkarır fakat kelamın siyakı ortaya konur ve bağlamı bilinirse kastedilen murat açığa çıkar ve durum netleşir. Şayet bağlam ayrıntılı olursa bu durumda mana netleşir. Mutekaddimun alimleri dil dışı bağlamın önemine binaen bu konuda “konuşan hâl” ya da “hâl konuştu” tabirlerini telaffuz etmişlerdir (es-Sekkâkî, 1987, s. 384; Alsalih, 2022, s. 57).

#### 3.1. Modern dilbilim âlimlerine göre

Modern zamanda bağlam ya da dil dışı bağlam hususunda “pragmatik dilbilim”, “tasviri dilbilim” ve “sosyal dilbilim” gibi mektepler zuhur etmiştir. Bu mektepler dil dışı bağlamı, kelâmın ortaya koyduğu mananın tam olarak olgunlaşmasına ve anlaşılmasına katkı sağlayan dil dışı unsurların toplamı olarak tarif etmişlerdir. Ayrıca onlar, dil dışı bağlamın kelamın manasının şekillenmesinde nasıl bir etki oluşturabileceği hususları da ele almışlardır (Ababine, 2005, s. 337).

Batılı dilbilimcilere göre modern dönemde dil dışı bağlamı ilk defa ele alan ve tasviri dilbilim ekolünün kurucusu olan Amerikalı dilbilimci Bloofield (ö. 1949)'dir. Mananın sadece dahili bağlam ile hâricî bağlamın mezci olarak ortaya çıktığına işaret eden Bloofield, dilin dış dünyadan yönelen birtakım saiklerden (güdüleyicilerden) meydana geldiğini ve bu güdüleyicilerin mütekellimi söz söylemeye sevk ettiğini yani kelamın dönüşüm ve değişim özelliklerine sahip olduğunu zikretmiştir. Bunun sonucunda dil dışı bağlamların dönüşüm ve değişime uğradığını ifade ederek, bir hata olmaksızın mananın tam olarak anlaşılabilmesi için kelamı çevreleyen şartların anlaşılmasını ve dahili mana ile dil dışı unsurları ayırmanın imkânsız olduğunu savunmuştur (Cadurrab, 1985, s.156-157; Şenuka, ts, s. 107; es-Sa'rân, ts, s. 304-305).

Siyak metodunun önemine vurgu yaparak batılı çalışmalarında siyak teorisinin esaslarını tespit eden Polonya asıllı Bronislow Malinowski (ö. 1942), “hâl siyakı” tabirini sözün dile getirildiği durumu kastederek siyak olmadan mananın açığa çıkmasının ve anlaşılmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir (Ababine, 2005, s. 35; es-Sa'rân, ts, s. 310-311).

Dilbilim incelemesinde esas noktanın manaya erişmek olduğu fikrini ortaya atan Firth (ö. 1960), tam bir manayı elde etme yolunun hâl siyakını dikkate alarak dille alakalı ses, sarf, nahiv ve terkiplerle ilgili dil derecelerini incelenmekten geçtiğini vurgular. Aynı şekilde insanın içerisinde bulunduğu toplumun bir parçası olduğunu dikkate alan Firth, sözün sadece dili hareket ettirmek olmadığını tam tersine dıştan bir vasıtayla güçlü bir ilişkisi bulunan büyük bir akli hareketlilik olduğunu ifade etmektedir ('Osman, 216, s. 267; el-Mustafa, 2007, s. 197; Halîl, 2007, s. 277-288; Nehr, 1988, s. 18).

Firth, hâl siyakının koşullarını şu şekilde sıralamaktadır:

-Konuşmacının ve dinleyicilerin kişilikleri ve kültürel vaziyetleri, sözü dinleyenlerin şahsiyetleri ve söze katılım şekilleri.

-Sözün söylendiği mekân ve siyasi durum gibi dille ilişkisi olan sosyal şartlar ve etkenler.

-Memnuniyet, acı, teşvik ve gülümseme gibi sözlü metnin katılımcılar üzerindeki etkisi.

Kısaca Firth'a göre dil nazariyesi, araştırmacının mütekellimin kişiliğini, kültürünü, muhatabın kültürünü, çevresini ve sözün ortamını belirleyerek hâl siyakını gözetmesi gerekir. Çünkü, hâl siyakını önemsemeyen hiçbir dil analizi muteber değildir (es-Sa'rân, ts, s. 311; Alsali, 2022, s. 62).

Dilin sosyal yönünü göz önüne alarak incelenmesi temeline dayanan sistemsel gramer teorisinin sahibi ve siyak fikrinin genel prensiplerini netleştiren dilbilimci Micheal Halliday (ö. 2018), hâl siyakı ya da mana siyakı teorisi üzerinde durarak tasvirî bir usul takip etmiş ve hâl siyakının metinle ilişkili bütün dil dışı etkenlerine işaret etmiştir (Cadurrab, 1985, s.150).

Micheal Halliday'den sonra gelen kimseler, dil dışı bağlam düşüncesini her bir sözün ya da metnin belli bir hâl siyakının meyvesi olduğu noktasından hareketle ele almışlardır. Çünkü her bir kelam olgusu, belli bir mekân ve zaman dilimi çerçevesinde teşekkül ederek mütekellim, muhatap ve söz söyleme işlevine eşlik eden her bir amili kapsamaktadır (Cadurrab, 1985, s.150; Laynz, 1997, s. 239).

Pragmatik dil nazariyesi, dilbilim alanının bir alt dalı olarak ortaya çıktığında haricî (hâl) siyak bu nazariyede büyük bir öneme haiz oldu. Dille ilgili faaliyetlerin kendisinden doğduğu haricî bağlamdan kesinlikle kopamayacağı bir düşünceyi savunan pragmatik dil nazariyesi, dilin dil dışı bağlamından soyutlayarak ele alınmasının mümkün olmayacağı tezini savunmaktadır (Hasnyn, ts, s. 190; Fadl, 1992, s. 21).

Pragmatik dil nazariyesi, mütekellimin ve muhatabın gayelerini ortaya koyma keyfiyetini araştıran ve dilbilimin bir alt dalı olarak ortaya çıkan bir nazariyedir. Bu nazariyeye göre mana, sadece kelimeler ve kelimelerin belirli bir kurallara göre birbirleriyle bağlanmasıyla kurgulanan cümlelerden ibaret olmayıp tam aksine, mütekellimin muradıyla muhatabın anlayışı arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Tabi ki bu etkileşim de belirli bir bağlam (makam) çerçevesinde teşkil eder (Nahle, 2002, s. 12).

### 3.2. Mütekaddim alimlerine göre

Bu bölümde, belâgat, nahiv, usul ve müfessir âlimlerinin dil dışı bağlam hususundaki görüşleri bilim dallarına göre ayrı ayrı ele alınacaktır.

#### 3.2.1. Belâgat âlimlerine göre

Belâgat âlimleri mananın ele alınması hususunda siyakın önemini لِكُلِّ مَقَامٍ مَقَالٌ (Her bağlama (makama) uygun bir söz vardır.) terkihiyle ortaya koymuşlardır. Bu söz, belâgat âlimleri üzerinde büyük bir etki bırakmış ve bunun sonucunda da me'ani ilmi adıyla müstakil bir ilim doğmuştur (el-Câhız, 1965, s. S. 3/43; el-Câhız, 2002, s. 1/136; ed-Dineveri, İbn Müslim, ts, 19).

“Her makama uygun bir söz vardır.” terkihi, geçmiş ve modern dönemlerde siyak incelemelerinin odak noktasını teşkil etmiş ve sözü makamından (bağlamından) çıkarmanın, mananın bozulmasına ve seyrinden çıkmasına sebep olacağı görüşünde görüş birliğine varılmıştır (el-Câbiri, 2009, s. 20). Buna göre bozuk bir mana yerine doğru bir mana elde edebilmek için mananın cüzlerine de vakıf olmak gerekir. Bu cüzlerden biri de dil dışı bağlamdır.



Burada yapılan kısa bir girişten sonra belâgat âlimleri nezdinde dil dışı bağlama verilen önem ele alınabilir:

### 3.2.1.1. Bişr b. el-Mu'temir (ö. 210/826)

Bişr b. el-Mu'temir'e göre mana, sadece bir takım kelimeleri bir araya getirerek sıralamaktan ibaret değildir ancak o, doğru, yerinde ve her makama uygun bir tarzda söylemekle gerçekleşir (el-Câhiz, 2002, s. 1/136; Bucâdi, 2009, 65; 'Ukkâşe, ts., 16; İbn İsa, 2018, s. 7).

Muhatapların değişmesiyle kendilerine söylenecek sözler ve verilecek mesajlar farklılık göstermektedir. Bununla ilgili olarak Bişr b. el-Mu'temir şu mesajları vermektedir:

Söz güzel, hoş, tatlı olmasıyla birlikte basit ifadelerle olmalıdır. Hedeflenen mana açık olmasıyla birlikte kolay anlaşılır olmalıdır. Şayet üst tabakadan olan kimselerle berabersen muradın bunlara göre; avamla berabersen kastın bunlara göre olmalıdır (el-Câhiz, 2002, s. 1/136).

el-Câhiz (ö. 255/869), Bişr b. el-Mu'temir'in bağlam hakkındaki şu görüşlerini nakletmektedir: Ona göre, mütekellim manaların mertebelerini/derecelerini iyi bilmelidir. Bu mertebelerle bulunduğu yeri dengelemelidir (muvazene etmelidir). Her bir tabaka için bir söz belirler. Her bir hal için makal/söz vardır. Böyle yapmalıdır ki mananın mertebeleri için sözün mertebelerini, hallerin (bağlamaların) mertebeleri için manaların mertebelerini ve makamların derecelerine göre de muhataplarının mertebelerini<sup>2</sup> dengeleyebilsin (el-Câhiz, 2002, s. 1/131).

Burada Bişr b. el-Mu'temir, üç çeşit mutabakattan bahsetmektedir. Birincisi mana ile lafız mutabakatıdır. O, bu mutabakatla manaları, lafızları, şekilleri ve halleri kastederek mütekellimin sözün mertebelerini manaların mertebelerine göre taksim etmesini mana ve lafız uyumuyla ifade ederken, mananın kelamın zikredildiği makama (bağlama) uygunluğunu gözetme durumunu da muvazene (denge) tabiriyle ifade etmektedir.

İkinci mutabakat, muhatapla hitap arasında olur. Kelamın muhatapların muktezâ-i hallerine uygun olması için onların akli, kültürel ve sosyal durumlarına uygun olmalıdır.

Belâgat âlimleri, muhatapı üçe ayırarak bunların her birine uygun bir hitapla hitap edilmesinin gereğini vurgulamaktadırlar. Bunlar şunlardır: 1. Aklında kendisine verilecek bilgi ile hiçbir şekilde ilgisi olmayandır. Bu durumda olan muhataplara bir hitap yöneltildiğinde içerisinde hiçbir vurgu unsuru taşımaz. 2. Şek ve şüphe içerisinde bulunan bir muhataba hitap edildiğinde muhatapın durumuna göre hitap bir vurgu ile vurgulanır. 3. İnkâr eden bir muhataba hitap edildiğinde bu hitabın birden fazla vurgu ile pekiştirilmesi gerekir (es-Sekkâkî, 1987, s. 258).

Kısaca mütekellim, muhatapının bilgi, kültür ve benzeri durumlarının seviyesini belirleyebilen kimsedir. O, bunlardan hareketle muhatapın muktezâ-i haline uygun olan sözleri ifade eder.

Üçüncü mutabakat, söz ve sözün söylendiği şartlar arasındaki mutabakattır. Yani mütekellim, sözü çevreleyen dil dışı şartlara hâkim olmalıdır ki kelamını hitabın şartlarına uygun olan şeylerle kuşatsın. el-Câhiz bu mutabakatı şu şekilde ifade etmektedir: Mütekellimin, manaların derecelerini makamların

<sup>2</sup> Metnin orijinali bkz. وقال بشر بن المعتمر: ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبيعة من ذلك كلاما ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات.

(bağlamların) derecelerine göre muhatapların derecelerini de bu hallerin derecelerine göre sınıflandırması gerekir (el-Câhız, 2002, s. 1/136).

Sonuç olarak Bış b. el-Mu‘temir her ne kadar dil dışı bağlamı açıkça zikretmese de onun ortaya koymuş olduğu anlayış, muhatabın içerisinde bulunduğu konum ve durumunun söz üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

### 3.2.1.2. el-Câhız (ö. 255/869)

el-Câhız, modern dönem dilcileri gibi her ne kadar dil dışı bağlamı zikretmese de beyân'ın tarifini yaparken bu bağlamın ana unsurlarını ortaya koymaktadır. O, beyan nedir? Sorusunu sormuş ve şu cevabı vermiştir:<sup>3</sup> Beyânın türü her ne olursa olsun mananın açıkça ortaya konulmasıyla hedefteki kimse sözün hakikatine vasıl olur ve onun muhtevasını anlar. Kalam sahibi ile muhatabın hedefledikleri gaye, anlama ve muhataba kastedilen şeyi anlaşılır kılma gayretidir. Her ne şekilde olursa olsun manayı anlaşılır yapmaya ulaşır ve bütün karmaşıklıklardan, zorluklardan, gösterişten uzak bir şekilde mana açıkça ortaya konulursa bu beyandır (el-Câhız, 2002, s. 1/106).

el-Câhız'in beyân hakkında yapmış olduğu bu tariften dil dışı bağlamın temel unsurlarını belirlediği sonucu çıkarılabilir. Bu unsurlar: Mütekellim, muhatap, mütekellim ve muhatap arasındaki iletişim, gaye ve delildir. İfade edilen sözden istenilen gayeye ulaşılabilmesi için bu unsurların hepsinin gerçekleşmesi gerekir.

el-Câhız, belâgatın ve beliğ sözün ölüsünü belirlemek için muhatapların durumlarını, konumlarını ve onları çevreleyen koşulları dikkate almanın gereğini şu şekilde ifade etmektedir: Muhataplara gayeyi anlaşılır yapmak ve onlara makamları lsnde söz nakletmek gerekmektedir (el-Câhız, 2002, s. 1/93).

Netice itibariyle el-Câhız, muhatabın layık olduğu mertebeye konularak makamının belirlenmesinin gereğini vurgulamaktadır. Yani kelâmın dil dışı bağlamı dikkate alarak söylenmesinin gerekliliğini ifade etmektedir.

### 3.2.1.3. Abdulkâhir el-Cürcânî (ö. 471/1078)

Mananın anlaşılmasında bağlama büyük önem atfeden el-Cürcânî, *Delâ' ill-İ'câz* adlı eserinde bağlam (el-Cürcânî, 1992, s. 221, 374). (مَقَام) ve durumun gereği (el-Cürcânî, 1992, s. 250, 511). (مقتضى الحال) kavramalarına işaret etmektedir.

el-Cürcânî'ye göre mütekellim, söz söylemek istediğinde sözün gücünü, muhatabın konumunu ve seviyesini algılar ve bu algısıyla ona hangi hitabın uygun olduğunu kavrar. Burada sözün fasih ya da beliğ olmasından daha önemlisi manayı muhataba ulaştırmak ve onunla, seviyesine uygun bir sözle iletişimde bulunmaktır (el-Cürcânî, 1992, s. 396; Nâsıf, 1978, s. 11).

Yukarıdaki açıklamalarına göre el-Cürcânî, mütekellimin muhatapla iletişimde bulunmasında makama yani bağlama büyük önem verilmesinin gereğini vurgulamaktadır.

<sup>3</sup> ما البيان؟ قال: أن يكون الاسم يحيط بمعناه، ويجلي عن معزاه، وتخرجه عن الشركه، ولا تستعين عليه بالفكره. والذي لا بد له منه، أن يكون سليما من التكلف،. Metnin orjinali bkz. el-Câhız, el-Beyân ve't-Tebyîn, 1/106. غنيا عن التأويل. بعيدا من الصنعة، بريئا من التعقد،

### 3.2.1.4. es-Sekkâkî (ö. 626/1229)

es-Sekkâkî'nin *Miftâhu'l-'Ulûm* adlı eseri incelendiğinde hâl (bağlam) siyakına ve "muktezâ-i hâl"e (Ünal, 2013, s. 157) önem verdiği görülmektedir.

es-Sekkâkî, mütekellimin makamları gözlemleyerek ve halleri inceleyerek sözünü uygun gördüğü şekilde bina etmesi gerektiğini şu sözleriyle ifade etmektedir: Kelâmın makamlarının çeşitli olması sana gizli değildir. Zira teşvikte bulunmak sakındırma bağlamından; övgüde bulunmak yermenin bağlamından; tebrik etmek taziyede bulunma bağlamından; teşekkür etmek şikayet etme bağlamından farklıdır. Öte yandan kelâmın bağlamı, anlayışı kıt olanla anlayışlı olan kimseden farklıdır. Bunların her birinin diğerinden farklı muktezâsı bulunmaktadır.<sup>4</sup> Güzellik konusundaki kelâmın durumunda üstünlük bulunmaktadır...İşte bu, mukteza-i hâl olarak isimlendirdiğimizdir (es-Sekkâkî, 1987, s. 168).

es-Sekkâkî'nin bu açıklamalarından sonra şu çıkarım yapılabilir: O, dil dışı bağlamının kelâmın ve kelâmın terkibine, ve muhatapların durumlarına etki ettiğini bilmektedir.

### 3.3. Nahiv âlimlerine göre

Nahiv âlimlerinin dil dışı bağlama yönelik bakış açıları, söz hakkında yapmış oldukları şu tanımdan anlaşılabilir: Onlara göre söz, gerek lafız, gerek işaret ya da hâl olsun kendisiyle bir mana hâsıl olandır (İbn Hişâm, ts., s. 36).

Önde gelen nahiv âlimlerinin dil dışı bağlamının mana üzerindeki tesirine dair görüş ve düşüncelerine kısaca şöyle özetlenebilir:

#### 3.3.1. Sîbeveyhi (ö. 180/796)

Gramer çalışmalarında en önde gelen ve bu sahada zamanımıza kadar ulaşan nahve dair ilk kitap olan *el-Kitâb* adlı eserin sahibi olan Sîbeveyh'in cümlelerin siyakına, dil dışı bağlama ve sözü kuşatan şartlara işaret ettiği görülmektedir.

Sîbeveyhi, hocası Halîl b. Ahmed'e (ö. 175/791) "*Nihayet oraya geldiklerinde kapılar açılmıştır.*" (Zümer, 39/73). "*Keşke zâlimler azabı gördükleri zaman, bütün kuvvetin Allah'a ait olduğunu ve Allah'ın azabının çok şiddetli olduğunu önceden anlayabilselerdi.*" (Bakara, 2/165) ve "*Keşke ateşin üzerine durdukları zaman bir görsen.*" (En'am, 6/27). Âyetlerin yorumunu ve açıklamalarını istediğinde şu cevabı aldı: Araplar bu çeşit konulardan kendilerine bilgi verildiğinde haber verenin bu sözlerinden ne kastedildiğini ve niçin söylendiğini bildiklerinden dolayı bu türden mevzulara cevap vermeye gerek duymazlar.<sup>5</sup> Sîbeveyhi sorusuna aldığı cevaptan hareket ederek şu açıklamada bulunmuştur: Muhatabın bilgisi mananın anlaşılmasında dikkate alınan bir siyak/bağlam karinesidir (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/103; Alsali, 2022, s. 85).

4 Metnin orijinali: *لا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة التشكر ببيان مقام الشكاية ومقام التهنية ببيان مقام التعزية ومقام المدح ببيان مقام الذم ومقام الترغيب ببيان مقام الترهيب ومقام الجذب في جميع ذلك ببيان مقام الهزل، وكذا مقام الكلام ابتداء بغير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار ومقام البناء على السؤال بغير مقام البناء على الإنكار جميع ذلك معلوم لكل لبيب وكذا مقام الكلام مع الذكي بغير مقام الكلام مع الغبي، ولكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر. ثم إذا شرعت في الكلام فلكل كلمة مع صاحبها مقام ولكل حد ينتهي إليه الكلام مقام وارتقاء شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق به وهو الذي bkz. Sikkâkî, Miftâhu'l-'Ulûm, 168.*

5 Metnin orijinali: *سألت الخليل عن قوله جل ذكره: " حتى إذا جاوزها وفتحت أبوابها " أين جوابها؟ وعن قوله جل وعلا: " ولو يرى الذين ظلموا إذ يرون العذاب "، " ولو يرى إذ وقفوا " bkz. Sibeveyhi, el-Kitâb, 3/103.*



Şafi'i usul âlimlerinden olan İzzuddin b. Abdisselam (ö. 660/1262) göre: Siyâk, kapalının açıkça anlaşılmasına, olasılıklar arasında tercih yapmaya ve zahir olanların da tevil edilmesine ulaştırın şeydir. Ancak bütün bunlar dil kullanımını iyi bilmekle gerçekleşir. Nitekim övgü konumunda gelen her sıfat övgüdür, yergi konumunda gelen her sıfatta yergidir. Dilde övgüyü ifade etmek için kullanıma arz edilen bir şey, dilin kullanım örf ve adeti geleneği gereği, yergi konumunda kullanılırsa yergi ve alay manasında olur. Konuyla ilgili olarak şu âyetler örnek olarak verilebilir: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ﴾ ("Ve ona deyin ki) Tat! Zira sen kendince üstündün, şerefliydin" (Duhan, 44/49). Bu âyette medih ve övgü ifade eden kelimeler, yergi siyâkında geldiğinden dolayı horlanan, aşağılanan ve zelil gibi anlamlara gelir. Hud sûresinde övgüyü dile getirmek için ifade edilen lafızlar, inkâr siyâkında geldiğinden dolayı cahil, sefih, bir şeyden anlamayan<sup>7</sup> manasında gelmektedir. O âyet şudur: ﴿إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ﴾ "Hakikaten sen yumuşak huylusun, çok akılsın" (Hud, 11/87). Burada âyetin anlamına işaret eden durum bağlamdır (İbn Abdisselâm, 1987, s. 160).

Usul âlimlerinin kendi aralarında müşterek olarak kullandıkları kavramlar makam (bağlam) ve harici siyâk olup bunlar için zikredilen terkipler; hitabın siyâkı (el-Cassâs, 1994, s. 1/298), hâl karinesi ya da manevi karine (el-Gazzalî, 1993, s. 83; el-Cevziyye, 2002, s. 2/385; el-Uzeri, 2015, s. 46), halle ilgili delalet ya da hâlin delaleti (İbn Teymiyye, 1995, s. 32/14), mukteza-i hâl (eş-Şatîbî, 1975, s. 4/347) ve benzerleridir.

Usul âlimleri, görüşlerinde ve eserlerinde makam ya da dil dışı bağlamda eş anlamlı birçok terkipler kullanmışlar ve bu durumun mana üzerindeki etkisini vurgulamışlardır.

Bazı usul âlimleri, mücmel bir metin hakkında dilsel bir siyâkın tek başına kapalılığı gideremeyeceği bununla birlikte bazı karinelerin de bulunmasının gereğini ifade etmektedirler (eş-Şatîbî, 1975, s. 4/629).

Konuyla ilgili bir örnek verilecek olursa usulcüler, الرغبة عن النكاح (Nikahı arzulayan) ile الرغبة عن النكاح (Nikahtan kaçınan) terkipleri arasındaki lafzi ortaklıktan dolayı ﴿وَتَرْتَبِئُونَ أَنْ تُنْكِحُوهُنَّ﴾ "Nikahlamak istediğiniz yetim kadınlar hakkında" (Nisa, 4/127). bu âyetin lafzi siyâkını anlamada zorlandıklarından dolayı dil dışı bağlama başvurarak vahyin inişi sırasında Arapların konuyla ilgili yaşantılarına başvurmuşlardır. Neticede yetim kızların velileri, onların mallarına hakimiyet kurduklarını ve bu yetim kızlar evlilik çağına geldiklerinde hoşlarına gidenlerle evlendiklerini diğerlerinden ise uzak durduklarına şahit oldular. Bu âyette her ikisi de yasaklanmış ve bir çelişki söz konusu değildir (İbn Teymiyye, 1995, s. 32/32). Bu yorumlardan da anlaşıldığına göre hâricî karinelerin bulunması âyetleri doğru anlamada katkı sağlamaktadırlar.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında usulcü âlimler, manayı herhangi bir yanlış anlaşılmadan ve şaibeden arınık bir şekilde elde etmek için dil dışı bağlama başvurdukları görülmektedir.

<sup>7</sup> Şuayb (a.s) kavmine, putlara ibadeti bırakıp Allah'a ibadet etmelerini, ölçü ve tartıyı eksik tutmamalarını emredince, alay ve dalga yollu olarak ona şöyle cevap verdiler: Bize atalarımızın tapmış olduğu putlara tapmayı bırakmaya namazın mı davet ediyor. Bu, akıllı kimselerin yapacağı iş değil. Mallarımız hakkında dilediğimizi yapmayı bırakmayı, yani ölçü ve tartıda noksan yapmayı bırakmamızı sana namazın mı emrediyor? Fahreddin Râzî bu konuda şöyle bir yorum getirmektedir: Şuayb (a.s) kavmine iki şeyi yani Allah'ı birlemeyi, ölçü ve tartıda noksan yapmayı bırakmalarını emretti. Onlar da buna karşılık şu iki şeyle karşılık verdiler. Birincisi, Allah'ı birleme talebine karşılık, "babalarımızın taptığı" sözünü, ikincisi de "ölçü ve tartıda adaletli olun" talebine karşılık da, "mallarımızda dilediğimizi yaparız" şeklinde olmuştur. Rivayete göre Şuayb (a.s) çok namaz kıları. Kavmi onun namaz kılar gördüğünde birbirlerine göz kırpar ve gülüşürlerdi. "Namazın mı sana emrediyor?" diyerek eğlenir ve alay ederlerdi. Bkz. Muhammed Ali es-Sâbûnî, *Safvetu't-Tefâsîr*, Dâru's-Sâbûnî li't-Tabâati ve'n-Neşri ve't-Tevzî', Kahire 1997, 2/74.

### 3.5. Tefsir âlimlerine göre

Müfessirler, Kur'ân'ın açıklamasını yaparken sadece kelimelerin anlamlarına takılmamışlar lafızların anlamlarının yanı sıra sebebi nüzûlünü, âyetlerin muhataplarını, âyetlerin içerisinde nazil olduğu makamı (bağlam) da gözetmişlerdir.

es-Süyûtî (ö. 911/1505) bu konuyu şöyle açıklamaktadır: Bir kimse kendisine mücmel olan bir âyetin açıklamasını ararken önce Kur'ân'dan daha sonra sünnette, âyetlerin sebebi nüzulünde, âyetlerin içerisinde nazil olduğu makamda (bağlamda) ve âyetlerin indiği mekânda aramalıdır (es-Süyûtî, 1947, s. 4/200). es-Süyûtî bu açıklamasıyla dil dışı bağlama ve bu bağlamın âyetlerin manalarını açıklamadaki etkisine vurgu yapmaktadır.

Kur'ân'ın anlaşılması için dil dışı hususlar özetle şöyle zikredilebilir; Arapların örf-âdetlerini tanımak, onların fikir ve konuşma usüllerini bilmek, sebebi nüzul, kıssa, nesir ve şiirden mananın anlaşılmasına yardımcı olacak her şeydir.

### Sonuç

Bağlam gerek kadim gerekse modern dönemlerde dille ilgili araştırma ve incelemelerde büyük bir ilgi kaynağı olmuştur.

Bağlam, iç bağlam ve dil dışı bağlam olmak üzere iki kısma ayrılmış olup lugavî bağlam olarak da adlandırılmış olan iç bağlam, dilin lafızları ve terkipleriyle alakalıdır. Mananın oluşmasına katkı sağlayan ve ifadeyi çevreleyen dil dışı unsurları ihtiva eden dil dışı bağlam ise, kelâmın manasına dahil olan tarihi, dini, siyasi, değerler ve kanunlar, gelenek ve görenekler, sosyal ve fikri ilişkilerin tamamı ile yaş, cinsiyet, kültürel, eğitim ve toplumsal aidiyetleri kuşatmıştır.

Modern zamanda bağlam hususunda “pragmatik dilbilim”, “tasviri dilbilim” ve “sosyal dilbilim” gibi mektepler ortaya çıkmıştır. Bu mektepler dil dışı bağlamı, kelâmın ortaya koyduğu mananın tam olarak olgunlaşmasına ve anlaşılmasına katkı sağlayan dil dışı unsurların toplamı olarak tarif etmişlerdir.

Bloofield, mananın dahili bağlam ile hâricî bağlamın mezci olarak ortaya çıktığına işaret ederek dilin dış dünyadan yönelen birtakım saiklerden meydana geldiğini ve bu saiklerin mütekellimi söz söylemeye sevk ettiğini ifade etmiş ve dahili mana ile dil dışı unsurları ayırmanın imkânsız olduğunu savunmuştur.

Bronislow Malinowski, “hal siyâkı” tabiriyle sözün dile getirildiği ortam kastedildiğinden dolayı siyâk olmadan mananın açığa çıkmasının ve anlaşılmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir.

Dilbilim incelemesinde esas noktanın manaya erişmek olduğu fikrini ortaya atmış olan Firth, tam bir manayı elde etme yolunun hâl siyâkını dikkate alarak dille alakalı ses, sarf, nahiv ve terkiplerle ilgili dil derecelerini incelenmekten geçtiğini ve araştırmacının mütekellimin kişiliğini, kültürünü, muhatabın kültürünü, çevresini ve sözün ortamını belirleyerek hâl siyâkını gözetmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Micheal Halliday de hâl siyâkı teorisi üzerinde durarak tasvirî bir usul takip etmiş ve hâl siyâkının metinle ilişkili bütün dil dışı etkenlerine dikkat çekmiştir.

Mütekellimin ve muhatabın gayelerini ortaya koyma keyfiyetini araştırmak için dilbilimin bir alt dalı olarak ortaya çıkan pragmatik dil nazariyesine göre mana, sadece kelimeler ve kelimelerin belirli bir

kurallara göre birbirleriyle bağlanmasıyla kurgulanan cümlelerden ibaret olmayıp tam aksine, mütekellimin muradıyla muhatabın anlayışı arasındaki etkileşimin bir sonucudur.

Arap dili belâgatında “Her makama uygun bir söz vardır.” terkihi, geçmiş ve modern dönemlerde siyak incelemelerinin odak noktasını teşkil etmiş ve sözü makamından (bağlamından) çıkarmanın, mananın bozulmasına ve seyrinden çıkmasına sebep olacağı görüşünde görüş birliğine varılmıştır.

Bişr b. el-Mu‘temir, mütekellim manaların mertebelerini iyi bilmelidir. Bu mertebelerle bulunduğu yeri dengelemelidir. Her bir tabaka için bir söz belirler. Her bir hal için makal/söz vardır. Böyle yapmalıdır ki mananın mertebeleri için sözün mertebelerini, hallerin (bağlamaların) mertebeleri için manaların mertebelerini ve makamların derecelerine göre de muhataplarının mertebelerini dengeleyebilsin tezini savunmuştur. Bişr b. el-Mu‘temir her ne kadar dil dışı bağlamı açıkça zikretmese de onun ortaya koymuş olduğu anlayış, muhatabın içerisinde bulunduğu konum ve durumunun söz üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymuştur.

el-Câhiz, muhatabın layık olduğu mertebeye konularak makamının belirlenmesinin gereğini vurgulamıştır. Yani kelâmın dil dışı bağlamı dikkate alınarak söylenmesinin gerekliliğini ifade etmiştir.

el-Cürcânî, mütekellimin muhatapla iletişimde bulunmasında makama yani bağlama büyük önem verilmesinin gereğini vurgulamıştır.

es-Sekkâkî, dil dışı bağlamının kelâmın ve kelâmın terkibine, ve muhatapların durumlarına etki ettiğini bilmektedir.

Sîbeveyhi dil dışı bağlamı, muhatabın bilgisi mananın anlaşılmasında dikkate alınan bir siyak/bağlam karinesidir, şeklinde tespit etmiştir.

el-Müberred, eğer hâlin siyaka işaret etmesi olmamış olsaydı hazif yapmak gibi bazı hususların yapılmasının doğru olmayacağını ileri sürmüştür.

İbn Kuteybe, mütekellimin kelama özen göstermesi, meclisin değerine, bağlamın kıymetine ve hâlin gerektirdiği duruma göre olmalıdır, görüşünü savunmuştur.

Başta Sîbeveyhi olmak üzere nahiv âlimleri, nahivle ilgili analizlerinde hâl bağlamını sürekli olarak göz önünde tutmuşlardır.

İbn Cinnî'ye göre, mütekellim kelamını muhataba göre belirler. Muhatap da dilin harici bağlam unsurları dikkate alınarak ifade edildiğinde ancak o zaman kelâmı anlayacaktır.

Uslucü âlimler, manayı herhangi bir yanlış anlaşılmadan ve şaibeden arınık bir şekilde elde etmek için dil dışı bağlama başvurmuşlardır.

Kur'ân'ın anlaşılmasına yardımcı olacak dil dışı hususlar; Arapların örf-âdetlerini tanımak, onların fikir ve konuşma usullerini bilmek, sebebi nüzul, kıssa, nesir ve şîirden mananın anlaşılmasına yardımcı olacak her şeydir şeklinde özetlenmiştir.

### Kaynakça

Ababine, Y. (2005). *İlmu'l-Lugati'l-Mu'asır: Mukaddimat ve Tatbikat*. Ürdün: Dâru'l-Kütübi's-Sekafe.

- Abdulkâhir el-Cürçânî, E. B. (1992). *Delâilu'l-İ'câz fi 'İlmi'l-Muânî*. thk. Mahmut Muhammed Şâkir Ebû Fehr. Kahire: Dâru'l-Medenî Becde.
- Abduttevvab, R. (1991). *el-Medhal ila 'İlmi'l-Luga ve Menahicu'l-Bahsi'l-Lugavi*. Kahire: Mektebetü'l-Hâncî.
- Alsaliḥ, A. (2022). *Dil Dışı Bağlamın Gramatik Tartışma Üzerindeki Etkisi Zemaḥşerî ve Ebû Hayyân Üzerine Bir İnceleme*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Âmidî, A. M. (ts). *el-İhkâm*. Beyrut: el-Mektebetü'l-İslâmî.
- Bişr, K. (1994). *'İlmu'l-Lugati'l-İçtimâ'yyu Medhal*. Kahire: Dâru's-Sekâfeti'l-'Arabiyye.
- Bucâdî, H. (2009). *Fi'l-Lisâniyyât't-Tedavuliyye me'a Muhaveletin Te'siliyye fi'd-Dersi'l-'Arabiyyi'l-Kadîm*. Cezayir: Beytu'l-Hikme li'n-Neşr ve't-Tevzî'.
- Câbiri, M. 'A. (2009). *Binyetu'l-Akli'l-'Arabi Dirâse Tahlîliyye Nakdiyye li-Nazmî'l-Ma'ârifeti fi's-Sekâfeti'l-'Arabiyye*. Beyrut: Merkezi Dirâseti'l-Vahdeti'l-'Arabiyye.
- Cadurrab, M. (1985). *'İlmi'l-Luga Neş'etuhu ve Tadavvuruhu*. Kahire: Dâiru'l-Meârif.
- Câhız, E. O. A. (2002). *el-Beyân ve't-Tebyîn*. 3 Cilt. Beyrut: Dârun ve Mektebetü'l-Hilâl.
- Câhız, E. O. A. (1965). *Hayevân*. thk. Abdusselâm Muhammed Harun. Kahire: Matba'atu Mustafa el-Babî el-Halebî.
- Casim, M. H. (2014). *Eseru's-Siyaki'l-Harici fi Tevcih'd-Delâleti't-Terkibiyye leda Müfessiri'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Mekke: Mecelletu Cami'ati Ummi'l-Kura.
- Cassâs, E. B. A. (1994). *el-Fusûl fi'l-Usûl*. Kuveyt: Vuzâratu Evkâfi'l-Kuveytiyye.
- Cevherî, E. N. İ. (1987). *es-Sihâh*. thk. Ahmed Abdülğafûr Attâr. Beyrut: Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn.
- Cevziyye, E. A. Ş. (2002). *İ'lâmu'l-Muvakki'in 'an Rabbi'l-Âlemîn*. thk. Meşhur b. Hasen Al Selman. Riyad: Dâru İbni'l-Cevzî.
- Cüveynî, M. H. A. (1997). *el-Burhân fi usûli'l-fikh*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Dede, H. (2021). *Sarf İlminde el-Mâzinî ve et-Tasrîf Adh Eseri*. ed. Ali Sevdî - Mehmet Nuri Ayyıldız. Ankara: Sonçağ Akademi, 1. Basım.
- Dineveri, İ. K. - İbn Müslim, E. M. A. (ts). *Edebu'l-Kâtip*. thk. Muhammed ed-Dalî. Müessesetü'r-Risâle.
- Ekin, Y. (2013). "Siyâk Kavramının Semantik Analizi". *Dicle Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/1.
- Ezherî, E. M. M. (2001). *Tehzîbu'l-Luga*. thk. Muhammed 'Ivaz Mur'ib. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi-'Arabî.
- Fadl, S. (1992). *Belâgatu'l-Hitab ve 'İlmu'n-Nass*. Kuveyt: Silsiletu 'Âlemi'l-Ma'rife.
- Gazzalî, E. H. M. (1993). *el-Mustafa fi 'İlmi'l-Usûl*. thk. Muhammed Abdusselam Abdüşşafi. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ğavil, M. İ. (2011). *es-Siyak ve Eseruhu fi'l-Ma'na*. Bingazi: Akadimiyyetu'l-Fikr'l-Cemahiri.
- Halîl, A. (2007). *Dilâltu's-Siyak Beyne'l-Kudema ve'l-Muhdesin: Dirase Lugaviyye Nahviyye Dilaliyye*. İskenderiye: Dâru'l-Vefa.
- Hasneyn, S. S. (ts). *ed-Dilâle ve'n-Nahv*. Kahire: Mektebetü'l-Âdâb.
- Hassan, T. (1994). *el-Lugatu'l-'Arabiyyetu Ma'naha ve Mebnaha*. Dâru's-Sekâfe.
- Husâmeddîn, K. Z. (2005). *et-Tahlîlu'd-Dilâliyyu İcrââtuhu ve Menâhicuhu*. Kahire: Dâru Ğarîb.
- İbn Abdisselâm, E. M. İ. (1987). *el-İlmam fi Beyâni Edilleti'l-Ahkâm*. thk. Ramazan Muhtar İbn Ğarbiyye. Beyrut: Dâru'l-Beşâiri'l-İslamiyye.
- İbn Cinnî, E. F. O. (ts). *el-Hasâis*. 3 Cilt. el-Heyetü'l-Mısriyyetü'l-Âmme li'l-Küttâb.
- İbn Hişâm, C. E. (ts). *Şuzuru'z-Zeheb fi Ma'rifeti Kelâmi'l-'Arab*. thk. Abdulğâni ed-Dakr. Dimeşk: eş-Şeriketu'l-Mutehhide li't-Tevzî'.



- İbn İsa, A. (2018). "Mustalahu't-Tedâvuliyye fi'd-Dirâseti'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âsıra Beyne't-Telakki ve't-Te'sis". *el-Mecelletu'l-Akademiyeye li'd-Dirâseti'l-İctima'iyye ve'l-İnsaniyye* 20.
- İbn Kuteybe, E. M. A. (1973). *Te'vilu Muşkili'l-Kur'ân*. thk. es-Seyyid Ahmed Sakr. Kahire: Mektebu Dâri't-Turas.
- İbn Manzûr, C. M. (1990). *Lisânu'l-'Arab*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Teymiyye, E. A. T. (1995). *Mecmûu Fetâvâ*. thk. Abdurrahman b. Muhammed Kâsim. Medine: Mecme'u'l-Melik Fahd li-Tibâ'ati'l-Mushafi's-Şerif.
- İbnü'l-Esir, M. M. Ş. (1979). *en-Nihâye fi ğaribi'l-hadîsi ve'l-eser*. Beyrut: el-Mektebetü'l-ilmiiyye.
- İyd, B. (2008). *Mukaddime fi Nazariyyeti'l-Belâgati'n-Nebebiyye: Siyak ve Tevcihu Delâleti'n-Nass*. Medine: Belnesiyye li'n-Neşr ve't-Tevzî, 1. Basım.
- Laynz, J. (1997). *el-Luga ve'l-Mana ve's-Siyak*. çev. Abbas Sadık el-Vahhab. Bağdat: Dâru's-Şuûni's-Sekâfeti'l-'Amme.
- Matlub, A. (1996). *Mu'cemu'l-Mustalahâti'l-Belâğiyeye*. Beyrut: Mektebetü Lübnan.
- Mustafa, A. K. (2007). *ed-Dilâletu's-Siyakiyye 'Inde'l-Lugaviyyin*. Londra: Dâru's-Seyyab li't-Tıba'a ve'n-Neşr.
- Mutayrî, A. (2008). *es-Siyâku'l-Kur'anî ve eseruhû fi't-tefsir*. Mekke: Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi.
- Müberred, E. A. M. (1994). *el-Muktedab*. thk. Muhammed Abdulhalik 'Udayme. Kahire: Lecnetu İhyâ'i't-Turâsi'l-İslami.
- Nahle, M. A. (2002). *Afak Cedîde fi'l-Bahsi'l-Lugaviyyi'l-Mu'âsır*. İskenderiye: Dâru'l-Ma'rifeti'l-Câmi'iyye.
- Nâsîf, M. (1978). "el-Luga ve't-Tefsîr ve't-Tevâsul". *Silsiletu 'Âlemi'l-Ma'rife* 193.
- Nehr, H. (1988). *İlmu'l-Lugati'l-İctima'î*. Bağdat: Matba'atu'l-Cami'ati'l-Mustansırıyye.
- 'Osman, C. M. (2016). *Nazariyyetu's-Siyak 'Inde Firth*. Libya: Cami'atu'l-Esmeriyye.
- Radi, A. (2003). *Nazariyyetu'l-Luga fi'n-Nakdi'l-Edebi*. Kahire: el-Meclisu'l-A'la li's-Sekafe.
- es'Sa'rân, M. (ts). *İlmu'l-Luga Mukaddime li'l-Kârii'l-'Arabî*. Beyrut: Dâru'n-Nehdati'l-'Arabiyye.
- Sekkâkî, E. Y. S. (1987). *Miftâhu'l-'Ulûm*. thk. Ne'im Zerkûr. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiiye.
- Selame, Î. A. (2016). *Karinetu's-Siyak ve Devruha fi't-Tak'idi'n-Nahvi ve't-Tevcihi'l-İrabi fi Kitâbi Sîbeveyhi*. Kahire: Câmiatu Ayni's-Şems.
- Sîbeveyhi, E. B. H. (1988). *el-Kitâb*. thk. Abdusselâm Muhammed Hârûn. Kahire: Mektebetü'l-Hâncî.
- Süyûtî, E. F. C. (1947). *el-İtkan fi 'Ulumi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim. Kahire: el-Heyetü'l-Mısriyye li'l-Kitâb.
- Şatbî, E. İ. (1975). *el-Muvafakat fi Usûli's-Şeri'a*. thk. Abdullah Derraz. Beyrut: Dâiru'l-Meârif.
- Şenuka, S. (ts). *el-Medârisu'l-Lisâniyyât*. Kahire: el-Mektebetü'l-Ezheriyye li't-Turas.
- Temizer, A. (2014). *Kur'an Tefsirinde Karîne*. İstanbul: Pasifik Ofset.
- 'Ukkâşe, M. (ts). *en-Nazariyyetu'l-Bragmatiyyetu'l-Lisâniyye et-Tedavuliyye: Dirâsetu'l-Mefâhim ve'n-Neş'et ve'l-Mebâdiu*.
- Ullman, S. (ts). *Devru'l-Kelime fi'l-Luga*. thk. Kemal Muhammed Bişr. Kahire: Mektebetü's-Şebab.
- Uzeri, S. S. (2015). *es-Siyak 'Inde'l-Usûliyyin ve Eseruhu fi Dilâleti'l-Umum*. Saltanatu Amman: Câmi'atu's-Sultan Kabus.
- Ünal, M. (2019). *Mustafa Haşim Efendi'nin Divan-ı Manzumesi*, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Ünal, M. (2020). *Türk-İslam Edebiyatı*, İstanbul: Lisans Yayınları.
- Ünal, M. (2016). *Osmanlı Türkçesi Grameri Sözlüğü*, Isparta: Elya Yayınları.

Ünal, M. (2013). *Seyyid Murad-ı Buhari Külliyyat-ı*, İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.

Yıldırım, S. (2016). “İbn Dakîki'l-İd'e Göre Hadislerin Doğru Anlaşılmasında Siyâkın Rolü”. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/2, 97-125.

Zemahşerî, E. K. C. (1998). *Esâsu'l-belâga*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

**070. Abdülhakım Kâsım'ın Muhâvele li'l-hurûc adlı eserinde tasvirli anlatım<sup>1</sup>****Muhammet İhsan UYGUR<sup>2</sup>**

**APA:** Uygur, M. İ. (2023). Abdülhakım Kâsım'ın Muhâvele li'l-hurûc adlı eserinde tasvirli anlatım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1197-1214. DOI: 10.29000/rumelide.1252877.

**Öz**

Arapça bir kelime olan tasvir, canlı, cansız bütün varlıkları görünen yönü itibariyle en ince ayrıntısına kadar açıklama, yazılı veya sözlü olarak insan zihninde canlandırma eylemi olarak tanımlanabilir. Böylece kelimeler aracılığıyla okurun veya muhatabın zihninde ilgili anlatıma dair bir tasavvur oluşumu gerçekleşir. Roman, hikâye, şiir vb. yazınsal türlerde tasvir yapılırken teşbih, mecaz, kinaye, istiâre gibi edebî sanatlardan da faydalanılmaktadır. Bu anlatım biçimindeki başarı, müellifin seçmiş olduğu üslûba, dildeki açıklığa, akıcılığa, anlatımdaki tutarlılık ve canlılığa, kelime seçimindeki titizliğe, gereksiz ayrıntı ve abartılardan uzak durmaya bağlıdır. Çağdaşlarının arasından sıyrılıp alışılmışın dışındaki üslubuyla ön plana çıkan Abdülhakım Kâsım, altmışlar kuşağının önde gelen simalarından biridir. Kısa bir yaşam süren Kâsım geride çok değerli çalışmalar bırakmıştır. Bu çalışmada tasvirli anlatımda başarısıyla kendisinden söz ettiren yazarımızın hayatı hakkında kısaca bilgi verilerek *Muhâvele li'l-hurûc* isimli Arapça romanında kullanmış olduğu tasvirli anlatıma dikkat çekilecektir. Çalışmamızda, romandaki abartılı, fazla detaya başvurulmuş tasvirli anlatımlara yer verilmeyip yerinde ve yazarın başarılı olduğu betimlemelerin tercih edildiği bir metot benimsenmiştir. Bu şekilde müellifin Arap edebiyatında adından söz ettirmesine vesile olan edebî dili hakkında bilgi sunulması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu çalışma sadece eser üzerine yapılan bir değerlendirmeden ibaret olmayıp nihai maksadı yazarın dili üzerinden yola çıkarak bulunduğu edebî ortamdaki önemine ışık tutabilmek ve okuyucuya bu bağlamda bir fikir verebilmektir.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili ve belâgatı, Abdülhakım Kâsım, tasvir, Muhâvele li'l-hurûc, roman

**Descriptive expression in Abdel Hakim Qasem's work called *Muhawala le'l-khurooj*****Abstract**

Arabic word of Tasweer (تصوير/Imagery), can be defined as "Describing all living and inanimate things down to the smallest detail in terms of their apparent aspect and visualizing them in the human mind, either orally or in writing". So, it is to ensure the formation of an imagination about the relevant expression in the mind of the reader or the receiver through words. When imagery is created in a novel, story, poem, etc., literary arts such as simile, metonymy, allusion, metaphor and "El-Taleel" are also used. The success in this form of expression depends on the style chosen by the author such as: language clarity, fluency, consistency in the expression, precision and particularity in the choice of words, avoiding unnecessary details and exaggerations. Standing out among his contemporaries with his extraordinary style, Abdel Hakim Qasem is one of the leading figures of the

<sup>1</sup> Bu çalışma, hazırlanmakta olan "Abdülhakım Kâsım ve "Muhâvele li'l-hurûc" adlı eserinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagatı ABD / Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagatı ABD, Yüksek lisans öğrencisi (Eskişehir, Türkiye), mihsan.uygur@ogu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0080-4386 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252877]

sixties generation. Qasem, who lived a short life, left behind many valuable works. In this study, a brief information about the life of our author, who has made a name for himself with his success in narration, and the descriptions he used in the novel called *Muhawala le'l-khurooj* will be highlighted. While exaggeration and descriptions that refer to so much details in the selection of the sentences will be avoided and the perfect descriptions in which the author is successful will be chosen. In this way, it is aimed to present information about the literary language that caused the author to be mentioned in Arabic literature. However, this study is not only an evaluation on the work, but its ultimate aim is to shed light on the importance of the author's literary environment based on the author's language and to give readers an idea of this context.

**Keywords:** Arabic language and rhetoric, Abdel Hakim Qasem, description, *Muhawala le'l-khurooj*, novel

## Giriş

Mısır'ın modern edebiyatçılarından biri olan Abdülhakîm Kâsım, 1934 yılında Mısır'ın köylerinden birinde dünyaya gelmiştir. Çocukluk döneminde hastalıkla boğuşan Kâsım'ın hayatı, Mısır sokaklarında gezmeleriyle, beş yıl süren hapis hayatıyla ve Almanya'daki on bir yıllık yaşantısıyla geçmiştir. Yaşadığı dönemin birtakım sorunlarına çözüm getirme kaygısı taşıyan yazar, eserinde de Mısır'ın sosyal ve siyasî hayatını konu edinmiştir. Dili etkili kullanmasının yanında olaylara farklı bakış ve yaklaşımlarıyla tanınan Kâsım, gerek Arap dünyasında gerek Türkiye'de akademik çalışmalara konu olmuştur. Mısır'da *ez-Zekâzîk* Üniversitesi'nde Ramazân Ali Mansûr el-Hadarî tarafından yapılan "*el-Hitâbü'r-rivâî fi a'mâli Abdilhakîm Kâsım*" adlı doktora tezine konu edilirken, Cezayir'de Mohamed Boudiaf-Msila'da Esmâ Deylemî tarafından yapılan "el-Bünyetü's-serdiyye fi rivâyeti eyyâmi'l-insânî's-seb'a li-Abdilhakîm Kâsım" adlı yüksek lisans tezine konu olmuştur. Ülkemizde İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Cengiz Parlak tarafından "Abdülhakîm Kâsım'ın Hayatı, Edebî Kişiliği ve Eyyâmu'l-insânî's-seb'a Adlı Romanı" isimli doktora tezi yapılmıştır. Yine aynı yazar, "Abdülhakîm Kâsım'ın Eyyâmu'l-insânî's-seb'a romanında özlem teması" adıyla bir makale çalışması gerçekleştirmiştir. Sözü edilen bütün çalışmalarda *Eyyâmu'l-insânî's-seb'a* ve eserlerdeki söylemler üzerine çalışmalar yapıldığı açıkça görülmektedir. Bu makalede ise edibin daha önce çalışma konusu yapılmamış *Muhâvele li'l-hurûc* adlı romanındaki tasvirli anlatım teması ele alınacaktır.

Abdülhakîm Kâsım'ın yaptığı çalışmalar, 1970'li yılların başında edebiyatın çeşitli alanlarında yenilik talebinde bulunan gençlerin ortaya çıkmasıyla aynı zamana denk gelmektedir. Söz konusu gençler, edebî sanatlarda eski şekillerin kullanımının sürdürülmesine adeta isyan edercesine karşı çıkmışlardır. Toplum ve kültür alanında da kendini derinden hissettiren bu türden talep ve beklentiler bağlamında meydana gelen birtakım değişiklikler, hikâye ve roman sanatında da yeniliğe gitmeyi kaçınılmaz kılmıştır. Abdülhakîm Kâsım da modern hikâye sanatında deneme ve yenilik talebinde bulunanların öncüsü konumundadır. (MEO, Erişim 6 Temmuz 2022).

Abdülhakîm Kâsım ve çağdaşları Yusûf el-Kâid ile Ahmed eş-Şeyh gibi isimler köy hayatını ve köyde meydana gelen olayları gerçekçi bir yaklaşımla tasvir etmişlerdir. Dolayısıyla bu isimler eserlerinde gerçekçi biçimde ele aldıkları konularla -din, cinsellik ve siyaset konularının ötesine geçme teşebbüsünde bulduklarından- dönemleri içerisinde şiddetli eleştirilere de maruz kalmışlardır (Kuantara, Erişim 25 Ağustos 2022).

Kâsım'ın kaleme aldığı *Muhâvele li'l-hurûc* adlı romanı, aslında yazarın hayat yolculuğunun ve kendini bulma yolunda yaşamış olduğu iç çatışmaların bir anlatımı niteliğindedir. Yazarımız, mekânların esaretinden kurtulma istemiyle sürekli yolculuklar yaparak kendisine bir çıkış yolu bulmaya çalışmıştır. Bu arayış ve çabalama serüveni çok meşakkatli ve uzun sürmüştür. Serüvende sığındığı limanı ise kalemi olmuştur (al-Akhbar, Erişim 9 Ağustos 2022).

Abdülhakım Kâsım her ne kadar kendi döneminin önde gelen isimlerinden biri olarak zikredilse de gerek hayatta iken gerekse vefatından sonra hak ettiği değeri bir türlü elde edememiştir. Ortaya çıkan bu çelişkili duruma dikkat çekilmesi ve yazarın hak ettiği değerin vurgulanması hususunda çalışmamızın katkı sağlayacağı ve sonraki çalışmalara zemin oluşturacağı açıktır.

### 1. Abdülhakım Kâsım'ın hayatı

Abdülhakım Kâsım 1934 yılında el-Bendere/al-Bandara köyünde dünyaya gelmiştir. Resmî kayıtlara göre 1935 yılında doğmuştur. Ancak annesinden; 1934 yılında dünyaya geldiğini, köydeki telefon çalışanının ise ismini 1935 senesinin başı olarak kaydettiğini öğrenmiştir (Arbyy, Erişim 9 Ağustos 2022).

8 yaşına geldiğinde el-Bendere köyünden annesinin köyü olan Mît Ğamr'a eğitim almak için gitmiştir. 1943 yılında Mît Ğamr 'da el-Akbât ilkokuluna kaydolmuştur (Kitâbât, Erişim 4 Ağustos 2022). Okullar açıkken dedesinin evinde kalan Kâsım, tatil döneminde ailesinin yanına geri dönmekteydi (el-Bevvâbe, Erişim 30 Haziran 2022). Nenesinin kendisini sevmemesi ve dedesinin de kendisinin varlığından bihaber olarak davranıyor olmasından dolayı burada yaklaşık beş yılı mutsuz bir şekilde geçirmiştir. Bu süreçte yaşadıkları onda gurbet ve özlem hissiyatının artmasına neden olmuştur (al-Akhbar, Erişim 9 Ağustos 2022). Buradaki eğitiminin ardından Tantâ'da en-Nâsır lisesine devam etmiştir (Kitâbât, Erişim 4 Ağustos 2022).

Yakalandığı sıtma hastalığı yaşamını olumsuz etkilediği gibi eğitim hayatının da sekteye uğramasına sebep olmuştur. 1955 yılında İskenderiye üniversitesinde hukuk fakültesine kaydolun Kâsım (Masrawy, Erişim 12 Ağustos 2022), İskenderiye şehrine yapılan saldırıların ardından İskenderiye'yi savunmak adına milli muhafız birliklerinin safına katılmıştır. Daha sonra da babasının hastalığı ve kötüleşen ekonomik durumlar sebebiyle eğitimini tamamlayamamıştır. Üniversite eğitimine ara vermek durumunda kalan Kâsım, posta teşkilatının yazı işleri bölümünde çalışmak üzere Kahire'ye geri dönmüştür. Yaşanan bütün bu olumsuzluklara rağmen mücadele etmeyi bırakmayan Kâsım, geç de olsa eğitimine devam ederek 1966 yılında lisans diplomasını almıştır (el-Bevvâbe, Erişim 30 Haziran 2022). Böylece eğitim hayatını Ğamr, Tantâ, İskenderiye gibi farklı şehirleri dolaşarak tamamlamıştır (Emaratallyoum, Erişim 23 Ağustos 2022).

Sosyalist çevrelerle iç içe olmuş, çeşitli faaliyetleri sebebiyle komünistlikle itham edilerek tutuklanmış ve beş sene hapis cezasına çarptırılmıştır. 26 Aralık 1959' da girdiği hapisane tecrübesi onda asla kapanmayacak bir yara bırakmıştır (Madamasr, Erişim 09 Temmuz 2022). 1969 yılında gün yüzüne çıkacak olan Eyyâmu'l-insânî's-seb'a (أيام الإنسان السبعة) adlı romanını bu tutukluluk yıllarında yazmaya başlamıştır (Emaratallyoum, Erişim 23 Ağustos 2022).

Hapiste olduğu yıllarda Sun'ullah İbrâhîm, Raûf Mus'ad ile bir araya gelmiştir. Hapishane arkadaşı Sun'ullah İbrâhîm tutukluluk dönemini şu şekilde anlatmıştır: “*Siyasi konular yerine hepimizin uğraşı olan yazmayla ilgili tartışmalar cereyan ediyordu. Bizler sosyalizmin edebiyat ve sanattaki*

*donuklaşan kavramlarına karşı muhalifliğimizi dile getiriyorduk*" (al-Akhbar, Erişim 9 Ağustos 2022). Sabit bir hapisanede kalmayan Kâsım 5 yıl boyunca el-Kal'a , el-Kanâtır, Mısır, İskenderiye, el-Vâhât ve Asyût gibi çeşitli bölge hapisanelerinde tutukluluk yıllarını geçirmiştir (Şa'îr, 2010, s. 17). 24 Mayıs 1964'te ise Kâsım tutukluluk süresinin dolmasıyla beraber hapisaneden çıkmıştır (el-Bevâbe, Erişim 30 Haziran 2022).

Abdülhakîm Kâsım kısıtlı yeteneklere sahip olan çağdaşlarının ürettiği yetersiz çalışmalar yerine içinde yaşadığı toplumu daha iyi anlatan eserler yazmaya çalışmıştır. Çalışmalarının filme çevrildiğini, eserlerini caddelerde ya da trenlerde ellerinde taşıyan, okuyan insanları görmeyi, Mısır edebiyatında hak ettiği değeri elde etmeyi hayal ediyordu. Ancak bu hayalleri gerçekleştirmeden 13 Kasım 1990 tarihinde dünyaya gözlerini yummuştur (Alarab, Erişim 17 Temmuz 2022).

## 1.1. Eserleri

### 1.1.1. Romanları

1. أيام الإنسان السبعة (Eyyâmu'l-insâni's-seb'a), Dâru'l-kitâbi'l-'Arabî, 1969.
2. محاولة للخروج (Muhâvele li'l-hurûc), el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-âmme li'l-kitâb, 1987.
3. قدر الغرف المقبضة (Kaderu'l-ğurafi'l-mukbiza), Matbûâtu'l-Kahire, 1982.
4. المهدي (el-Mehdî), Dâru't-tenvîr, Beyrut, 1982.
5. طرف من خير الاخرة (Taraf min haberi'l- âhira), el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-âmme li'l-kitâb, 1986.

### 1.1.2. Hikâyeleri

1. الاشواق والاسى (el-Eşvâk ve'l-esâ), el-Hey'etü'l-Mısriyye li'l-kitâb, Kahire, 1984.
2. الظنون والرؤى (ez-Zunûn ve'r-ruâ), Dâru'l-müstakbeli'l-'Arabî, Kahire, 1986.
3. الهجرة الى غير المؤلف (el-Hicre ile ğayri'l-me'lûf), Dâru'l-fikr li'd-dirâsât ve'n-neşr ve't-tevzî', Kahire, 1987.
4. ديوان الملحقات (Dîvânü'l-mülhakât), el-Hey'etu'l-Mısriyyetu'l-âmme li'l-kitâb, Kahire, 1990.
5. الديوان الأخير (ed-Dîvânü'l-ahîr), Dâru's-şarkıyyât, Kahire, 1991.

### 1.1.3. Tiyatro eserleri

1. ليل وفانوس ورجال (Leyl ve fânûs ve ricâl), el-Hey'etü'l-âmme li kustûri's-sekâfe, 2006.

## 1.2. Muhâvele li'l-hurûc isimli roman

Bu roman doğu ve batı medeniyetlerinin buluşmasına dair bir olay örgüsü etrafına kurulmuştur. Klasik Mısır edebiyatına yeni bir soluk getirmeyi hedefleyen yazar ferdi ve toplumsal söylemi bir potada eritmeyi başarabilmiştir. Yaşadığı dönemin sosyal, kültürel ve siyasi hayatına dair bilgilere satır aralarında dikkat çekmektedir.

1987 yılında basılan roman 171 sayfadan oluşmaktadır. Olaylar genel olarak Hakîm ve Elizabeth isimli iki başrol etrafında cereyan etmektedir. Şahıs kadrosu sayı bakımından azdır. Yan roller olaylara nadiren dâhil olurlar. Hakîm'in arkadaşı Salâh, Eveline ve Elizabeth'in arkadaşı Eileen zaman zaman yan rol olarak başrollere eşlik ederler.

Romanda gurbet ve özlem teması ağır basmaktadır. Romanın dili ağır ve karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır. Yazar fasih Arapça'nın yanı sıra Mısır lehçesinin kullanımına da başvurur. Romanın ana konusu turistik Mısır gezisidir. Romandaki zaman ise 1966 yılının yaz ayıdır. Hikâyeye 16 Temmuz 1966 tarihi verilerek başlanır. Mekân olarak Memphis, el-Kanâtır, Sakkara, Tantâ, Kahire, Tahrir meydanı, 26 Temmuz ve el-Kasru'l-'aynî caddesi, el-Kasru'l-'aynî, Ebû'l-'Alâ ve el-Celâ/el-Galaa köprüsü, el-Kasru'l-'aynî ve el-Ehlî kulüp binası, Kornış, el-Hüseyn ve Ömer Mekrem Camii zikredilmektedir.

Hakîm İsviçre'den Mısır'ı ziyarete gelen bir kabileye dâhil olarak onlarla beraber seyahat etmeye başlar. İlk andan itibaren dikkatini çekmeyi başaran Elizabeth'le bir süre sonra ona karşı bir adım atarak aralarında başlayacak olan ilişkinin kıvılcımını yakmış olur. Beraber uzun süre vakit geçirmeleriyle beraber iki taraf arasında duygusal yakınlaşma da başlar. Mısır'da Hakîm'in köyü de dâhil pek çok yeri birlikte gezerler. Ancak hikâyenin sonunda kaçınılmaz olan ayrılığa teslim olmak zorunda kalırlar.

## 2. Tasvir

Tasvir kelimesinin Arapça'daki karşılığı, (v-s-f) kökünden gelen vaf/vasıf (وصف) mastarıdır ve onun çoğulu da evsâf (أوصاف)tır. Vasıf, Arap diline ait ilk sözlük olma vasfına sahip olan *Kitâbü'l-'Ayn*'da “bir şeyin süsünü ve özelliklerini zikretmek” şeklinde açıklanmıştır (el-Halîl b. Ahmed, 1980, 4/376). *Mu'cemü mekâyîsi'l-luğ'a*'da “bir şeyi süslemek ve donatmak” anlamına gelir. Bu kökten gelen sıfat (الصفة), bir şeyden ayrılmayan emaredir. Nitekim *أُصِفَ الشَّيْءُ فِي عَيْنِ النَّاطِرِ* ibaresi de, bir şeyin bakan kişinin gözünde betimlenebilir/nitelenenir olmasını ifade eder (İbn Fâris, 1979, s. 115). Vasıf, *el-Mu'cemü'l-vasîf*'te “bir şeyi kendisinde olanla nitelenmek” olarak izah edilir (Neccâr vd., 2004, s. 1036). Bir başka deyişle “doğanın, insanın, duyguların ve davranışların canlandırılmasına dayanan edebî sanatlardan birisi” olarak ifade edilir (Ahmed Muhtar, 2008, 4/48). Aynı zamanda (s-v-r) kökünden tefîl bâbındaki tasvîr (تصوير) mastarı da benzer anlamlara gelmektedir.

Tasvir kavramına dair birbirinden farklı birden çok tanımlama yapılmış olsa da bu tanımların birbiriyle benzerliklerinin olduğunu söyleyebiliriz. Bu farklılıkların ortaya çıkmasındaki etkenlerin başında kavramın sadece edebiyat sahasında değil felsefe, psikoloji, güzel sanatlar gibi çeşitli alanlarda da kullanımı gelmektedir (Gürel, 2013, s. 4). Tasvir, fiziksel (madde odaklı) konularla sınırlı olmayıp kişilerin ruhsal tasvirlerini yapmada da yararlanılabilir. Yalnızca yazılı metinlerde kullanılmaktan ziyade gündelik konuşmalarımızda da başvurduğumuz tasvir, bilgi vermede veya bilgilerin daha da iyi kavranmasında yardımcı olmaktadır (Özsarı, 2013, s. 49-50).

Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*'ında tasvir kavramını “resmini yapma, resim-figür, yazıyla tarif etme” şeklinde tanımlamaktadır (Devellioğlu, 2006, s. 1039). TDK'nın Türkçe sözlüğüne göre tasvir planlama, bir durumun sözlü veya yazılı olarak anlatılması, canlandırılmasıdır (TDK, 1998, s. 2146). Kolcu “insan, çevre, doğa ya da olayın geçtiği iç ya da dış mekân(lar)ın kelimelerle resmedilmesi sanatı” şeklinde ifade etmiştir (Kolcu, 2006, s. 59).

Tekin tasvirli anlatma, karakteristik özelliklerini, ruhunu canlandırmak, somutlaştırmak olarak tanımlamaktadır. Kişileri, eşyaları, mekânları, tabiatı sanatın sunmuş olduğu olanaklardan yararlanarak görünür hale getirmektir. Tasvirin tanımıyla beraber eskiden daha fazla başvurulan bir yöntemken günümüzde daha az kullanılan bir yöntem olduğuna da dikkat çekmektedir (Tekin, 2018, s. 209). Kavcar herhangi bir şeyin dış görünüşünün anlatılması olarak bir tarif yapmıştır (Kavcar, 1973, s. 137). Özön ise tasvirî “eşyayı görünür hale koyma sanatı” şeklinde tanımlamıştır (Özön, 1985, s. 113).

Çetin'e göre tasvir “görüntünün yazıyla tekrar resmedilmesi, okuyucunun gözü önünde canlandırılmasıdır.” Gözle görülen şeylerin özelliklerini, şekillerini, unsurlarını betimlemektir (Çetin, 2013, s. 137). Çeşitli ise tasvirin pek çok alanda kullanıldığını en çok ise resim sanatında yararlandığını dile getirmiştir. Ayrıca modern romanda klasik romanlara oranla daha fazla tasvire başvurulduğunu ekleyen Çeşitli Natüralistlerin okuyucuya tiksinti verecek kadar geniş yer verdiği anlayışla bu olgunun daha da önem kazandığını vurgulamıştır (Çeşitli, 2004, s. 101-102).

Aça tasviri mekân ve insan olmak üzere ikiye ayırır. İnsanın görünüşünü, kılık-kıyafetini betimleyenler “fiziki portre”, ruhunu betimleyenler ise “ruhi portre” olarak isimlendirilir. Ayrıca anlatıcı bir şeyi gerçek görünümüyle betimlerse nesnel, kendi yorumuyla değiştirerek betimlerse öznel tasvir adı verilir (Aça vd., 2011, 78).

Arap edebiyatında sıklıkla başvurulan ana temalardan birisi olan tasvir yazarların, şairlerin eli ayağı olmuş durumdadır. Cahiliye döneminde yaptıkları uzun yolculuklarda bindiği deveden, çölün meşakkatli yolculuğunun, uçsuz bucaksız genişliğin, yalnızlığın, özlemin, ıssızlığın dile getirildiği şiirlerde ana omurgayı tasvirin oluşturduğu görülmektedir. Örneğin Tarafe b. el-Abd muallakasında devesinin hemen hemen bütün organlarını tasvir etmiştir. İlk zamanlarda belli bir çerçevede kullanılan tasvirin konuları, Abbasiler döneminde ise tasvirin konuları daha da genişlemiş; tasvir edilen şeylerde en ince ayrıntıya kadar girilmiş, psikolojik tahlillerle kişisel duygu ve düşünceler de ilave edilmiştir (TDV, Erişim 11 Kasım 2022).

Cahit Kavcar romanda tasvirin üç grupta ele alınabileceğini belirtmiştir (Kavcar, 1973, s. 137) :

- 1)Anlatılan şeyin türüne göre(Kişi, mekân)
- 2)Yapılış şekline göre(Uzun uzun, kısa biçimde)
- 3)Metot bakımından(Objektif, sübjektif)

Tasvirin önemiyle ilgili şu maddeler zikredilebilir (el-Ali, 2020):

- 1) Manayı zenginleştirme
- 2) Gizli olanı görünür kılma
- 3) Duygusal etkileşim
- 4) Güzellik katma
- 5) Açıklama
- 6) Değerlendirme (e3arabi, 05 Ekim 2022).

Dil anlatım tekniklerinden biri olan tasvir; karakterleri, manzaraları, tavır ve tutumları ifade etmede, duyguları dile getirmede başvurulan yöntemlerden birisidir. Kelimeleri kullanmak suretiyle okuyucunun kendi gözüyle görüyormuş gibi zihninde canlandırma imkânı verir. Tasvir anlatımda en basit aynı zamanda da en karmaşık yöntemlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Doğrudan bilgiyi alıcıya vermek yerine betimlemeye başvurarak mananın anlaşılması kolaylaşsa da anlatıcı, istenen şeyin alıcıya ulaşması için etkili sözcüklerin seçiminde zorlukla da karşılaşılabilir (Mawdoo3, Erişim 09 Ekim 2022).

## 2.1. Muhâvele li'l-hurûc adlı romanda tasvirli anlatım



Müellifin hayatı, tasvirin tanımı, kullanım amaçlarının zikrinden sonra bahse konu olan eserde temel yapı taşı oluşturmasının yanı sıra dönemin siyasi, sosyal ve kültürel kimliğini de yansıtan açık, anlaşılır tasvirlerle bir sınıflamaya tâbi tutularak yer verilmiştir.

**Eşyanın tasviri** romancılar nezdinde önemli bir pay elde etmiş, pek çok şey en ince ayrıntısına kadar resmedilmiştir (Menasria, 2020, s. 17).

Hayatını gezip tozmayla geçirmiş romanın başkahramanı Mısır' da karşılaştığı evler hakkında genel bir portre ortaya koymaktadır. Fakir bir ailede dünyaya gelen yazar çocukluk döneminde dedesinin evinde mutsuz bir hayat geçirmiştir. Bu durumun psikolojisi üzerinde bıraktığı olumsuz etki, romanda oluşturduğu kahramanın dilinde de görülmektedir.

غرف البيوت خانقة والحيطان متسخة مزينة بسوقية خالية من البهجة ، النساء ذابلات العيون ملولات ، والسلام عالية متربة.

“Evlerin odaları boğucu, duvarlar kirli; neşeden yoksun bir bayağılıkla süslenmiş, bıkmış, gözleri solmuş kadınlar, tozlu yüksek merdivenler ” (Kâsım, 1987, s. 5).

**Evlerin odalarını** خانقة (boğucu), **duvarları** متسخة (kirli) ve مزينة بسوقية (bayağılıkla süslü), **merdivenleri** متربة (tozlu) olarak betimlemektedir. Ayrıca خالية من البهجة (neşeden yoksun) ifadesiyle insana ait bir özellik cansız bir varlığa aktarılmış ve kişileştirme sanatına başvurulmuştur.

Mısır deyince akla ilk gelen şeylerden biri olan Nil, Hakîm'in uğrak noktalarından birisidir. Sevinçliken, hüznüyleken, sinirliken kısacası her türlü ruhsal durumda, gündüzün sıcağında ya da gecenin bir yarısında sığındığı bir limandır. Bu kez ise Elizabeth'i gezdirmek için uğramıştır bu limana. Nil'in kenarında durup uzun uzun bakarken gözleri teknelere takılmaktadır.

كنت أنوي أن أقول أيضا أن هذه المراكب تنام على ذراع النيل وغير ذلك ، لكن هذا النهر يخيفني كلص<sup>3</sup> ، به قوة خارقة يحتويها داخله ، يخفيها تحت ذلك الاهاب اللامع....

“Aynı şekilde teknelerin Nil nehrinin kolunda uyduğunu vs. demek istiyordum, fakat bu nehir bir hırsız gibi beni korkutuyor, içinde barındırdığı olağanüstü bir güç var, bu parlayan tabakanın altında saklanıyor...” (Kâsım, 1987, s. 39).

İstiâre'ye başvurarak teknelerin yelkenlerinin kapalı olduğunu (Nil nehrinin kolunda uyuyor) şeklinde eşya tasvirî, النهر يخيفني كلص (nehir bir hırsız gibi beni korkutuyor) ile ise **mekân** tasvirî yapmaktadır. الاهاب kelimesi münferit olarak hayvan derisi(postu) anlamına gelmekte olup Nil'in yüzeyini kendine has üslûbuyla adeta resmetmektedir.

Eşyaları, olayları, çevresini betimlerken insana ait özellikleri bir başka varlığa aktarması başvurduğu yöntemlerden birisidir. Manaya canlılık ve ruh katmak için kullanılan bir metottur. Dikkat çekmek için de kullanılır. Küçük kanalın yanında yürürken dalları suya sarkan ağaçlar gözlerine çarptığında ilgiyi oraya çekmek için kişileştirme yapmıştır.

-أنظري ... الأشجار تغسل شعرها

<sup>3</sup> Arap kültüründe denizin zihinlerde kötü bir çağrışımı vardır. Genellikle deniz güven duyulmayan ve korku veren ifadelerle tasvir edilmektedir.

-حقاً ...

- أليست الأشجار كالبنات

“-Bak... Ağaçlar saçlarını yıkıyor

-Gerçekten...

-Ağaçlar kızlar gibi değil mi” (Kâsım, 1987, s. 82).

الأشجار تغسل شعرها (Ağaçlar saçlarını yıkıyor) ifadesiyle insanın saçını yıkaması gibi **ağacın da dallarını** yıkaması teşhis (تشخيص) sanatına başvurularak tasvir edilmektedir.

Hatıralarından bahseden Hakîm 'in aklına bu sefer de çocukluğunu geçirdiği dedesinin evindeki lamba ve bununla beraber korkuyla geçen geceler gelmiştir. Gecenin ıssızlığında gördüğü tek şey bu lambadır.

لكن في صميم الليل ، حينما يحل الصمت وتطفأ جميع الأنوار... يبقى المصباح الساهر الصغير ينشر ضوءاً باهتاً كايها...

“Fakat gece yarısı, sessizlik çökünce ve bütün ışıklar söndürülünce... Küçük gece lambası soluk, zayıf bir ışık yayıyor halde kalır...” (Kâsım, 1987, s. 145).

بيقى المصباح الساهر الصغير ينشر ضوءاً باهتاً كايها cümlesi ile **küçük gece lambasının**, soluk ve zayıf bir ışık yaydığını betimlemektedir.

Tasvir deyince akla mekânın, eşyanın, zamanın betimlenmesi, canlandırılması gelse de **insanın görünüşünün** anlatılması da bir tasvirdir (Çetişli, 2004, s. 101).

مططت الحروف كخطيب في جامع، وجوه الأصدقاء خلو من التعبير كتمائيل عبيطة<sup>4</sup>، ووجه أخي مليء بالقلق.

“Camideki bir hatip gibi harfleri uzatıyordum, arkadaşların yüzleri arkaik heykeller<sup>5</sup> gibi ifadesiz, kardeşimin yüzü ise endişeliydi.” (Kâsım, 1987, s. 29).

Ondan biraz fazla kişinin katıldığı mecliste yaptığı konuşmaya değinmektedir. Teşbih edatı kullanarak (camideki bir hatip gibi) كخطيب في جامع (ك) arkaik heykeller gibi yaptığı **konuşmayı** ve **arkadaşlarının yüzünü** tasvir etmiştir.

Toplantının bitmesinin ardından arkadaşıyla beraber dönmektedirler. İsviçreli kızlarla takılacak olması arkadaşının gülmesine sebep olmuştu.

ابنسم صديقي الاسمر النحيف ابتساماً حزينة (... ) كم نحل وجهه واسودت اسنانه وتلفتت من الدخان.

“Zayıf ve esmer arkadaşım hüzünlü bir gülümsemeyle gülümsedi (... )Ne kadar da yüzü zayıflamış, dişleri kararmış, sigaradan zarar görmüş.” (Kâsım, 1987, s. 30).

<sup>4</sup> عبيطة kelimesi, olgunlaşmamış, taze, acemi, aptal, kalın kafalı anlamlarına gelmektedir (el-Me'âni, Erişim 20 Ocak 2023).

<sup>5</sup> Arkaik heykel, gözlerin boş ve anlamsız/ifadesiz baktığı erken dönem heykel türüdür. Heykellerin yüzlerinde izlenen ve arkaik gülümseme olarak adlandırılan gülümseme ifadesi, heykelin yüzünde oluşan ifadeye keyifli bir görünüm katması için değil yüz hatlarına canlılık kazandırması için uygulanmıştır. Zira mezar tasvirlerinde bu gülüşün ortam için oldukça uygunsuz olduğu belirtilmektedir (Boardman, 1996, s. 72; Atalay-Dolmacı, 2012, s. 911-912). Dolayısıyla yazarın, kişilerin donuk ve ifadesiz yüzlerini, arkaik heykellerin yüz ifadesine benzetmesi oldukça yerindedir.



Partide karnını tıka basa dolduran Hakîm bu durumu (midemi yemekle doldurmuştum bir çuval gibi) ifadesiyle aktarmaktadır. Yazar **yemek yeme tarzıyla** ilgili *أنا أكل إنما ألتهم* (geviş getiren hayvanlar gibi silip süpürüyorum) ifadesini kullanmış, *إبليها مذعورا* (*aşırı korkmuş, aptal halde*) ifadesiyle de **kendi halini** tasavvur etmektedir.

Gezi kfilesi Sakkara'ya ulaşmıştır. Dört güneşi yumuşak kumların üzerine vurmaktadır. Kumsal alanın ortasında Sakkara piramidi bulunmaktadır. Arabadan inip geziye başlamaktadırlar. İsviçreli bir adam Hakîm'e doğru yönelip ona Fransızca bir şeyler söylemeye başlar.

أقبل علي رجل سويسري نحيف ذو نظارات ، (... ) زم فمه حتى صار مجرد نقطة وعينه عابستان صارمتان مركزتان علي ، كلمني كلاما فرنسيا كثيرا سريعا جدا.

“Gözlüklü, zayıf, İsviçreli bir adam bana doğru yöneldi, (...) sadece nokta olana kadar ağzımı kapattı, gözleri sert bir şekilde çatık, bana odaklı, çok hızlı bir şekilde benimle Fransızca konuştu.” (Kâsım, 1987, s. 18).

Sakkara gezisinde karşılaştığı İsviçreli adamın (zayıf, gözlüklü) ifadeleriyle **vücut hatlarını** belirtmiş, (sadece nokta olana kadar ağzımı kapattı, gözleri sert bir şekilde çatık bana odaklı) ile ise **halini** tasvir etmiştir.

Ara sıra küçüklüğüne dönen Hakîm bu kez babası ve onun arkadaşlarıyla ilgili arkadaşına bazı malumatlar vermektedir. O günlere dair büyük bir özlem beslemektedir. Babasının arkadaşlarıyla buluşma noktası ise kendi evleridir.

حينما كنت صغيرا... كان لي أب أسمر سمين... يجلس على أريكة في الشرفة والناس حوله ، ومعهم كتاب أوراقه صفراء يقرأون حكايات مؤثرة ، ثم يخرجون نظيفون هادئون... كم أحببتهم.

“Küçükken... Şişman, esmer bir babam vardı... Balkonda bir koltuğa oturur insanlar da etrafında olurdu, onlarla sarı yapraklı kitaptan etkileyici hikâyeler okurlardı, ardından mescide giderlerdi, yüzlerini yıkayıp huşu içinde otururlardı, sonra da temiz, huzurlu bir biçimde çıkarlardı... Ne kadar da seviyordum onları...” (Kâsım, 1987, s. 74).

**Babasının** (esmer, şişman) olduğundan bahsedip arkadaşlarıyla bir araya geldiklerinde vakitlerini nasıl geçirdiğini , ثم معهم كتاب أوراقه صفراء يقرأون حكايات مؤثرة ، ثم يخرجون نظيفون هادئون (Balkonda bir koltuğa oturur insanlar da etrafında olurdu, onlarla sarı yapraklı kitaptan etkileyici hikâyeler okurlardı, ardından mescide giderlerdi, yüzlerini yıkayıp huşu içinde otururlardı, sonra da temiz, huzurlu bir biçimde çıkarlardı...) ifadesiyle aktarmaktadır.

O dönemde ülkeyi saran hastalık insanların kaçınılmaz bir kaderiydi. Köyündeki pek çok çocuk gibi o da hastalıkla boğuşarak hayata başlamıştır. Bir süreliğine hastanede kalan Hakîm orada vakti nasıl geçirdiğini ve karşılaştığı kişiler hakkında bilgi vermektedir.

كنا نجلس نلعب الورق على بلاط العنبر ، كنت أعرف عددا من اللعيات المضحكة ، وحولي المرضى ، أطفال كبار ، وجوهم ليس فيها لحي ، ممتلئة وشاحية ، ناعمو الجلد نالون بالمرض. لهم ضحكات واهنة كالأطفال ... أطفال كبار.

“Oturup fayansın üzerinde kâğıt oynuyorduk, pek çok komik oyunlar biliyordum, etrafımda hastalar, büyük çocuklar vardı, yüzlerinde sakal yok, tombul ve solgun, ciltleri yumuşak hastahktan zayıflar. Çocuklar gibi cılız kahkahaları var... Büyük çocuklar.” (Kâsım, 1987, s. 100).

**Hastaları** tasvir ederken أطفال كبار (büyük çocuklar), وجوههم ليس فيها لحي (yüzleri sakalsız), ناعمو (yüzleri sakalsız), ممثلة وشاحبة، ناعمو (yüzleri sakalsız), الجلد ناعلون بالمرض (tombul ve solgun, ciltleri yumuşak hastalıktan zayıflar) ifadelerini, **gülüşleri** için ise لهم ضحكات واهنة (zayıf gülüşleri var) ifadesini kullanmıştır.

Mûhavele li'l Hurûc romanında en çok tasvir edilen şeylerin başında **göz** gelmektedir. Arkadaşlarının, insanların kısacası etrafında gördüğü herkesin gözlerini ve bakışlarını betimlemektedir. Kuşkusuz en çok bu nitelemelerden nasibini alan kişi ise Elizabeth'tir. Ona karşı beslemiş olduğu duygu ve hisler sebebiyle ilgi odağı onun gözleri olmuştur. Her ne kadar Elizabeth sevincini, hüznünü, sinirini belli etmemeye çalışsa da gözleri onu ele vermektedir.

عيناها باردتان قاتلتان (...) كنت خجلا امام نظراتها الباردة العدائية.

“Gözleri soğuk ve katil (...)Düşmanca soğuk bakışlarının karşısında utanmıştım.” (Kâsım, 1987, s. 27).

İstemediği bir davranış karşısında içinde uyanan duygular Elizabeth'in gözlerine yansımış gibi باردتان قاتلتان kelimeleriyle tasvir etmektedir. Bakışlar sebebiyle duyduğu utancı dile getirmiştir.

عيناها المجنونتان دائرتان حول وجهها لا تلتقيان بعينها ابدأ.

Deli divane gözlerim onun yüzünde gezinse de gözüyle asla bir araya gelmiyor.” (Kâsım, 1987, s. 32).

Eveline'in partisinde yiyip içen, şarkı söyleyen Hakîm bir taraftan da Elizabeth'i süzmektedir. عيناها المجنونتان kelimeleriyle gözlerini nitelemektedir.

Pek çok defa tasvir edilen göz için kullanımına başvuru edilen şeylerin başında altın gelmektedir.

أمشي مع فتاة ذهبية العينين.

“Gözleri altından bir kızla beraber yürüyorum.” (Kâsım, 1987, s. 38).

Eveline'in partisine katılan Elizabeth balkonda büyük bir oturakta oturup dalgınca sigarasını içmektedir. Hakîm'in gelişini fark edince göz göze gelmişlerdir.

عيناها باردتان كعيني أفعى.

“Gözleri yılan gözü gibi soğuk.” (Kâsım, 1987, s. 32).

Hakîm'in karizmasını söndürecek kadar soğuk bir bakıştır ki bu durumu عيناها باردتان كعيني أفعى (Gözleri yılan gözü gibi soğuk) yılan gözü benzetmesiyle anlatmıştır.

Estetik değere önem atfeden romancılar, **mekân** tasvirlerinde oldukça hassastırlar ve mekânların güzelliğini ortaya koyabilecek bir yaklaşım benimsemektedirler (Çetin, 2013, s. 137).

نجوب سكوت شوارع القاهرة بعد منتصف الليل، أنصت لخلق قبقابها على الأسفلت، واهنا مثل تربيت كف الأم، ويقع الضوء على الطريق الممتد تتراكم حواشيتها المؤطرة بالظلال.

“Gece yarısı Kahire caddelerinin sessizliğinde dolaşyoruz, asfaltta yankılanan sandaletinin sesini dinliyorum, bir annenin avcuyla pışpışlaması gibi zayıf, kenarlarını karanlık kaplayan yolda ışık bulunuyor.” (Kâsım, 1987, s. 32).

**Dolaştıkları yerle** ilgili olarak القاهرة شوارع (kahire caddelerinin sessizliğinde) bilgisini veren yazar, **sandaletin sesini** hayal ettirmektedir.

Nil'in kıyısında yürürken insanların bakışlarından dolayı aralarındaki mesafe açılrsa da onların gitmesinden sonra yeniden yan yana gelmektedirler. -Burada oturalım mı- teklifiyle birkaç sala karşı oturmuşlardır.

المرسى بارد ، والنهر شاسع غامض ، يرتجف برتابة لا تعرف الملل كنتفس عملاق.

“İskele soğuk, nehir uçsuz bucaksız ve gizemli, derin nefes alır gibi bıkmadan usanmadan rutin bir şekilde dalgalanıyor.” (Kâsım, 1987, s. 38).

**İskeleyi** بارد (soğuk), **nehri** de شاسع غامض (uçsuz bucaksız ve gizemli) şeklinde nitelemiş, يرتجف برتابة لا تعرف الملل كنتفس عملاق (derin nefes alır gibi bıkmadan usanmadan rutin bir şekilde dalgalanıyor) şeklinde gördüklerini teşbihe başvurarak anlatmaya çalışmıştır.

Hakîm ve Elizabeth ellerini dünyanın en büyük nehirlerinden biri olan Nil'e daldırmak için küçük köprüyü geçip çamur sahile inmişlerdi.

النيل من هنا شاسع أسود ، يبعث الرهبة ، انعكاس المصابيح على الضفة الأخرى كأنه عيون غرقى تموت ، دست على قطعة حجر ناتئة ، مددت لها يدي ، مدت ساقها تبحث عن مداس لقدمها الثانية ، ترنحت وداست في الماء وملأتني بالرشاش ، مانتان ضحكا قفزنا الى الشاطئ ، وقفت ألهت هي خفيفة كطائرة من الورق.

“Buradan Nil büyük ve simsiyah, korku veriyor, lambaların diğer yakaya yansıması sanki boğularak ölenlerin gözleri gibi, çıkıntılı bir taş parçasına bastım, ona elimi uzattım, ayak basacak yeri bulabilmek adına bacağımı uzattı, diğer ayağım için yer arayarak adım attım, ayağımın altındaki kaya şiddetlice sarsıldı ve sallandı, o da dengesini kaybedip suya bastı, üzerime su sıçradı, gülmekten öldük, hemen kendimizi sahile attık, durup nefeslendim, o ise kâğıttan bir uçak gibi hafif.” (Kâsım, 1987, s. 42).

Hakîm'in gözlerinden **Nil'in** شاسع أسود (büyük, simsiyah) olduğu anlaşılmaktadır. Uyandırdığı duyguyu ise يبعث الرهبة (korku veriyor) şeklinde tanımlamaktadır. Diğer yakaya vuran **lambaların yansımasını** (kâğıttan) هي خفيفة كطائرة من الورق (sanki boğularak ölenlerin gözleri gibi), **Elizabeth'i** ise kâğıttan bir uçak gibi hafif'e benzetmektedir.

Diğer yakadaki muhteşem binaları ve ışıkları işaret eden Hakîm Elizabeth'ten görüntüye ilişkin –harika-cevabını alır.

لكن هذه ليست مصر ، مصر تعيش في أكواخ طينية مظلمة في أعماق الريف ... هناك تعيش ... كسيرة ... تلبس الأسود.

“Fakat bu Mısır değil... Mısır bir köyün derinliklerinde karanlık, çamurdan bir barakada yaşıyor... Orada yaşıyor... Parçalanmış... Karanlığa bürünmüş.” (Kâsım, 1987, s. 46).

Bu cevaba binaen ise Mısır'ın bu güzel görünümünden ibaret olmadığını dile getirmek için مصر ليست مصر ، مصر تعيش في أكواخ طينية مظلمة في أعماق الريف، كسيرة، تلبس الأسود (Fakat bu Mısır değil... Mısır bir köyün derinliklerinde karanlık çamurdan bir barakada yaşıyor) betimlemesine başvurmuştur.

Hakım yorucu gezinin ardından Elizabeth'e otele kadar eşlik etmiştir.

المكان نظيف فاخر وثير ، تستطيع أن تجد كرسيًا مريحًا في كل ركن.

“*Mekân temiz, lüks ve konforlu, her köşesinde rahat bir sandalye bulabilirsin.*” (Kâsım, 1987, s. 55).

Elizabeth'i Hilton isimli otele götüren Hakım kendi gözüyle **mekânın** (temiz, lüks ve konforlu) olduğunu betimleyerek otel hakkında bilgi vermektedir. *تستطيع أن تجد كرسيًا مريحًا في كل ركن* ifadesi ile daha da detaya inmeyi tercih etmiştir.

**Hal** tasvirinde de başarılı olan yazarımız kendi halinden köyündeki insanların haline kadar pek çok şeyi resmetmiştir.

Romanın genelinde sıklıkla başvurduğu edebî sanatların başında gelen tasvire bu sefer kendi halini tasvir etmek için başvurmuştur.

أنا مجهد بكثرة عجز ، متهدم ، أريد أن تنسال دموعي ، خائف وبردان ، راجع إلى غرفتي على السطوح ، فارغ مهزوم ، حتى صورتها لا أستطيع استحضارها في ذهني ... فقط أريد أن أنام.

“*Ben yaşlı bir inek gibi yorgunum, harap olmuşum, gözyaşlarımın dökülmesini istiyorum, korkuyorum ve üşüyorum, çatıdaki odama dönüyorum, eli boş, mağlup halde, onun yüzünü dahi zihnimde canlandıramam... Sadece uyumak istiyorum.*” (Kâsım, 1987, s. 51).

Teşbih edatıyla kendisini yaşlı bir ineğe benzetmektedir. *مجدد (yorgun), متهدم (harap olmuşum), خائف وبردان (korkuyorum ve üşüyorum), فارغ مهزوم (eli boş, mağlup halde)* kavramları kahramanımızın halini betimlemektedir.

Kâsım'ın otuz yaşına kadar hayatının nasıl geçtiğine de değinilmektedir. Pek çok hayale sahip olmasına rağmen bu hayallerini gerçekleştirememiştir.

فقط أصبحت في الثلاثين ولم أنجز بعد شيئًا ، مع أنني كنت دائما مفعم القلب بالرغبات العظيمة ، ولم أقعد أبدا راكدا في ظل جدار ، و كل ليالي العمر لم أتم إلا قليلا.

“*30 yaşına geldim, kalbim büyük arzularla dolup taşmasına rağmen henüz hiçbir şey başaramadım, bir duvar gölgesinde de asla durup oturmam, ömrümün bütün gecelerinde de çok az uyudum.*” (Kâsım, 1987, s. 5).

- ifadesiyle kendisindeki arzuyu tasvir etse de buna rağmen elle tutulur bir şey ulaşamadığından bahsetmektedir. *لم أقعد أبدا راكدا في ظل جدار (bir duvar gölgesinde de asla durup oturmam) ve لم أتم إلا قليلا (çok az uyudum)* şeklinde **kendi halinden** bahsetmiştir.

Hakım Elizabeth'e köyündeki hasta olan insanlardan bahsetmektedir. Bu insanların karınlarında hasarlı bir bölüm vardır.

رأيت كثيرا منهم وأنا صغير ... لونهم أصفر وأسود ... عيونهم صفراء تماما وبنية تحاف جدا ... بطونهم كبيرة جدا ... مثقلة بالماء ... يجلسون ساكنين بجوار الحيطان ينظرون للعالم نظرات مليئة بالإدانة.

“Küçükken onlardan birçok kişi gördüm... Renkleri sarı ve siyah... Gözleri tamamen sarı ve kahverengi çok zayıflar... Karınları çok büyük... Suyla ağırlaşmış... Duvarın dibinde sessizce oturup suçlayan bakışlarla dünyaya bakıyorlar.” (Kâsım, 1987, s. 171).

**Hasta insanların halini** لونهم أصفر وأسود (Renkleri sarı ve siyah), بطونهم كبيرة جدا (Karınları çok büyük), يجلسون ساكنين بجوار الحيطان ينظرون للعالم نظرات مليئة بالإدانة (Duvarın dibinde sessizce oturup suçlayan bakışlarla dünyaya bakıyorlar) cümleleriyle tasvir etmektedir.

Hakîm ve arkadaşları gece meclisinden çıkıp kalacakları yere doğru yürümektedirler.

خرجنا نتسكع في الشوارع ، ضائعين ممرورين ، كل واحد في عالمه ويحصى خسائر النهار (...). فالأيام تمضي في محاولات فاشلة لصنع شيء جميل.

“Dışarı çıktık yolunu kaybetmiş, çılgın halde sokaklarda takılıyor, herkes kendi dünyasında, gündüzün kayıplarını sayıyor(...) Günler ise güzel şeyler yapmak için, başarısız girişimlerle geçiyor.” (Kâsım, 1987, s. 29).

**Kendisinin ve arkadaşının halini** ضائعين ممرورين (yolunu kaybetmiş, çılgın halde sokaklarda takılıyor) şeklinde açıklamıştır. كل واحد في عالمه (Herkes kendi dünyasında) ifadesiyle ise dalgınlıklarına dikkat çekip ruhsal açıdan bir tasvir yapmaktadır.

Ebü'l-'Alâ köprüsüne yaklaştıklarında kornişte ayaklarını sarkıtıp oturmuşlardır. Bu sırada köprüye bakan Hakîm'in aklına köprünün hikâyesi gelmiştir. Eyfel kulesiyle bu köprünün mimarı aynı kişidir. Araçların geçmesi için köprünün açılıp kapanmasını istiyordu. Ancak köprü açılmayınca o da intihar etmiştir.

بقت تنظر إلي غير فاهمة شيئاً على الاطلاق مريدة الوجه متوجهة العينين... ثم هزت رأسها قانطة...

“Hiçbir şey anlamaksızın bana bakar halde kaldı yüzü asık, gözleri şaşkın... Sonra da ümitsiz bir şekilde kafasını salladı...” (Kâsım, 1987, s. 162).

Bu hikâyeyi dinleyen **Elizabeth'in halini** مريدة الوجه متوجهة العينين (anlamaksızın bakıyor) ifadeleriyle betimlemiştir. (yüzü asık, gözleri şaşkın)

Elizabeth ile beraber oturan Hakîm yaşadığı yer ile ilgili bilgiler vermeye başlamıştır.

في بلدنا... أحيانا... تعيش الأسرة على بضعة أمتار من الأرض... تسقيها بالشادوف على ضفة القناة... يزرعونها خضرا... يبيعون الخضار بأرغفة... يعيشون على هذه الأرغفة خبزاً فقط طول اليوم... لكنهم الآن يعيشون العصر... يحسون به... يملكون طاقة رهيبية يريدون التغيير...

“Köyümüzde... Bazen... Aile birkaç metrelik yerde yaşar... Kanalın kenarında tulumbayla araziye sularlar... Yeşillikler ekerler... Yeşillikleri ekmeklerle takas ederler... Gün boyu sadece bu ekmeklerle hayatlarını sürdürürlerdi... Fakat şu an onlar çağı yaşıyorlar... Onu hissediyorlar... Değişimi isteyen müthiş bir enerjiye sahipler...” (Kâsım, 1987, s. 76).

Mısır halkının dün ve bugün hakkında genel bir hal tasvirine başvuran kâtip geçmişle ilgili تعيش الأسرة (Aile birkaç metrelik yerde yaşar, Yeşillikler ekerler... Yeşillikleri ekmeklerle takas ederler... Gün boyu sadece bu



ekmeklerle hayatlarını sürdürürlerdi) betimlemesini yapmış, içinde bulunduğu dönem<sup>6</sup> ile ilgili olarak ... لكنهم الآن يعيشون العصر... يحسون به... يملكون طاقة رهيبية يريدون التغيير... Onu hissediyorlar... Değişimi isteyen müthiş bir enerjiye sahipler... sözlerini sarf etmiştir.

Yazarın iç dünyasına ışık tutan **ruhsal tasvirler** de romandaki önemli unsurlardan birisidir.

Elizabeth Mısırda karşılaştığı manzaralar sebebiyle Mısırlılar'ı fakir ve pis olarak nitelemiştir.

امتلاً قلبي بالقهر مثل امرأة تكلى ، شبكت يدي خلف ظهري وبدأت أسير خطوات ثقال وكأنما أكلم نفسي(...)

“*Kalbim çocuğunu yitiren bir kadın gibi kahırla doldu, ellerimi belime bağladım, ağır adımlarla yürümeye başladım, kendi kendime konuşur gibi(...)*” (Kâsım, 1987, s. 41).

Bu olgunun farkında olan, hatta kendisinin hayatı da bu şekilde geçen Hakîm yine de incinmiş, **ruh halini** anlatmak için امتلاً قلبي بالقهر (Kalbim kahırla doldu) tasvirini kullanmış, مثل امرأة تكلى (çocuğunu yitiren bir kadın gibi) benzetmesini yapmıştır. Elleri belinde (شبكت يدي خلف ظهري) (ağır adımlarla), kendi kendine konuşması ise onun halini açıklamaktadır.

Küçük barakalardan evlerin, insanların fakir, mutsuz, hasta olduğu bir ülkede dünyaya gözlerini açan Hakîm böyle bir hayata karşı nefret beslemekteydi.

أحقد لهذا العالم بعينين صفاوين مليئتين بالإدانة ، فالكراهية أعظم مواهي ، أضم عليها صدري ، لا يراها أحد ، لكنهم يحسدونها في عيني الممتلئتين ألما عاجزا كنييا .

“*Suçlayıcı, asabi gözlerle bu dünyaya bakıyorum, nefret etmek en büyük yeteneğim, içimde saklıyorum, kimse onu görmüyor, ama onlar acı, acizlik, hüznün dolu gözümde o yeteneği kiskanıyorlar...*” (Kâsım, 1987, s. 171).

(Suçlayıcı, asabi gözlerle bu dünyaya bakıyorum) cümlesiyle içindeki nefreti dile getirmektedir. ألما عاجزا كنييا (acı, acizlik, hüznün) ifadeleriyle ise **gözleri** betimlemektedir.

Kahramanımızın yakınlaşma girişimine karşı Elizabeth olumsuz bir karşılık vermiştir. Bu onun ikinci başarısız girişimidir. Aynı hatalara tekrar düşmemek adına kendisiyle büyük bir mücadele vermektedir.

كل صباح أقول لنفسي من اليوم سأكون إنسانا آخر ... أجمل ساعات يومي هو الصباح لكنها ... أعني ... سرعان ما تجرني الأحداث ، الأشياء الصغيرة والضجيج ... أن العالم حولي صحاب مروع ...

“*Her sabah kendime bugün başka bir insan olacağım diyorum... Günümün en güzel saatleri sabah, ama... Demek istediğim... Hızlı bir şekilde olaylar, küçük ve gürültülü şeyler beni sürüklüyor... Çevremdeki dünya gürültülü ve korkunç...*” (Kâsım, 1987, s. 50).

Hakîm'in duygularıyla mücadelesini من اليوم سأكون إنسانا آخر (Her sabah kendime bugün başka bir insan olacağım diyorum) ifadesiyle açıklayarak **psikolojik** bir tasvir yapmıştır. Nitekim her seferinde bu mücadelede kaybeden taraf kendisi olmuştur.

<sup>6</sup> Yazmış olduğu Muhâvele li'l-hurûc adlı eserinin yayınlandığı tarihi de göz önünde bulundurduğumuzda 1960-1980 yıllarındaki Mısır'ı anlattığı düşüncesi oluşmaktadır.

Gecenin üçünde otele dönmek için yoldadırlar. Elizabeth'e yaklaşma girişimleri başarısızlıkla sonuçlanan Hakîm yorgun bir halde yürümektedir.

الثالثة صباحا ، وأنا مانت ، اجهادا ، لا شيء في داخلي ، لا فكرة واحدة أريد لو أغمض عيني وأترك نفسي لأهوى...

“Sabah 3... Yorgunluktan öldüm, içimde hiçbir şey yok, tek bir fikir yok, gözümü kapatsam da kendimi yere bıraksam...” (Kâsım, 1987, s. 50).

الثالثة صباحا ، وأنا مانت ، اجهادا ، لا شيء في داخلي ، لا فكرة واحدة أريد لو أغمض عيني وأترك نفسي لأهوى (içimde hiçbir şey yok, tek bir fikir yok, gözümü kapatsam da kendimi yere bıraksam) ifadesi ile sadece **bedensel** olarak değil **ruhsal** olarak da bir yorgunluğun olduğunu vurgulamaktadır. Zira ikinci girişiminde de istediğini elde edemeyince içinden bir şey yapmak dahi gelmemektedir.

Hakîm köyü gezdirirken -okulu görmek ister misiniz?- sorusuna aldığı olumlu cevaplar sonrasında öne geçip onları köyün okuluna doğru götürmektedir.

قلبي ممتلى بفرحة غامضة... لكنها أليفة... أعرفها... تصاحبني حينما أكون متجها إلى نبع طفولتي...

“Kalbim gizemli bir sevinçle dolu... Fakat tanıdık... Onu biliyorum... Çocukluğumun kaynağına geri döndüğümde bana eşlik ediyor...” (Kâsım, 1987, s. 142).

Bürünmüş olduğu **ruhsal** durumu açıklamak için (Kalbim gizemli bir sevinçle dolu), (Çocukluğumun kaynağına geri döndüğümde bana eşlik ediyor) ifadelerine başvurmaktadır.

## Sonuç

Bir olayı, olguyu, görüngüyü, kişiyi anlatmak için başvurulan bir yöntem olan tasvir, edebiyatın her sahasında olduğu gibi roman yazımında da önemli bir olgudur. Tasvir kelimesi resmetmek, somutlaştırmak, görünür kılmak anlamlarına gelmektedir. Diğer anlatım türlerine göre daha öznel bir yapıya sahip olan tasvir, mananın anlaşılmasında kolaylık sağladığı gibi bazen de mananın anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu noktadaki başarı ise tamamen yazarın becerisiyle alakalıdır.

Abdülhakîm Kâsım, *Muhâvele li'l-hurûc* adlı eserinde, doğup büyüdüğü köyü, Mısır'ın tarihi geçmişi ve içinde bulunduğu zamanı, arkadaşlarını, evlerindeki lambasını kısaca gördüğü her şeyi tasvir etmiştir. Yazarın her anlatımı, içerisinde özellikle teşbihin bulunduğu tasvirler şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu tasvirleri yaparken başvurduğu kendine has edebî üslûbu, onu öne çıkaran özelliği olmuştur. Ancak bu üslûp okuyan kişinin ilk seferde kolaylıkla anlayabileceği bir dil değildir. Pek çok defa okuma sonucu elde edilen mananın hazı, okurlarının eserlere sıkı sıkı bağlanmasında önemli bir etken olarak göze çarpmıştır. Diğer taraftan eserlerin anlaşılmasının önüne geçtiği için belirli bir kitleyi de kendisinden uzaklaştırdığı apaçık bir hakikattir. *Muhâvele li'l-hurûc*'da kullanılan yazara mahsus edebî üslup tasvirlerin hem Araplar hem diğerleri tarafından anlaşılmasını güçleştirmiştir. Yaşanan bu zorluk, Abdülhakîm Kâsım anlaşılmaktan ziyade estetiğe verdiği öneme işaret etmektedir.

Abdülhakîm Kâsım'ın başvurmuş olduğu kolay olmayan bu dilde, ana omurgayı tasvirler oluşturmaktadır. Bu tasvirlerin incelenmesi neticesinde bazı bulgular belirmektedir. Buna göre yazar, cümlede kendisine has teşbihli tasvirler kullanmıştır. Bu tasvirler, yazardan başka kimsenin kullanmadığı birtakım sıfatlar ve sözcükler de içermektedir.

*Muhâvele li'l-hurûc*'da en fazla tasvir edilen konu Elizabeth'in gözleri olmuştur. Yine bu betimleri de teşbih, istiâre, kinaye, mecaz gibi söz sanatlarına başvurarak oluşturmuştur. Bu tasvirlerin, duyguların olumlu ve güzel olmasına rağmen negatif içerikli sıfatlarla yapılmış olması, oldukça ilgi çekicidir. Kâsım sevgilisi Elizabeth'in çok sevdiği gözlerinden soğuk ve yılanın gözleri şeklinde bahsetmektedir. Bu şekilde olumsuz sıfat ağırlıklı teşbihlerin kullanıldığı tasvirler, aslında romanın hemen her yerinde karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma, yazarın içerisinde bulunduğu buhranlı ruhani durumunun ve karamsar tavrının neden olduğu hissedilmektedir. Yazar çok sevdiği anlaşılan Nil nehrini tasvir ederken de yine “*Buradan Nil büyük ve simsiyah, korku veriyor, lambaların diğer yakaya yansıması sanki boğularak ölenlerin gözleri gibi*” diyerek olumsuz kelime ve sıfat tamlamalarıyla nitelemektedir.

Netice itibarıyla, Abdülhakîm Kâsım'ın romanını yoğun bir şekilde tasvirlerle anlattığı ve bu tasvirlerine teşbih ve mecaz sanatının hâkim olduğu görülmektedir. Yazarın, yoğun tasvirlerini, kendi psikolojisiyle de ilgisi olduğu düşünülen olumsuz sıfatlarla pekiştirdiği dikkat çekmektedir. Bu yoğun ve kendine has üslubuyla yaptığı tasvirler, onun romanında öne çıkan özelliği olmuştur. Ayrıca Abdülhakîm Kâsım'ın, romanında ana karakterin arkadaşlarının yüz ifadesini tasvir ederken arkaik dönem heykellerinin yüz ifadesine atıfta bulunması, yazarın kültürel alt yapısının zenginliğini ve bunu roman diline başarılı bir şekilde aktardığını göstermektedir. Dolayısıyla yazarın bu becerisi, onun çağdaşları arasında seçkin bir konum elde etmesine vesile olmuştur.

### Kaynakça

- Aça, Mehmet vd. (2011). *Başlangıçtan Günümüze Türk Edebiyatında Tür ve Şekil Bilgisi*. (2 b.). İstanbul: Kesit.
- Ahmed Muhtar, A. (2008). *Mu'cemü'l-luğati'l-'Arabîyyeti'l-mu'âsıra*. (Cilt 4/48). Kahire. 'Âlemü'l-kütüb.
- al-Akhbar. “*Abdülhakîm Kâsım: Kâtibü'l-eşvâk ve'l-esâ*”. Erişim 9 Ağustos 2022. عبد الحكيم قاسم: كاتب الأشواق (al-akhbar.com)
- el-'Arab (alarab). “*Abdülhakîm Kâsım müsekkaf ve kâtib Mısri*”. Erişim 17 Temmuz 2022. عبد الحكيم قاسم متقف وكاتب مصري يذكر الإنسان بأيامه السبعة | سعد القرش | صحيفة العرب (alarab.co.uk)
- Arbyy. “*Abdülhakîm Kâsım neş'etühû*”. Erişim 9 Ağustos 2022. عبد الحكيم قاسم نشأته (arbyy.com)
- Atalay, M. C.- Dolmacı, M. (2012). “*Arkaik Dönem Heykellerinin Modern Sanatçılarda Etkileri ve Plastik Eserlerde Kullanımları*”. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. (Cilt 1/1, 909-919).
- el-Bevvâbe (albawab). “*Abdülhakîm Kâsım... min Sicni'l-vâhât ilâ nevbâti'l-hirâse*”. Erişim 30 Haziran 2022. من سجن الواحات إلى نوبات الحراسة. (albawabnews.com)
- Boardman, J. (1996). *Yunan Heykeli Arkaik Dönem*. Çev. Yaşar Ersoy. (4 b.). İstanbul: Homer.
- Çetin, N. (2013). *Roman Çözümleme Yöntemi*. (13 b.). Ankara: Öncü.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin Tahlillerine Giriş/2*. (1 b.). Ankara: Akçağ.
- Devellioğlu, F. (2006). *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Haz. Aydın Sami Güneyçal. (23 b.). Ankara: Aydın Kitabevi.
- Ezarabi. “*Mâ hüve'l-vasfû'l-edebî fi'l-kitâbe*”. 05 Ekim 2022. ما هو الوصف الأدبي في الكتابة؟ (ezarabi - عربي)
- Emaratalyoun. “*Abdülhakîm Kâsım yehzimü'l-ğurbe bi-kitâbâti nevbeti'l-hirâse*”. Erişim 23 Ağustos 2022. «عبدالحكيم قاسم يهزم الغربية بـ«كتابات نوبة الحراسة»» (emaratalyoun.com)
- Gürel, S. (2013). *Servet-i Fünûn Romancılarının Romanlarında Tasvir*. (Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- el-Halîl b. Ahmed, F. (1980). *Kitabü'l-'Ayn*. (Cilt 4/376). Beyrut: Dâru'l-kütübî'l-'ilmiyye.

- İbn Fâris, A. (1979). *Mu'cemü mekâyisi'l-luğa*. (Cilt 6/115). Thk. Abdüsselâm Muhammed Hârun. Dımaşk: Dâru'l-fikr.
- Kâsım, A. *Muhâvele li'l-hurûc*. (1987). Kahire: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-'âmme li'l-kitâb.
- Kavcar, C. (1973). Romanda Tasvirin Psikolojik Rolü, *Türkoloji Dergisi*, 1/5, 137-174.
- Kitâbât. "Abdülhakîm Kâsım rasdü hayâti'r-rîfî'l-lezî harece minhu bi-luğa şîriyye". Erişim 4 Ağustos 2022. "عبدالحكيم قاسم" .. كتابات منه بلغة شعرية - كتابات (kitabab.com)
- Kolcu, A. İ. (2006). *Öykü Sanatı*. (2 b.). Konya: Salkımsöğüt.
- Kuantara. "Abdülhakîm Kâsım fi Berlin: Edebü'r-resâil fi sekâfe la ta'rîfî'l-husûsiyyât". Erişim 25 Ağustos 2022. "عبد الحكيم قاسم في برلين: أدب الرسائل في ثقافة لا تعرف الخصوصية؟" - Qantara.de
- Kudâme b. Cafer, E. F. (1352). *Nakdü's-şî'r*. Kostantiniye: Matba'atü'l-cevâib.
- Madamasr. "Abdülhakîm Kâsım... el-Kitâbetü'l-ceyyide fekat ilâ âhiri 'umrî". Erişim 09 Temmuz 2022. "عبد الحكيم قاسم.. «الكتابة الجيدة فقط إلى آخر عمري» | مدى مصر (madamasr.com)
- Masrawy. "Lem yetehammel kalbühû külle hâzihi'l-'avâsıf: zikrâ mîlâdi ve rahîli Abdilhakîm Kâsım". Erişim 12 Ağustos 2022. "لم يتحمل قلبه كل هذه العواصف: ذكرى ميلاد ورحيل عبدالحكيم قاسم | مصر اوى (masrawy.com)
- Mawdoo3. "Ta'rîfî'l-vasf". 09 Kasım 2022. تعريف الوصف - موضوع (mawdoo3.com)
- el-Me'ânî. "Abîta". 20 Ocak 2023. عيب Türk kelimesinin Türkçe terimleri Arapça Tüm Sözlüğünün 1. Sayfasında yer alan anlamı (almanyany.com)
- Menasria, A. (2020). Cemâliyyâtü luğati'l-vasf fi'r-rivâyeti'n-nisviyyeti'l-Cezâiriyye. Konstantin: el-Müdevvene, 7/1, 211-234.
- Middle East. "Abdülhakîm Kâsım fi zikrâ rahîlihi's-selâsîn". Erişim 6 Temmuz 2022. "عبدالحكيم قاسم في ذكرى رحيله الثلاثين | شوقي بدر يوسف | MEO (middle-east-online.com)
- Neccâr, A. vd. (2004). *el-Mu'cemü'l-vasît*. (4 b.). Kahire: Mektebetü's-şürûki'd-düveliyye.
- Özön, M. N. (1985). *Türkçe'de Roman*. İstanbul: İletişim.
- Özsarı, R. (2013). Tasviri Anlatım ve Ebûbekir Hazım Tepeyran'ın Küçük Paşa Adlı Romanında Tasviri Anlatımının Kullanılışı. *Akad* 1/1, 49-50. Tasviri Anlatım... R. Özsarı, AKAD, Bahar 2013,1(1), 48-57 (dergipark.org.tr)
- Şa'îr, M. (2010). *Kitâbâtü nevbeti'l-hirâse*. Kahire: Dâru'l-Mîrît.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- TDV. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. "Tasvir". Erişim 11 Kasım 2022. <https://islamansiklopedisi.org.tr/tasvir--edebiyat>

## 071. Bazı modern Arap belâgati kitaplarında istiareye yönelik tanımların ve tasniflerin değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Ahmet GEZEK<sup>2</sup>

**APA:** Gezek, A. (2023). Bazı modern Arap belâgati kitaplarında istiareye yönelik tanımların ve tasniflerin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1215-1231. DOI: 10.29000/rumelide.1252882.

### Öz

Klasik dönemden günümüze değin önemli belâgat kavramlarından biri olarak görülen ve *kelime veya ifadenin benzeme gayesiyle başka anlamda kullanılması* anlamına gelen istiarenin bugüne kadar birbirinden farklı tanımları ve tasnifleri yapılmış ve istiare üzerine müstakil eserler telif edilmiştir. İstiareyi *iki tarafından biri hazfedilen teşbih* olarak tanımlayan modern dönem Arap belâgati müelliflerinden Abdülaziz Atık (ö. 1976) *fî'l-Belâgati'l-'Arabiyye: 'İlmü'l-beyân* adlı eserinde konuyu; benzeme yönüyle tasrihiyye ve mekniyye; istiare yapılan sözcüğün yapısı itibariyle asliyye ve tebeiiyye; istiarenin iki tarafına ait özelliklerin durumu itibariyle muraşsaha, mücerrede ve mutlaka olarak üç kategoride değerlendirmiştir. İstiare-i temsiliyyeye müstakil bir alt başlık açan Atık'ın bu kategorizasyonu, Ali el-Cârim (ö. 1949) - Mustafa Emîn'in *el-Belâgatü'l-vâdiha* ve Muhammed Ahmed Kâsim - Muhyiddîn Dîb'in *'Ulümü'l-belâğa: el-Bedî' ve'l-beyân ve'l-me'ânî* kitaplarında büyük ölçüde benzer şekilde olmuştur. Muhammed b. Sâlih el-'Useymin'nin (ö. 2001) *Dürûsu'l-belâğa*'sında ve Ali Bulut'un *Belâgat: Meânî, beyân, bedî'*inde ise benzer tasnif durumu olmasına rağmen bu iki müellif istiare-i temsiliyyeye değinmemiştir. *el-Belâgatü'l-'Arabiyye: Te'sîl ve tecdid* adlı eserinde istiareyi sadece tasrihiyye ve mekniyye olarak iki kısma ayıran Mustafâ es-Sâvî el-Cüveynî'nin (ö. 1988) bu durumuna karşın, Ahmed Mustafa el-Merâği'nin *'Ulümü'l-belâğa*, Ahmed el-Hâşimî'nin (ö. 1943) *Cevâhiru'l-belâğa*, Hasen Habenneke el-Meydânî'nin (ö. 2004) *el-Belâgatü'l-'Arabiyye: Üsüsühâ ve 'ulümühâ ve funûnüühâ* ve Fadl Hasan Abbâs'ın (ö. 2011) *el-Belâğa funûnüühâ ve efnânüühâ* kitaplarındaki istiare tasnifleri yukarıdaki müelliflerden daha kapsamlı olmuştur. Bu çalışmada son dönemde telif edilen ve ön plana çıkan bazı Arap belâgati kitaplarının istiareyle ilgili tanımları ve taksimleri incelenmiştir. Bu araştırmadaki amaç, modern dönemde telif edilen Arap belâgati eserlerinde istiare ile ilgili olarak farklı metodolojik yaklaşımları, tasnifleri ve istiareye yönelik kullanılan kavramları tespit etmektir.

**Anahtar kelimeler:** Arap belâgati, belâgat kitapları, beyân, istiare

<sup>1</sup> Bu makale, 22.10.2022 tarihinde Ahi Evran Üniversitesi tarafından düzenlenen Ahi Evran 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak basılmayan "*Son Dönem Arap Belâgati Kitaplarında İstiare Tanımları ve Kısımları*" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş halidir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı (Yalova, Türkiye), ahmetgezeko2@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5941-9533 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252882]

## The evaluation of definitions and classifications for isti'ara in some modern Arabic rhetoric books<sup>3</sup>

### Abstract

İsti'ara, which has been seen as one of the important concepts of rhetoric from the classical period to the present, and which means *the use of a word or expression in a different sense for the purpose of similarity*, has been defined and classified differently from the classical period until today, and separate books have been written on isti'ara. Abdul'aziz Atiq (d. 1976), one of the modern Arab rhetoric writers, who defines metaphor in his book *fi al-Balāgha al-Arabiyya: Ilm al-bayān*: as a simile (tashbīh) that does not have one side, he classified it in three parts as taşrīhiyya and makniyya in terms of analogy; aşliyya and tabaiyya in terms of the structure of the word; murashshaḥa, mujarrada and muṭlaqa in terms of the characteristics of both sides of the isti'ara. This categorization of Atiq, which opened a separate sub-title for isti'ara tamthiliyya, was similar to the Alī al-Jārim and Muştafa Emīn's *al-Balāgha al-Wāḍiḥa* and Muḥammad Aḥmad Qāsim and Muḥyiddīn Dīb's *Ulūm al-balāgha: al-badī' al-bayān, al-ma'ānī* books. Although there is a similar classification situation in Muḥammad b. Şālih al-Uthaymīn's (d. 2001) *Durūs al-balāgha* and Ali Bulut's *Belāgat: Me'ânî, beyân, bedî'* books, these two authors did not refer to isti'ara tamthiliyya. Despite this situation of Muştafa al-Şawī al-Juwaynī (d. 1988), who divides metaphor into two parts only as taşrīhiyya and makniyya in his book *al-Balāgha al-Arabiyya Ta'sīl wa tajdīd*, the isti'ara classifications in Aḥmad Muştafa al-Marāghī's *Ulūm al-balāgha* book, Aḥmad al-Hāşimī's (d. 1943) *Jawāhir al-Balāgha* book, Ḥasan Ḥabannaka al-Maydānī's (d. 2004) *al-Balāgha al-Arabiyya Ususuhā wa afnānuhā* book and Faḍl Ḥasan 'Abbās's (d. 2011) *al-Balāgha funūnuhā* book are has been more comprehensive and diverse than the authors above. In this study, definitions and divisions related to metaphor in some of the Arabic rhetoric books that were written recently and came to the fore were examined. The aim of this research is to identify different methodological approaches, classifications and concepts used for metaphor in Arabic rhetoric works written in the modern period.

**Keywords:** Arabic Rhetoric, Rhetoric Books, Bayān, İsti'ara.

### Giriş

Kelime olarak عور kökünden gelen ve *bir şeyi ödünç almak, bir şeyi borç almak* vb. anlamlarda (İbn Manzûr, 1993, s. 4/512-518; Zebîdî, 1965, s. 13/163) kullanılan isti'are, klasik dönemden beri var olan önemli belâgat kavramlarından biri olmuş ve kavramlaşma sürecinde farklı aşamalardan geçmiştir. İsti'arenin bilinen en eski edebiyat terimi tanımlarından biri Cāhiz'e (ö. 255/869) ait olup (Atîk, 1985, s. 168) *el-Beyân ve't-tebyîn* kitabında isti'are için; *تسمية الشيء باسم غيره إذا قام مقامه / Bir şeyin kendi yerine geçen başka bir şeyle isimlendirilmesi*" (Cāhiz, 2003, s. 1/142) ifadesini kullanmıştır. Bu dönemde isti'are, belâgat terimi olarak henüz kavramlaşmadığından, Cāhiz'in burada mecaz ve teşbih gibi olan bir ifade için isti'are terimini kullandığı (Atîk, 1985, s. 169) düşünülmektedir. İlk dönem belâgat müelliflerinden İbnü'l-Mu'tez (ö. 296/908) *el-Bedî'* kitabının girişinde isti'are için *استعارة الكلمة لشيء لم يعرف بها من شيء قد عرف بها* "Kelimenin kendisi için bilinmeyen bir şey için (başka) kelimeyi ödünç almak

<sup>3</sup> This paper is the final version of an earlier announcement called "The Definitions and Classifications of İsti'ara in the Recent Arabic Rhetoric Books", not previously printed, but orally presented at a symposium called "Ahi Evran 2nd International Conference on Scientific Research" organized by Ahi Evran University on 22.10.2022, the content of which has now been developed and partially changed.

ve (ödünç aldıktan sonra kelimenin) o şey ile bilinmesi” (İbnü’l-Mu‘tez, 2012, s. 11) şeklinde tarif yapmıştır.

Hicri 4. yüzyılın önemli Arap edebi tenkitçilerinden İbn Vehb el-Kâtib (ö. 337/948) *el-Burhân fi vüçûhi'l-beyân* kitabında net bir tanım yapmamış ve istiareyle ilgili olarak; Arap dilinde lafızlar, manalardan çok olduğu için bu tür olguların meydana geldiğini ve Arap dili dışındaki dillerde lafızların anlamlardan çok olmadığını belirtmiştir (İbn Vehb, 1969, s. 115). İbn Vehb’in bu açıklamalarından ve devamında verdiği örneklerde *الاستعارة والمجاز على الاستعارة* “*Mecaz ve istiare yolu üzerine böyle denilebilir*” ifadelerinden (İbn Vehb, 1969, s. 116), muasırları gibi mecaz ve istiare arasında tam bir ayırım yapmadığı anlaşılmaktadır.

Bu dönemin diğer Arap edebi tenkit bilgini Kâdî el-Cürçânî (ö. 392/1002) *el-Vesâta* kitabında istiareyle ilgili; *الاستعارة فهي أحد أعمدة الكلام، وعليها المعول في التوسع والتصرف، وبها يتوصل إلى تزيين اللفظ وتحسين النظم والنثر*; “*İstiare, sözün direklerinden biri olup (istiareye) itimat edilerek söz uzatılıp kısaltılır. (İstiare ile) lafız süslenerek nazım ve nesir güzelleştirilir.*” (el-Kâdî el-Cürçânî, t.y., s. 428) ifadelerini kullanmıştır. O, teşbih ile istiare arasındaki farkı izah ederken ise; *الاستعارة ما اكتفي فيها بالاسم المستعار عن الأصل، ونقلت العبارة، وجمعت في مكان غيرها. وملاؤها تقريب الشبه، ومناسبة المستعار له للمستعار منه، وامتزاج اللفظ بالمعنى؛ حتى لا يوجد بينهما منافرة، فجعلت في مكان غيرها. ولا يتبين في أحدهما إعراض عن الآخر* “*İstiare, kendisinde ödünç lafızla yetinilerek ibarenin asıl anlamından kendisi dışındaki bir anlama nakledilmesidir. (İstiaresinin) aslı teşbihi yakınlaştırmak olup istiarede (müsteâr leh) kendisine mana ödünç verilen ile (müsteâr minh) kendisinden mana ödünç alınan arasında ilişkinin bulunması, lafız ve anlamın iç içe geçmesi ve (müstear minh ve müsteâr leh) arasında uyumsuzluk ve uzaklık bulunmaması (gerekir).*” (el-Kâdî el-Cürçânî, t.y., s. 41) şeklinde günümüzdeki kavrama yakın ifadeler kullanmıştır.

Ebü’l-Hasen er-Rummânî (ö. 384/994) istiareyi; *الاستعارة استعمال العبارة على غير ما وضعت له في أصل اللغة*; “*İstiare, ifadenin lügatte asıl olarak kendisi için vazedildiği anlamın dışında kullanılması*” (İbn Reşîk el-Kayravânî, 1981, s. 1/271) şeklinde tarif etmiş ve mecazdan farkını belirtmemiştir. Arap belâğati bilgini Ebû Hilâl el-Askerî (ö. 400/1009’dan sonra) ise Rummânî’ye yakın bir tarif; *نقل العبارة عن موضع*; “*İfadenin bir maksada binaen sözlükte asıl olarak kullanıldığı yerden başka bir (manaya) nakledilmesidir.*” (Ebû Hilâl el-Askerî, 1998, s. 268) demiştir.

Hicri 5. yüzyılda yaşayan Arap belâğatinin önemli teorisyeni Abdülkâhir el-Cürçânî (ö. 471/1078-79) *Esrâru’l-belâğa* kitabında istiareyi; *الاستعارة في الجملة أن يكون للفظ أصل في الوضع اللغوي معروف تدلّ الشواهد على أنه اختصّ به حين وضع، ثم يستعمله الشاعر أو غير الشاعر في غير ذلك الأصل، وينقله إليه نقلاً غير لازم، فيكون هناك كالعارية*; “*Cümlede istiare, bir lafzın lügatte asıl olarak vazedildiği bilinen bir anlamının olması ve şahidlerin, (Kur’ân-ı Kerîm ve Arap şiirleri) lafzın vazedilirken o anlama ait olduğuna delalet etmesidir. Sonra bir şairin veya şair dışındaki bir kimsenin (lafzı) o asıl dışında kullanıp lâzım-î olmayan bir şekilde başka bir anlama nakletmesi ve lafzın o anlamda ödünç gibi olmasıdır.*” (Abdülkâhir el-Cürçânî, 2001, s. 30) şeklinde izahatta bulunmuştur.

Hicri 6. yüzyıl ile 7. yüzyıl arasında yaşayan Arap belâğatinin diğer önemli bilgini Ebû Ya‘kûb es-Sekkâkî (ö. 626/1229) istiareye yönelik; *أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر مدعيًا دخول المشبه في جنس المشبه به*; “*Müşebbehin, müşebbeh bihin cinsinden olduğu iddiasıyla teşbihin iki tarafından birini zikredip diğer tarafı kastetmen ve (bu şekilde) müşebbeh bihe ait özellikleri müşebbeh için ispat etmendir.*” (Sekkâkî, 1987, s. 369) diyerek önceki müelliflere göre daha teknik ve günümüzdeki istiare terimine daha yakın bir tanım yapmıştır.

Hicri 8. yüzyılda yaşayan ve Arap belâgatine günümüzdeki şeklini veren belâgat teorisyeni Hatîb Kazvîni (ö. 739/1338) ise istiareyi; *وهي ما كانت علاقته تشبيهه معناه بما وضع له* Alakası (İlgisi, bağlantısı) kendisi için vazedildiği manaya yönelik teşbih olan şeydir” (Hatîb el-Kazvîni, 2003, s. 212) şeklinde tanımlamış ve bu tanım günümüze dek tercih edilen bir ıstılah olmuştur. Zira Kazvîni bu kısa tarifinde istiarenin gerçekleşebilmesi için olması gereken teşbih, teşbih alakası ve manadan söz etmiştir. Kazvîni'den sonra Arap belâgatine ve özeldir istiareye yönelik çalışmalar çoğunlukla şerh ve haşiye tarzında olmuş, ayrıca birçok belâgat teriminden farklı olarak bu konuyu ele alan müstakîl eserler yazılmıştır (Durmuş & Pala, 2001, s. 23/315-318). Modern dönemde ise istiare, Abdülkâhir Cürcânî, Sekkâkî ve Kazvîni'de olduğu gibi beyan ilmi içinde ve mecazın bir çeşidi olarak değerlendirilmiştir.

Diğer söz sanatlarından farklı olarak doğal olarak dilde var olan bir olgu olan istiare, özellikle soyut olan şeyleri somutlaştırarak daha etkili bir anlatım sağlamaktadır (Durmuş & Pala, 2001, s. 23/315-318). Yukarıdaki tariflerden de anlaşılacağı üzere teşbih ve mecazla yakından ilgili olan istiareye yönelik Arap belâgati kitaplarında farklı tanımlamalar ve kısımlar yapılmıştır. Bu çalışmada dokuzu Arap ülkelerinden ve biri Türkiye'den olmak üzere son dönem Arap belâgati kitaplarından on tanesi seçilmiş ve bu kitapların istiareye yönelik tanımları ve tasnifleri değerlendirilerek birbiriyle mukayese edilmiştir.

### 1. Abdülaziz 'Atîk'in *fi'l-Belâgati'l-'Arabiyye: 'İlmü'l-Beyân* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

20. Yüzyılın ortalarında yaşayan önemli belâgat belâgat müellifi Abdülazîz Atîk *fi'l-Belâgati'l-'Arabiyye: 'İlmü'l-Beyân* adlı eserinde klasik dönem müelliflerinin istiareyle ilgili tanımlarını yaptıktan sonra bu tariflerden çıkan sonucu değerlendirmiştir. Ona göre klasik dönemde istiareye yönelik yapılan tariflerden şu sonuçlar çıkmaktadır:

a. İstiare, mecaz-ı lügavînin (kelimenin veya ifadenin sözlük anlamından başka bir anlama nakdedilmesi) bir kısmı olup alakası (iki anlam arasındaki ilgisi) devamlı olarak hakiki anlam ile mecazi anlam arasında müşâbehet yani benzetmedir.

b. İstiare, gerçekte iki tarafından (müşebbeh / benzeyen – müşebbeh bih / kendisine benzetilen) biri hafzedilen teşbihtir.

c. Teşbihteki müşebbeh bih ifadesi müsteâr minh (mana kendisinden ödünç alınan kelime veya ifade), müşebbeh ifadesi ise müsteâr leh (mana kendisine ödünç verilen kelime veya ifade) olarak söylenmektedir.

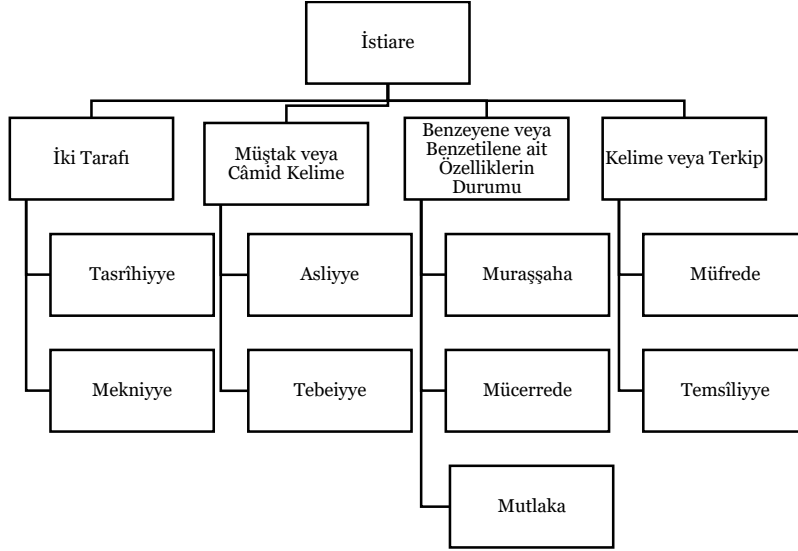
d. İstiarede hakiki anlamın söylenmesine engel olan karine ya lafızda veya halde (anlamda) olmaktadır (Atîk, 1985, s. 175).

İstiareye yönelik dolaylı tanım yapan Atîk, öncelikle istiareyi iki cüzünden (tarafından) birinin hafzedilip hafzedilmemesine göre tasrîhiyye ve mekniyye olarak iki kısma ayırmıştır. İstiare-i tasrîhiyye; benzetilenin zikredildiği ve benzeyenin hafzedildiği açık istiare olup istiare-i mekniyye, tam tersi şekilde benzetilenin hafzedilip özelliklerinden biriyle kendisine işaret edilen kapalı istiaredir (Atîk, 1985, s. 176).

İkinci olarak istiareyi, kelimenin camid (türememiş isim) ve müştak (türemiş isim veya fiil) olmasına göre asliyye ve tebeyye olarak iki kısım olduğunu söyleyen müellif, sonrasında istiarenin, muraşşaha, mücerrede ve mutlaka kısımlarına ayrıldığını belirtmiştir. İstiare-i muraşşaha; benzetilen ve ona ait özelliklerinden birinin zikredildiği istiare olup istiare-i mücerrede; benzeyen ve ona ait özelliklerden



birinin zikredildiği istiaredir. İstiare-i mutlaka ise, benzeyen ve benzetilene ait özelliklerin belirtilmediği istiaredir (Atık, 1985, ss. 181-189). Dördüncü olarak istiareyi, kelimedede veya ifadedede yapılmasına göre müfred ve temsiliyye olarak iki kısımda değeriendiren müellif, müfred istiarenin kelimedede yapıldığını, istiare-i temsiliyyenin ise terkiplerde (ifade, birden fazla kelime ile olan sembolik anlatımlarla) yapıldığını söylemiştir (Atık, 1985, s. 192). Atık'ın istiareyle ilgili yaptığı taksim şematik olarak şu şekilde özetlenebilir:

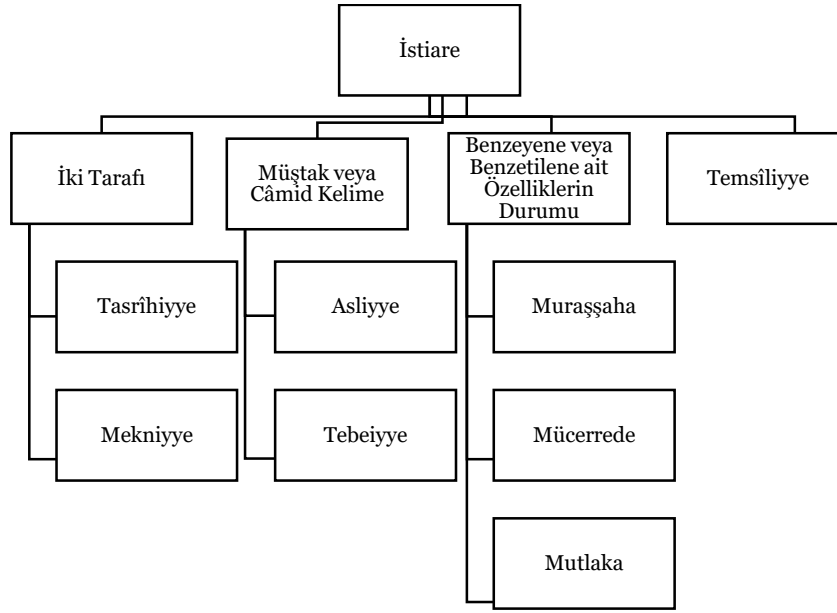


Atık kendisinin de belirttiği üzere, istiare tasnifinde belâgatçilerin taksimine bağlı kalmış ve olabildiğince örnekler üzerinden istiare anlatımı yapmıştır (Atık, 1985, s. 181).

## 2. Alî el-Cârim ve Mustafa Emîn'in *el-Belâgatü'l-Vâdiha* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

Arap ülkelerinde ve Arap dili üzerine eğitim veren kurumlarda önemli bir yeri olan *el-Belâgatü'l-vâdiha* kitabında Alî el-Cârim ve Mustafa Emîn istiareyi; *الاستعارة من المجاز اللغوي، وهي تشبيه حذف أحد طرفيه، فعلاقتها* "İstiare, mecazi lügavînin bir kısmı olup iki tarafından biri hazfedilen teşbihtir. (Mecaz olarak kullanılmasında) iki anlam arasındaki ilgi ise devamlı olarak benzetmedir." şeklinde tarif etmişler ve istiarenin bir yönüyle teşbih, diğer yönüyle mecaz olmasına vurgu yapmışlardır. Bu tarifte, istiarenin hakiki anlamında kullanılmasını engelleyen karineye yer vermeyen Cârîm ve Emîn, istiareyi ilk olarak tasrihiyye ve mekniyye olarak iki kısma ayırmıştır. Tasrihiyye; müşebbeh bihin (kendisine benzetilenin açık olarak zikredildiği istiaredir. Mekniyye ise, Müşebbeh bihin hazfedilip özelliklerinden biriyle kendisine işaret edilen istiaredir (Cârîm & Emîn, t.y., s. 77).

İkinci olarak istiareyi asliyye ve tebeiyye olarak iki kısma ayıran müelliflere göre asliyye; istiarenin kendisinde gerçekleştiği kelimenin câmîd isim olması, tebeiyye; istiarenin kendisinde gerçekleştiği kelimenin müştak isim veya fiil olmasıdır. Üçüncü olarak istiareyi muraşşaha, mücerrede ve mutlaka olarak üç kısma ayıran iki müellif, Atık'ın yaptığı gibi bu üç kavramı tanımlamışlardır. Son olarak istiare-i temsiliyyeye ayrı başlık açan müellifler bu istiareyi ise; "Asıl mananın kastedilmesinden ahkoyan bir karineyle birlikte, benzeme alakasından dolayı bir ifadenin kendisi için vazedildiği anlamın dışında kullanılmasıdır." şeklinde kapsayıcı bir tarif yapmıştır (Cârîm & Emîn, t.y., ss. 84-97). İstiareye yönelik Atık'e yakın bir taksim yapan Cârîm ve Emîn'nin istiare tasnifi şu şekildedir:



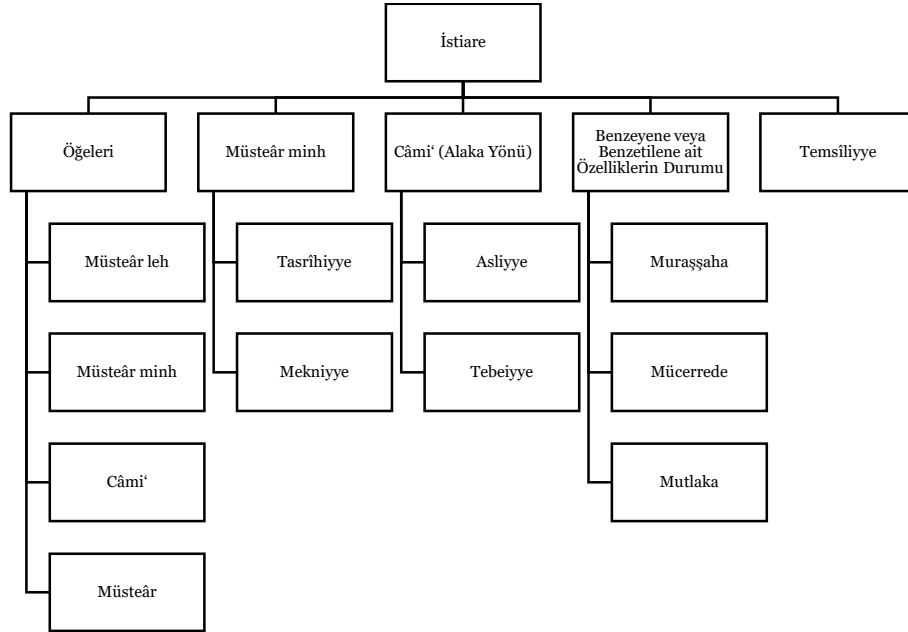
Atîk'in isti'are-i temsîliyyi müfrede ve temsîliyye şeklindeki taksimi dışındaki diğer tasnifler iki müellif açısından aynı olmuş ve müellifler klasik tasnifin dışına çıkmamışlardır.

### 3. Muhammed Ahmed Kâsim ve Muhyiddîn Dîb'in 'Ulûmü'l-belâğa: el-Bedî' ve'l-Beyân ve'l-Me'ânî Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

Kâsim ve Dîb 'Ulûmü'l-belâğa: el-Bedî' ve'l-beyân ve'l-me'ânî kitabında istiareyi öncelikli olarak lügat anlamıyla açıkladıktan sonra klasik dönem müelliflerinden Şerîf Cürcânî (ö. 816/1413) ve Sekkâkî'nin istiare tanımlarını nakletmiş ve Atîk gibi net bir tanım yapmadan önceki müelliflerden edindiği anlama göre; *“واضح من هذه التعريفات ان الاستعارة مجاز تنزاح فيها الدلالة عن المعنى الاساسي للفظ الى أحد المعاني الإضافية”* (Kâsim & Dîb, 2003, s. 193) şeklinde izahatta bulunmuşlardır. Yukarıdaki iki müelliften farklı olarak öncelikle istiarenin öğelerini sıralayan müellifler bu öğelerin müsteâr leh (anlam kendisine ödünç verilen), müsteâr minh (mana kendisinden ödünç alınan), câmi' (iki anlam arasındaki ilgi / alaka) ve müsteâr (ödünç kelime veya ifade) olduğunu söylemişlerdir. (Kâsim & Dîb, 2003, ss. 193-194). Müelliflerin yukarıdaki tanımlarına ve istiare öğelerine bakıldığında yapılan istiare tanımlarının kapsayıcı bir tanım olmadığı ve istiarenin bazı özelliklerini belirttiği söylenebilir. Zira müellifler bu tanımda, istiareyi diğer mecazlardan ve teşbihlerden ayıran noktaları belirtmemişler, aynı şekilde istiarenin öğelerini sıralarken hakiki anlamın oluşmasını engelleyen karineye yer vermemişlerdir (Kâsim & Dîb, 2003, s. 196).

İstiarenin öğelerinden sonra istiarenin kısımlarına geçen müellifler ilk olarak istiareyi müsteâr minh yönüyle tasrîhiyye ve mekniyye olarak ikiye ayırmışlardır. İkinci olarak iki anlam arasındaki ilgi (câmi') yönüyle asliyye ve tebeyye olarak iki kısımda değerlendirmemişlerdir (Kâsim & Dîb, 2003, s. 198-205). Müelliflerin, kelimenin müştak veya câmid olmasına göre yapılan bu taksimi câmi' diye isimlendirmeleri ve bununla müsteâr minhi kastetmeleri onları diğer müelliflerden ayırmakta olup bu isimlendirmelerinde kavram kargaşasına neden oldukları ve bu görüşlerinde isabetli olmadıkları düşünülmektedir. Üçüncü olarak; iki tarafına ait özelliklerin durumuna bakarak istiareyi muraşşaha, mücerrede ve mutlaka olarak üç kısımda değerlendiren müellifler son olarak istiare-i temsîliyyeye müstakil bir başlık açmışlardır (Kâsim & Dîb, 2003, ss. 207-212). Genel itibarıyla Atîk ve Cârîm – Emîn'e

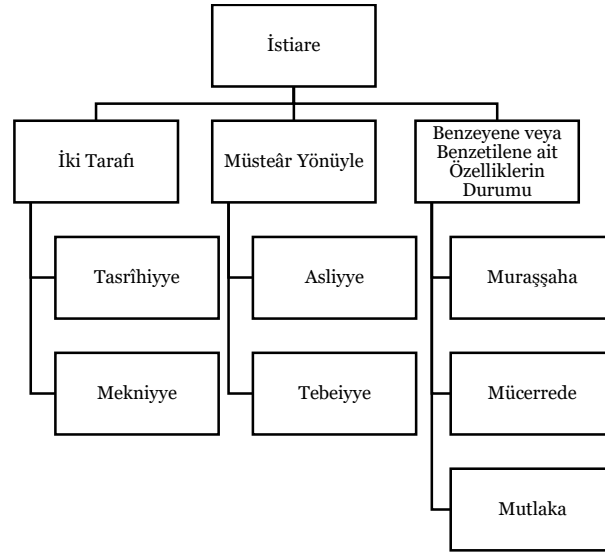
benzer kategorize yapan Kâsim ve Dîb, câmi' örneğinde olduğu gibi istiareyle ilgili bazı kavramları farklı yorumlamıştır. Kâsim ve Dîb'in istiare taksimi şöyle özetlenebilir:



Kâsim ve Dîb'in tasnifi metodolojik olarak yukarıdaki müellifler ile benzerlik arz etmesine rağmen bu iki müellif bazı alt başlıkları farklı şekilde isimlendirmişlerdir. Bu farklılığın oluşmasında, klasik dönemde istiareye yönelik yapılan değeriendirmelerin ve kavramların rolü olduğu düşünölmektedir.

#### 4. Muhammed b. Sâlih el-'Useymîn'in *Dürûsu'l-Belâğa* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

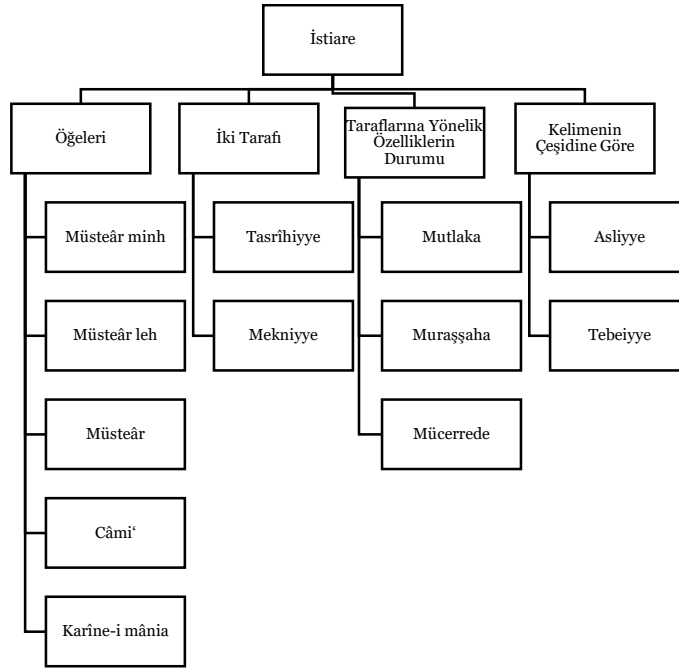
20. Yüzyılda yaşıyan belâgat bilginlerinden Muhammed el-'Useymîn'in *Dürûsu'l-Belâğa* adlı eserinde diğer belâgat konularında olduğu gibi istiare için de özet bir anlatım yapmış ve الاستعارة هي مجاز علاقته المشابهة "İstiare mecazdır ve alakası (ilgisi) benzerliktir." şeklinde istiareyi tanımlamıştır. Zikri geçen müellifler gibi tam olarak kapsayıcı bir tanım yapmayan İbn 'Useymîn, istiareyi öncelikli olarak iki tarafı yönüyle tasrihiyye ve mekniyye olarak iki kısma, ardından ödünç alınan kelime yönüyle asliyye ve tebeiyye olarak ikiye ayırmıştır. İbn 'Useymîn bu taksimini, Kasim ve Dîb gibi câmi' olarak değil müsteâr (ödünç alınan kelime) diye isimlendirmesi daha doğru olup burada câmi' kavramının kullanılmasının istiarenin anlaşılmasını zorlaştırdığı düşünölmektedir (İbn 'Useymîn, 2004, s. 123-127). Üçüncü olarak istiareyi, iki tarafına ait özellikler yönüyle muraşşaha, mücerrede ve mutlaka olarak üç kısma ayıran müellif (İbn 'Useymîn, 2004, s. 128) istiare-i temsiliyye konusuna değinmemiştir. İbn 'Useymîn'nin istiare tasnifi şu şekilde özetlenebilir:



Yukarıdaki ilk üç müellif tarafından istiare-i temsiliyye zikredilirken İbn ‘Useymîn bu konuyu ele almamıştır. İbn ‘Useymîn’in bu tercihi kısa ve öz anlatım yapmasının etkili olduğu düşünülebilir.

##### 5. Ali Bulut’un *Belâgat: Meânî, Beyân, Bedî’* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

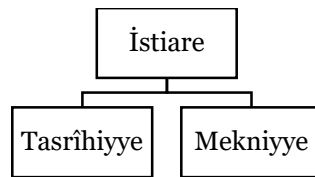
Son dönemde Türkiye’de Arap belâgati üzerine yazılan kitaplar arasında önemli bir yeri olan *Belâgat: Meânî, Beyân, Bedî’* kitabında Ali Bulut istiareyi; “*Alakası teşbih olan mecazdır ve teşbihe dayanır.*” şeklinde kısa ve öz olarak tarif etmiş, ardından öğeleri yönüyle istiâreyi beş kısma ayırmıştır. Bunlar; müsteâr minh (anlam kendisinden ödünç alınan), müsteâr leh (anlam kendisine ödünç verilen), müsteâr (ödünç kelime veya ifade), câmi’ (iki anlam arasındaki ilgi / alaka) ve karîne-i mânia (hakiki anlamın kastedilmesini engelleyen karine / ipucu) şeklindedir. Ardından istiâreyi, iki tarafından birinin zikredilip zikredilmemesine göre tasrihiyye ve mekniyye olarak iki kısma ayıran Bulut, üçüncü olarak istiarenin taraflarına ait özelliklerin zikredilip zikredilmemesine göre; mutlaka, muraşşaha ve mücerrede şeklinde taksim etmiştir (Bulut, 2014, s. 207-212). Dördüncü olarak kullanılan kelimenin çeşidine göre istiareyi, asliyye ve tebeiyye olarak ikiye ayıran müellif (Bulut, 2014, s. 212-213), İbn ‘Useymîn gibi istiâre-i temsiliyye konusuna değinmemiştir. Bulut’un tasnifi şu şekilde özetlenebilir:



Bulut kısa ve öz bir anlatımla klasik istiare tasnifine bağlı kalarak kategorize yapmış ve istiaredeki tartışmalı meselelere ve detaylara girmemiştir. Eserin Türkçe ve anlaşılır bir dille yazılması, en dikkat çeken özelliklerinden biridir.

## 6. Mustafâ es-Sâvî el-Cüveynî'nin *el-Belâğatü'l-'Arabiyye: Te'sîl ve Tecdîd* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

*el-Belâğatü'l-'Arabiyye: Te'sîl ve Tecdîd* kitabında istiareyi; *هي من المجاز اللغوي وهي تشبيه حذف أحد طرفيه*; “*Mecâz-ı lüğavîden olup iki tarafından biri hazfedilen teşbihtir*” şeklinde tarif eden (Cüveynî, 1985, s. 104) Cüveynî, diğer müelliflerden farklı olarak konuyu sadece tasrîhiyye ve mekniyye olarak iki kısma ayırmış diğer yönleriyle istiare tasniflerine yer vermemiştir. Cüveynî'ye göre istiare taksimi şu şekildedir:



Cüveynî'nin istiare hakkında diğer tasniflere yer vermeyip klasik dönem bakış açılarına ek yorumlar getirmemesi konuya dair eksik taraflar olarak görülebilir.

## 7. Ahmed Mustafa el-Merâğî'nin *'Ulûmü'l-belâğa* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

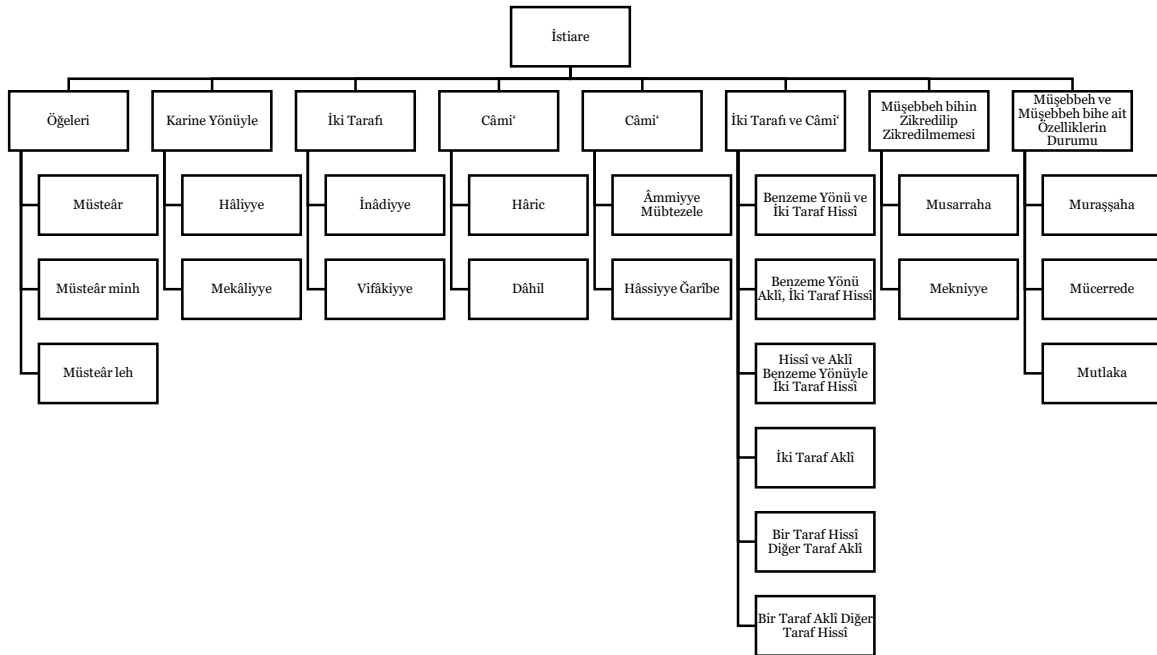
Ahmed Mustafa el-Merâğî *'Ulûmü'l-belâğa* kitabında öncelikli olarak istarenin öğelerinin müsteâr, müsteâr minh ve müsteâr leh olarak üç tane olduğunu söylemiş ve istiareyi; *هي تشبيه حذف أحد طرفيه وأداته*; *“İki tarafından biri, teşbih edatı ve benzeme yönü hazfedilen teşbihtir”* şeklinde tarif etmiştir. Yukarıdaki müelliflerden farklı olarak istiare tanımında teşbih edatının ve benzeme yönünün (vech-i şebeh) hazfedilmesine yer veren Merâğî, istarenin mecâz-ı lüğavî mi yoksa mecâz-i aklî olduğuna dair

klasik dönemdeki tartışmalara kitabında yer vermiştir. Ardından karine yönüyle istiareyi; hâliyye ve mekâliyye olarak iki kısma ayırmıştır. Hâliyye olan karine; sözün bağlamından anlaşılan ipucu olup mekâliyye olan karine; tek veya çok manadan oluşan ipucudur (Merâğî, 1993, s. 259-265).

Üçüncü olarak istiareyi iki tarafı yönüyle inâdiyye ve vifâkiyye olarak iki kısma ayıran müellif inâdiyyeyi; istiarenin iki tarafının bir arada toplanmasının mümkün olmaması, vifâkiyyeyi ise; istiarenin iki tarafının bir araya gelmesinin mümkün olması şeklinde açıklamıştır. Dördüncü olarak istiareyi câmi' (iki anlam arasındaki ilgi / alaka) yönüyle dâhil ve hâric olarak iki alt başlığa ayıran müellif dâhil kavramını; iki anlam arasındaki ilginin istiarenin iki tarafına dahil olması, hâric kavramını; iki anlam arasındaki ilginin istiarenin iki tarafına dahil olmaması şeklinde izah etmiştir. Beşinci olarak istiareyi yine câmi' yönüyle; âmmiyye mübtezele ve hâssiyye ğarîbe olarak iki alt başlıkta değerlendiren müellif âmmiyye olanı; iki anlam arasındaki alakanın orta seviyedeki kişilerin anlayabileceği şekilde açık olması, hâssiyye olanı ise; iki anlam arasındaki alakayı üst seviyede bilgi birikimi olan kişilerin anlayabileceği şekilde kapalı olması şeklinde anlatmıştır (Merâğî, 1993, s. 266-268).

Merâğî'nin istiare taksimi yukarıdakilerle sınırlı olmayıp diğer bir tasnif, istiarenin iki tarafı ve câmi' yönüyledir. Şöyle ki bu açıdan istiare; hissî (hissedilebilen, sezilen) bir benzeme yönüyle (alaka) istiarenin iki tarafının hissî olması; aklî (zihinsel) bir benzeme yönüyle istiarenin iki tarafının hissî olması; hissî ve aklî karışımı bir benzeme yönüyle istiarenin iki tarafının hissî olması; istiarenin iki tarafının aklî olması; istiarenin bir tarafının hissî diğer tarafının aklî olması veya istiarenin bir tarafının aklî diğer tarafının hissî olması şeklinde her biri için örnekler vererek altı kısma ayırmıştır (Merâğî, 1993, s. 269-270).

Merâğî bu tasniflerden sonra istiareyi, müşebbeh bihin zikredilip zikredilmemesiyle ilgili musarraha ve mekniyye olarak iki kısma, müşebbeh ve müşebbeh bihe ait özelliklerin durumu itibarıyla muraşşaha, mücerrede ve mutlaka olarak üç bölüme ayırmıştır (Merâğî, 1993, s. 270-279). İstiareyle ilgili ayrıntılı bilgiler veren Merâğî'nin taksimini şöyle özetleyebiliriz:



Kendisinden önce örnek verilen altı müelliften farklı olarak yeni taksimler yapan Merâğî'nin bu tasnifi

karşısında yukarıda örnek verilen diğer belâgat müelliflerinin anlatımı kısa ve özet mahiyette kalmıştır. Merâğî'nin bu çok yönlü taksiminde başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

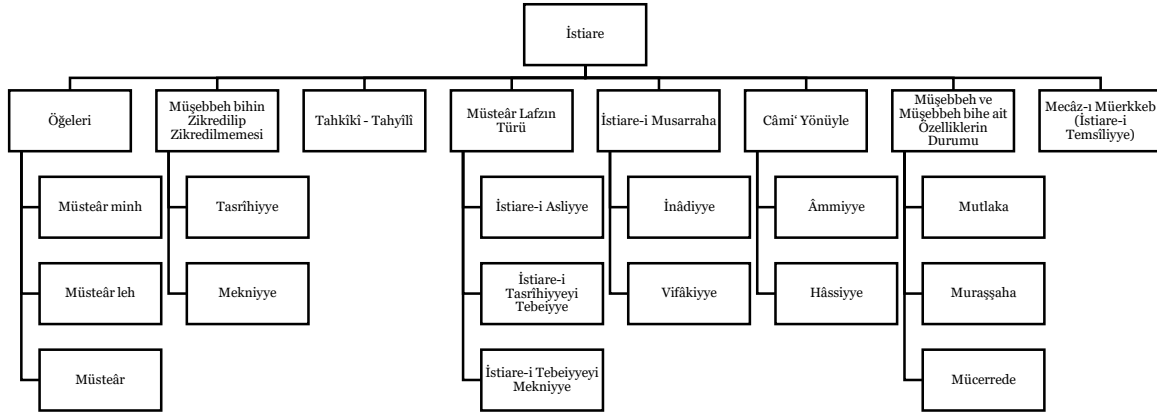
### 8. Ahmed el-Hâşimî'nin *Cevâhiru'l-Belâğa* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

*Cevâhiru'l-Belâğa* kitabında kapsamlı bir istiare anlatımı yapan Ahmed el-Hâşimî, sözlükte bu kelimenin, Arapların *استعار المال bir malı ödünç almak* ifadesinden geldiğini belirtmiş ve istiareyi; استعمال اللفظ في غير ما وضع له لعلاقة المشابهة بين المعنى المنقول عنه والمعنى المستعمل فيه، مع قرينة صارفة عن إرادة المعنى الأصلي “Asıl mananın kastedilmesini engelleyen bir karineye binaen kendisinden nakledildiği anlam ile kullanıldığı anlam arasındaki benzeme alakasından dolayı bir lafzın kendisi için vazedildiği anlam dışında kullanılmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır (Hâşimî, t.y., s. 258). Ahmed el-Hâşimî'nin bu tanımı yukarıda örnek verilen müelliflerden daha kapsayıcı ve tam olmuş ve istiarenin oluşmasını sağlayan karine, müşabehet alakası ve istiarenin unsurları bu tarifte yer almıştır. Bu açıdan Hâşimî'nin bu tanımında yukarıdaki müelliflerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

İstiareyle ilgili taksimine öğelerini zikrederek başlayan Hâşimî bu öğeleri; Müsteâr minh, müsteâr leh ve müsteâr olarak üç tane olduğunu söylemiştir. Sonrasında istiareyi müşebbeh ve müşebbeh bihin zikredilip zikredilmemesi açısından tasrîhiyye (musarraha) ve mekniyye olarak iki kısma ayıran müellif, tasrîhiyyeyi müşebbeh bihin zikredilmesi, mekniyyeyi ise müşebbehin ve müşebbeh bihe ait özelliklerin zikredilmesi şeklinde izah etmiştir. Hâşimî'nin yaptığı diğer taksim, örnek verilen müelliflerden farklı olarak istarenin tahkîkî veya tahyîlî olması üzerinedir. Tahkîkî olan istiare; ödünç alınan ifadenin hissî veya aklî olarak gerçek olması iken tahyîlî olan istiare; ödünç alınan ifadenin hissî veya aklî olarak gerçek olmaması, diğer bir deyişle hayali bir şey olmasıdır (Hâşimî, t.y., s. 258-263).

Hâşimî'nin dördüncü taksimi ödünç alınan lafzın câmid, müştak veya başka bir kelime olması itibarıyla olup bu yönüyle istiare üç kısımdır. Birinci kısım istiare-i asliyye, ödünç alınan lafzın câmid bir isim olması demektir. Ödünç alınan lafız fiil, ism-i fiil, müştak isim, harf veya mübhem isim olduğunda istiare, tasrîhiyyeyi tebeyye olmaktadır. Ödünç alınan kelime müştak veya mübhem isim olduğunda istiare, tebeyyeyi mekniyye olur (Hâşimî, t.y., s. 264-265). Müellife göre istiare-i tasrîhiyyeyi tebeyyenin alanı daha geniş olup tebeyyeyi mekniyye sadece müştak veya mübhem isimlerde olmaktadır.

Merâğî'den farklı olarak istiareyi iki tarafı yönüyle istiare-i musarraha başlığı altında inâdiyye ve vifâkiyye olarak iki kısma ayıran Hâşimî inâdiyyeyi; istiarenin iki tarafının bir arada toplanmasının mümkün olmaması, vifâkiyyeyi; istiarenin iki tarafının bir arada toplanmasının mümkün olması şeklinde izah etmiştir. Sonrasında câmi' yönüyle istiareyi âmmiyye ve hâsiyye olarak taksim ederken Merâğî'den farklı olarak istiâre-i musarraha başlığı altında bu tasnifi yapan Hâşimî, âmmiye olanı; câmi'in (iki anlam arasındaki ilgi) anlaşılması güç olmayan ve orta seviyedeki kimselerin kullandığı ifadeler olarak, hâsiyye olanı; câmi'in anlaşılması güç olan ve idrak gücü yüksek kimselerin anlayabileceği istiare olarak açıklamıştır. Hâşimî'nin bir başka taksimi müşebbeh ve müşebbeh bihe ait özelliklerin zikredilip zikredilmemesi itibarıyla olup bu yönüyle istare önceki müelliflerde geçtiği üzere mutlaka, muraşşaha ve mücerrede olarak üçe ayrılmaktadır. Son olarak istiare-i temsîliyyeye yer veren müellif bu istiareden hem temsîliyye hem de mecâz-ı müerkebe adını birlikte kullanmıştır (Hâşimî, t.y., s. 268-275). Merâğî gibi detaylı anlatım yapan Hâşimî'nin istiare taksimi şu şekildedir:



Müsteâr lafzın türü ve istiarenin hakiki veya hayali olması yönleriyle yukarıda örnek verilen belâgat müelliflerden farklı olarak taksimler yapan Hâşimî, istiareyi kendi bakış açısıyla taksim edip izah etmiştir.

### 9. Hasen Habenneke el-Meydânî'nin *el-Belâgatü'l-'Arabiyye: Üsüsühâ ve 'Ulûmühâ ve Fünûnühâ* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

Habenneke el-Meydânî *el-Belâgatü'l-'Arabiyye: Üsüsühâ ve 'Ulûmühâ ve Fünûnühâ* adlı kapsamlı eserinde istiarenin sözlükte; *طلب شيء ما للانتفاع به زمنأ ما دون مقابل، على أن يُردّه المستعير إلى المُعير عند انتهاء المدّة* anlamında kullanılmaktadır. *Belirli bir süre karşılıksız olarak faydalanmak amacıyla bir şeyi talep etmektir. Şöyle ki bu durum; kendisine tanınan süre bittiğinde veya istenildiğinde ödünç alanın geri vermesi üzerine olmaktadır.* anlamına geldiğini belirtmiştir. Beyan terimi olarak ise; *استعمال لفظ ما في غير ما وُضع له في اصطلاح به التخاطب* anlamında kullanılmaktadır. *Hitap edenin ıstilahında kendisi için vazedildiği anlamın kastedilmesini engelleyen karineden dolayı, hitap edenin ıstilahında bir lafzın kendisi için vazedildiği anlam dışında ve benzerlik alakasına binaen kullanılmasıdır.* şeklinde tarif etmiştir (Habenneke, 1996, s. 2/229). Habenneke el-Meydânî'nin istiareye yönelik hem lügavi hem de ıstilah tanımı kendisinden önceki müelliflerden daha kapsamlıdır.

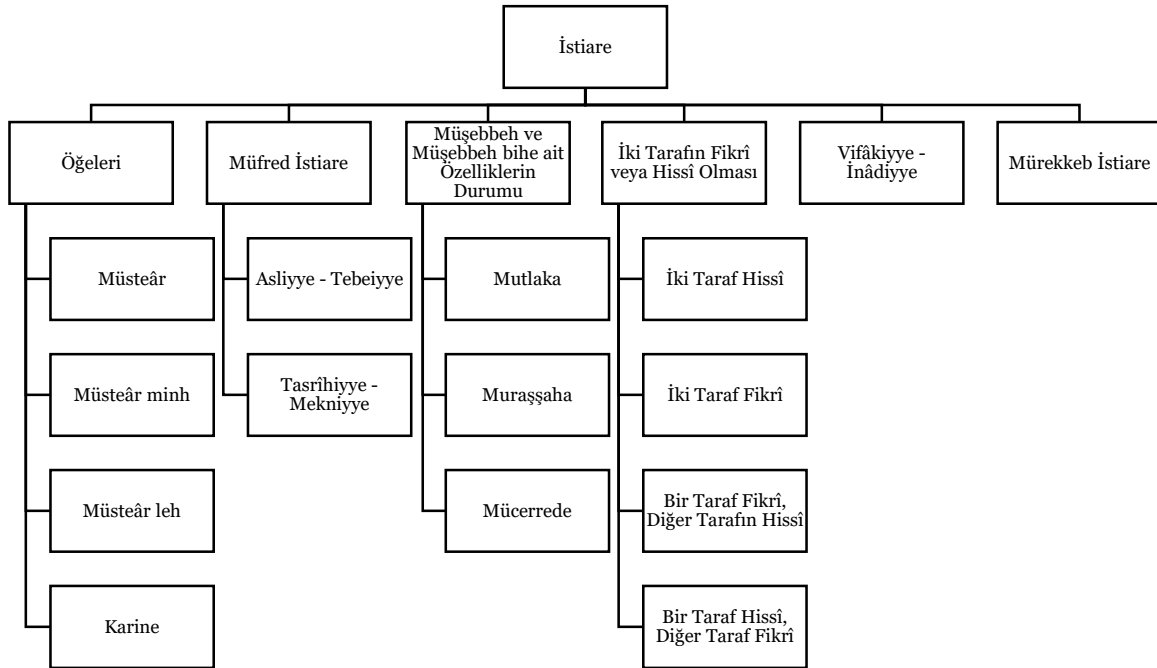
İstiare taksimine öğelerini zikrederek başlayan Habenneke, bu öğelerin müsteâr, müsteâr minh (müşebbeh bih), müsteâr leh (müşebbeh) ve hitap edenin ıstilahında hakiki anlamın kastedilmesine mâni olan karine olduğunu söylemiştir. Belâgat bilginlerinin karine öğesini saymadığını belirten Habenneke, karine olmadan istiare yapılamayacağından dolayı kendisinin karineyi öğelere eklediğini ifade etmiştir. Yukarıda adı geçen müelliflerden farklı olarak istiareyi müfred ve mürekkeb olarak iki ana kısma ayıran müellif müfred istiareyi; ödünç alınan şeyin müfred (bir kelime) olması, mürekkeb istiareyi ise; ödünç alınan şeyin birçok kelimedden meydana gelen bileşik yapıda olması şeklinde tanımlamıştır. Mürekkeb istiareye istiare-i tensiliyye denilmekle birlikte bu tabir teşbih-i temsîlîyi anımsattığından dolayı Habenneke'ye göre mürekkeb denilmesi daha isabetlidir (Habenneke, 1996, s. 2/230-236).



İstiarinin farklı açılardan taksimini *müfred istiare* alt başlığı üzerinden yapan müellif, öncelikle müfred istiareyi asliyye ve tebeiyye olarak iki alt başlığa ayırmıştır. Şöyle ki; istiare-i asliyye; ödünç alınan lafzın câmid isim olması, istiare-i tebeiyye ise; ödünç alınan lafzın fiil, müştak isim veya bir anlam ifade eden harf olması şeklinde olur. Habenneke'ye göre müfred istiarenin diğer bir tasnifi tasrîhiyye ve mekniyye şeklinde olup istire-i tasrîhiyye müşebbeh bih olan ödünç alınan lafzın zikredilmesi, istiare-i mekniyye ise müşebbeh bihin hafzedilip ona ait özelliklerin zikredilmesi şeklinde olmaktadır. İstiare-i mekniyye, asıl itibarıyla tüm öğeleri hafzedilen teşbihtir ve bu tür ibarelerde sadece müşebbeh bihe ait özellikler zikredilir (Habenneke, 1996, s. 2/237-243).

*Müfred istiare* alt başlığı altında istiareye yönelik iki taksim yapan Habenneke ardından istiare ana başlığına dönerek istiareyi müşebbeh ve müşebbeh bihe ait özelliklerin zikredilip zikredilmemesi yönüyle mutlaka, muraşşaha ve mücerrede olarak üç kısma ayırmıştır. Habenneke'nin bir diğer taksimi istiarenin iki tarafının hissî veya fikrî (vicdânî) olmasıyla ilgilidir. Bu durum, istiarenin iki tarafının hissî olması, iki tarafın fikrî olması, istiarenin bir tarafının fikrî, diğer tarafının hissî olması veya istiarenin bir tarafının hissî diğer tarafının fikrî olması gibi dört şekilden birisiyle olmaktadır. Habenneke'nin istiare ana başlığı altında yapmış olduğu diğer tasnif, istiarenin vifâkiyye ve inâdiyye olmasıyla ilgili olup vifâkiyye; istiarenin iki tarafının bir şeyde toplanmasının mümkün olması, inâdiyye ise; istiarenin iki tarafının bir şeyde toplanmasının mümkün olmamasıdır (Habenneke, 1996, s. 2/252-262).

Habenneke'ye göre istiarenin iki ana başlığından ikincisi mürekkeb istiare yani istiare-i temsîliyye olup bu istiare türü bir kelimedede değil, birçok kelimedede yani ifadelerde olmaktadır (Habenneke, 1996, s. 2/265). Habenneke el-Meydânî'nin tasnifini şu şekilde özetleyebiliriz:



Müfred alt başlığı altında istiareyi asliyye – tebeiyye ve tasrîhiyye – mekniyye kısımlarına ayıran müellifin, kapsamlı tasnif yapan diğer müelliflere göre daha sistematik bir istiare taksimi yaptığı düşünülmektedir. Müellifin istiare-i temsîliyye yerine mürekkeb istiare kavramını kullanmasının nedeni, kanaatimizce teşbih-i temsîl kavramı ile oluşabilecek karışıklığı önlemek içindir.

## 10. Fadl Hasan Abbâs'ın *el-Belâğa Fünûnühâ ve Efnânühâ: İlmü'l-Beyân* Kitabında İstiare Tanımı ve Kısımları

Günümüzdeki bir diğer kapsamlı eser olan *el-Belâğa Fünûnühâ ve Efnânühâ* kitabının beyan bölümünde Fadl Hasan Abbâs, istiarenin العارية kökünden gelip sözlükte; *bir şeyi bir şahıstan diğerine nakletmek* manasında kullanıldığını ve *bir şeyi yerinden kaldırıp çevirme* manasını kendisinde barındırdığını belirtmiştir. İstilahta ise; الاستعارة نقل اللفظ من معناه الذي عرف به ووضع له إلى معنى آخر لم يعرف به من قبل “Bir lafzın, kendisi için bilinen ve kendisi için vazedildiği manadan daha önce bilinmeyen başka bir manaya nakledilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Bu tarifte istiarenin olmazsa olmaz iki ögesi olan karine ve benzerlik alakasına değinilmediğinden dolayı bu tanım Habenneke'nin yaptığı tanım gibi kapsamlı olmamıştır (Abbâs, 2007, s. 163).

İstiare konusuna öğelerini zikrederek başlayan Abbâs, bu öğelerin müsteâr, müsteâr leh ve müsteâr minh olarak üç tane olduğunu söylemiş ve karine ile câmi'e bu öğeler arasında yer vermemiştir. Ardından istiareyi iki tarafının hissî veya aklî olması yönüyle dört kısma ayıran müellif bu dört kısmı; istiarenin iki tarafının hissî olması, istiarenin iki tarafının aklî olması, ilk tarafın hissî diğer tarafın aklî olması veya ilk tarafının aklî diğer tarafının hissî olması şeklinde açıklamıştır (Abbâs, 2007, s. 164-174). Habenneke'nin fikrî kavramı yerine aklî kavramını kullanan müellif, istiareyi bu açıdan taksim yapan belâgat müelliflerini takip etmiştir.

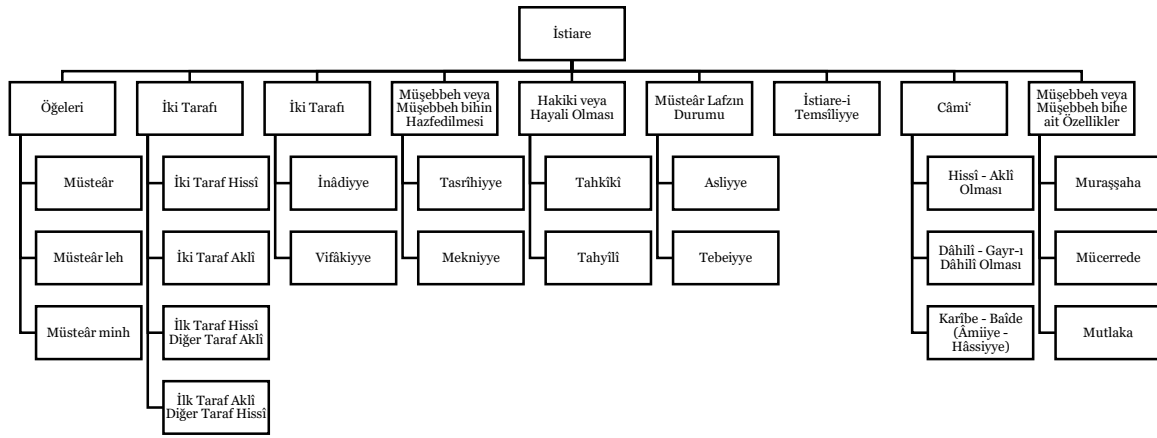
Üçüncü olarak istiareyi iki tarafı yönüyle inâdiyye ve vifâkiyye olarak ikiye ayıran Abbâs, vifâkiyyeyi; istiarenin iki tarafının bir araya gelmesinin mümkün olması, inâdiyyeyi; istiarenin iki tarafının bir araya gelmesinin mümkün olmaması şeklinde yukarıda bu taksimi yapan müellifler gibi tarif etmiştir. Abbâs'ın diğer tasnifi müşebbeh veya müşebbeh bihin hazfedilmesiyle ilgili olup bu yönüyle istiare, tasrîhiyye ve mekniyye olarak iki kısımda ele alınmıştır. Abbâs'ın beşinci taksiminde istiare, tahkîkî ve tahyîlî olarak iki kısma ayrılmıştır. Tahkîkî istiare; müsteâr lehin (müşebbehin) ya hissî veya aklî olarak hakiki bir şey olması, tahyîlî istiare ise; müsteâr lehin (müşebbeh) hakiki olmayan hayali bir şey olmasıdır (Abbâs, 2007, s. 174-185).

Abbâs'ın yaptığı başka bir tasnif, istiare yapılan kelimenin isim, fiil veya harf olması yönüyle asliyye ve tebeiyye olarak iki kısma ayrılmasıdır. Şöyle ki ödünç alınan kelime, camid isim olduğunda istiare-i asliyye olurken bu kelime müştak isim, fiil, harf veya ism-i işaret olduğunda istiare-i tebeiyye olmaktadır. Bu tasniften sonra istiare-i temsîliyyeye müstakil bir başlık açan müellif, bu istiareyi; anlam yönüyle birbirleriyle irtibatlı olan bir resmin (ifadenin) diğer resme (ifadeye) benzetilmesi ve benzeyen tarafın hazfedilmesi şeklinde açıklamıştır (Abbâs, 2007, s. 189-198). İstiare-i temsîliyye bir kelimedede değil birden çok kelimedede yani ifadelerde olurken asliyye ve tebeiyye olan istiareler kelimelerde olmaktadır.

Müellifin istiareye yönelik olarak yaptığı sekizinci tasnif, câmi' (iki anlam arasındaki alaka) itibarıyla olup bu yönüyle istiare üç şekilde olmaktadır. Birinci şekil; müellif tarafından değinildiği üzere istiarenin iki tarafının hissî veya aklî olması veya bir tarafının hissî diğer tarafının aklî veya tam tersi şeklinde olmasıdır. Bu şekilde olduğunda camî' de hissî veya aklî olmaktadır. İkinci şekil; câmi'in, istiarenin iki tarafına dahil olması olup bu tür özellikte olan istiareye *dâhilî istiare* denilmektedir. Bazen de câmi', istiarenin iki tarafı arasında müşterek bir kavram olup bu tür istiarelere *gayr-ı dâhilî istiare* denilmektedir (Abbâs, 2007, s. 203). İstiarenin dâhilî ve gayr-ı dâhilî şeklindeki bu taksimini Abbâs dışında çalışmamızda örnek verilen Arap belâgati müellifleri yapmamıştır. Üçüncü şekil ise câmi' yönüyle istiarenin karîbe ve baîde olarak iki kısma ayrılması olup bu kısım için kullanılan diğer iki

kavram âmîyye ve hâssiyye olmuştur. Müellife göre bir istiarenin câmi'si (iki anlam arasındaki ilgi) üzerinde düşünülmeden hemen anlaşılıyorsa bu istiarelere istiare-i karîbe denilirken câmi'nin anlaşılması düşünmeye ve çıkarım yapmaya ihtiyaç duyduğunda bu tür istiarelere istiare-i hâssiyye denilmektedir (Abbâs, 2007, s. 204).

Abbâs'ın yapmış olduğu son taksim, müşebbeh veya müşebbeh bihe ait özelliklerin zikredilip zikredilmemesi yönüyle olup bu itibarla istiare önceki müelliflerde olduğu gibi muraşşaha, mücerrede ve mutlaka olarak üç kısma ayrılmıştır (Abbâs, 2007, s. 211). Abbâs'ın yaptığı istiare taksimini şu şekilde özetlemek mümkündür:



Örnek verilen belâgat müellifleri arasında en kapsamlı istiare taksimini yapan Abbâs metodolojik açıdan aynı başarıyı göstermediği düşünülmektedir. Zira konu içinde birbirinden ayrı alt başlıkların çokluğu, konunun anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu durumla birlikte, Habenneke ile Abbâs en kapsamlı istiare anlatımlarından birini yapmıştır.

## Sonuç

Klasik dönemden günümüze dek belâgat terimleri arasında önemli bir yeri olan istiare ile ilgili olarak son dönem Arap belâgati kitaplarında çeşitli tanımlar ve kategorizasyonlar yapılmıştır. Müsteâr minh, müsteâr leh, câmi' ve karineden meydana gelen istiareye yönelik olarak son yüzyıldaki Arap belâgati müellifleri birbirinden farklı tanımlamalar yapmalarına rağmen bu tanımların birçoğu istiareyi kapsamlı olarak yansıtmamıştır. Şöyle ki; Abdülazîz Atîk, önceki Arap belâgati müelliflerinin tanımına yer vererek kendisi tarif yapmamış, Alî el-Cârim - Mustafa Emîn, Kâsim - Dîb, İbn 'Useymîn, Ali Bulut, Mustafâ es-Sâvî el-Cüveynî, Mustafa el-Merâğî ve Fadl Hasan Abbâs istiareyi iki tarafı bazen de alakası (câmi') yönüyle tarif ederek karine olgusuna değinmemişlerdir. Ahmed el-Hâşimî ve Habenneke el-Meydânî ise yaptıkları tarifte karineyi, istiarenin iki tarafını ve alakayı zikrederek daha kapsamlı tanım yapmışlardır.

İstiare konusu anlatımında müellifler arasında kullanılan kavramlar ve yapılan tasnifler açısından da farklılıklar söz konusu olmuştur. Örneğin Abdülazîz Atîk istiareyi dört ayrı açıdan kategorize ederek istiare-i temsiliyyeyi müstakil alt başlık olarak ele almamış, Alî el-Cârim ve Mustafa Emîn dört, Kâsim ve Dîb beş ayrı yönden kategorize etmiş ve isti'are-i temsiliyyeyi müstakil bir ayrı başlık açmıştır. İstiareyi daha özet bir şekilde üç ayrı açıdan tasnif eden İbn 'Useymîn ve istiareyi dört açıdan değerlendiren Ali Bulut istiare-i temsiliyyeye yer vermemiştir. Örnek verilen belâgat müelliflerinden Cüveynî ise istareyi sadece kısa ve öz bir şekilde anlatım yaptıktan sonra istiare ile ilgili sadece bir taksim yapmıştır. İstiareyi kapsamlı bir şekilde değerlendirip sekiz farklı açıdan tasnif yapan müelliflerden Merâğî ve Hâşimî; hâric, mekâliyye ve istiare-i tasrihiyyeyi tebeiyye şeklinde diğer müelliflerden farklılık arz eden kavramlar kullanmışlardır. Bir diğer örnekte Kâsim ve Dîb, kelime yönüyle asliyye ve tebeiyye olarak değerlendirilen istiareyi câmi' yönüyle iki alt başlığa ayırmıştır. Konuyu altı kısımda değerlendiren Habenneke ise istiare-i temsiliyyede mürekkeb istiare kavramını kullanmıştır. İstiareye yönelik olarak en çok kategorizasyonu Abbâs yapmış olup konuyu dokuz farklı açıdan ele almıştır.

Bu çalışmada varılan diğer bir sonuç, klasik dönem müelliflerinin konu anlatımlarında birbirinden söz etmemeleri üzerinedir. Zira klasik dönem müelliflerinin tanımlarına ve görüşlerine kitaplarında yer veren müellifler aynı müsamahakarlığı kendi muasırlarına karşı göstermedikleri gözlemlenmiştir. Son olarak istiare ile ilgili alt başlık olarak kullanılan aynı kavramların farklı kelime veya ifadelerle dile getirilmesinin, konunun anlaşılmasını daha da güç hale getirdiği düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Abbâs, F. H. (2007). *el-Belâğa fînünühâ ve efnânühâ: İlmü'l-Beyân*. Ürdün: Dâru'l-Furkân li't-Tıbbâ'ati ve'n-eşri ve't-tevzî'.
- Abdülkâhir el-Cürçânî, E. B. b. A. (2001). *Esrâru'l-belâğa fi 'ilmi'l-beyân*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Atîk, A. (1985). *fi'l-Belâğati'l-'Arabiyye: İlmü'l-Beyân*. Beyrut: Dâru'n-Nahdati'l-'Arabiyye.
- Bulut, A. (2014). *Belâgat: Meânî, beyân, bedî'* (2. bs). İstanbul: İFAV.
- Câhiz, A. b. M. (2003). *el-Beyân ve't-tebyîn*. Beyrut: Mektebetü'l-Hilâl.
- Cârim, A., & Emîn, M. (t.y.). *el-Belâğatü'l-vâdiha: el-Beyân el-me'ânî el-bedî'*. Mısır: Dâru'l-Me'ârifî.
- Cüveynî, M. es-Sâvî. (1985). *el-Belâğatü'l-'Arabiyye: Te'sil ve tecdid*. İskenderiye: Münşeâtü'l-Me'ârif.
- Durmuş, İ., & Pala, İ. (2001). Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. İçinde *İstiare* (C. 23, s. 315-318). İstanbul: TDV Yayınları.
- Ebû Hilâl el-'Askerî, el-H. b. A. (1998). *es-Sınâ'ateyn: el-Kitâbe ve 'ş-şir*. Beyrut: el-Mektebetü'l-'Unsuriyye.
- el-Kâdî el-Cürçânî, E.-H. 'Alî b. A. (t.y.). *el-Vesâta beyne'l-Mütenebbî ve husûmih*. Kahire: Matba'atü 'Îsâ el-bâbî el-Halebî ve şerikâhü.
- Habenneke, A. H. (1996). *el-Belâğatü'l-'Arabiyye: Üsûsühâ ve 'ulûmühâ ve fînünühâ* (C. 2). Beyrut: ed-Dâru's-Şâmiyye.
- Hâşimî, A. (t.y.). *Cevâhiru'l-belâğa fi'l-me'ânî ve'l-Beyân ve'l-bedî'*. Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye.
- Hatîb el-Kazvîni, E.-M. C. M. b. A. (2003). *el-İzâh fi 'ulûmi'l-belâğa*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Manzûr, M. el-İfrîkî. (1993). *Lisânü'l-'Arab* (3. bs, C. 15). Beyrut: Dâru Sâdir.
- İbn Reşîk el-Kayravânî, E. A. el-Hasen. (1981). *el-'Umde fi mehâsini 'ş-şirî ve âdâbih* (C. 1-2). Beyrut: Dâru'l-Cil.
- İbn 'Useymîn, M. b. S. (2004). *Dürûsu'l-belâğa*. Kuveyt: Mektebetü Ehli'l-Eser.
- İbn Vehb, E.-H. İ. b. İ. b. S. el-Kâtib. (1969). *el-Burhân fi vücûhi'l-beyân*. Kahire: Mektebetü's-Şebâb – Matbaatu'r-Risâle.

İbnü'l-Mu'tez. (2012). *Kitâbü'l-Bedî'*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi's-Sekâfiyye.

Kâsim, M. A., & Dîb, M. (2003). *'Ulümü'l-belâğa: el-Bedî' ve'l-Beyân ve'l-Me'ânî*. Lübnan: Müessesetü'l-Hadîse li'l-Kitâb.

Merâğî, A. b. M. (1993). *'Ulümü'l-belâğa -el-Beyân-el-Me'ânî-el-Bedî'*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Sekkâkî, E. Y. Y. b. E. B. (1987). *Miftâhu'l-'ulûm* (2. bs). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Zebîdî, M. M. (1965). *Tâcü'l-'arûs min cevâhiri'l-kâmûs*. Kuveyt: Daru'l-Hidaye.

**072. *Kitâbu'l-'Ayn* ve *Kitâbu'l-Cîm*'de *n-f-s* (ن ف س) kökü ve türevleri****İclal ARSLAN<sup>1</sup>**

**APA:** Arslan, İ. (2023). Bazı modern Arap belâgati kitaplarında istiareye yönelik tanımların ve tasniflerin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1232-1254. DOI: 10.29000/rumelide.1253843.

**Öz**

Birçok disiplinde önemli bir yere sahip olan *nefs* (نَفْس) kavramının zengin bir anlam yelpazesi vardır. *Nefs* kelimesinin sözlük anlamlarının klasik Arap dili sözlükleri perspektifinde etraflıca ortaya konulması, farklı disiplinlerdeki terim anlamlarının netleşmesine ve gereği gibi anlaşılmasına yarar sağlayacaktır. Bu açıdan *nefs* hakkında yapılacak yeni çalışmalara referans niteliği taşıyacak şekilde *n-f-s* (ن ف س) kökünün klasik sözlükler yardımıyla etimolojisinin yapılması büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada ilk sistematik kapsamlı sözlük kabul edilen *Kitâbu'l-'Ayn* ile sözcüklerin, kökün ilk harfine göre alfabetik olarak sıralanmış olduğu *Kitâbu'l-Cîm* tercih edilmiştir. İlk aşamada bu sözlüklerdeki *n-f-s* kök bilgisi etraflıca incelenmiştir. Sonrasında *nefs* kelimesi, çoğulları olan *enfus* (أَنْفُس) ve *nufûs* (نُفُوس) kelimeleriyle birlikte ele alınmıştır. Ayrıca *nefs* kelimesinin manalarında belirleyici olduğu düşünülen fiil vezinlerine değinilmiş, *nefs* ve *nefes* (نَفَس) kelimeleri arasındaki ilintiye işaret edilerek sözlükler arasındaki anlam farklılıkları tespit edilmiştir. Böylelikle bu iki klasik sözlükten istifade edilerek “*nefs*” ve “*nefes*” kelimeleri için temel bir çerçeve ortaya konulmuştur. Çalışma sırasında bu iki klasik sözlükteki manalar; âyet, hadis-i şerif, Arap şiiri ve deyimsel ifadelerden oluşan şahidlerle desteklenmiştir. Anlamların tespitinde bilhassa kelimelerin Türkçeye aktarılmasında titizliğiyle meşhur olan *el-Okÿânûsu'l-Basît*, diğer bir adıyla *Kâmûs Tercümesi*'nden istifade edilmiştir. Böylece el-Halîl b. Ahmed'in de dediği gibi birden fazla anlama sahip olan *nefs* kavram alanını ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışma sonunda görülmüştür ki, *nefs* kelimesinin sözlük anlamları birbirinden farklı olsa da, fiil formundaki anlamları alt alta sıralandığında, aralarında bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Bu makalede amaç, *n-f-s* (ن ف س) kökünün sözcük anlamıyla ilgili bütün detayları ortaya koymaya çalışmak ve anlam sürecindeki gelişim seyrini ilk döneme ait zikredilen bu iki sözlük yardımıyla tespit edebilmektir.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili, *Kitâbu'l-'Ayn*, *Kitâbu'l-Cîm*, *n-f-s* (ن ف س) kökü, *nefs* (نَفْس), *nefes* (نَفَس)

**The root and derivatives of *n-f-s* (ن ف س) in *Kitâbu'l-'Ayn* and *Kitâbu'l-Cîm*****Abstract**

The concept of *nafs* (نَفْس), which has an important place in many disciplines, has a rich range of meanings. Exposing the dictionary meanings of the word *nafs* in detail in the perspective of classical Arabic language dictionaries will help to clarify and properly understand the meanings of terms in different disciplines. In this respect, it is of great importance to make the etymology of the root *n-f-s* (ن ف س) with the help of classical dictionaries, which will serve as a reference for new studies about the soul. In this study, *Kitâbu'l-'Ayn*, which is accepted as the first systematic comprehensive

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslâm Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belâgati ABD (Çorum, Türkiye), iclal.arslan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1470-4004 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253843]

dictionary, and Kitâbu'l-Cîm, in which the words are arranged alphabetically according to the first letter of the root, were preferred. In the first stage, the n-f-s root information in these dictionaries was examined in detail. Afterwards, the word nafs was discussed together with its plurals enfus (أَنْفُسٌ) and nufus (نُفُوسٌ). In addition, the verb meters, which are thought to be decisive in the meaning of the word nafs, are mentioned, and the meaning differences between the dictionaries are determined by pointing out the relationship between the words nafs and Nefes (نَفْسٌ). Thus, a basic framework for the words "nafs" and "breath" has been put forward by making use of these two classical dictionaries. During the study, the meanings in these two classical dictionaries; verse, hadith-i sharif, Arabic poetry and idiomatic expressions were supported by witnesses. El-Okyanûsu'l-Basît, which is famous for its meticulousness in the determination of meanings, especially in transferring words to Turkish, has been benefited from, also known as Kâmûs Translation. Thus, as al-Khalil b. Ahmed said, the concept of the soul, which has more than one meaning, has been revealed. At the end of the study, it was seen that although the dictionary meanings of the word nafs are different from each other, there are some common points between them when their meanings in verb form are listed one after the other. The aim of this article is to try to reveal all the details about the lexical meaning of the root n-f-s (ن ف س) and to determine the developmental course of the meaning process with the help of these two dictionaries belonging to the first period.

**Keywords:** Arabic language, *Kitâbu'l-'Ayn*, *Kitâbu'l-Cîm*, n-f-s (ن ف س) root, nefs (نَفْسٌ), nefes (نَفْسٌ) (Breath)

## 1. Giriş

*Lisânu'l-'Arab* gibi kapsamlı bazı sözlüklerin kendisinden önceki bütün birikimi yansıtma çabalarından dolayı daha çok rağbet gördükleri söylenebilir. Bu durum, önemli bilgileri içinde barındıran *Kitâbu'l-'Ayn*, *Cemheretu'l-luga*, *Tehzibu'l-luga*, *el-Muhît fi'l-luga*, *Mekâyisu'l-luga* ve *el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam* gibi bazı kadim sözlüklerdeki malumatın ihmal edilmesine sebep olmuştur. Bu kadim sözlüklerden bazılarının kullanımının, kelimenin sözlük anlamını belirlemede pratik/işlevsel olmaması da elbette rol oynamış olabilir. Ancak özellikle de ilk anlamların belirlenmesinde hazine değerinde olan bu eserlerin kapsam ve yöntemlerinin, araştırmacılar için yabancı/bilinmez bir konu olmaması gerektiği açıktır. Kur'an'ın anlaşılması için nasıl ki, ilk dönemlerde çöllerde seyahat edilip dil malzemesi toplanmıştır, şimdi de bunlardan günümüze ulaşanlarının didik didik taranarak ihtiyaç duyulan bu anlamlara vakıf olunma çabası gereklidir. Çalışmanın konusunu teşkil eden n-f-s kökü ve türevleri bağlamında bakıldığında ilk dönem sözlüklerinde bu köke rastlanmadığı görülür. Büyük bir ihtimalle bilinir olduğu düşüncesiyle yer verilmemiştir. Çünkü İbn Dureyd *nefes* için 'İnsan ve onun dışındakilerin nefesi bilinmektedir' diye bir açıklama yapmakla yetinmiştir (İbn Dureyd, 1987, 2/848). Aynı şeyin *nefs* için de geçerli olmasını mümkün kılan açıklama, Sâhib b. Abbâd'dan (ö. 385/995) 'Nefs, bilinmektedir' şeklinde gelmektedir (Sâhib b. Abbâd, 1994, 8/341). Bu durumun başka sebeplerinin de olabileceği göz önünde bulundurulduğunda klasik sözlüklerin ilk dönemden başlayarak teker teker incelenmesinin zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Neden şimdi n-f-s kökünün bilinmezleri vardır? Bu düşünceden hareketle hicri II. ve III./VIII. ve IX. asırlarda sistematik bir şekilde kamus olarak telif edilen eserlerden ikisinin ele alınması ve n-f-s kökünün bu kamuslardaki karşılıklarının araştırılması hedeflenmiştir. Burada ilk dönem sözlüklerinden iki tanesi kabul edilen *Kitâbu'l-'Ayn* ve *Kitâbu'l-Cîm* kendi içinde değerlendirilmiştir.

Fetihler ve ticaret gibi sebeplerle Arap dilinde hatalı kullanımların yaygınlaşması sonucunda el-Halîl b. Ahmed, Kisâî, Ebû 'Amr eş-Şeybânî ve Ebû Zeyd el-Ensârî gibi dilciler doğru ve yanlış olan dil

malzemesinin neler olduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. (Durmuş, 2009, C. 37, S. 399) Bunun için uzun süreli olarak çöllere seyahat yapmışlardır. Alfabetik olarak kökün birinci harfine göre ilk defa sözlük yazan Ebû 'Amr eş-Şeybânî'nin (ö. 213/828 [?]), çöl seyahatine giderken iki testi dolusu mürekkep yanında götürdüğü ve hepsini tüketerek döndüğü rivayet edilir. (Kılıç, 1994, C. 10, S. 98) Sözlük telifinde II./VIII. asırda daha çok belli bir konuya ait mucemler mevcuttu. Sonrasında *Kitâbu'l-'Ayn* gibi dilin bütün kelimelerini içermesi hedeflenen mucemlerde *n-f-s* kökünün tespiti mümkün olduğu için başlangıç olarak bu iki sözlük tercih edilmiştir.

Bu çalışmada, *n-f-s* kökünden türeyen, Türkçemizde de çeşitli türevleri<sup>2</sup> kullanılan '*nefs*' ve '*nefes*' sözcükleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca *n-f-s* köküne ait isim ve fiil türevlere de klasik sözlüklerden *Kitâbu'l-'Ayn* ve *Kitâbu'l-'Cîm*'deki karşılıkları doğrultusunda yer verilmiştir. Bu karşılıklar yakın zamanlı *Cemheratu'l-luga*, *Mekâyisi'l-luga*, *Muhîtu'l-luga* ve *el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam* gibi sözlüklerle de mukayese edilmiştir. Çok anlamlı birer sözcük olan *nefs* ve *nefes* kelimelerinin ayrı birer inceleme konusu yapılması, özellikle *nefs* kelimesinin tefsir, tasavvuf, İslam ahlâk felsefesi gibi çeşitli disiplinlerde yaygın olarak kullanılması ve 'ruh'la birlikte tartışılan bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Zikredilen bu alanlarda ruh ve *nefs* terimlerinin anlam analizleri yapılmakta ve bu ikisi arasındaki nüansın yakalanması amaçlanmaktadır. O sebepten öncelikle *nefs* teriminin dilbilimsel açıdan çalışılması elzemdir. Bu çalışmada Arapça klasik temel sözlüklerden hareketle *nefs* sözcüğünün kavram çerçevesinin çizilmesi, Türkçede kullanılan ve içinde *nefs* kelimesinin geçtiği bazı terkip ve deyimlerin daha iyi anlaşılmasına da zemin hazırlayacaktır. Kur'ân-ı Kerim'de *nefs* sözcüğü ve türevleri birçok sûrede farklı formlarda zikredilmektedir. Bunlardan 61'inde *نَفْسٌ/نَفْسٌ/نَفْسٌ/نَفْسٌ* ve 14'ünde *نَفْسًا* şeklinde marife/nekira formuyla tek başına gelmektedir. Birinci tekil zamirle *نَفْسِي* şeklinde 13 defa, ikinci tekil zamirle *نَفْسِكَ* şeklinde 10 defa ve üçüncü tekil zamirle *نَفْسَهُ/نَفْسَهَا* şeklinde 42 defa gelmektedir. *Nefsin* birinci çoğulu, marife haliyle zamir olmadan *النَّفْسُ* şeklinde 6 defa zikredilmektedir. Zamirlerle birlikte ise, *أَنْفُسَنَا* 3, *أَنْفُسِكُمْ* 49, *أَنْفُسِهِمْ* 91 ve *أَنْفُسَهُنَّ* şeklinde 4 defa geçmektedir ve böylelikle tamamı 153'ü bulmaktadır. Bu haliyle *nefsin* çoğul formu, toplam 298'in yarısını geçmektedir. Burada üçüncü şahsın çoğuluyla birlikte kullanımın mevcut olmasına rağmen, ikinci şahsın çoğul zamiriyle (*أَنْفُسِكُمْ*) zikredilmediği dikkat çekmektedir. Elbette *nefsin* tekit anlamı geçerli olduğunda *enfus* şeklinde çoğulunun kullanılması da sayının yüksek olmasında etkindir. Buna karşılık *nefsin* diğer çoğulu olan *nufûsun* sadece 2 defa geçmesi, göze çarpan bir başka husustur. *Nufûsun*, Tekvîr sûresi (81) 7. ayette *﴿رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ﴾* zamirle birlikte kullanımı mevcuttur. İlginç bir başka yön de *n-f-s* kökünün fiil formunun iki yerde geçmesidir: Birincisi Tekvîr sûresi (81) 18. ayette *teneffese* *﴿وَالصُّبْحُ إِذَا تَنَفَّسَ﴾* ve ikincisi Mutaffifin sûresi (83) 26. ayette *tenâfese* *﴿حَتَّىٰ تَمُوتَ﴾* *﴿وَالصُّبْحُ إِذَا تَنَفَّسَ﴾* ve ikincisi Mutaffifin sûresi (83) 26. ayette *tenâfese* *﴿حَتَّىٰ تَمُوتَ﴾* *﴿وَالصُّبْحُ إِذَا تَنَفَّسَ﴾* şeklinde (Fuâd Abdülbâkî, 1945, s. 710-714). Kur'ân-ı Kerim'de *n-f-s*

<sup>2</sup> Nitekim Türk Dil Kurumu TDK sözlüğünde *n-f-s* kökünden türetilmiş kelime ve deyimler bulunmaktadır. Türkçede *nefs* isim olarak '*nefs*' şeklinde, 'öz varlık, kişilik' ve 'insanın yeme-içme vb. gereksinimlerinin bütünü' ve sıfat olarak 'pek hoş, çok güzel' anlamlarında kullanılmaktadır. Deyim formunda '*nefsine* uymak, *nefsine* yedirememek ve *nefsini* köreltmek (veya körletmek)' ifadeleri mevcuttur. 'Nefis izzeti, nefis muhasebesi, nefis mücadelesi, nefis müdafaası, nefesine düşkün, cebrinefis, izzetinefis, kifafinefis' gibi birleşik isimler de bulunmaktadır. Bunları, daha eskiden kullanılanlarla genişletmek mümkündür: 'Nefsâni, nefsâniyet, kefil bin-nefs, nefsi nefesine, nefsi yenmek, nufûs' Bkz. Şemsettin Sâmî, *Kâmûs-ı Türkî*, nşr. Ahmet Cevdet (Dersaadet: İkdâm Matbaası, 1317), "nfs", s. 1466.

Aynı şekilde Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde 'nefes' için şu anlamlar verilmektedir: 'Soluk; şifa amacıyla hastaya okunan dua (Bu anlam Türkçedir. Bkz. Sâmî, "nfs", s. 1466.); sigara, pipo içerken içe çekilen duman; canlılık, hayat belirtisi; Bektaşî ve Alevilerin görüş ve düşüncelerini belirtmek için yazılmış şiir' Günümüzde nefes kelimesiyle birlikte kullanılan deyimler daha çoktur: 'Nefes aldırılmamak, nefes almak, nefes çekmek, nefes etmek, nefesi durmak, nefesi kesilmek (veya daralmak veya tutulmak), nefesine güvenen borazancıbaşı olur, nefesini tutup beklemek, nefes tüketmek' Birleşik kelimeleri de şöyle sıralamak mümkündür: 'nefes borusu, nefes darlığı, nefes kesici, nefes nefese, nefesi kuvvetli, bir nefes, son nefes, tıknefes (hayvanlara arız olan nefes darlığı), balıknefesi, diyafraam nefesi' 'Nefsâ', Türkçede de doğum yapmış kadın anlamındadır. Bk. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 16.09.2021.



kökünün zikredildiği bu 298 sayısının içinde *nefs*in toplam 295 defa olması, böyle bir çalışmanın ayrıca önemini arttırmaktadır.

İlk dönem sözlüklerin detaylı incelenmesiyle, bunların orta ve son dönem sözlüklerinin oluşumlarında ne kadar rol oynadığını görme imkânı doğacaktır. Öte yandan Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yaşamış alimlerce telif edilen sözlüklerdeki *nefs* kelimesinin gelişim sürecinin incelenmesinde de büyük yararlar vardır. Çünkü özellikle de anadili Arapça olmayanların sözlükbilimine katkıları birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklarla birlikte bahsedilen dönemlerde yazılan bazı sözlüklerde şerh geleneği takip edilmiştir. Mesela *ez-Zebîdî'nin Tâcu'l-'arûs'u*, Fîrûzâbâdî'nin *el-Kâmûsu'l-muhît*'ine ait bir şerh niteliğindedir. *el-Kâmûsu'l-muhît*, Arapça dil hazinesini büyük ölçüde kayda geçiren bir eserdir. Bu bakımdan onun temel alınmasıyla telif edilen önemli başka sözlükler de bulunmaktadır. İşte *ez-Zebîdî*, bu eseri şerh etmenin yanında çeşitli tamamlayıcı bilgiler ve düzeltmelerle eserini yaklaşık 120.000 maddeyi içerecek ölçekte genişletmiştir. Bu haliyle *Tâcu'l-'arûs* Arap diliyle ilgili zamanımıza ulaştığı bilinen en büyük sözlüktür (Durmuş, 2013, C. 44, S. 169). Âsım Efendi de *el-Kâmûs'u* çevirirken daha çok *ez-Zebîdî'nin Tâcu'l-'arûs* adlı şerhinden de faydalanmış, âyet, hadis ve şiir örnekleri vermiş, ayrıca İbn Sîde'nin (ö. 458/1066) *el-Muhkem* ve Radıyyüddin es-Sâgânî'nin (ö. 650/1252) *el-Ubâbu'z-zâhîr* gibi kaynaklardan yeni kelimeler ve anlamlar eklemiştir. Âsım Efendi, tercümesinde Arapça kelimelere Türkçe karşılık bulmakta büyük gayret ve titizlik göstermiştir, dolayısıyla eser Türkçe'nin de zengin bir sözlüğü niteliğindedir. Özellikle bitki ve hayvan adları gibi bilinmesi güç kelimelerin tespitinde yöre ağızlarından da yararlanmıştır ve böylece *el-Fîrûzâbâdî'nin* bu eserini tercüme ederek Türkçeye aktarmıştır. (Marzouk, 2012, s.1,33,40-41)

## 2. İlk dönem klasik sözlüklerde n-f-s (ن-ف-س) kökü

Bilhassa Kur'an-ı Kerim'in daha iyi anlaşılması amacıyla garib kelimelerin tespiti için çöle seyahatlerin yapıldığı bilinmektedir. Bu amaçla telif edilen *Garîbu'l-Kur'an*, *Me'âni'l-Kur'an* gibi eserler dil malzemesi yönüyle de zengin kabul edilirler. *Kitâbu'l-'Ayn*, Arap dilinin bütün kelimelerini kapsaması hedeflenen ve mahreç esasına göre yazılan ilk sözlük kabul edilir. Bundan sonra mahreç esas alınan sözlüklerden Muhammed b. Ahmed el-Ezherî'nin (ö. 370/980) *Tehzîbu'l-luga'sı* ve Ebû Ali el-Kâlî'nin (ö. 356/967) *el-Bârî*'sini zikretmek mümkündür. Ancak *el-Bârî*'de n-f-s (ن ف س) kökünün tespit edilemediğini belirtmekte yarar vardır. Kökü oluşturan harflerin ilkine göre alfabetik olarak sözlüğünü ilk telif eden kişi Ebû 'Amr eş-Şeybânî'dir (ö. 213/828 [?]). Bunula birlikte kökün diğer harflerinin, maddelerin sıralanmasında etkisinin olmaması eseri olan *Kitâbu'l-'Cim*'in kullanımını oldukça zorlaştırmaktadır. Ebû Zeyd el-Ensârî'nin (ö. 215/830) *Kitâbu'l-Hemz*'i de ilk harfe göre sıralanmış sözlükler arasındadır. Bu iki eserin bugünkü manada alfabetik olarak telif edildikleri söylenebilir. (Subaşı, 2011, s.241) Maalesef n-f-s (ن ف س) kökü *Kitâbu'l-Hemz*'de de bulunamamıştır. Çünkü *Kitâbu'l-Hemz*'de kök harflerinde hemze bulunanlar yer almaktadır. Luiz (Luvîs) Şeyho'nun neşrettiği haliyle bu eser yaklaşık 46 sayfadır. Müthiş bir dil vukufiyetinin göstergesi olan bu eser, farklı yönlerde yapılacak çalışmalarla özellikle Türk araştırmacıların ilgisini beklemektedir. 2002 yılında Hannâ Haddâd, *el-Cuzûr* dergisinde araştırmacıların habersiz olduğunu belirttiği bu eseri detaylı bir şekilde incelemiştir. (Haddâd, 2002, s.346) Öte yandan maddeler, ilk harfinin alfabetik olmasına göre sıralanmış olmakla birlikte, kök harfleri kendi içinde alfabetik değildir. Mesela *مَان* kökünü önce, *مَال*'yi daha sonra açıklama yoluna gitmiştir. (Ebû Zeyd el-Ensârî, 1911, s.11) Bu eserde n-f-s kökü bulunmamakla birlikte doğal olarak bazı yerlerde '*nefs*' kelimesi zikredilmiştir. Mesela "bozmak" anlamındaki *أَرَدَأَ* fiilinin açıklamasında "*أَرَدَأَتْ الرَّجُلُ بِنَفْسِي*" ifadesi yer almaktadır. (Ebû Zeyd el-Ensârî, 1911, s.8)

Arapça sözlüklere bakıldığında genellikle bir kelimenin iki tür kullanımıyla karşılaşılır: İsim olarak kullanımı ve fiil olarak kullanımı. Tek başına bir anlamı olmayan harfler bir kenara bırakılırsa, fiilden isim, isimden fiil, fiilden fiil ve isimden isim türetme de kelimelerin bu yönünü ortaya koymaktadır. (Şimşek, 2012, s.223-254). Aynı durum, *n-f-s* kök harfleri için de söz konusudur. Aşağıda kronolojik sıra göz önünde bulundurularak *Kitâbu'l-'Ayn* ve *Kitâbu'l-Cîm*'de *n-f-s* kök harflerinden türetilen sülâsî mücerret isim ve fiillerin kullanımları ve anlamları üzerinde durulmaktadır. Çeşitli kullanımlar ve buna bağlı olarak değişebilen anlamlar; âyet, hadis-i şerif, Arap şiiri ve deyimsele ifadelerden oluşan şevâhidle delillendirilecektir.

Öncelikle belirtmek gerekir ki *n-f-s* kök harflerinden “nefs (نَفْسٌ), nefes (نَفَسٌ), nefis (نَفِيسٌ), nâfis (نَافِيسٌ), menfûs (مَنْفُوسٌ), nufesâ/nefsâ (نُفَسَاءُ/نَفَسَاءُ), nifâs (نِفَاسٌ), nefâse (نَفَاسَةٌ), nifâsiyye (نِفَاسِيَّةٌ), nefsanî (نَفْسَانِيَّةٌ), nefsanîyye (نَفْسَانِيَّةٌ), nefsi (نَفْسِيَّةٌ), nefsiyye (نَفْسِيَّةٌ), nufûs/enfûs (نُفُوسٌ/أَنْفُوسٌ)” şeklinde sülâsî mücerret isimler; 1. bâbda nefese (نَفَسٌ), 4. bâbda nefise (نَفِيسٌ) ve 5. bâbda nefuse (نَفِيسٌ) şeklinde üç ayrı sülâsî mücerret fiil türetilmiştir. *n-f-s* kökünün her bir sözlükte geçen isim ve fiil cinsinden türevlerinin tablo yardımıyla düzenlenmesinde klasik sözlüklerdeki işleniş dikkate alınmıştır.

Aşağıda *n-f-s* kökünün sülâsî mücerret ve mezit fiil halleri Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir:

نَفَسٌ-يَنْفُسُ-نَفَسًا (1. Bâb)	Göz değdirmek, nazar etmek <sup>3</sup>
نَفِيسٌ-يَنْفِيسُ-نَفِيسًا، نَفَاسَةٌ، نَفَاسِيَّةٌ بِالشَّيْءِ (4. Bâb) نَفِيسٌ عَلَيْهِ بِخَيْرٍ (4. Bâb)	Cimrilik etmek Birinin sahip olduğu şeye haset etmek <sup>4</sup>
نَفِيسَةٌ-تَنْفِيسُ-نَفِيسًا، نَفَاسَةٌ، نَفَاسًا (المرأة) (4. Bâb)	(Kadın) lohusa olmak <sup>6</sup>
نَفِيسٌ-يَنْفِيسُ-نَفِيسًا الشَّيْءِ أَوْ بِالشَّيْءِ عَلَيْهِ (4. Bâb)	Bir şeye ehil/uygun, lâyıık görmemek <sup>7</sup>
نَفِيسٌ-يَنْفِيسُ-نَفِيسًا، نَفَاسًا، نَفُوسًا، نَفَسًا (5. Bâb)	Çok değerli, nefis olmak <sup>8</sup>

**Tablo 1:** *n-f-s* köküne ait sülâsî mücerret vezinler

أَنْفِيسٌ-يَنْفِيسُ-أَنْفِيسًا الشَّيْءِ	Bir şey nefis ve şaşılacak olmak <sup>9</sup>
أَنْفَسَهُ فِي الْأَمْرِ	Birini bir şeye teşvik etmek <sup>10</sup>
نَفَسٌ-يَنْفِيسُ-تَنْفِيسًا عَنْهُ	Refah kılmak <sup>11</sup>
نَفَسٌ عَنْهُ كُرْبَتَهُ	Üzüntüsünü gidermek <sup>12</sup>

<sup>3</sup> İbn Sîde, el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam, “nfs”, 8/526.

<sup>4</sup> İbn Sîde, el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam, “nfs”, 8/527.

<sup>5</sup> el-Fîrûzâbâdî, (trc. Mütercim Âsım Efendi), “nfs”, 3/2743.

<sup>6</sup> Ebû Amr eş-Şeybânî, *Kitâbu'l-Cîm*, “nfs”, 3/280.

<sup>7</sup> İshak b. İbrâhîm el-Fârâbî'ye ait olan *Divânu'l-edeb* adlı sözlükte bu veznin, “Birinin sahip olduğu bir şeye haset etmek” anlamında olduğu bildirilmektedir. Bkz. İshak b. İbrâhîm el-Fârâbî, *Divânu'l-edeb*, nşr. Ahmet Muhtar Ömer (Kahire: Mecmeu'l-Lugati'l-'Arabîyye, 1975/1395), “nefâse”, 2/237.

<sup>8</sup> el-Halîl b. Ahmed, *Kitâbu'l-'Ayn*, “nfs”, 7/271.

<sup>9</sup> İbn Sîde, el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam, “nfs”, 8/527.

<sup>10</sup> İbn Sîde, el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam, “nfs”, 8/527.

<sup>11</sup> İbn Fâris, *Mekâyisu'l-luga*, “nfs”, 5/460.

<sup>12</sup> İbn Fâris, *Mekâyisu'l-luga*, “nfs”, 5/460.

نَفَسَ الْقَوْمِ	Yayı çatlatmak <sup>13</sup>
تَنَفَّسَ-يَتَنَفَّسُ-تَنَفُّسًا	Nefes alıp vermek <sup>14</sup>
تَنَفَّسَ الصُّبْحُ	Sabah yeri açılıp aydınlanmak <sup>15</sup>
تَنَفَّسَتْ الْقَوْمُ	Yay çatlakmak <sup>16</sup>
تَنَفَّسَ فِي الْإِنَاءِ	Kabı ağzından ayırmayarak içmek <sup>17</sup> ; yahut üç defada, yani ağzından ayırarak içmek <sup>18</sup> (zıt)
تَنَفَّسَ الْمَوْجُ	Denizin dalgası suyu dışarıya serpmek <sup>19</sup>
نَافَسَ-يُنَافِسُ-مُنَافَسَةً (نافسه في الأمر)	Bir işte biriyle yarışmak; çok rağbet göstermek <sup>20</sup>
تَنَافَسَ-يَتَنَافَسُ-تَنَافُسًا الْقَوْمُ فِي كَذَا	Bir hususta yarışmak; rekabet etmek; ileri varmak <sup>21</sup>

**Tablo 2:** n-f-s köküne ait rubâî ve humâsî vezinler

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde n-f-s kökü, temel olarak 1., 4. ve 5. bâb olmak üzere üç vezin halinde karşımıza çıkıyor. Her üçünde de farklı anlam taşıdığı gözlenmektedir:

a. 1. Bâbda göz değdirmek, nazar etmek anlamıyla mastarı *nefs* (نَفْسًا) olarak gelmektedir. *Nefsin*, hem nazar ve hem de mastar olarak nazar değdirmek anlamı bu vezinden gelmektedir.

b. 4. Bâbda üç anlam söz konusudur. İlk anlam, cimrilik etmek ve birinin sahip olduğu şeye haset etmektir. İkinci şekli, نَفَسًا ve نَفَاسَةً şeklinde üç mastarla lohusa olmak anlamına gelmektedir. Bu anlamda تَنَفَّسَتْ şeklinde de söylenmektedir. (İbrahim el-Fârâbî, 2003, 2/237) Buradaki *nefes* diye gösterilen mastar, *el-Okyânûsu'l-Basî't*'te نَفَسًا şeklinde geçmektedir. *Nefsin* temel anlamlarından birisi olan “kan” buradan gelmektedir. Üçüncüsü ise, yine haset etme anlamını içerecek şekilde birine bir şeyi layık görmemek anlamıdır.

c. 5. Bâbda نَفَسًا، نَفُوسًا، نَفَاسًا، نَفَاسَةً şeklinde dört mastarla değerli olmak, anlamı mevcuttur. Göz değdirmek anlamındaki *nefs* mastarı, sanki kişinin başkasındaki bir şeyi kıskanmasıyla birlikte nazarı taşıdığını düşündürmektedir. Değerli olmak anlamındaki mastarlardan birinin *nefes* olması, aslında soluduğumuz *nefesin* de değerli oluşuna işaret etmektedir. *Nefes* olmazsa, hayat da olmaz.

Bu yazının amacı, ilk dönem klasik sözlüklerinde n-f-s kökünün ne şekilde var olduğunu ve buna bağlı olarak *nefs* ve *nefes* şeklinde en çok kullanılan iki türevinin anlam analizini yapmaktır. Çünkü bu iki türevin istilâhî anlamlarının oluşumunda hiç kuşkusuz sözlük anlamlarının rolü büyüktür. Bu rolü gereğince ortaya koyabilmek için başlangıç niteliğindeki kamuslardaki durumlarının detaylı

<sup>13</sup> İbn Side, el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam, “nfs”, 8/528.

<sup>14</sup> Ebû Amr eş-Şeybânî, *Kitâbu'l-Cim*, “grnk”, 3/21.

<sup>15</sup> İbn Side, el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam, “nfs”, 8/526.

<sup>16</sup> İbn Fâris, *Mekâyisu'l-luga*, “nfs”, 5/461.

<sup>17</sup> Sâhib b. Abbâd, *el-Muhît fi'l-luga*, “nfs”, 8/341.

<sup>18</sup> İbn Fâris, *Mekâyisu'l-luga*, “nfs”, 5/460.

<sup>19</sup> Ebû Amr eş-Şeybânî, *Kitâbu'l-Cim*, “tyr”, 1/98.

<sup>20</sup> İshak el-Fârâbî, *Divânu'l-edeb*, “nâfese”, 2/386.

<sup>21</sup> İbn Side, el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam, “nfs”, 8/527.

incelenmesinde yarar vardır. Sözlüklerdeki birkaç anlamın sadece sıralanması, terimleşmeye giden süreci yeterince yansıtmayabilir. Hele de bu sözlüklerdeki Kur'ân, hadis ve şiir gibi şahidlerin gereği gibi anlaşılabilmesi, istilâha ulaşmadaki bağlantıların kurulmasını da zorlaştıracaktır. Burada o dili kullanan toplumun sahip olduğu çeşitli değerler ve nitelikler de aktarılmış olacaktır. İlk dönem sözlüklerinden farklı olarak sonraki sözlüklerde, dildeki gelişme ve değişmeye bağlı olarak sözcüğe yeni anlamların kazandırıldığı da görülmüştür. Bu yazının en temel amaçlarından birisinin, çeşitli bilim dallarında önem arz eden ve farklı kullanımları olan *nefs* ve *nefes*in klasik sözlüklerden başlanarak günümüze kadar gelen kullanımlarının bulunduğu mini bir sözlük hazırlamak olduğu da söylenebilir. Burada yukarıda adı geçen üç temel yazılı kaynağın (Kur'ân, hadis ve şiir) ki, bunlara Arap atasözleri de ilave edilmelidir, iyi taranması şarttır.

### 3. *Kitâbu'l-'Ayn*'da *n-f-s* kökü

Arapça kapsamlı ilk sözlük olan *Kitâbu'l-'Ayn*, Basra'da yetişmiş önemli bir dil alimi olan el-Halîl b. Ahmed'e (ö. 175/791) aittir. Aynı zamanda aruzu yeni bir ilim dalı olarak tespit eden alim olarak da tanınır. Öğrencileri arasında Sibeveyhi'nin (ö. 180/796), meşhur eseri *el-Kitâb*'ını onun gramerle ilgili ders notlarını derleyerek telif ettiği söylenir. *Kitâbu'l-'Ayn*'ın ikinci tahkiki Abdulhamid Hindâvî tarafından 2003 yılında Beyrut'ta basılmıştır. Bu tahkiki baskı, "Halîl b. Ahmed" maddesi 1997'de yazıldığı için *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'nde zikredilmemektedir. (Topuzoğlu, 1997, C. 15, S. 310)

Klasik sözlüklerde *n-f-s* kökünün izahı genel olarak bu kökün isim formu olan *nefs*in anlatımıyla başlamaktadır. Aynı şey *Kitâbu'l-'Ayn* için de geçerlidir. el-Halîl b. Ahmed, *Kitâbu'l-'Ayn*'da *n-f-s* kökünü açıklarken, isimlerden *nefs* ve çoğulu olan *nufûs* kelimesine ve diğer türevlerinden *nefes*, *nefis*, *enfes*, *nifâs*, *nufesâ*, *menfûse*, *nâfis*," sözcüklerine ve fiil formu olarak da 4. bâbda ve 5. bâbda gelen vezinlere yer vermiştir.

Yukarıda da işaret edildiği gibi müellif, açıklamasına ilk olarak *nefs* (نَفْسٌ) kelimesiyle başlamıştır. Ona göre *nefs*in çeşitli anlamları vardır ve çoğulu *nufûs* (نُفُوسٌ)tur. (el-Halîl, 1988, C. 7, S. 270). Oysa ki *nefs*in, *enfus* (أَنْفُسٌ) ve *nufûs* (نُفُوسٌ) şeklinde iki çoğulu bulunmaktadır. Aynı şekilde klasik sözlüklerin çoğunda bu iki çoğulu bir arada görmek mümkün olmamaktadır. Çünkü bu kaynakların bazısında *enfus* ve diğer bazılarında ise *nufûs* zikredilmektedir (el-Halîl b. Ahmed, 1988, C. 7, S. 270; İbn Dureyd, 1987, C. 2, S. 848; el-Ezherî, 1964, C. 13, S. 7; Sâhib b. Abbâd, 1994, C. 8, s. 341). el-Halîl b. Ahmed'in, bu kelimenin sadece *nufûs* şeklinde çoğulunu zikretmesi ve yine diğer sözlüklerde de bu iki çoğulun bir arada verilmemesi tartışmaya açıktır. *Enfus* çok bilinen bir sözcük olarak mı kabul ediliyordu? Yoksa *nefs*in tekid anlamı söz konusu olduğunda sadece *enfus* kullanıldığı için mi bu çoğul devre dışı bırakılmıştı? *Enfus* şeklindeki çoğulun Kur'ân-ı Kerim'de yaygın olarak zikredilmiş olmasına rağmen, el-Halîl b. Ahmed, *Kitâbu'l-'Ayn*'da sadece *nufûs* şeklindeki çoğuluna işaret etmiştir. Böylelikle sebep olarak bu sözcüğün bilinen bir şey olduğunu düşünmüş olması da mümkün, diğer çoğulun tekid için kullanılır olmasından kaynaklanması mümkün.

*Kitâbu'l-'Ayn*'da *nefs*in anlamları sırasıyla şöyledir:

1. Anlam: *Nefs*, bedene can veren 'ruh'tur.
2. Anlam: *Nefs*, insan demektir. Erkek ya da kadın, Hz. Âdem dâhil her bir insan, bir *nefis*tir/candır. Sâhib b. 'Abbâd (ö. 385/995), *nefs*in anlamının bilinen bir şey olduğunu belirttikten sonra el-Halîl b.

Ahmed gibi sadece *nufûs* şeklindeki çoğuluna işaret eder ve nefsin 'ruh' ile 'kan' anlamını peş peşe söyler (Sâhib b. Abbâd, 1994, C. 8, S. 341). el-Halîl b. Ahmed'den farklı olarak 'Yatağında öldü' anlamındaki *مَاتَ حَتْفَ نَفْسِهِ* deyimini zikreder.

3. Anlam: *Nefsin Kitâbü'l-'Ayn*'da geçen üçüncü anlamı, 'kendisi' şeklindedir. Müellife göre, her şeyin bizzat kendisi de *nefstir*.

4. Anlam: *Nefsin* dördüncü anlamı; iyi huy, sabırlı olma ve cömertliktir. "Nefsi olan bir adam" (رَجُلٌ لَهُ) ile 'ahlak, güç ve cömertlik sahibi olan kişi' kastedilir.

el-Halîl b. Ahmed, *nefsin* bu dört anlamını vurguladıktan sonra *n-f-s* kökünün *nefes*, *nefis*, *enfes*, *nifâs* ve *nâfis* şeklindeki türevlerinden bahseder:

a. *Nefes*: Bu kökün ikinci temel sözcüğü olan *nefes*, ona göre solumak, nefes almak demektir. Mesela "Suyu, tek bir solukla ya da üç solukla içtim" cümlesinde nefes alma söz konusudur. Kendisine ara verilen/kendisinden kurtulunan (bırakılan), diğer bir ifadeyle soluklanılan her bir şey *nefestir*. el-Halîl b. Ahmed, *nefsin* çoğulu olan *enfâs* (أَنْفَاسٌ) sözcüğüne işaret etmemiştir. Sâhib b. Abbâd da, *nefesle* ilgili olarak da *أَنْتَ فِي نَفْسٍ مِنْ أَمْرِكَ* şeklindeki 'Sen geniş/ferah bir durumdasın (Canının istediği gibi davranıyorsun)' deyimini söyler (Sâhib b. Abbâd, 1994, C. 8, s. 341).

b. *Nefis*: el-Halîl b. Ahmed, *nefesi* açıkladıktan sonra sırasıyla *nefisten* bahseder ve *nefis* sözcüğünün, "gözde/arzulanan bir şey" terkinde 'değerli/gözde/arzulanan' anlamına geldiğini söyler.

c. *Enfes*: Bu kelime, *هَذَا الْمَكَانُ أُنْفَسُ مِنْ ذَلِكَ* terkinde 'bu yer, ötekenden daha uzak yani, geniş/boldur' şeklinde bir anlam taşımaktadır.

d. *Nifâs*: *Nifâs*, kadının doğum yapması, *nüfesâ* ise doğum yapmış lohusa kadın demektir, bu anlam, *menfûse* şeklinde de ifade edilir. "Lohusa olmak" *فُعِلَ* veznindeki meçhul çatılı fiille *نُفِسَتْ* şeklinde de anlatılır. el-Halîl b. Ahmed, burada anlatımını detaylandırarak lohusalık süresinin kırk gün olduğu açıklamasını da yapar.

e. *Nâfis*: Son isim formu olan *nâfis*, fal oklarının beşincisi, demektir.

Fiil olarak *n-f-s* kökü 4. bâbda *وَنَفَّاسَةً*<sup>22</sup> *عَلَى نَفْسٍ بِهِ* ifadesiyle, "Onu benden kiskandın"; 5. bâbda ise, *نَفْسُ الشَّيْءِ* ifadesiyle bir şeyin değerli/gözde hale gelmesi anlamlarına gelmektedir.

Bu anlamlar, tablo halinde aşağıda gösterilmiştir:

<i>n-f-s</i> Kökü Türevleri ( <i>Kitâbu'l-'Ayn</i> )	Anlamları
<i>Nufûs</i> (نُفُوسٌ)	<i>Nefs</i> 'in çoğulu
<i>Nefs</i> (نَفْسٌ)	Birçok anlamı vardır: 1. Bedenin kendisiyle canlı olduğu ruh 2. İnsan (Kadın/Erkek) 3. Bir şeyin kendisi

<sup>22</sup> *Nefes* mastarı *نَفَّاسٌ* ifadesinde, yani fâ harfinin cezimli haliyle 'nefs' şeklinde sadece Mütercim Âsım'da mevcuttur.

	4.İyi huy, kararlılık, cömertlik
<i>Nefes</i> (نَفَسٌ)	1.Solumak, içten havanın çıkması 2.Ara verilen (süre), dinlenen (müddet), kendisinden kurtulunan ya da bırakılan şey
<i>Nefis</i> (نَفِيسٌ)	Gözde/arzulanan (شَيْءٌ نَفِيسٌ) ( <i>Kitâbu'l-Cîm</i> 'de yok)
<i>Enfes</i> (أَنْفَسٌ)	Daha ferah, daha geniş (هَذَا الْمَكَانُ أَنْفَسٌ مِنْ ذَلِكَ) ( <i>Kitâbu'l-Cîm</i> 'de yok)
<i>Nifâs</i> (نِفَاسٌ)	Kadının doğum yapması (masdar) ( <i>Kitâbu'l-Cîm</i> 'de yok)
<i>Nufiset</i> (نُفِيسَتْ)	Doğum yaptı. ( <i>Kitâbu'l-Cîm</i> 'de yok)
<i>Nufesâ</i> (نُفَسَاءٌ)	Lohusa وقال: قد نَفِيسَتْ الْمَرْأَةُ مِنَ النُّفَسَاءِ ( <i>Kitâbu'l-Cîm</i> )
<i>Menfûse</i> (مَنْفُوسَةٌ)	Doğum yapmış kadın ( <i>Kitâbu'l-Cîm</i> 'de yok)
<i>Nâfis</i> (نَافِيسٌ)	Fal oklarının beşincisidir. ( <i>Kitâbu'l-Cîm</i> 'de yok)
4. Bâb) نَفِيسَتْ بِهٖ عَلَيَّ نَفَسًا وَنَفَاسَةً	Onu benden kıskandın, esirgedin, vermedin, cimrilik ettin. وقال: قد نَفِيسَتْ الْمَرْأَةُ مِنَ النُّفَسَاءِ. ( <i>Kitâbu'l-Cîm</i> )
5. Bâb) نَفَسَ الشَّيْءُ نَفَاسَةً	Değerli hale gelmek

Tablo 3: *Kitâbu'l-Ayn*

#### 4. *Kitâbu'l-Cîm*'de *n-f-s* kökü

Ebû Amr eş-Şeybânî (ö. 213/828 [?]), Kûfe dil mektebinin önde gelen alimlerinden birisidir. (Ziriklî, 1986, C. 1, S. 296; Kehhâle, 1993, 1: 345; Sezgin, 1988, C. 8, S. 210-214; Kılıç, 1994, C. 10, S. 98-99) Nahiv ilmini Ebû Amr b. el-‘Alâ’dan, şiir bilgisini de Mufaddal ed-Dabbî’den tahsil etmiştir. Kûfe’ye gidip gelen bedevilerin içerisinde yaşamak suretiyle onlardan şiir ve dille ilgili malzeme toplamıştır. Bu dil malzemesi ve kendisine güvenilen birisi olarak rivayet ettiği şiirlerle büyük râvi manasında “râviye” ünvanını almıştır. Hayatının ilk dönemlerinde yazdığı eseri *Kitabu eş’ârîl-kabâil* maalesef günümüze kadar ulaşmamıştır. Seksen kadar kabilenin şiirlerini içine alan bu eserden, eski Arap şiirinin tedvininde istifade edilmiştir. Bu şiirler, Câhiliye devri ile hicri ikinci asrı içine almaktaydı. (Kılıç, 1994, s. 10/98-99) Ebû Amr’ın, günümüze ulaşabilmiş tek eseri olan *Kitâbu'l-Cîm* adlı sözlüğünü (Sezgin, 1988, C. 8, S. 31), *Kitabu eş’ârîl-kabâil*’deki şiirlerle ilgili garîb kelimeleri açıklamak üzere yazmış olduğu düşünülebilir. Çünkü görüldüğü kadarıyla bu sözlükte, daha nadir kullanılan ve az bilinen kelimelerin açıklamasına yoğunlaşma söz konusudur. Bu sözlüğün bir diğer özelliği de epeyce şiir şevahidini bünyesinde barındırıyor olmasıdır. Aynı durum Ebû Ali el-Kâlî için de geçerlidir. Çünkü o da, *el-Bârî*’de özellikle hadislerde geçen garîb kelimeleri açıklama gayreti içinde olmuştur.

*Kitâbu'l-Cîm*’de Ebû Amr eş-Şeybânî, *Kitâbu'l-Cîm*’de kelimeleri ‘elif’ten başlayıp ‘yâ’ya kadar kökün aslî harflerinin ilkine göre 28 bâb halinde sıralamıştır. Dolayısıyla bu sözlük, kelimelerin birinci aslî harfine göre alfabetik olarak telif edilmiş ilk sözlük kabul edilir. Sözlük, muhtelif kabilelere ait şair, şiir, kelime ve tabirlerle ilgili önemli malumat barındırdığı için de ayrıca önemlidir.<sup>23</sup>

Ebû Amr eş-Şeybânî, bir kökü açıklarken onun hakkında bilgi verdiğini doğrudan işaret eden ifadeler kullanmamıştır. Daha çok kendisinden alıntı yaptığı kişinin ismini söyleyerek, bazen de isim

<sup>23</sup> Kılıç, “Ebû Amr eş-Şeybânî”, 10/98.

zikretmeksizin sadece "قَالَ" (dedi) diyerek kökü izah yoluna gitmiştir. Mesela sözlüğüne ilk olarak 'elif (الألف) bâbında الأَوْقُ (el-evk) kelimesi hakkında açıklama yaparak şöyle demektedir:

"قال أبو عمرو الشَّيبَانِيُّ: الأَوْقُ: الثَّقَلُ"<sup>24</sup>

(Ebû Amr eş-Şeybânî dedi ki: الأَوْقُ/el-evk 'ağırlık'tır.)

Görüldüğü gibi ilk izahı kendisinden nakille gerçekleştirmektedir. Kendisinden çoğunlukla "eş-Şeybânî" diye bahsetmiştir. Yine bu sözlükte Sülemî, Tağlebî, Absî, Tâî vb. nisbelerle birçok alim ve şairin bulunduğu geniş bir topluluktan şiir ve bunun dışında çeşitli şekillerde alıntılar aktarır ve onların kelimeler hakkındaki açıklamalarını zikreder. Bazen ilgili harfin bâbında bir kelimeyi izah etmeyip başka bir bâbda herhangi bir sözcüğün altında o kelimenin anlamına işaret etmiştir. Mesela غَرَى kelimesini<sup>25</sup> zikrederken delil getirdiği şiirde *nefes* kelimesi geçmektedir ve bunun *teneffus*/solumak olduğunu söylemiştir.<sup>26</sup> Yine kelimenin bâbında verilmemesine bir başka örnek, 'tâ' (التاء) bâbında sîn harfiyle başlayan السَّفَاةُ (arpa, buğday vb. deki sert lif, çöp) hakkındaki açıklamadır:

"والسَّفَاةُ: المَرْقَةُ؛ وقال: السَّفَاةُ: تَبْنَةُ الحَبَّةِ"<sup>27</sup>

Belki de izah ettiği kelime olan السَّفَاةُ'nun anlamı تَبْنَةُ (saman çöpü) olduğu için bu kelimeyi 'tâ' (التاء) bâbında getirmiş olabilir. Bazen de açıkladığı anlamla ilgili ek bilgi verme ihtiyacı duymuştur. Mesela 'tâ' (التاء) bâbında "يقال: فَرَسٌ مُنْتَرٌ إِذَا كَانَ صَنِيعًا سَمِينًا" cümlesinde geçen 'فَرَسٌ مُنْتَرٌ' (eti/kasları koştuktan sertleşmiş at)<sup>28</sup> diye bir ifadeyi 'şişman besili olduğunda' diye açıkladıktan sonra "وقال: قصب القوائم: الساق، والفخذ، وقال: قصب القوائم: الساق، والفخذ، والذراع" (Bacak kemikleri: İncik, uyluk, bilekle incik mafsalı arasındaki kemik, pazu<sup>29</sup>, dirsekle el arasındaki kemik) şeklinde bir bilgi getirmiştir.<sup>30</sup> Bu açıklamanın مُنْتَرٌ ile ilgisi yok gibidir ama yine de getirilmiştir. Aynı şekilde n-f-s kökünden olan مُنْقَسٌ kelimesinin anlamı da 'nûn' (النون) bâbında değil, 'tâ' (التاء) bâbında bulunmaktadır. Bu bâbla ilgili olarak 'تَحَّ' kelimesinin 'küspe' manasına geldiği açıklandıktan sonra 'tâ' (التاء) bâbıyla ilgili olmayan bir grup sözcük açıklanır. *Menfes* sözcüğü de su ve suyun biriktirilmesi gibi konulara ait başka kelimeler verilirken zikredilmiştir.<sup>31</sup> Ebû Amr, bazen de açıklamak istediği kelimenin ilk harfini esas almıştır. O nedenle bu yazıda, dipnotlar madde köküyle harf bâbının bir arada zikredilmesi şeklindedir. Sözcükle ilgili açıklamanın bazen kendi bâbında verilmemiş olması, elbette sözlüğün kullanımını oldukça zorlaştırmaktadır. Hatta bu zamana kadar böyle değerli malumat içermesine rağmen yeterince müracaat edilmemesine sebebin bu durum olduğu da düşünülebilir. Eserin, İbrahim el-Ebyârî tarafından yapılan 1974 tarihli tahkikinde madde fihristi bulunmaktadır. Ancak Ebû Amr'ın sözcüğü kendi ilk harfinde açıklamadığı durumlar az olmadığı için kelimenin geçtiği diğer yerlerin de araştırılmasında fayda vardır. Günümüz dijital imkanlarıyla şu anda aranan kelime hakkında istenen bilginin rahatlıkla bulunabilmesiyle artık bu esere hak ettiği ilginin yönlendirileceği umulmaktadır.

<sup>24</sup> Ebû Amr eş-Şeybânî, *Kitâbu'l-'Cîm*, nşr. İbrahim el-Ebyârî (Kahire: el-Hey'etü'l-Âmme li-şu'ûni'l-Metâbi'i'l-Emîriyye, 1394/1974), "elif/evk", 1/53.

<sup>25</sup> Ebû Amr, bu kelimenin "küçük çekirge yavrusu" olduğunu belirtmiştir. *Okyânûsu'l-basîte* "buzağı, yeni doğmuş çocuk ve zayıf insan ve hayvan" anlamlarına işaret edilerek tıpkı Ebû Amr'ın dediği gibi غَرَا şeklinde de söylendiği belirtilmiştir. Ancak Ebû Amr, غَرَا'nın çoğulunun غَرَى olduğunu belirtirken, *Okyânûs*'ta غَرَا şeklinde çoğulunun olduğuna işaret edilmiştir. Bkz. eş-Şeybânî, "gayn/grv", 3,22; el-Fîrûzâbâdî, (trc. Mütercim Âsım Efendi), "grv", 6/5904.

<sup>26</sup> eş-Şeybânî, "gayn/grv", 3,21.

<sup>27</sup> eş-Şeybânî, "tâ/tbn", 1/100.

<sup>28</sup> İbn Manzûr, "trz", 5/427.

<sup>29</sup> Tam olarak ne kastedildiği anlaşılamamıştır.

<sup>30</sup> eş-Şeybânî, "tâ/trz", 1, 99.

<sup>31</sup> eş-Şeybânî, "tâ/nfs", 1/101.

Ebû Amr'ın, *Kitâbu'l-'Cîm*'de *n-f-s* köküne fazla yer vermediği açıktır. Belki Ebû Amr da, İbn Dureyd'in *nefesi* anlatırken 'ma'rûf' demesi gibi,<sup>32</sup> bu kökün ve türevlerinin bilindiğini düşünmüş olabilir. Yine de onun diğer köklerle ilgili açıklama yaparken *nefs*, *nefes* ve diğer bazı türevlerinin geçtiği birçok beyti zikretmiş olması, *n-f-s* köküyle geniş bir şiir şevahidine ulaşma imkanını sağlamaktadır.

*Kitâbu'l-'Cîm*'de, 'nûn' (النون) bâbında *n-f-s* köküyle ilgili olarak sadece *nefise* (fiil formu), *nefes* ve *nufesâ* (isim formları) zikredilmiştir:

-*Nefiset* (نَفَسَتْ):<sup>33</sup> "Iohusa kadın doğum yaptı" şeklinde tercüme edilebileceği gibi sanki bu fiil *nufesâ* (النفساء) dan alınmıştır, şeklinde mastarının *النفساء* olduğu izlenimi de uyanmaktadır. Ancak diğer sözlüklerde böyle bir bilgiye rastlanamamıştır.

-*Nefes* (نَفَسَ):<sup>34</sup> "Suyunuzda genişlik, yer var, yani suyun üzerinde onunla meşgul olan kimse yok. Bu da demektir ki, sudan rahatça istifade etme imkanı vardır."

*Kitâbu'l-'Cîm*'de, 'nûn' (النون) bâbı dışında diğer bâblarda *n-f-s* köküyle ilgili zikredilen kelimelerin başında *nefs* gelmektedir. Zamirlerle birlikte tekil ve çoğul formlarıyla ve yine nekira ve marife şekilde sözlüğün birçok maddesinde şiir beyitleri ve çeşitli ifadelerde yaklaşık 115 defa zikredilmektedir. Bunlar fiil olarak *yunefesu* (يُنْفَسُ) ve *teneffese* (تَنْفَسُ); isim olarak da *nefs/ nefes/ enfus/ munfis* (مُنْفَسٌ)/ *muteneffis* (مُنْتَفِسٌ)/ *muteneffes* (مُنْتَفِسٌ)/ *nufesâ/ menfes* (مُنْفَسٌ)/ *nefiset* şeklindeki kullanımlar eserin farklı bâblarında yer almaktadır. İlginç olan şeylerden birisi, el-Halîl b. Ahmed'in aksine Ebû Amr'ın *nefsin nufûs* şeklindeki çoğulunu üç defa şiir içinde zikrederken, *enfusa* sekiz defa işaret etmesidir. *Nefesin* çoğulu olan *enfâs* da iki yerde şiir içinde geçmektedir.

*Nefsin* kullanımına, müellifin kâf (القاف) bâbında "وقال: الفطاري من الحيات: الخبيث النفس." ifadesinde bir yılan türünün adını verirken "kötü huylu/habis nefis" şeklinde zikretmesi örnek verilebilir (eş-Şeybânî, 1974, "ktr/kâf", C. 3, s. 71). Burada 'الفطاري' den kastedilen, habis ruhlu bir yılan çeşididir.

Bu habis *nefs*, dâd (الضاد) bâbında الأضر (kötü huylu) kelimesinin açıklamasında da zikredilmektedir<sup>35</sup>:

"الأضر الصَّهْمِيمُ: الذي لا يرغو تكراً وخُبث نفس"

Sâd (الصاد) bâbında da صاهل (asil/cins) kelimesini açıklarken izzet-i *nefs*ten bahsedilmiştir (eş-Şeybânî, 1974, "sâd/shl", C. 2, s. 175):

"هذا جمل به صاهل: عزه نفس طائفة من الصَّهْمِيمَةِ"

Ebû Amr, *nefsin* ölümle ilgili kullanımlarından birini *Kitâbu'l-'Cîm*'de şöyle vermektedir (eş-Şeybânî, 1974, "cîm/cnş", C. 1, s. 115):

"وقال العُدري: جَنَسَتْ نَفْسُهُ لِلْمَوْتِ، تَجْنِشُ"

<sup>32</sup> İbn Dureyd, "nfs", 2/848.

<sup>33</sup> eş-Şeybânî, "nûn/nfs", 3/280.

<sup>34</sup> eş-Şeybânî, "nûn/nfs", 3/281.

<sup>35</sup> eş-Şeybânî, "dâd/dzz", 2,197.



Buradaki ifade Fîrûzâbâdî'ye göre “جاشت نفسهُ”<sup>36</sup> yani “Nefsi ölümden dolayı ızdırap duydu (Endişe ve kaygısı çok oldu, hüznü ya da korkusu arttı)” anlamına gelmektedir. Burada جاش fiilinin bir diğer anlamı “Midesi bulandı” şeklindedir. İbn Sîde'ye göre ise, “جَنَشْتُ نَفْسِي: اِرْتَفَعَتْ مِنَ الْخَوْفِ”<sup>37</sup> “Nefsim kaygılandı, yani korkudan aklım çıktı” anlamında olması muhtemeldir.

Nefesi ‘hava veya rüzgardan çıkan ses’ anlamında yukarıdaki şekilde bir örnek cümleyle عَزَفُ'yi açıklarken zikretmiştir (eş-Şeybânî, 1974, “azf”/‘ayn 2,240):

وقال: عَزَفَ عِنْدَ مَوْتِهِ عَزِيفاً شَدِيداً، يَعْزَفُ، وَهُوَ النَّفْسُ.

Şeybânî, ‘azefe’nin ölüm anında kuvvetli ses çıkarmak anlamına geldiğini söyledikten sonra bunun nefes olduğunu belirtir. Aynı şekilde عَزَى kelimesinin izahında aşağıdaki beyti örnek getirmiştir. Bu beyitte geçen عَزَى izah ederken ‘nefes almak’ anlamında olduğunu belirtmiştir (eş-Şeybânî, 1974, “ğry”/ğayn 3,21):

قال صالح:

فَرَمْتُ بِمِثْلِ عَزَى الدَّجَاجَةِ لَمْ يَذُقْ ... عَلَساً سِوَى نَفْسٍ حِذَاءَ نَسَاهَا

يعني النَّاقَةَ أَلَقَتْ وَلَدَهَا مِثْلَ عَزَى الدَّجَاجَةِ وَهُوَ دَرْفُهَا. وَعَلَسَ: شِيءٌ. وَنَفْسٌ: تَنَفُّسٌ،

فَبَاتَ يَحْظُو كَالْمُعَصَّبِ لَوْجًا ... عُصَبَ السِّبَاعِ بِصَوْتِهِ لَدَاعَهَا يَحْظُو: يَتَحَرَّكُ :

Görüldüğü gibi Şeybânî, açıklamak istediği kelimeyi sadece beyitte geçtiği halini belirtmekle yetinmiştir. ‘Sâlih’ diye bahsettiği kişinin bir başka beytini de içinde عَزَى kelimesi bulunduğu için zikretmiştir. Belli ki, şiirdeki anlamın yeterince açık olduğunu düşündüğü için ilave bir şey söyleme ihtiyacı duymamıştır. Şiir şevahidi yönünden zengin olan Kitâbu'l-Cîm'de nefes kelimesinin geçtiği başka beyitler de mevcuttur.

Kitâbu'l-Cîm'de müellifin, ‘Nefsin açıklaması şöyledir’ gibi bir ibaresine rastlanamamıştır. Aslında genel olarak sözlükteki üslubu da bu şekildedir. Bazen sözcüğün anlamını doğrudan söylediği gibi bazen de hiçbir açıklama getirmeksizin ya o kelimenin geçtiği cümleyi yahut beyit/leri zikretmekle yetinmiştir. Nefsin, sözlüğün birçok yerinde yaklaşık 115 defa şiir ve bunun dışındaki ifadelerin içinde geçtiğine yukarıda işaret edilmişti. Bunlardan bazıları tabloda gösterilmiştir. Bu şiirlerin, başka çalışmalarda teferruatlı ele alınması, bu makalenin önemle üzerinde durduğu bir husustur. Şiirlerin, özellikle zikredildikleri hedef köklerin içinde incelenmesi, belki nefesle ilgili müphem anlamların ortadan kalkmasını sağlayacaktır. Nefes kelimesinin geçtiği şevahidin tek tek diğer klasik sözlüklerle mukayeseli incelenmesi yararlı olacaktır.

Kitâbu'l-'Ayn'da mevcut olan nefis, nefiste bihi aleyye şey'en, nefuse-yenfusu-nefâseten, enfes, nifâs, menfûse ve nâfis kelimeleri eş-Şeybânî'nin Kitâbu'l-Cîm'inde bulunmamaktadır. Ancak nefes, “ruh, can” anlamında kullanıldığı gibi “Bir miktar deri tabaklama maddesi” anlamında üç yerde geçmektedir. Bunlar الجُدُّ (“mne/mîm”, 3/235), المَنِيْبَةُ (mne/mîm”, 3/233) ve القَنْوَاءُ (kne/fâ”, 3/60-61) kelimelerinin açıklamasıyla ilgili yerlerdir. Görülüyor ki Şeybânî, nefsin bu anlamını detaylı açıklama ihtiyacı duymuştur:

<sup>36</sup> Fîrûzâbâdî, *Kâmûsul-muhîd*, c.m.d., s. 588 thk. Mektebetu Tahkiki't-Turâs fi Muesseseti'r-Risâle, 8. bs., Müessesetü'r-Risâle: Beyrut 2005

<sup>37</sup> Ebü'l-Hasen Ali b. İsmail İbn Sîde, *el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam*, nşr. Abdulhamid Hindâvî (Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1421/2000), “cns”, 7/245.

- "وقال: الجُدُّ في منيته: في أول نَفْسٍ، فإذا كان في نَفْسَيْنِ قلت: قد دَبَعَنَاهُ مَنِينَتَيْنِ، والنفسُ مُؤَنَّتَةٌ ويدبغُ بسبب أنْفُسٍ." "mne/mîm", 3/235

- "وقال: المَنِينَةُ: الجلد بين الثُّهَوَاةِ والنُّضَجِ أي لم يَدْبِغِ حسناً. وقال دبغناه بثلاثة أنْفُسٍ. "mne/mîm", 3/233

- "والقَنُوءُ: أن المرأة إذا عالجت الإهاب فأبيستته قيل: قد أَقْنَأَتْه، وأكثر ما تدبغ المرأة الأديم، أربع مرات وثلاث، وأقْلَهُ مرتان وكل مرة يُجعل فيه الذَّبَاغُ، تقول: قد سَقَيْتُهُ نَفْسًا، والنَّفْسُ تلك الدبغة من القَرظِ والعَرْتَنُ ومن العرب من لا يكون بأَرْضِهِ قَرظٌ فَيَدْبِغُ بِنَجَبِ الطَّلْحِ والأرطى والألاء والقَرْنُوءِ، فإذا سَقَيْتَهُ تلك النَّفْسُ فدَبَعَتْه فدَهَبَتْ مَرَارَتَهُ وألْقَيْتَهُ فهو بُلْعَةٌ طَيِّبَةُ الوَفْلِ وبلُغَةٌ بَنِي أسَدِ القُلُقُلِ." "kne/fâ", 3/60-61

Bu üç örnekte *nefs* kelimesi deri tabaklama için kullanılan maddeden bir ölçek anlamına gelmektedir. Bu açıklamalar *القنوء* ve *المنيئة* maddelerinde bulunmaktadır. Hatta *القنوء* kelimesi de kâf harfinde değil, fâ'da bulunmaktadır. Bu durum, yani kendi harfinde açıklanmaması yer yer karşılaşılan bir husustur. Sözlüğün kullanımını zorlaştıran yönlerden birisi de işte budur.

Sonuç olarak; Ebû Amr eş-Şeybânî'nin, *nefs*in 'dibâğ maddesi ölçegi' anlamıyla ilgili olarak çok daha ayrıntılı bilgi verdiğini söylemek mümkündür. Verilen bilgileri incelediğimizde onun, el-Halîl b. Ahmed ve İbn Dureyd'in zikrettiği anlamlara ek olarak *nefs* kelimesinin özellikle "genişlemek, rahatlamak, yayılmak, açılmak, rahatlık, bollaşmak" anlamları ve *nefs* ve ruh ayrımı üzerinde yoğunlaştığını, âyet ve hadislerden örnekler getirdiğini görüyoruz. Hicri dördüncü asırdan sonra daha ayrıntılı kök bilgisi verme eğilimi oluşmuştur. Mesela el-Ezherî, *nefs* kelimesinden türetilen sülâsî mücerret isimlerin hem anlamlarını ve hem de farklı kullanımlarını, şahitlerle birlikte ayrıntılı olarak vermektedir. (el-Ezheri, 1964, C. 13, s. 7-12)

Bir diğer sonuç da, Ebû Amr eş-Şeybânî'nin *Kitâbu'l-Cîm* adlı sözlüğünde *nefs* sözcüğü için "bir miktar dibâğ/deri tabaklama maddesi" anlamını zikretmesidir. Bu durum, onu *Kitâbu'l-'Ayn*'dan ayıran en önemli yönüdür. Ayrıca Ebû Amr eş-Şeybânî getirdiği örneklerle *nefs*in "ruh, can, izzet" gibi anlamlara da işaret etmiştir. Öte yandan el-Halîl b. Ahmed'in açıkladığı *nâfis*, *nifâs*, *enfes* ve "kışkandı" anlamında *nefise* fiili, *Kitâbu'l-Cîm*'de bulunmamaktadır. "Doğum yapmak" anlamında mastar olan *nifâs*ın yerine onun fiil hali *nefise* ve lohusa anlamına gelen *nufesâ* bulunmaktadır. Her iki sözlükte de *nefese* yer verilmiştir. Onun mastar türevi olan *teneffus*la ilgili örnekler *Kitâbu'l-Cîm*'de zikredilmiştir. "Değerli" anlamında *Kitâbu'l-'Ayn*'da zikredilen *nefis* yerine *Kitâbu'l-Cîm*'de *عَلُوْ مُنْفِسٍ* هذا örneğiyle *munfis* kelimesi geçmektedir. Yine farklı olarak *neffese* şeklindeki mezid vezinle ilgili Lebid'in bir beyti *Kitâbu'l-Cîm*'de şöyle zikredilmiştir ("zml"/zây 2,72):

-والزَّمال: بَعِيٌّ في مَشْيِ الحِمَارِ كأنَّهُ يَطْلَعُ. وقال لبيد:

يُنْفَسُهُنَّ تَقْرِيْبًا وَشَدًا ... وَيُفْجِمُهَا خِنَافًا في زَمال

Ancak Şeybânî'nin Lebid'den aktardığı bu beyit, Lebid'in *Divan*'ında şöyle geçmektedir:

"يُجِدُّ سَحِيلَهُ وَيُتَبِّرُ فِيهِ ... وَيُتَبِعُهَا خِنَافًا في زَمال"

Burada *زَمال* 'bir yanına eğilerek', *يُجِدُّ* 'sesini kesiyor', *سَحِيلَهُ* 'eşek sesi', *يُتَبِّرُ* adım adım takip ediyor', *خِنَافًا* 'bir yanda koşmak' anlamlarına gelmektedir. (Lebid, ty., s.107) Şeybânî, *زَمال* kelimesinin 'Eşeğin yürüyüşünde sanki topallıyormuş gibi aksama' olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere makalenin konusu olan *n-f-s* köküne ait *يُنْفَسُهُنَّ* kelimesi *Divan*'da geçmemektedir.

*Kitâbu'l-'Ayn*'da شيءٌ نفيسٌ 'Gözde/arzulanan bir eşya' örneğiyle *nefis* kelimesinin anlamını vermektedir ki, bu kelime Türkçede de aynı anlamda kullanılmaktadır. Aşağıdaki tabloda *n-f-s* köküne ait nûn bâbında ya da diğer bâblarda olan ve yukarıda değinilmeyen *enfus*, *nufûs*, *nefs*, *nefes*, *nefiset*, *teneffese*, *muteneffis*, *menfes*, *munfis* ve *nufesâ*' şeklindeki türevlerin geçtiği yerler aktarılmıştır.

<p>النَّفْس</p>	<p>-وقال: عمل ذاك في بَدْيِهِ وَثَنَاهُ؛ وقال إذا خاف من بدءِ شؤى عاد بالتي تكون زفافِ النَّفْسِ حينَ يَغْوُدُ. “bde”/bâ 1,86 (deyiş?) (Bu ifade bir şiirmiş, aynısını nefis kelimesini açıklarken tekrar veriyor. “zff”/zâl 1,280) -وقال: إنها لَعَنَتَقِيْرُ الخُلُقِ، وهي المَرَّةُ المُنكَرَةُ المُرَّةُ النَّفْسِ. “ankfr”/ayn 2,259 (ifade) (Ankafir, akrep demekmiş, 2,243) -وقال: قد أَعْفَى اللهُ فلاناً، من العافية. وقال: نَأْخُذُ الوَزْلَ فَنَدْبِحُهُ ثُمَّ نَرْمِي بِرَأْسِهِ وَنُسْرَحُهُ مِثْلَ القَدِيدَةِ الوَاحِدَةِ ثُمَّ نَصْعُهُ فِي السَّمْسِ حَتَّى يَبْيَسَ، فإذا بَيَسَ دُونَهُ طَجَنَ وَنُجِلَ، ثُمَّ نَأْخُذُ مِنْهُ عَلَى رِيقِ النَّفْسِ ثَلَاثَ فَمَحَ نَشْرَبُهَا بِبَيْبِذٍ، نَشْرَبُ يَوْمًا وَنَدْعُ يَوْمًا، ثَلَاثَةَ أَيامٍ، فَتَصِيرُ تَسْعُ فَمَحٍ، فَهُوَ لِلنَّشَاطِ حَيِّدٌ. “afy”/ayn 2,271. (Şeybânî burada vücudun enerjik olmasını sağlayacak ilginç bir tarif veriyor. Büyük ihtimalle a'fâ (أَعْفَى) kelimesini zikrettikten sonra böyle bir bilgiyi vermeyi yararlı buluyor. Muhakkik ise asıl nüshada bir ibarenin düşmüş olabileceğini düşünüyor.) -والقُوءُ: أَرْنُ المَرْءَةَ إذا عَالَجْتَ الإهابَ فابْيَسَتْهُ قيل: قد أَفْنَأْتُهُ، وأكثر ما تدبغ المرأة الأديم، أُرْنِعُ مَرَّاتٍ وَثَلَاثَ، وَأَقْلَهُ مَرَّتَانِ وَكُلَّ مَرَّةٍ يُجْعَلُ فِيهِ الدِّبَاغُ، تقول: قد سَقَيْتُهُ نَفْسًا، والنَّفْسُ تلكَ الدَّبْعَةُ مِنَ القَرْظِ والعَرْتَنُ وَمِنَ العَرَبِ مَنْ لا يَكُونُ بِأَرْضِهِ قَرْظَ فَيَدْبِغُ بِنَجْبِ الطَّلْحِ والأُرْطِيِّ والألاءِ والقَرْظُوه، فإذا سَقَيْتَهُ تلكَ النَّفْسَ فدَبِغَتْه فدَهَبَتْ مَرَارَتُهُ والقَيْتَهُ فهو بِلِغَةِ طَيْئِ الوَقْلِ وَبِلِغَةِ بَنِي أسدِ القُلْفَلِ. وحالُّ الأديم الذي يَحْلُوهُ يَقْشِرُها عن الجِلْدِ، وهي القشر وهي النَّمم بِلِغَةِ طَيْئِ. يقال: ما أَحْسَنَ ما حَمَرَ الأديم بحمر وهو قشر . “kne”/ayn 3,60-61 (القُوءُ kelimesi olması gereken bâbta değildir. 'Kırmızılaşmak' anlamına gelen kelime, derinin tabaklanması hakkında geçtiği için nefis kelimesinin tabaklama miktarı anlamı burada bariz bir şekilde görülmektedir.)</p>
<p>نَفْسٌ</p>	<p>-وقال: النَّجُودُ مِنَ الإِبِلِ: الشَّدِيدَةُ النَّفْسِ. “ncd”/nûn 3,287 (necûd, önden gidip develeri yönlendiren için kullanılıyormuş. “ncd”/nûn 3,258,285) -وقال: عَرَفْتُ عِنْدَ مَوْتِهِ عَزِيفًا شَدِيدًا، يَغْرِفُ، وَهُوَ النَّفْسِ. “azf”/ayn 2,240 ('Azefe'nin ölüm anında kuvvetli ses çıkarmak anlamına geldiğini söyledikten sonra bunun nefes olduğunu belirtir.) -الفَصِيحُ: الرَّائِدُ. والأَعْنُ الأَبْكَمُ: الدَّبَابُ. وَأَنْشَد: وَدُو نَفْسٍ لَمْ تَحْنُ أَمْ رَجِيمَةٌ ... عَلَيْهِ وَلَمْ يَكْلَفْ بِأَمْ يَعُودُهَا يعني الصبح . “ğnn”/ğayn 3,17 (Burada eş-Şeybânî, eğann kelimesini açıklarken bu beyti zikrediyor. Ama şiiri o kadar önemsiyor ki, arkadan üç ayrı beyit daha getirerek o şevahidin günümüze ulaşmasına vesile oluyor.) -العَرَانِقُ: الكَثِيرَةُ المَاءِ. قال صالح: فَرَمْتُ بِمِثْلِ عَرَى الدَّجَاجَةِ لَمْ يَدُقْ ... عَلَسًا سَوَى نَفْسِ جِذَاءِ نَسَاهَا يعني الناقة أَلَقَتْ وَلَدَهَا مِثْلَ عَرَى الدَّجَاجَةِ وَهُوَ دَرْفُهَا. وَعَلَسَ: شَيْءٌ. وَنَفَسَ: تَنَفَّسَ، فَبَاتَ يَحْظُو كَالْمُعَصَّبِ لورَجًا ... عُصَبَ السَّبَاعِ بِصَوْتِهِ لَدَعَاها يَحْظُو: يَتَحَرَّكُ : “ğrnk”/ğayn 3,21(Şeybânî, açıklamayı istediği kelimeyi sadece bir beyitteki halini belirtmekle yetinmiştir. 'Sâlih' diye bahsettiği kişinin bir başka beytini, içindeki 'عُرْبَان' kelimesi bulunduğu için zikretmiştir. Belli ki, şiirdeki anlamın</p>

	<p>yeterince açık olduğunu düşündüğü için ilave bir şey söyleme ihtiyacı duymamıştır.</p> <p>-وقال: جاءت نامية لا تبتغي الماء أي ليس بها عطش. انتمت في مرعاها أي أبعدت. ويقال للزراعي: لا تنتم بابلك أي لا تباعد بها. وقال: إن في مائكم لنفساً أي ليس عليه من يشغله.</p> <p>“nmy”/nûn 3,281 (Burada ‘nâmiye’ nin susuz olmayan, suya ihtiyaç duymayan deve olduğunu açıkladıktan sonra bu kökten gelen ‘intemâ fiilin’in uzaklaşmak manasında olduğunu söyler ve çobana deveni uzak tutma manasında ‘لا تنتم بابلك’ denildiğinden bahseder. Sonra da ‘إن في مائكم لنفساً’ ifadesinin ‘suyu kullanan kimse yok’ anlamında kullanıldığını dile getirir. Görüldüğü gibi nefes, ‘genişlik, ferahlık’ anlamına gelmektedir.)</p>
نَفَسَتِ الْمَرْأَةُ	<p>-وقال: قد نَفَسَتِ الْمَرْأَةُ مِنَ النَّفْسَاءِ</p> <p>“nfs”/nûn 3,280 (“nfs” kökünde yapılan nadir kelimelerden ilki ‘doğum yapmak’ manasında olan nefis fiilidir. Burada النَّفْسَاءِ sözcüğüyle lohusa mı yoksa mastar olarak doğum yapmayı mı kastettiği net anlaşılamamaktadır.)</p>
الْمُنْتَفِسُ	<p>-وأُنشِد: تَحَادَلُ فِيهَا ثُمَّ أُرْسِلَ قَدْرُهَا ... فَحَزَقَلْ مِنْهَا جُغْرَةَ الْمُنْتَفِسِ</p> <p>“hdl”/hâ 1,198 (Mesela bu şekilde söyleyeni belli olmayan bir beyitle bilinmeyen bir kelimeye işaret edilmektedir. Burada “hazkale” kelimesine de işaret ediliyor olma ihtimali vardır.)</p>
الْمُنْفَسُ	<p>-وقال: الْمُنْفَسُ: حَيْثُ يُفْتَحُ مِنَ الْجِرْبَةِ، إِذَا امْتَلَأَتْ، لِيَخْرَجَ مِنْهَا .</p> <p>“?”/tâ 1,101 (Tâ babında zikredilmiştir, bâbla ilgisi yoktur. Bunun gibi birkaç kelime daha böyle bâbı dışında zikredilmiştir. )</p>
مُنْفِسٌ	<p>-وقال عمرو بن شأس: قِرَاعٌ عَدْوٌ أَوْ دِفَاعٌ عَظِيمَةٌ ... إِذَا اخْتَصَرَتْ يُدْعَى لَهَا كُلُّ مُنْفِسٍ</p> <p>“hsr”/hâ 1,188 (Bu şiir Amr b. Şe’s’e aittir. Ancak İkinci mısradaki Şeybânî’ye göre ... إِذَا اخْتَصَرَتْ يُعْطَى ... olan kısım ... şeklindedir. (s. 28)</p>
نُفْسَاءُ	<p>وقال: قد نَفَسَتِ الْمَرْأَةُ مِنَ النَّفْسَاءِ</p>

**Tablo 4:** *Kitâbu'l-Cîm*'de *n-f-s* kökünden örnekler

### 5. *Kitâbu'l-'Ayn* ve *Kitâbu'l-Cîm*'de *n-f-s* kökünün değerlendirilmesi:

Bu iki klasik sözlükte *nefs* ve *nefes* kelimelerinin bilinirliği düşüncesiyle çok fazla açıklama yapılmamıştır. Hatta el-Halîl b. Ahmed, *nefsin enfus* çoğulunu da zikretmemiştir. Öte yandan eş-Şeybânî için de durum çok farklı değildir. Hatta aynı dönemlerde yazıldığı belirtilen *Kitâbu'l-Hemz*'de *nefs* kelimesi hiç geçmemektedir. Tabii ki bu, *Kitâbu'l-Hemz*'in yapısıyla ilgili bir durumdur. Çünkü bu eser, kök harflerinde hemze bulunan fiilleri açıklamaktadır. Yine Ebû Ali el-Kâlî (ö. 356/967) de garîbu'l-hadisle ilgili olan eseri *el-Bâri*'de *n-f-s* köküne yer vermemiştir. Bu bilinirlik konusu, yakın dönemde yaşamış bir başka alim olan İbn Dureyd'in (ö. 321/933) *Cemheretu'l-luga*'sında “İnsan ve onun dışındakilerin ‘nefs’i bilinmektedir.” şeklindeki açıklamada kendisini göstermektedir.

Her iki kamustaki bu malumattan, *nefs* kelimesinin çoğulunun *nufûs*, *nefes* kelimesinin çoğulunun ise *enfâs* olduğu da anlaşılmaktadır. Ayrıca 5. bâbda (*nefuse*) geldiğinde “değerli/gözde olma” anlamı, 4. bâbda “*nefise bi*” şeklinde harf-i cerli kullanımında “bir şeyi kıskanmak/o şeyi başkasıyla paylaşmamak” anlamı ortaya çıkmaktadır. 4. bâbda gelen *nefise* fiilinin *نَفَسٌ* ya da *نَفَاسَةٌ* şeklinde iki farklı masdarı

bulunmaktadır. Bu, *nefes* kelimesinin hem salt isim (soluk), hem de masdar olarak kullanıldığını göstermektedir. *Nefes* sözcüğünün 'rahatlama' anlamına gelmesi ise genişliği/bolluk manasını da beraberinde getirmektedir. نَفَاسَةٌ masdarı, hem 4. babda, hem de 5. bâbda gelen fiilin masdarı olarak kullanılabilir. *Kitâbü'l-'Ayn*'da geçen bu anlamlar, Tablo 3'de ayrı ayrı sıralanmıştır:

*n-f-s* kökünde ilk belirtilen kelime *nefs*'tir. Bu iki sözlük arasındaki büyük farklılık, daha bu ilk kelimenin izahı açısından ortaya çıkmaktadır. Çünkü el-Halîl b. Ahmed bu kelimenin birçok anlamı olduğunu söyleyerek söze başlar ve *nefsin* "ruh, insan, bir şeyin kendisi, iyi huy, güç ve cömertlik" gibi farklı anlamlarını zikreder. Ebû Amr eş-Şeybânî'de ise, "*Nefes*, şu anlama gelmektedir" diye bir cümle bulunmadığı gibi nûn maddesinde *nefs* sözcüğüne bile yer vermemiştir. Bu sözlükte aynı şey *nefes* için de geçerlidir. Her ikisinin de garîb/nâdir kelimelerden olmaması, sebep olarak gösterilebilir. Yukarıda da izah edildiği gibi Ebû Amr, ya bu kelimenin anlamının biliniyor olduğunu düşünmüştür. Yahut ona göre *Kitabu eş'âri'l-kabâil*'de geçen şiirlerle ilgili açıklanacak kelimeler arasında *nefs* yoktu. Çünkü bu kelime biliniyordu ve bir kapalılık yoktu. Öte yandan bu iki sözlük arasındaki bir diğer önemli farklılık, el-Halîl b. Ahmed'in *nefsin* 'tabaklama maddesinin ölçüğü' anlamına işaret etmemesidir. Şeybânî ise tam tersine *nefsin* bu anlamıyla ilgili olarak الفُؤءُ ve المَنِيبَةُ maddelerinde oldukça detaylı açıklamalar yapmıştır.

İkinci kelime olan *nefesin* ele alınış şekilleri iki sözlükte bir parça farklıdır. el-Halîl b. Ahmed 'soluk ve ara verme/dinlenme' anlamlarını *Kitâbu'l-'Ayn*'da kaydederken, Ebû Amr, *nefesin* 'genişlik, ferahlık' anlamını örnek bir ifade üzerinden *Kitâbu'l-'Cîm*'de dile getirmektedir.

Öte yandan Kûfe dil mektebine mensup olan İbn Fâris'in (ö. 395/1004) *Mekâyîsü'l-lüga* adlı eseri de etimolojik sözlük niteliği taşımaktadır. Eserinde *n-f-s* kökünün, her nasıl olursa olsun bir şekilde, 'rüzgâr ya da onun dışında bir şeyin dışarı çıkması' anlamına delalet eden bir kök olduğunu ve türevlerinin de bu anlamla irtibatlı olduğunu belirtmiştir. (İbn Fâris, 1979, C. 5, S. 460) Nitekim *teneffüs* (تَنَفَّسَ) 'içerden havanın çıkması' demektir. Yine نَفَسَ اللهُ كُرْبَتَهُ ifadesinin, havanın/nefesin çıkmasında (nefeslenme) rahatlama ve ferahlama olmasıyla irtibatlı olduğunu söyler. Yani 'Allah onun kederini giderdi' demektir.

*Nefes* (نَفَسٌ), kendisiyle zorluktan çıkılabilen her şeye denir. Hadiste şöyle geçmektedir: « لَا تَسُبُّوا الرِّيحَ فَإِنَّهَا « مِنْ نَفْسِ الرَّحْمَنِ » (Tirmizî, Fiten 65. Ayrıca bk. İbni Mâce, Edeb 29) 'Rüzgâra sövmeyiniz. Çünkü o, Rahman'ın nefesindedir.' İbn Fâris'e göre burada rüzgârın, zorluklardan sonra alınan bir nefes rahatlık olduğu kastedilmektedir. Yine Ensâr hakkında şöyle bir hadis aktarır: « أَجِدُ نَفْسَ رَبِّكُمْ مِنْ قَبْلِ الْيَمَنِ » (Ahmed 2/541) 'Yemen tarafından Rabbinizin nefesini duyuyorum.' Burada Mekke'de eziyete maruz kalan müminlerin Ensar vesilesiyle feraha çıkarıldığı kastedilmektedir.

*Nefes*, 'nazar' için de söylenir. Aynı şekilde « أَصَابَتْ فَلَانًا نَفْسٌ » 'Filana nazar isabet etti/değdi' demektir. Burada görüldüğü gibi nazar anlamına geldiğinde *nefs* ve *nefes* bir olmaktadır.

*Nefsin* sözlük anlamlarını tespit ederken dikkati çeken bir başka husus, yazılışlarının aynı olması bakımından bazen '*nefes*' ile '*nefs*'in karıştırılmasıdır. Mesela İbn Fâris, *Mekâyisü'l-lüga*'da *n-f-s* kökünü nefes ile açıklamaya başlar. Belki bunun da etkisiyle olsa gerek, *nefs* yerine *nefes* için 'nazar, göz' manası verilmiştir.<sup>38</sup> Yine bu durum 'lohusa olmak' anlamındaki نَفَسٌ-نَفَسٌ'nün masterlarından ilki için de geçerlidir. Mütercim Âsım Efendi, sözlüklerdeki yaygın bilginin aksine bu veznin masterlarını نَفَسًا (حَبَسًا) (حَمَاسَةً) نَفَاسًا, (كِتَابًا) نَفَاسًا şeklinde tek tek örnek vererek açıklamıştır. Oysaki çoğunluk kaynakta bu master نَفَسًا şeklindedir ve '*nefs*' ile '*nefes*'in birbiriyle karışmasından da kaynaklanmaktadır. Elbette bu ve benzeri durumlar muhakkik ya da baskı hatası da olabilir. Ancak Ebu Hilal el-Askerî, *el-Furûku'l-*

<sup>38</sup> İbn Fâris, *Mekâyisü'l-lüga*, 5,460.

*lugaviyye* adlı eserinde ‘Ruh, kan, nefis ve zât’ kavramları arasındaki farklılıklara değinirken nefsin “su” anlamına işaret etmiş ve çoğulunun ‘enfâs’ (أَنْفَاسٌ) olduğunu söylemiştir. *Nefs* kelimesinin ‘su’ anlamı, modern dönem sözlüklerinden *er-Râid*’de de zikredilmektedir.<sup>39</sup> el-‘Askerî açıklamasına Cerîr b. Atiyye’nin (ö. 110/728 [?])<sup>40</sup> şu beytini şahid getirir:<sup>41</sup>

نُعَلِّلُ — هِيَ سَاعِيَةٌ بِنَيْهَا بِأَنْفَاسٍ مِنَ الشَّيْبِ الْقَرَّاحِ

“(Ümmü Hazre) aç ve bitkin bir halde saf (süt katılmamış) soğuk sudan<sup>42</sup> yudumlarla (süt var diyerek) oğullarını oyalıyor.”

Burada Ebu Hilal el-Askerî, ‘enfâs’ı ‘nefs’ kelimesinin değil de, ‘nefes’in çoğulu olarak ‘sular’ diye düşünmüştür. Bu durum, yazma metinde hareke olmaması yahut yanlış harekelenmesinden de kaynaklanmış olabilir. Çünkü üzerinde çalıştığımız kamusların bazılarında muhakkik tarafından ‘harekeli/harekesiz’ diye yanlış okuma olduğu ve kendisi tarafından düzeltildiği notları düşülmüştür. Bir de Cerîr’in yukarıdaki beyiti sözlüklerde hep ‘nefes’ kelimesinin ‘yudum’ anlamı için şahid olarak getirilmiştir.<sup>43</sup> Bundan dolayı ‘enfâs’ın, ‘nefes’ kelimesinin çoğulu olarak ‘yudumlar’ manasında olması daha makul görünmektedir.

Yukarıda, *nefs*, *nefes* gibi *n-f-s* kökünden türetilen isimler ve 1., 4. ve 5. bâblarda gelen fiilleriyle ilgili Arapça temel sözlüklerde geçen anlam ve kullanımlar ortaya konulmuştur. Aşağıda, *n-f-s* kökünden türetilen isim ve fiillerin ifade ettiği anlamları temel referans olarak kullanımları ortaya konulmaya çalışılmıştır. İnceleme konusu yapılan sözlüklere bakıldığında *n-f-s* kökünden türetilen isimler için yaklaşık beş anlamın zikredildiği görülmektedir. Şimdi bu anlamlar, aşağıda tek tek kullanımları ile birlikte inceleme konusu yapılacak ve bu şekilde *nefs* ve *nefes* gibi sözcüklerin anlam çerçevesi yanında kullanım alanları da ortaya çıkacaktır.

### 5.1. Ruh, Can

*Nefs*in ‘ruh’ anlamı, birçok sözlükte ilk açıklama cümlesi olarak karşımıza çıkmaktadır (İshak el-Fârâbî, 2003, C. 1, s. 114; Sâhib b. Abbâd, 1994, C. 8, s. 341; el-Fîrûzâbâdî, 2005, s. 577; el-Fîrûzâbâdî, 2013, C. 3, s. 2741). Bu anlamıyla *nefs*, müennes bir kullanıma sahiptir. “حَرَجَتْ نَفْسُهُ” ifadesiyle, ‘ruhu çıktı, öldü’ manası kastedilir. İbn Sîde, *nefs* ile ruh arasında fark olduğunu ama eserinin amacının bu farkı açıklamak olmadığını belirtir (İbn Sîde, 2000, C. 8, s. 525). Öte yandan İbn Manzûr ise, *nefse* birinci sırada ‘ruh’ anlamını verdikten sonra ikinci anlamı, ‘ayırt etmenin kendisiyle olduğu şey’ diye ifade etmiştir. Bu iki anlam için delil olarak; ﴿اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنْفُسَ حِينَ مَوْتِهَا﴾ “Allah, ölüm vakitleri geldiğinde insanları vefat ettirir” ayetini zikretmiştir. İlk nefsin, hayatın son bulmasıyla ve ikinci *nefs*in ise aklın yok olmasıyla zâil olduğundan bahsedilmiştir. Yine Araplar, ayırt etmenin kendisiyle yapıldığı *nefsi* ikiye ayırıyorlar: Bir şeyi emreden *nefs* ve bir şeyi yasaklayan *nefs*. Böylelikle iki ayrı *nefs* varmış gibi düşündüler.<sup>44</sup>

Arap dilinin bütün kelimelerini içine aldığı bilinen ilk sözlükte *nefs*in anlamı “Bedenin kendisiyle (kendisi sayesinde) yaşadığı ruh’ diye geçmekte ve kadın-erkek her insanın, hatta Hz. Âdem’in aynı

<sup>39</sup> Cübrân Mes’ûd, *er-Râid-Mu’cemun Lugaviyyun ‘Asriyyun*, Dâru’l-İlm li’l-Melâyin, I-II (II, 1520), Beyrut 1986.

<sup>40</sup> Emevîler devrinde eski üslûbu devam ettiren üç büyük hiciv şairinden biri. Daha fazla bilgi için bkz. Zülfişkar Tüccar, “Cerîr b. Atiyye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 7/412-413.

<sup>41</sup> *Dîvânu Cerîr bişerhi Muhammed b. Habib*, Thk. Numan Muhammed Emin Tâhâ, Daru’l-Meârif, 3. Bs., Kahire ty., 1/88.

<sup>42</sup> Ebu’l-Ferec el-Muâfâ b. Zekeriyâ, *el-Celisü’s-sâlihu’l-kâfi ve’l-enisü’nâsihu’s-şâfi*, Âlemu’l-Kutub: Beyrut 1413/1993, 1,579.

<sup>43</sup> İbn Manzûr, *Lisânü’l-‘Arab*, (ح) 5,3574.

<sup>44</sup> İbn Manzûr, *Lisan*, 6, 4500.

şekilde bir nefse sahip olduğuna işaret edilmektedir.<sup>45</sup> İbn Dureyd bu daireyi genişleterek insan, hayvan ve her şeyin *nefsi* olduğunu söyler.<sup>46</sup> Ezherî<sup>47</sup> ise, İbn Abbas'tan rivayetle her insanda iki *nefs* bulunduğunu aktarır.<sup>48</sup> Bu iki nefsin, ayırt etmeyi sağlayan 'akıl nefsi' ve hayatı (canlılığı) sağlayan 'ruh nefsi' olduğunu söyledikten sonra Ebû Bekr İbnü'l-'Enbârî'nin *nefs* ve ruhu bir kabul eden dilcilerden birisi olduğuna işaret eder. el-Ezherî, bir başka aktarımda ise, *nefs* ve ruhun birbirinden farklı olduğunu şöyle izah eder: "Allah uyuyan birisinin ruhunu değil, *nefs*ini tutar. Ruh sadece ölüm anında tutulur (kabz olunur)."<sup>49</sup> Bu durum ez-Zümer 39/42'de de şöyle ifade edilmiştir:

﴿اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنْفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فِيمُمْسِكِ الَّتِي قَضَىٰ عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَىٰ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾

"Allah, ölüm vakitleri geldiğinde insanları vefat ettirir, ölmeyenleri de uykularında ölmüş gibi yapar. Ölümüne hükmettiklerini tutar, diğerlerini ise belli bir süreye kadar (hayata) salar. Kuşkusuz bunda iyice düşünenler için dersler vardır."

Taberî'nin bu ayetle ilgili naklettiğine göre sağ ruhlar ve ölecek olan ruhlar bir araya getirilir. Hakkında ölüm hükmü olanlar teslim alınır, diğerleri de belli bir zamana kadar salıverilir.<sup>50</sup>

*Nefs* kelimesinin ruh anlamına geldiği bir başka örnek, daha çok orta dönem sözlüklerinde zikredilen (Sâgânî, 1987: 472; İbn Manzûr, ty: 4500) şu beyittir:

نَجَا سَالِمٌ وَالنَّفْسُ مِنْهُ بِشِدْقِهِ      وَلَمْ يَنْجُ إِلَّا جَفَنَ سَيْفٍ وَمَنْزَرَ<sup>51</sup>

"Sâlim, ruhu avurduna kadar çıkararak kurtuldu,

Bir kılıç kını ve bir peştamaldan başka bir şey kurtulmadı (Yani Sâlim kurtulamadı)."

Tavîl veznindeki bu beytin *Sihâh*'ta Ebû Hirâş el-Hüzelî'ye ait olduğu bilgisi, daha sonraki kaynaklarda 'Huzeyfe b. Enes el-Huzelî' olarak düzeltilmiştir. (Sâgânî, 1987: 472; İbn Manzûr, ty: 4500)

## 5.2. Kan

Kan anlamı, *nefs* kelimesinin ikinci temel anlamı olarak birçok kaynakta zikredilmektedir.<sup>52</sup> *Nefse* 'kan' denilmesinin sebebi, kanın ruhu taşıması ve hayatın esası (hâmil-i rûh ve kıvâm-ı hayât) olmasıdır.<sup>53</sup> İbn Fâris, bu anlamın *nefs* için isabetli oluşunu, insan bedeninin kan kaybetmesi neticesinde hayatını da kaybedeceğine bağlamaktadır.<sup>54</sup> Bu sebep, İbn Manzûr tarafından da zikredilmektedir. Yani beden kan kaybetmesi, onun ölmesi anlamına gelmektedir. *Nefs*in kan anlamında kullanılmasına bir hadis-i

<sup>45</sup> Halil b. Ahmed, *Kitâbü'l-'Ayn*, 4,249.

<sup>46</sup> İbn Dureyd, *Cemheretü'l-luga*, 2,848.

<sup>47</sup> Nevin Karabela, Halil b. Ahmed'in Arap Sili ve Gramerindeki Yeri, s. 123, Isparta 2011.

<sup>48</sup> Nefisle ilgili daha fazla bilgi için bk. İbn Bâcce, *Kitabu'n-Nefs*, Terc. Mevlüt Uyanık-Aygün Akyol-Bayram Tamtürk, Ed. İclal Arslan, s. 16, Ankara: Elis, 2020.

<sup>49</sup> el-Ezherî, *Tehzîbu'l-luga*, 13,7.

<sup>50</sup> Taberî, *Câmi'u'l-beyân*, 20,215.

<sup>51</sup> Bu şiir, *Sihâh*'ta Ebû Hirâş'a atfediliyor. Ancak İbn Manzûr'un da, İbn Berrî'den naklederek belirttiği gibi Huzeyfe b. Enes el-Hüzelî'ye aittir. Bkz. İbn Manzûr, *Lisan*, 6,4500. Sükkeri, *Divan el-Hüzelîyyin*, s. 558; *Divanu Hüzelîyyin*, 3,22.

<sup>52</sup> Kamus, 577;

<sup>53</sup> el-Firûzâbâdî, (trc. Mütercim Âsım Efendi), "nfs", 3/2741.

<sup>54</sup> İbn Fâris, *Mekâyis*, 5,460.

şerif şahid olarak gösterilebilir. Tâbiinden olduğu kabul edilen Nehâî'nin (ö. 96/714)<sup>55</sup> rivayet ettiği bu hadis şöyledir<sup>56</sup>:

"مَا لَيْسَ لَهُ نَفْسٌ (مَا لَا نَفْسَ لَهُ) سَائِلَةٌ (فَائِتُهُ) لَا يُنَجِّسُ الْمَاءَ (إِذَا مَاتَ فِيهِ)"

"Akan kana sahip olmayan şey suya düştüğünde onu kirletmez."

Yine kan akmasından dolayı hayızlı olan kişi, 'nufesâ' (نُفَسَاءٌ) diye adlandırılır.<sup>57</sup> 'Nefs' (نَفْسٌ), *nefâse* (نَفَاسَةٌ) *nifâs*' (نِفَاسٌ), bir kadınının çocuk doğurması demektir<sup>58</sup> ve doğum yaptığında da 'lohusa' (*nufesâ*) diye adlandırılır. Mesela "Ben bunu filan kişi doğmadan önce bunu miras aldım." (وَرثْتُ هَذَا قَبْلَ أَنْ يُنْفَسَ فَلَانٌ) denildiğinde 'yunfese' (يُنْفَسُ) ile 'yûlede' (يُولَدُ) kastedilir (İbn Sîde, 2000, C. 8, s. 528). Bundan dolayı yeni doğmuş çocuğa 'menfûs' (مَنْفُوسٌ) da denilir (İbn Fâris, 1979, C. 5, s. 460). *Nifâs* (نِفَاسٌ), mastar olduğu gibi *nufesânın* çoğuludur da. (el-Fîrûzâbâdî, 2013, C. 3, s. 2742).

*Nefsin* kan anlamıyla ilgili olarak Yahudi asıllı Câhiliye devri Arap şairi Semev'el'in (ö. 560 [?])<sup>59</sup>, savaşta cesaret ve şerefi anlattığı aşağıdaki beyti örnek gösterilebilir. Şiirin öncesinde ölüme ne kadar cesur atıldıklarından ve sıradan insanlar gibi yataklarında can vermediklerinden bahsetmiştir.<sup>60</sup>

تَسِيلُ عَلَى حَدِّ الطُّبَاتِ نُفُسُنَا \*\*\* وَلَيْسَتْ عَلَى غَيْرِ الطُّبَاتِ تَسِيلُ

"Bizim kanlarımız kılıçların ağızlarına/yanlarına dökülür/akar.

(Ayaktakımından olanlarda olduğu gibi taş veya sopalara değil) kılıçların ağızlarından başka yere dökülmez."

### 5.3. Şahıs, Kendisi

*Nefs*, bir şeyin özü, aynı, yani kendisi anlamına gelir. Mesela *جَاءَنِي بِنَفْسِي*<sup>61</sup> 'Bana kendisi geldi' demektir. Yani *جَاءَنِي بِغَيْبِهِ وَشَخِصِهِ* ifadesiyle aynıdır.<sup>62</sup> Kur'ân-ı Kerim'de et-Tahrim 66/6. ayette geçen *nefs* kelimesi bu manada gelmiştir:

﴿قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقْوُدْهَا النَّاسُ وَالْجِبَارُ﴾

"Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun." ifadesinde bu anlamdadır. Ayrıca Malik b. Fehm el-Ezdî'ye<sup>63</sup> nisbet edilen şu şiirde de 'kendisi' anlamına gelmektedir.

قَتَلْتُ مُحَرَّفًا وَحَمَيْتُ نَفْسِي وَرَاعَمْتُ الْأَعَادِي مَنْ أَسَانِي

"Yakıp yıkarak öldürdüm ve kendimi korudum.

<sup>55</sup> Hadis rivayetinde sika ve fıkıh alanında otorite olduğu konusunda icmâ bulunan nâdir şahsiyetlerden birisi olan Nehâî için bkz: Şükrü Özen, "Nehâî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 32/535.

<sup>56</sup> İbn Manzur, *Lisan*, 6, 4500.

<sup>57</sup> Sâhib b. Abbâd, *el-Muhît fî'l-Luga*, 8, 342.

<sup>58</sup> el-Fîrûzâbâdî, (trc. Mütercim Âsım Efendi), "nfs", 3/2743.

<sup>59</sup> Bkz. Zülfikar Tüccar, "Semev'el el-Ezdî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2009), 36/487-488.

<sup>60</sup> *Divanu's-Semev'el*, (*Divanu 'Urve b. el-Verd ve's-Semev'el* içinde), nşr. İsmâ Sâbâ, Dâru Sâdır, ty., s. 91.

<sup>61</sup> Firuzabadi, *Kamus*, 578.

<sup>62</sup> el-Fîrûzâbâdî, (trc. Mütercim Âsım Efendi), "nfs", 3/2741.

<sup>63</sup> Mâlik b. Fehm el-Ezdî ed-Devsî, milattan sonra I. yüzyılda Fars etkisinin hüküm sürdüğü Uman'a Yemen'den gelen Ezd kabilesi lideri ve Uman'ın ilk Arap hükümdarıdır. Komşu olarak bir arada yaşadığı kardeşi ve çocuklarının sebep olduğu bir olaydan dolayı Uman'a göç etmek zorunda kalır. Malik b. Fehm, oğullarının küçük oğlu Süleym b. Malik'i kiskanmaları sonucunda bir yanlışlık sonucu yine oğlu Süleym tarafından okla vurulur. Ölmeden önce söylediği kasidede bu beyit geçmektedir (Seleme b. Müslim el-Avtebî es-Suhârî, 2006, C. 2, S. 732-737).



Bana kötülük eden düşmanlardan (uzaklara) göçtüm.”

*el-Okyânûsu'l-Basî'te* *nefs* kelimesinin tekidli kullanımı da bu anlamın dahilinde düşünülmüştür. Ancak ayrı anlamlar olduğu düşüncesiyle bu yazıda *nefsin* tekid anlamı farklı başlık altında ele alınmıştır.

#### 5.4. Deri tabaklama maddesinden bir miktar

Bir deriyi tabaklamak için kullanılan palamut ve mazı türünden maddeye *nefs* denilir. Deri tabaklamasında amaç, derinin organik bir nesneden inorganik bir nesneye dönüştürülmesidir. Debbağlar deriyi tabakhanede belli işlemlerden geçirdikten sonra işlenmiş bir ürün haline getirirler. Sanki bu madde ile işlem yapılarak, deri bozulmaktan kurtulup hayat bulmaktadır.<sup>64</sup> Klasik sözlüklerde özellikle *nefsin* bu anlamını izah etmek için şöyle bir ifade zikredilir: أُعْطِنِي نَفْسًا أَمْعَسَ بِهِ مَنِيَّتِي (Bana bir avuç dibâğ maddesi ver ki, onunla derimi ovalayıp ezeyim.)

#### 5.5. Tekid

Arapçada tekid, bilindiği üzere “نَفْسٌ، عَيْنٌ، كَلَامٌ، كَلْبٌ” gibi kelimelerle cümledeki bir ögeyi vurgulamaktır.<sup>65</sup> Tekid lafızlarından birisi olan *nefs* de, *n-f-s* kökünün türevlerindedir. Kur'ân-ı Kerim'de *n-f-s* kökünün türevleriyle birlikte 298 yerde geçtiğine yukarıda işaret edilmişti. (Giriş, s. 3) Bunların içinde *nefsin* çoğulu olan *enfûs* en fazla zikredilen formudur. Çünkü tek başına ve bir zamirle birlikte 153 yerde geçen *enfus*, zamir olmadan tek başına sadece 6 ayette bulunmaktadır. Yani 147 yerin çoğunluğunda tekid ifadelerinin bulunduğu düşünülmektedir. Diğer çoğulu olan *nufûs* ise, sadece iki ayette geçmektedir.

#### 7. Sonuç

Bu çalışmada *n-f-s* kökünden ilk sırada gelen ve geniş bir anlam çeşitliliğine sahip olan *nefs* sözcüğünün ve daha sonra da *nefes* sözcüğünün, ilk dönem klasik sözlüklerinden *Kitâbu'l-'Ayn* ve *Kitâbu'l-Cîm*'de geçen formları üzerinde durulmuştur. *Kitâbu'l-'Ayn*'da temel olarak *nefs* sözcüğünün karşısında “bedenin canlılığını sağlayan ruh; kadın ve erkeklerden meydana gelen insanoğlu, bir şeyin kendisi ve iyi huy/kararlılık/cömertlik” anlamları mevcuttur. Aslında burada geçen anlamların bir kısmı, *n-f-s* kökünden gelen “kiskanmak, lohusa olmak ve değerli olmak” gibi fiillerin anlamlarında mevcuttur ve *nefs* kelimesine de yansıdığı görülebilmektedir. *Kitâbu'l-Cîm*'de ise nûn maddesi içerisinde *nefisat* fiili (müennes), *nufesâ* ve *nefes* olarak isim şekilleri bulunmaktadır. Dolayısıyla kökün ilk harfinin maddesinde çok az bir bilginin olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu durum, sözlüğün diğer bazı maddelerinde *n-f-s* türevlerinin bulunmadığı anlamına gelmemelidir. Çünkü Ebû Amr madde dışında yeri geldikçe açıklamalar yapmaya özen göstermiştir. Mesela *nefesin* “solumak, nefes almak” anlamında olduğunu غَرَى kelimesiyle ilgili bir şiiri delil getirirken açıklark dile getirmiştir.

*Kitabu'l-'Ayn*'daki kadar geniş açıklama olmadığı gibi hatta her iki sözlükte geçen anlamlar üzerinden mukayese amacıyla zikredilen *Cemheretu'l-luga*, *el-Muhî't fi'l-luga* ve *Mekâyisi'l-luga* gibi diğer ilk dönem sözlüklerinde mevcut olan açıklamaların sadece bir kısmı *Kitâbu'l-Cîm*'de bulunmaktadır. Bu durum Ebû Amr'ın eserini telif etme yönteminden de kaynaklanmaktadır. Çünkü çoğunlukla “Kelimenin anlamı şudur” gibi bir açıklama yapmayıp doğrudan kelimenin geçtiği ifadeyi zikretmekle yetinmiştir. Ayrıca bazı sözcükleri de ilk harfini oluşturan bâbda ele almamıştır. *n-f-s* kökünde “Doğum yapmak;

<sup>64</sup> el-Fîrûzâbâdî, (trc. Mütercim Âsım Efendi), “nfs”, 3/2741.

<sup>65</sup> Bu çalışmada amaç, semantik analiz yapmak olduğu için Arap nahvinin konularından birisi olan “Tekid”in teknik izahına girilmeyecektir.

lohusa ve genişlik” anlamlarını belirleyen Ebû Amr, *nefsin* “deri tabaklama maddesinden bir miktar (tabaklamaya özel madde için ölçü birimi)” anlamını birkaç vesileyle detaylı bir şekilde tekrar açıklama ihtiyacı duymuştur. İşin ilginç yanı bu manaya *Kitâbu'l-'Ayn*’da hiç işaret edilmemiştir. Yine *Kitâbu'l-'Ayn*’da bulunmayan *menfes* sözcüğü için Ebû Amr, “Dolduğunda suyun çıkması için su kırbasında açılan delik” anlamını vermiştir. Ebû Amr, ayrıca el-Halîl b. Ahmed’den farklı olarak *n-f-s* kökünden gelen *nefesin* “genişlik, ferahlık” anlamı üzerinde durmuştur. Dolayısıyla *nefs* ve *nefes* arasındaki ilintinin sadece kök harfleriyle sınırlı kalmayıp anlamla da alakalı olduğu tespit edilmiştir. Hatta Ezherî’ye göre *nefs* diye adlandırılması, *nefesle* irtibatından kaynaklanmaktadır.

Elbette ki *Kitâbu'l-'Ayn* ve *Kitâbu'l-'Cîm*’le ilgili birbirine tıpatıp uyan bir anlatım beklentisi makul olamaz. Benzer ya da yakın anlamların bulunduğu söylenebilir. Ancak bu iki sözlükteki anlamların analizi açısından yakın dönemlere ait *Cemheretu'l-luga*, *el-Muhît fi'l-luga* ve *Mekâyisü'l-luga* gibi zikredilen kamusalarda *nefs* için anlam genişlemesi olduğu gözlenmiştir. Bu kamusalarda ayrı ayrı çalışmalarda mercek altına alınması, *nefs-nefes* sözcüklerinin terim haline gelme sürecinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Öte yandan bu kök, yeni anlamlar kazandığı gibi, İbn Dureyd’in *nefs* için getirdiği “su” anlamının daha sonra nadir olması gibi anlamda buharlaşma da söz konusudur. Ebû Amr, *nefsin* her iki çoğuluna işaret ederek el-Halîl b. Ahmed’den farklılık göstermiştir.

el-Halîl b. Ahmed, *nefsin* ‘ahlak, güç ve cömertlik’ anlamlarını bütün olarak bir arada zikretmiştir. *Kitâbu'l-'Ayn*’da *nefsle* ilgili detaylı açıklama yaptığı gibi, *nefesi* de ihmal etmemiştir. *Nefes* için solumak manasında “içten havanın çıkmasıdır” derken, “havayı içeri çekmek” kısmını belirtmemiştir. *Nefuse-nefâseten* fiil ve mastar olarak ‘değerli hale gelmek’ anlamı, ilk defa *Kitâbu'l-'Ayn*’da geçmektedir. el-Halîl b. Ahmed, lohusahğın kırk gün olduğunu açıklayarak ayrıntıya da yer vermiştir.

*n-f-s* köküne ait sadece bir vezinde fiil bulunmamaktadır. 1., 4. ve 5. bâblarda gelen şekilleri bulunmaktadır. *Nefs* kelimesinin anlamlarına bakıldığında, bu kökün farklı vezinlerdeki fiillerinin, *nefsin* anlam genişlemesine etki ettiği izlenimi gözlemlenmektedir. Mesela *nefsin* ‘kan’ anlamı, dördüncü babdaki ‘Kadının lohusa olması’ demek olan نَفْسٌ-نَفْسٌ-نَفْسًا، نَفَاسَةٌ، نَفَاسًا fiilinden geldiği anlaşılmaktadır. *Nefs* konusunun tek bir çalışmaya sığdırılmayacak kadar geniş bir konu olduğu gözlenmiştir. Bu makalede *nefsin* sözlük anlamları, iki klasik sözlük çerçevesinde ortaya konulmuştur. Sonraki çalışmalarda çeşitli disiplinlerdeki istilâhî anlamlar açısından kavram analizi ve bu anlamların farklı yönlerinin ele alınması planlanmaktadır.

Bu çalışmada *n-f-s* kökü isim ve fiil türevleriyle birlikte ele alınırken, *nefsle* ilgili tespit edilen anlamların açıklamaları; Kur’ân ayeti, hadis-i şerif, Arap şiiri ve deyimselele kullanımlarla desteklenmiştir. Sözlükler ve verilen örnekler açısından kıyaslamaların yapıldığı tablolar vasıtasıyla hangi kelimenin ne kadar sıklıkla açıklandığı tespit edilmiştir. Açıklanan anlam bilgilerine göre *nefs* kelimesinin “ruh, can, kendi” gibi anlamlarının günümüze kadar aynen geldiği gözlenmiştir. ‘Kan, avuç dolusu tabaklama maddesi’ gibi anlamların daha nadir kullanıldığı anlaşılmıştır.

### Kaynakça

- Ebû Ali el-Kâlî. (1975). *el-Bâri’ fi'l-luga*. thk. Haşim et-Ta’ân. Beyrut: Dâru'l-Hadâratu'l-'Arabiyye ve Bağdad: Mektebetu'n-Nahda.
- İbn Dureyd. (1987). *Cemheratu'l-luga*. nşr. Remzî Munîr Be'albekî (Cilt 1-3). Beyrut: Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn.
- Durmuş, İ. (2009). Sözlük. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 37, s. 398-401). içinde İstanbul: TDV.

- Durmuş, İ. (2013). Muhammed Murtazâ ez-Zebîdî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 44, s. 168-171). içinde İstanbul: TDV.
- el-Ezherî. (1964). *Tehzîbu'l-luga*. thk. Abdusselam Muhammed Hârûn ve Muhammed Ali Neccâr. Kahire: el-Müessesetu'l-Mısriyyeti'l-'Âmme li't-Te'lîf ve'l-Enbâ ve'n-Neşr – ed-Dâru'l-Mısriyye li't-Te'lîf ve't-Terceme.
- el-Fârâbî, İshak b. İbrâhîm. (2003). *Dîvânu'l-edeb*. thk. Ahmet Muhtar Ömer (Cilt 1-4). Kahire: Müessesetu Dâri's-Şa'bi li's-Sahâfe ve't-Tıbbâ' ve'n-Neşr.
- İbn Fâris. (1979). *Mu'cemu Mekâyisi'l-luga*. thk. Abdusselam Muhammed Hârûn. Dîmaşk: Dâru'l-Fikr.
- el-Ferâhîdî, el-Halîl b. Ahmed. (1408/1988) *Kitâbu'l-'Ayn*. thk. Mehdî el-Mahzûmî – İbrâhîm es-Sâmerrâî (Cilt 1-8). Beyrut: Müessesetu'l-A'lemî li'l-Matbûât.
- el-Ferâhîdî, el-Halîl b. Ahmed. (2003). *Kitâbu'l-'Ayn*. thk. Abdulhamid Hindâvî (Cilt 1-4). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- Fuâd Abdalbâkî, M. (h. 1364). *el-Mu'cemu'l-mufehres li-elfâzi'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Kâhire: Matbaatu Dâri'l-Kutubi'l-Mısriyye.
- Haddâd, Hannâ. Kitâbu'l-Hemz li-Ebî Zeyd Sa'îd b. Evs el-Ensârî. *Cuzûr* 9/5 (June 2002), 345-444. [https://archive.alsharekh.org/MagazinePages/MagazineBook/judhur/judhur\\_2002/Issue\\_9/index.html](https://archive.alsharekh.org/MagazinePages/MagazineBook/judhur/judhur_2002/Issue_9/index.html)
- Ebû Hilâl el-'Askerî (ty.). *el-Furûku'l-lugaviyye*. thk. Muhammed İbrâhîm Selîm. Kahire: Dâru'l-'İlm ve's-Sekâfe.
- Karabela, N. (2011). *Halil b. Ahmed'in Arap Dili ve Gramerindeki Yeri*. Isparta: Hondu Kitap Kırtasiye.
- Kehhâle, Ö.R. (1993/1414). *Mu'cemu'l-muellifin terâcimu musannifin'l-kutubi'l-'Arabiyye*. Beyrut: Müessesetu'r-Risâle
- Kılıç, H. (1994). Ebû Amr eş-Şeybânî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 10, s. 98-99). içinde İstanbul: TDV.
- Lebid b. Rebîa (ty). *Dîvânu Lebîd b. Rebî'a el-Amiri*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- İbn Manzûr (ty.). *Lisânu'l-'Arab*. thk. Abdullah 'Aliyyu'l-Kebîr, Muhammed Ahmed Hasbullah, Hâşim Muhammed eş-Şâzelî. Kahire: Dâru'l-Me'ârif.
- Marzouk, T. (2012). Mütercim Âsım'ın "Kâmus Tercümesi"ne Ekledeği Türkçe Kelimelerin Etimolojik Açından İncelenmesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Mutçalı, S. (1995). *Arapça Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık.
- Özen, Ş. (2006). Nehâî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 32, s. 535-538). içinde İstanbul: TDV.
- Sâhib b. 'Abbâd. (1994). *el-Muhît fi'l-luga*. thk. eş-Şeyh Muhammed Hasan Âli Yâsîn. Beyrut: 'Âlemu'l-Kutub.
- Sâmî, Şemsettin. (h. 1317). *Kâmûs-ı Türkî*. nşr. Ahmet Cevdet. Dersâdet: İkdâm Matbaası.
- Sezgin, F. (1988/1408). *Târîhu't-turâsi'l-'Arabî*. (Cilt 8). Muhammed b. Suûd Üniversitesi.
- İbn Sîde, Ebu'l-Hasen Ali b. İsmail. (2000). *el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam*. nşr. Abdulhamîd Hindâvî. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- Subaşı, Derya Adalar. (2011). Araplarda Sözlükçülük Çalışmaları ve el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsî Adlı Sözlüğün Eleştirisi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 4 (Yaz 2011), 237-250. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/714366>
- es-Suhârî, Seleme b. Müslim el-Avtebî. (2006/1427) *el-Ensâb*. thk. M. İhsan en-Nas (Cilt 1-2). Baskı yeri yok.
- eş-Şeybânî, Ebû Amr. (1394/1974). *Kitâbu'l-'Cîm*. nşr. İbrâhîm el-Ebyârî (Cilt 1-3). Kahire: el-Hey'etü'l-'Âmme li-şu'ûni'l-Metâbi'l-'Emîriyye.

- Şimşek, Mehmet Ali. Arap Dilinde Sülası Mücerret Siygalar ve Yapısal Çokanlamlılık Yönü. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/2 (Aralık 2012), 223-254. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/221196>
- Taberî, M.C. (2001). *Câmi'ü'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Turkî. Kahire: Dâru Hecl.
- Ebu't-Tâhir el-Fîrûzâbâdî. (2005). *Kâmûsu'l-muhît*. thk. Mektebetu Tahkiki't-Turâs fî Muessesetu'r-Risâle. Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- Ebu't-Tâhir el-Fîrûzâbâdî. (2013). *el-Okyânûsu'l-Basît fî Tercemeti'l-Kâmûsu'l-Muhît*. (trc. Mütercim Âsim Efendi). ed. Mustafa Koç (Cilt 1-6). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Topuzoğlu, T. R. (1997). Halil b. Ahmed. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 15, s. 309-312). içinde İstanbul: TDV.
- Tüccar, Z. (1993). Cerîr b. Atıyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 7, s. 412-413). içinde İstanbul: TDV.
- Tüccar, Z. (2009). Semev'el el-Ezdî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 36, s. 487-488). içinde İstanbul: TDV.
- İbn Bâccei (2020). *Kitabu'n-Nefs*, terc. Mevlüt Uyanık-Aygün Akyol-Bayram Tamtürk, ed. İclal Arslan, Ankara: Elis.
- ez-Zebîdî. (1965). *Tâcu'l-'arûs*. thk. Abdussettâr Ahmed Ferrâc v.dğr. Kuveyt: Matba'atu Hukûmeti'l-Kuveyt.
- Ebû Zeyd el-Ensârî. (1911). *Kitâbu'l-Hemz*. nşr. Luiz Şeyho. Beyrut: el-Matbaatu'l-Kasûlîkiyyetu li'l-Âbâi'l-Yesû'îyyîn.
- ez-Ziriklî, H. (1986). *el-A'lâm Kâmûsu't-terâcim* (7 b.). (Cilt 1-7). Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn. <https://dohadictionary.org/dictionary/%D9%86%D9%81%D8%B3> Erişim Tarihi: 18.02.2023

### 073. Album de littérature jeunesse servant de traduction dans l’enseignement précoce du Français en Turquie: exemple de Tevfik Fikret

Filiz TOKALAK BALTACI<sup>1</sup>

**APA:** Tokalak Baltacı, F. (2023). Album de littérature jeunesse servant de traduction dans l’enseignement précoce du français en Turquie: exemple de Tevfik Fikret. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1255-1277. DOI: 10.29000/rumelide.1252886.

#### Résumé

L’album est un support d’apprentissage authentique non seulement littéraire mais aussi pédagogique. C’est un outil assez riche employé dans le monde entier, utilisé aussi dans plusieurs écoles privées en Turquie comme le lycée Tevfik Fikret où l’on enseigne le français aux enfants à l’école maternelle et à l’école primaire. Dans l’enseignement des langues étrangères, ils existent plusieurs stratégies. Il est nécessaire de choisir la bonne méthode d’apprentissage et les bons matériels de classe. Dans ce travail, on souligne surtout qu’il est possible d’utiliser deux méthodes d’apprentissage afin d’atteindre les objectifs visés. On partage l’emploi de l’album sous les principes de la méthode directe et de l’approche communicative. La traduction est aussi une des stratégies à employer dans l’apprentissage des langues étrangères. D’un côté, plusieurs théoriciens conseillent de traduire à la langue maternelle, d’autres soutiennent l’idée que la traduction a pour but de travailler la compétence interculturelle surtout et non l’acquisition de la langue. Néanmoins, on défend principalement l’idée que chez les enfants en bas âge, l’album sert de traduction sans recourir à la langue maternelle. Grâce à l’album, l’enfant arrive à imaginer, à penser dans la langue étrangère en s’aidant des images, des illustrations. Ce travail interdisciplinaire pourrait être une source d’idées pour les enseignants, à savoir, se servir aussi des albums de jeunesse afin de motiver les élèves, de réaliser un apprentissage ludique en travaillant les quatre compétences en créant des exercices basés sur la théorie des intelligences multiples dans l’apprentissage du FLE dans les écoles en Turquie.

**Les mots clés:** l’enseignement précoce du français - la traduction- l’album de littérature jeunesse – la méthode directe – l’approche communicative

### Türkiye’de erken dönem Fransızca öğretiminde çeviri işlevi gören resimli çocuk kitabı: Tevfik Fikret örneği

#### Öz

Resimli çocuk kitabı (albüm) sadece edebi değil aynı zamanda pedagojik açıdan da özgün bir öğrenme aracıdır. Bütün dünyada kullanılan zengin bir araçtır ve Türkiye’de Tevfik Fikret Lisesi gibi anaokulu ve ilkokul çocuklarına Fransızca öğretilen birçok devlet okulunda da kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde çeşitli stratejiler vardır. Doğru öğrenme yöntemini ve sınıf materyallerini seçmek gerekir. Bu çalışmada, istenen hedeflere ulaşmak için temel olarak iki öğrenme yönteminin kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Albümün kullanımı, doğrudan yöntem ve iletişimsel yaklaşım ilkelerine ayrılmıştır. Çeviri de yabancı dil öğreniminde kullanılacak stratejilerden biridir. Bir yandan, birçok kuramcı anadile çeviri yapılmasını tavsiye ederken, diğerleri çevirinin dil ediniminden ziyade kültürlerarası yeterlilik üzerinde çalışmayı amaçladığı fikrini desteklemektedir. Ancak temel

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), filiztokalak@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000- 0003-1613-2967 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252886]

argüman, küçük çocuklar için albümün ana dile başvurmadan bir çeviri işlevi görmesidir. Albüm sayesinde çocuk, resimler ve illüstrasyonlar yardımıyla yabancı dilde hayal kurabilir ve düşünebilir. Bu disiplinler arası çalışma öğretmenler için fikir kaynağı olabilir; örneğin öğrencileri motive etmek için çocuk kitaplarını kullanmak, dört beceri üzerinde çalışarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek ve Türk okullarında yabancı dil olarak Fransızcanın öğrenilmesinde çoklu zekâ kuramına dayalı alıştırmalar oluşturmak gibi.

**Anahtar kelimeler:** Erken yaşta Fransızca öğretimi – çeviri – resimli çocuk kitabı – doğrudan yöntem - iletişimsel yaklaşım

## **Picture books for children as a translation in French teaching at an early stage in Turkey: example of Tevfik Fikret**

### **Abstract**

Picture book is not only a literary but also a pedagogical medium of authentic learning. It is a rich tool used all over the world and is also used in several public schools in Turkey such as the Tevfik Fikret High School, where French is taught to children in kindergarten and primary school. In foreign language teaching, there are several strategies. It is necessary to choose the right learning method and classroom materials. In this work, it is mainly emphasized that two learning methods can be used to achieve the desired goals. The use of the picture book is divided into the principles of the direct method and the communicative approach. Translation is also one of the strategies to be used in foreign language learning. Many theorists advise translating to the mother tongue, while others support the idea that translation is mainly aimed at working on intercultural competence and not on language acquisition. However, the main argument is that for young children, the picture book serves as a translation without resorting to the mother tongue. Thanks to the picture book, the child can imagine and think in the foreign language with the help of images and illustrations. This interdisciplinary work could be a source of ideas for teachers, i.e. to use children's books to motivate pupils, to make learning fun by working on the four skills and to create exercises based on the theory of multiple intelligences in the learning of FLE in schools in Turkey.

**Keywords:** French teaching at an early stage – translation – picture books for children – the direct method - communicative approach

### **1. Introduction**

L'objectif dans le processus de l'apprentissage d'une langue et d'une langue étrangère, dans notre cas, le français et le français langue étrangère (FLE), est de pouvoir créer une ambiance qui permettra aux étudiants afin de répondre à leur besoin de progression de quatre compétences langagières et de créer une atmosphère de situation de communication. Il n'est pas possible de nier la tâche de l'enseignant qui est censé bien connaître ses apprenants en les considérant toujours au centre de l'apprentissage. Comme Barış Aydın (2022, p.711) le souligne, il existe plusieurs recherches sur l'approche communicative: d'une part sur le matériel de classe créé par les étudiants critiqués quant à la possible influence négative sur l'apprentissage et d'autres part, sur les manuels utilisés en classe de langue.

Comme le souligne Abdelilah-Bauer (2012), lorsque c'est l'apprentissage d'une langue qui est en question, ce qui est mentionné régulièrement, c'est que si nous avons pour objectif d'apprendre une langue correctement, il

vaut mieux débiter l’apprentissage dès la petite enfance. À cette époque, ça se réalise tout à fait instinctivement et d’une façon plaisante.

L’apprentissage d’une langue étrangère diffère selon l’âge et le niveau. L’apprentissage des langues chez les enfants est un domaine à part. S’il faut comparer l’apprentissage aux adultes et l’apprentissage aux enfants, nous estimons que le domaine des enfants est assez délicat. Alpar (2013) souligne aussi cette différence dans son oeuvre intitulée “L’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère aux jeunes enfants”. Elle précise qu’il n’existe pas de différence entre l’apprentissage de la langue maternelle et les langues dites “étrangères”. “Ils apprennent les langues sans faire de distinction du moment qu’on sait comment enseigner/apprendre une langue étrangère à ce public”(Alpar, 2013, p.599). Plusieurs stratégies existent; les enseignants se servent de plusieurs matériaux scolaires selon leurs objectifs prévus dans leur cours. Il est sûr et certain que tout change, évolue de jour en jour et dorénavant, les enseignants sont aussi à la recherche des meilleurs moyens, plus bénéfiques aux élèves. L’album de littérature de jeunesse, sujet principal de notre travail, définit par Van Der Linden (2007,p. 87) comme “une forme d’expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d’images (spatialement prépondérantes) au sein d’un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page” fait partie du matériel employé dans les classes de FLE à l’école maternelle et à l’école primaire.

Nous rencontrons plusieurs recherches concernant l’apprentissage d’une langue étrangère concentrés sur plusieurs objectifs spécifiques liés à l’utilisation de l’album. Dans l’étude intitulée “L’album de jeunesse en classe de FLE: un support pour développer la compréhension de l’écrit chez les apprenants de 5. année primaire”(2019), Khadraoui Errime et Laidoudi Assia cherchent à répondre à la question: à quel point ce matériel aide-t-il à développer la compréhension de l’écrit chez les enfants de 5. année du primaire? Les apprenants débutent leur troisième année d’apprentissage du FLE. Le groupe d’apprenants est constitué de 34 élèves, divisés en deux sous-groupes. Ils sont issus de l’école Ouled Aicha, située à Ain Oulmène, au sud de la Wilaya de Sétif. Dans le village où se trouve cette école, la langue française n’est pas très présente à l’extérieur de l’école. En effet, les apprenants rencontrent la langue seulement dans le contexte scolaire. En conséquence, les apprenants sont habitués à lire les supports des livres analysés en classe. Cet album formait le premier document authentique présenté en cours. Avec cet album, les apprenants découvrent un nouvelle technique de lecture.

Dans cette étude, on souligne le fait que l’album aide à motiver les étudiants à lire et à construire un sens grâce à la technique de paratexte, surtout les images qui expliquent les situations et sécurisent les jeunes apprenants, sans aucune modification au texte authentique.

Voici un autre travail, cette fois-ci, réalisé totalement à partir d’un album dans une classe d’accueil préscolaire. Elle a pour objectif de prouver l’apprentissage direct de mots à travers la lecture d’un seul album répété plusieurs fois en comparant les mêmes facteurs à partir de la lecture d’un réseau littéraire thématique. On défend l’idée que avant de passer en classe ordinaire, il faut que les élèves obtiennent un certain niveau à l’écrit et en lecture. Grâce à l’album, ils vont faire des progrès dans les compétences langagières comme la compréhension, la syntaxe et le langage oral (cité par Gagnon, 2019, p.2).

Passons à une autre production que vous pouvez trouver dans la revue Didactique du FLE (2010) dans les pays slaves dans laquelle on présente de longues études sur l’enseignement de la littérature enfantine. Les auteurs venant de Pologne et de République tchèque “nous font part de leurs réflexions s’articulant

autour des thématiques du travail avec les albums de jeunesse, de la narration en classe de langue et de la typologie de la littérature enfantine policière”.

“L’album” est issu de plusieurs mémoires de recherche comme celui nommé “L’album, support d’apprentissages” dans lequel on explique que l’album fait partie des atouts afin de créer les séances d’apprentissage. On souligne aussi dans ce travail que l’album peut s’ouvrir sur de multiples apprentissages très variés. On peut travailler le langage oral pendant la découverte de l’album, où il est possible d’animer un débat visant des cycles III, soit pour dissemblable sujet grammatical, de vocabulaire, et enfin, afin de débiter aussi la littérature de jeunesse dans le monde des petits (Ponelle, 2004, p.36,37). Dans le mémoire appelé “L’album: Outil d’apprentissage pour le langage”: l’auteur souligne surtout la présence d’illustrations qui aident les enfants pour qu’ils réagissent en classe de langue (Champailler, 2006-2007, p.18).

De plus, nous rencontrons plusieurs ouvrages qui dépeignent l’importance de l’image, le don de déchiffrer les images dans tous les détails. S’il faut donner un exemple, nous pouvons citer “Lire l’image” (Marie-Lucie Tiersonnier) qui explique l’importance des images et qui met le point sur le fait que l’album est sous les mains des enfants. Le rôle et la place de l’image dans l’enseignement, l’analyse des étapes de la lecture des images sont travaillés en détail.

En outre, dans l’article intitulé “La contribution des livres d’images à l’éducation des enfants” (Yağlı, 2022, p. 24) qui démontre à quel point les livres d’images pourront influencer le développement éducatif des enfants de manière positive, on se focalise sur la contribution à la compréhension et à l’apprentissage de certaines notions par les enfants à un plus jeune âge, sur l’enrichissement de leur point de vue sur la vie, sur la capacité à s’initier aux valeurs universelles et nationales tout en prenant du plaisir, sur le développement des compétences linguistiques et cognitives, sur l’aptitude des enfants à réfléchir et à comparer, sur la possibilité d’apprendre en imitant certaines conduites positives.

Dans notre travail, nous nous appuyons plutôt sur l’hypothèse “grâce aux albums, nous obtenons les possibilités d’apprendre la langue étrangère, le FLE, sans avoir recours à la langue maternelle, en d’autres termes, les enfants peuvent tirer profit de l’album, un autre langage est en question “ce qu’on appelle la langue des images”. Par conséquent, nous ne sentons pas le besoin de faire une traduction dans la langue maternelle, nous défendons l’idée que les images dans les albums nous traduisent déjà ce qu’il nous faut.

### **L’intérêt du travail**

Dans ce travail, nous essayons d’aborder l’album et son exploitation lors de l’enseignement/apprentissage du français à partir des exemples travaillés dans le lycée privée Tefvik Fikret en Turquie. Nous nous focalisons sur la question: Que peut être le lien entre “l’album de littérature jeunesse et la notion de “traduction” ?

“Les Etablissements Tefvik Fikret sont des établissements franco-turcs, gérés par la Fondation d’Enseignement Tefvik Fikret, sur deux pôles l’un à l’Ankara l’autre à İzmir. A côté du français comme 1<sup>re</sup> langue vivante durant toute la scolarité des élèves, le français devient la langue d’enseignement pour certaines disciplines telles que mathématiques, sciences physique/chimie et biologie pour le cycle lycéen, le turc restant la langue d’enseignement pour les autres matières” (France Alumnie, 2023). Les enseignants travaillent dans un système appelé de “binôme”: dans chaque classe, on divise le nombre d’apprenants en deux. Un groupe passe une semaine avec l’enseignant de nationalité turque pendant



que l’autre groupe passe une semaine avec l’autre enseignant de nationalité française et ils échangent les groupes régulièrement chaque semaine à condition de réaliser les mêmes tâches sous les mêmes objectifs d’apprentissage. Les enseignants reçoivent plusieurs formations sur l’exploitation des albums de littérature jeunesse organisées par la direction.

Dans cet établissement, les cours de français sont organisés de telle manière: à l’école maternelle, le groupe de trois ans, 10 heures; le groupe de quatre ans 9 heures, le groupe de 5 ans sont avec deux enseignants de deux nationalités à chaque moment (deux langues à la fois); quant à l’école primaire, 12 heures ; au collège, 10 heures et au lycée, en 1<sup>ère</sup> année 8 heures, en 2<sup>ème</sup> année 8 heures, 3<sup>ème</sup> année 6 heures et en 4<sup>ème</sup> 6 heures.

Des chercheurs proposent plusieurs stratégies afin d’exploiter un album de littérature jeunesse sous l’objectif de plusieurs compétences dans une classe scolaire soit pour la première langue d’enseignement, soit pour l’enseignement de la langue étrangère. À notre connaissance, aucune recherche menée en Turquie en contexte de l’enseignement du français ni du Français langue étrangère (FLE) ne vise à souligner le fait que l’on ne sent pas le besoin de faire une traduction envers la langue maternelle si l’on se sert d’un album dans une classe de langue. Voilà en quoi notre travail, qui porte sur l’utilisation de la littérature de jeunesse servant à l’enseignement d’une langue et la mémorisation de nouveaux mots et l’apprentissages de nouvelles structures quand l’enfant est petit, devient pertinente et pourrait apporter une contribution à la progression de la recherche en didactique du vocabulaire, des quatre compétences à la fois durant l’apprentissage d’une langue et aussi d’une langue étrangère.

Avoir travaillé dans des classes de l’apprentissage précoce du français autour des albums sans recourir à la langue maternelle, nous souhaitons vous donner des idées à l’aide des exemples réalisés en classe par des élèves de différents niveaux sous l’objectif du développement de plusieurs compétences.

Nous avons remarqué qu’il ne se trouve pas de recherche réalisée sur “la relation entre l’enseignement/apprentissage du français, du FLE à l’aide d’un album et la question: s’il faut avoir recours à la traduction, à la langue maternelle pendant l’exploitation de l’album?” Le but fondamental est de prouver qu’il n’y a pas besoin de traduire à la langue maternelle que c’est justement l’album, les images qui servent de langue de traduction mais d’une autre façon. L’image, les illustrations, nous servent d’outil didactique comme moyen de traduction.

Sachant que les méthodes d’apprentissage d’une langue étrangère ont évolué, changé, progressé de jour en jour, d’une époque à l’autre. Il est réel qu’il existe un grand nombre de stratégies, de méthodes d’apprentissages de langue étrangère. En effet, on considère qu’il faut savoir profiter des méthodes d’apprentissages d’une langue étrangère selon les objectifs du cours. Toute méthode peut avoir une utilité d’après les exercices préparés par l’enseignant et répondant à ses objectifs. Quant aux théories et aux stratégies de traduction, on trouve absolument des points en commun. En effet, on peut citer une liste de stratégies de théories, par contre, comme il est précisé dans le travail intitulé “Etude comparative des quatre traductions en ture du livre “Les Mémoires d’un âne” d’après différentes théories de la traduction”, il faut toujours savoir profiter des théories de traduction en fonction de ses besoins comme on l’explique par ailleurs en détail dans une grande partie de ce travail. Toute théorie garde son importance en elle-même. La situation est pareille pour les méthodes d’apprentissage d’après les objectifs du cours. Toute méthode peut être considérable. Les objectifs peuvent différer d’un exercice à l’autre, en conséquence, la méthode employée peut, logiquement, changer aussi.

Autrement dit, si un jour on apprécie une méthode, le lendemain, une autre peut nous paraître plus conviviale. S'il faut penser à notre travail tout autour d'un album, nous décidons de jeter un coup d'œil à deux méthodes d'apprentissage de langue étrangère desquelles on se sert souvent pour le travail d'album de littérature jeunesse dans l'apprentissage d'une langue étrangère: la méthode directe et la méthode communicative.

## Les méthodes

Dans cette partie, nous analysons les deux méthodes, la méthode directe et l'approche communicative que nous allons aborder en détail dans les lignes suivantes, qui permettent de créer un lien avec l'exploitation de l'album dans l'enseignement précoce du français en gardant à l'esprit de ne pas faire appel à la traduction en langue maternelle. Dans notre travail, nous partageons des exemples d'exercices créés autour d'un seul album "Pousse-Poussette" dans les classes du cours élémentaire première année (CE1 ou niveau 2) dans une classe de 25 apprenants.

## La méthode directe

Comme notre support d'apprentissage est l'album de littérature jeunesse, nous avons découvert plusieurs points en commun avec les principes de cette méthode et l'album de littérature jeunesse. Premièrement, s'il faut prendre la partie " illustrations, images" de ce support en considération, la méthode directe, une des méthodes de l'enseignement des langues, nous paraît fructueux à employer dans une classe de FLE.

"On comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant". À l'époque, en 1903, A. Godart souligne le fait que la répétition est ce qui est essentiel dans cette méthode. M. Schmitt, en 1904, affirme que l'on arrive à parler avec des répétitions continues (Puren, 1996, p.159).

En 1884, M. Girard avait précisé l'importance de l'oral et le besoin de la répétition: "Il faut par des exercices multipliés de prononciation, revenir si souvent sur les mêmes mots, les mêmes phrases, qu'il arrive à n'avoir pas plus à surveiller sa bouche pour bien prononcer, qu'un pianiste exercé n'a, pour toucher juste, à surveiller ses doigts courant sur le clavier" (Puren, 1996, p.159).

Comme Francisco de Asis Palomo Ruano le prononce fortement dans son oeuvre intitulé "la méthode directe et son empreinte dans la formation des enseignants de FLE en Espagne: approche diachronique et perspective actuelles", grâce à la méthode directe, on peut économiser le temps en utilisant une méthode "rapide", "directe", "intuitive", "naturelle". Finalement, on évite de perdre des heures à expliquer le "squelette" d'une langue (cité par Ruano, 2020, p.2). Avec cette méthode, l'enfant vit les choses dans un seul langage, dans un seul monde; tout arrive d'une manière naturelle. Par contre, au contraire, s'il faut imaginer qu'on interpelle à chaque fois à la langue maternelle, l'enfant va devoir faire le va-et-vient entre deux langues. Autrement dit, on ne fera que compliquer les choses dans le monde d'un enfant en bas âge, tout en ignorant que les enfants sont toujours prêts à accepter les faits réels tels qu'ils sont. Du point de vue traductologique, réfléchissons aussi à ce que pensent les sourciers dans le domaine de la traduction de littérature jeunesse. Finalement, tout se regroupe autour de la même pensée.

Piaget (1966, p.72) énonce "Qu'il s'agisse d'imitations différées, de jeu symbolique, de dessin, d'images mentales et de souvenirs d'images ou de langage, [la fonction sémiotique] consiste toujours à permettre l'évocation représentative d'objets ou d'évènements non perçus actuellement". Quand nous lisons ces phrases, cela nous fait penser aux analyses réalisées par Collard dès 1904 (cité par Ruano, 2020, p. 3).

Ruano nomme la méthode directe en tant que “méthode cible” visant les futurs enseignants de FLE. Il affirme que la méthode directe contient une approche, une stratégie méta-textuelle. Il annonce qu’il existe deux démarches diverses:

“D”une part, une MD classique, où l’on a affaire à un enseignement académique, soit LE y dans un contexte également académique C y, sans l’intermédiaire d’une LM qui ne serait utilisée que pour expliciter certains aspects non saisis. D’autre part, une MD mise à jour dans le cadre d’une méthodologie éclectique, en favorisant son association à la méthode de grammaire-traduction ou aux approches communicatives et actionnelles prônées par le CECRL (2001, p. 121). Cette MD « active » permettra à l’apprenant de se plonger dans l’utilisation pleine du FLE comme deuxième langue étrangère, avec le risque de « noyade » bien sûr (Coste 1979, p.9), mais favorisant la concentration sur l’oralité, sur l’apprentissage naturel, sur la simplicité, sur la langue appuyée par le geste et par la LM (Ruano, 2020, p. 9).

Dans le monde de l’enseignement tout change avec le temps. Le profil de l’apprenant, de l’enseignant et les méthodes d’apprentissage changent aussi. On voit bien que d’un côté, la méthode directe date de plus de 100 ans et que de l’autre côté, on utilise des méthodes nouvelles dans l’enseignement des langues. Même si la perspective co-actionnelle est au sommet dans l’apprentissage des langues étrangères, de nos jours, on préfère aborder la technique de la méthode directe afin d’atteindre les objectifs du cours.

Comme le souligne aussi Francisco de Asis Palomo Ruano (2020, p.10) “bien que les puristes de la didactique contemporaine soient à même de dévaloriser la MD, de la considérer comme ancienne ou dépassée”, on en profite toujours auprès des enfants dans le cadre d’un apprentissage précoce et élémentaire soit dans les manuels scolaires ou encore dans tout document (liste de petit dico, l’album de littérature jeunesse, les comptines, ect) fourni, exploités sous l’objectif d’apprendre spécifiquement le vocabulaire.

Ruano (2020, p. 9) précise que c’est le contexte d’application qui importe. Si l’on se contente que des images et des listes d’inventaires, nous ne pouvons pas nous attendre à ce que l’enfant réussisse à communiquer. En revanche, en organisant des activités hors classe en tenant compte de l’application contextuelle, en donnant lieu à la parole, à l’emploi des cartes et à leur intégration théâtrale, on peut faire la rencontre d’une méthode directe renouvelée comme le prononce Ruano. De plus, Puren affirme que la méthode doit avoir pour objectif le développement de “l’activité mentale”: on doit motiver l’apprenant à se poser des questions régulièrement (Puren, 1989, p. 76-82), à poser des questions à ses amis en classe, insister sur la prononciation et les sons, à refaire des dialogues en profitant de la répétition des structures apprises auparavant, à savoir s’exprimer à partir des parties de son corps, à changer sa voix.

Nous ne nous contentons pas seulement d’utiliser les images, les listes de vocabulaire pendant l’apprentissage, sauf si des stratégies ayant trait à la “modélisation” (Germain & Netten 2010, 528-529) sont mises en œuvre. De plus, nous considérons qu’il faut absolument modifier “les paramètres d’application contextuelle grâce à des activités hors classe, à l’utilisation de la désignation” (cité par Ruano, 2020, p.9) qui accompagne la parole, à l’emploi des cartes et à leur intégration théâtrale, on a éventuellement besoin d’une méthode directe que l’on peut directement employer et qui est absolument renouvelée.

Dans un cours de FLE à partir de l’exploitation de l’album, on soutient le terme “une méthode directe renouvelée” prononcé par Ruano. Nous considérons que c’est un mot créatif qui contient les nouveautés, des points positifs qui contribuent à cette méthode. Quant à notre expérience, durant le processus d’apprentissage d’une langue étrangère autour d’un album, on voudrait préciser qu’il est possible de

réaliser ce travail tout en s'aidant de deux méthodes à la fois. Brièvement, nous avons absolument besoin de débiter avec des exercices basés sur la méthode directe et de suivre avec d'autres basés cette fois-ci sur la méthode communicative et ainsi de suite.

Puren précise que cette méthode se pose contre la méthode grammaire/traduction et on l'appelle spécifiquement "directe" du fait qu'elle exige comme principe fondamental le rejet de "l'intermédiaire" de la langue maternelle des élèves (Puren, 1996, p.75).

Bozbeyoğlu souligne la réalité que le but est de mettre l'élève dans un "bain de langage" et de créer des situations d'acquisition aussi authentiques que possible. Il y a l'idée que l'enfant peut "apprendre une langue étrangère comme on apprend la langue maternelle" (Bozbeyoğlu, 2000, p. 69). La méthode directe est apparue dès la deuxième moitié du XIX e siècle. Cette méthode n'a pas obtenu de grande réussite. Elle s'est concentrée sur l'oral en pensant que c'est identique à dans l'apprentissage de la langue maternelle. Il n'y avait aucun lien avec la communication (Bozbeyoğlu, 2000, p. 70). Par contre, malgré cette échec, en tant qu'enseignant, on considère que c'est aussi un peu le travail, le talent de l'enseignant qui compte. En effet, il peut arriver que la méthode puisse ne pas répondre à tous nos besoins, il suffit de pouvoir en ajouter, à changer d'activité et de méthode logiquement. En tant que professionnelle, on arrive à gérer le cours en fonction des besoins langagiers, on peut utiliser plusieurs méthodes afin de compléter tout objectif du cours prévu.

Un professeur converti à la méthodologie directe, E. Gourio, nous retrace, en 1909, sa propre évolution personnelle pendant cette période de transition méthodologique: il exprime que la première chose qui importe est la prononciation qui importe. Ensuite, il cite la disparition de la langue maternelle de la classe, la disparition de répétition des listes de mots sans contexte (Puren, 1996, p.84).

Le Principe fondateur de la DIVE comme discipline autonome: " Une langue s'apprend par elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même et pour elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode" (Puren, 1996, p.85). En soutenant les paroles de Puren, nous défendons aussi que l'enfant doit pouvoir rester sur une seule chaîne de langue afin de se concentrer au contenu et cela va pousser l'enfant à réfléchir et à s'habituer à la nouvelle langue beaucoup plus aisément.

### **L'approche communicative:**

Comme notre intérêt fondamental est sans doute "la communication" dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le FLE, il est inévitable de faire un cours sans les principes de la méthode communicative.

"Plus d'un demi-siècle de travaux en didactique a rendu clair pour tous que c'est par et à travers la communication que s'acquiescent le plus sûrement les langues, maternelles ou non" (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 81). On souligne le fait que le but principal dans l'apprentissage d'une langue, est "la communication". Il multiplie la motivation et l'intérêt, donne l'occasion aux élèves de réagir rapidement, ainsi, on fait preuve du résultat acquis (des connaissances enseignées) (Verdelhan-Bourgade, 2002).

On peut trouver plusieurs publications faites par l'Etat à propos de la méthode de communication dans l'enseignement des langues.

«Les compétences en littérature sont fondamentales, car elles constituent les assises sur lesquelles les autres apprentissages scolaires vont pouvoir être intégrés. La maîtrise de la langue ouvre non seulement l'accès à la connaissance et aux savoirs, mais aussi à la communication et aux relations

personnelles et sociales qui enrichissent la qualité de vie de la personne» (Politique de la réussite éducative, Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur, 2017, p. 35).

Comme on souligne les compétences langagières dans la méthode communicative, avec l’exploitation de l’album, on peut faire la preuve que l’on peut travailler chaque compétence à l’aide de plusieurs activités variées et ludiques (Voir les exemples d’activités réalisés par les élèves des classes de primaire).

### **La langue comme moyen d’interaction**

Le terme “enseignement d’une langue” nous amène directement au terme “communication”. “La communication est l’action, le fait de communiquer, d’établir une relation avec autrui” (Le Petit Robert, 1967, p.485). À partir de cette définition, nous comprenons qu’il existe un lien entre au moins deux personnes. Dans l’atmosphère d’une classe, nous imaginons la relation entre soit un enseignant, un élève, ou bien entre deux élèves”. Cela nous reflète “un grand besoin de créativité, d’un apprentissage ludique” de la langue en classe.

Dans la maîtrise d’une langue et dans son emploi, la pragmatique apparaît plutôt en examinant le lien entre “les signes et les usagers des signes”, entre “le fonctionnement” et “les fonctions” du langage. On s’intéresse à priori à la performance et aux paroles qui apparaissent pendant les performances. On ne parle pas simplement en construisant de petites phrases, en communiquant, mais en agissant sur l’interlocuteur, sur le monde (Defays, 2003, p.38).

Comme le précisent Boyer et Pendax (2001, p. 38), si les objectifs et aussi les contenus notamment linguistiques des cours sont remplacés par les objectifs et contenus de communication, « il ne s’agit plus seulement d’enseigner le français mais d’enseigner à communiquer en français». Widdowson (1978) précise clairement que cette méthode a été acceptée par un grand public. Wolfson (1981) considère aussi que “la compétence de communication” est sans doute ce qui est l’inévitable de l’enseignement. Et, ils donnent toute la responsabilité de construire le cours en fonction cette tâche à l’enseignant (cité par Hymes, 1991, p.182).

### **Le document authentique:**

D’après Béragère Lesage (2002), directrice adjointe de l’Alliance Française de Daegu, en Corée: Quand c’est une classe de FLE qui est en question, tout objet qui a une signification est accepté comme document authentique. “Il peut être écrit, audiovisuel, informatique... Il est présenté en classe tel quel, sans aucune modification apportée à ce pourquoi il a été conçu. C’est un document non composé à des fins pédagogiques, et destiné au départ à des locuteurs natifs” (cité par Tokalak, 2010, p.63). Document authentique s’oppose à fabriqué pour la classe (Hamoud, R. & El Check, 2007, p.231).

Comme le souligne aussi Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002, p.391), les documents authentiques sont formés par des francophones, pour des francophones à des fins entièrement de communication. Cela veut dire que les étudiants rencontrent des documents totalement qui viennent, qui représentent la culture française, la langue telle qu’elle est.

Il nous semble plus intéressant de s’appuyer sur des documents étrangers susceptibles d’apporter une information réellement neuve aux étudiants, et de les exploiter didactiquement en partant de la dimension interculturelle de la classe (Boyer, Butzbach & Pendax, 2001, p 37).

D'un côté, l'album de littérature jeunesse est un document authentique. Par contre, de l'autre côté, ça n'empêche pas l'enseignant de construire plusieurs activités en fonction de ses objectifs pédagogiques à partir d'un document authentique. Il ne faut pas mélanger les torchons et les serviettes.

### **Etre pour ou contre la traduction dans l'enseignement des langues**

L'apprentissage d'une langue chez un enfant se réalise différemment par rapport aux adultes. C'est pour cela que travailler une langue à l'aide d'un support composé de plein d'images nous facilite la phase de motivation et sert à attirer l'attention des élèves beaucoup plus facilement.

Il est sûr et certain qu'il existe plusieurs recherches qui dépeignent que la traduction a une place dans l'enseignement des langues étrangères d'aujourd'hui. Nous pouvons citer un travail réalisé par Eriksson Palmertz, 2013, intitulé "Pourquoi la traduction? - La traduction comme outil didactique dans l'apprentissage d'une langue étrangère". Elle fait partie des exemples.

Witte, Harden et Ramos de Oliveira Harden (cité par Eriksson Palmertz, 2013, p.7) affirment la réalité que la langue maternelle a un grand effet sur l'apprentissage de la langue étrangère. Cela signifie que l'on ne peut pas simplement espérer apprendre une langue avec de la compréhension orale. Par contre, s'il faut prendre les explications citées en considération, il faut absolument maîtriser, "incorporer la langue maternelle" dans l'apprentissage de la langue étrangère.

De plus, ils soulignent le fait que "il est difficile d'apprendre un mot dans la langue étrangère sans savoir le mot équivalent dans sa première langue; et pour faire cela, il faut traduire le mot" (cité par Eriksson Palmertz, 2013, p.7). Les auteurs mettent l'accent sur le fait que la traduction est une stratégie à employer qui va accompagner les autres activités dans l'apprentissage de la langue.

On approuve totalement ce qu'ils défendent. Ils ont mis l'accent sur plusieurs détails qui importent dans le processus d'un bon apprentissage de langue étrangère. Tandis que quand le public visé change, quand c'est l'enfant qui est en question dans ce processus, il faut accepter que le sujet est beaucoup plus délicat. Le professeur est obligé de considérer d'autres points: la durée de concentration, la méthode de mémorisation, la motivation pour le cours ect... Il est sûr et certain que tout ces points précisés diffèrent complètement par rapport à l'apprentissage par un adulte. Dans ce cas-là, on considère que profiter de supports variables doit être la meilleure solution, afin d'accomplir les objectifs visés prévus pour chaque leçon. "L'album de littérature de jeunesse" fait partie des documents, des supports dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'album sert de traduction sans recourir à la langue maternelle. On se pose la question: il vaut mieux garder l'enfant dans un milieu d'une seule langue, au lieu de faire des va-et-vient régulièrement entre deux langues. Le deuxième nous paraît comme un trajet assez compliqué.

"In the realm of L2 pedagogy, translation has an obvious place in the frame of task-based language education since translation can constitute an authentic problem-solving activity of the kind students in many parts of the world are likely to encounter outside the language classroom" (Källkvist, 2013, p. 218).

Quand on analyse les paroles de Källkvist (2013, p. 218), on remarque qu'il considère que la traduction fait partie de l'enseignement des langues étrangères.

On trouve que c’est logique que l’on fasse appel à la traduction quand on se sent en difficulté, néanmoins, on soutient l’idée de rester toujours, le plus possible, dans “le monde de la langue étrangère”. Il est vrai qu’on ne peut pas interdire complètement de traduire, par contre, on peut essayer de profiter d’autres stratégies, chez les enfants, comme “l’image, l’illustration” qui sert aussi de traduction mais dans ces circonstances, c’est une traduction sans recours à la parole.

Tegelberg (2007, p.118) insiste sur le fait que la traduction est une stratégie qui doit à tout prix faire partie d’autres activités abordées en classe. Elle défend l’idée qu’avec la traduction, les élèves apprennent bien les structures de grammaire et de vocabulaire (cité par Eriksson Palmertz, 2013, p.12). D’après la littérature que nous avons recherchée, il existe deux types d’auteurs: ceux qui trouvent que la traduction est avantageuse ou désavantageuse dans l’apprentissage d’une langue étrangère. Comme on le répète régulièrement, quand ce sont les enfants d’un certain âge qui sont en question, tout change!

Il est sûr et certain que la traduction fait partie des méthodes employées dans l’apprentissage des langues étrangères (pour l’apprentissage de la grammaire, le vocabulaire et surtout ce que l’on souligne la compréhension interculturelle). Par contre, une chose à ne pas oublier est que la traduction forme un outil à employer surtout comme un complément aux autres méthodes, autrement dit, on ne peut pas le considérer comme base fondamentale des méthodes (Eriksson Palmertz, 2013, p.12).

Travailler avec la littérature et traduire la littérature, soit pour soi-même, soit pour un lecteur potentiel donne donc une compréhension à la culture dans laquelle le texte est produit. Alvstad (dans Ringqvist & Valfridsson, 2005, p. 11) trouve que c’est bien de travailler en classe de langue avec des traductions littéraires pour ouvrir leurs yeux aux cultures qui leur sont inconnues (cité par Eriksson Palmertz, 2013, p.9).

Sibel Bozbeyoğlu (2000, p. 96) précise qu’il faut faire appel à la traduction dans différentes situations disant que “la traduction prête à de nombreux et intéressants exercices dirigés; grâce à elle, les étudiants les plus faibles sont à même d’approfondir tel texte dont elle fait ressortir plus vivement le contenu logique et affectif: la traduction permet d’attirer l’attention sur les nuances et les finesses dans le choix des mots et des formes, des sons, des tournures de la construction et des autres moyens d’expression qui, ensemble, constituent le génie respectif des deux langues confrontées. De ces diverses observations, il ressort que les exercices de traduction sont réservés à des étudiants d’un niveau de langue assez haut.”

Quant à Hentschel (2009, p. 18-19), il pense que “la traduction devrait être utilisée dans l’enseignement pour travailler avec la compétence interculturelle surtout et non pour l’acquisition de la langue. Cela parce que la langue maternelle et la langue étrangère sont enregistrées dans de différentes parties dans le cerveau”(cité par Eriksson Palmertz, 2013, p.9).

En soutenant les explications de Hentschel, nous pouvons ajouter aussi que dans l’enseignement, les enseignants sont tout à fait libres de choisir leur méthode. Si nous avons la chance de profiter de ce qui peut motiver l’enfant le plus possible, pourquoi ne pas profiter de ce qui est coloré, amusant et “authentique”. Pour autant que le professeur soit créatif, à partir d’un album, il peut capter l’attention des élèves à l’aide des images, des illustrations de l’album. Si c’est toujours difficile de donner l’équivalent, à cet instant, on peut toujours faire appel à la traduction à la langue maternelle mais il est important de ne s’en servir qu’à la dernière minute et si on n’a vraiment pas d’autres choix.

L'environnement authentique, se sentir dans le milieu de la langue, vivre dans la langue doit être absolument essentiel pour l'étudiant comme le souligne Bibeau (1981). S'il faut penser du point de vue de support d'apprentissage, le support authentique forme certainement la base de cet environnement authentique. En effet, le matériel d'apprentissage peut jouer un rôle majeur.

“Quand on s'y arrête un peu, il y a quelque chose de merveilleux à voir un enfant passer du gargarisme phonique à la maîtrise d'une langue en quelques années, et cela sans autre intervention qu'un environnement linguistique ordinaire”. (Il faut dire que sans environnement linguistique, l'apprentissage de la langue ne se fait pas.)

“Le caractère mystérieux de cet événement pourtant quotidien repose sur le fait que nous ne possédons pas une connaissance sûre de la façon selon laquelle les enfants des hommes apprennent à parler. Pas plus d'ailleurs que de la façon selon laquelle ils apprennent quoi que ce soit” (Bibeau, 1981, p.80).

En réfléchissant aux paroles de Bibeau, imaginez un enfant qui est exposé toujours à des traductions pendant son apprentissage de langue étrangère. On voit nettement que l'on contredit avec tout ce que l'on vient d'exprimer jusqu'à présent.

Il ne faut certainement pas nier que l'enfant est capable de tout apprendre tant que ses professeurs sachent comment donner, avec quels méthodes? Quant un enfant est en question, on répète que l'authenticité est considérable, alors, nous devrions faire le plus possible dans sa forme naturelle comme c'est pareil pour un enfant comme il le fait dans l'apprentissage de sa langue maternelle.

### **Le lien entre l'album de littérature de jeunesse et les intelligences multiples dans l'apprentissage d'une langue étrangère**

Voici l'hypothèse de Gardner (1996, p.22)

“Ma vision de l'école repose sur deux hypothèses: la première est que tout le monde n'a pas les mêmes capacités ni les mêmes intérêts, et que nous n'apprenons pas tous de la même façon. [...]La seconde hypothèse est plus douloureuse: c'est qu'il est impossible aujourd'hui à quiconque d'appréhender le savoir dans son intégralité”.

Selon Gardner, l'un des meilleurs indicateurs pour définir l'intelligence, c'est d'utiliser des symboles pour chaque intelligence (Hourst, 2006, p. 30).

Voici les 8 intelligences avec leur propre système symbolique:

1. Verbale/linguistique: langages phonétiques (comme le français ou l'arabe)
2. Logique/mathématique: systèmes numériques (comme le système décimal, ou un langage informatique);
3. Visuelle/spatiale: langages idéographiques (comme les hiéroglyphes, le chinois, les icônes de repérage, la signalisation routière);
4. Corporelle/kinesthésique: langue des signes, Braille, danse expressive, mime;
5. Musicale/rythmique: système de notation musicale;
6. Interpersonnelle: langage corporel (comme les gestes et les expressions faciales);
7. Intrapersonnelle: symboles personnels (comme la croix ou le drapeau national, ou la symbolique personnelle dans les rêves);
8. Naturaliste: systèmes de classification (des livres, des végétaux, etc.) et taxonomies.



Quel est le lien entre l’utilisation d’un album et les intelligences multiples? À l’aide de multiples exercices préparés à partir d’un album ou juste pendant l’exploitation de l’album, les élèves peuvent utiliser plusieurs intelligences à la fois. Premièrement, l’album est raconté en français et ainsi, les élèves répètent, produisent des phrases en français ou bien ils peuvent raconter les évènements aussi, cela indique “l’intelligence verbale/linguistique”. Dans chaque album, d’après l’histoire racontée, les élèves doivent déchiffrer plusieurs symboles représentant des notions culturelles du pays, en cet instant, on peut dire qu’ils utilisent “l’intelligence visuelle/spatiale”. Pendant que l’enseignant exploite l’album, les élèves essaient de déchiffrer les gestes/mimiques de l’enseignant. Les élèves viennent aussi au tableau afin de raconter l’histoire juste après l’enseignant. Ils utilisent l’intelligence “corporelle/kinesthésique”, “interpersonnelle”. Si on dépeint un sujet qui fait partie de la nature comme les animaux, les produits alimentaires; ou si on travaille des documentaires qui nous informent beaucoup plus sur les animaux, on peut argumenter que les élèves obtiennent la chance d’utiliser “l’intelligence naturaliste”. En résumé, à l’aide d’un seul album, il est possible de travailler de multiples intelligences simultanément.

À vrai dire, afin de rendre le cours différents, coloré, amusant, ludique, les enseignants peuvent faire un petit changement et profiter de différents albums selon leur objectif.

Parfois, il est possible que nos élèves, que l’on appelle paresseux quand ils ne sont pas attirés par les exercices faits en classe, reçoivent de mauvaises notes et forment le groupe d’élèves démotivés. D’une manière très sûre, nous pensons que les intelligences multiples ont une grande relation avec les stratégies d’apprentissage (Hourst, 2009).

Si vous jetez un coup d’oeil au tableau partagé ci-dessous, nous vous proposons d’analyser et de faire la comparaison entre la conception traditionnelle et la conception contemporaine (Hourst, 2006, p. 21).

**Tableau 1:** La vision traditionnelle et la vision nouvelle Hourst (2006, p. 21)

Vision Traditionnelle	Vision Nouvelle
<p>L’intelligence est fixée. L’intelligence peut être mesurée par un nombre. On mesure l’intelligence dans un contexte déconnecté de toute réalité. Dans le système scolaire, l’intelligence est utilisée pour tirer les élèves et prévoir leur réussite.</p>	<p>L’intelligence, sous différentes formes, peut être développée toute la vie. L’intelligence n’est pas numériquement quantifiable. L’intelligence peut s’exprimer de multiples manières. L’intelligence est appréciée dans des situations contextuelles variées ou dans la vie de tous les jours. Dans le système scolaire, toutes les facettes de l’intelligence sont utilisées, de manières multiples et variées.</p>

Gardner considère que chaque individu a ces 8 intelligences multiples depuis sa naissance. Par contre, il est difficile de savoir quelle compétence fonctionne et à quel point pour chaque individu.

Tout en tenant compte des nouveautés indiqués dans le tableau, nous nous concentrons sur le fait que les intelligences ne peuvent pas apparaître, ne peuvent pas être travaillées séparément. Il est vrai que dans la plupart des cas, nous les utilisons ensemble. Justement, autour d’un album, nous arrivons à produire plusieurs sortes d’activités visant à faire utiliser et à développer plusieurs intelligences simultanément. À vrai dire, à la fin de nos observations, nous remarquons que si un élève échoue dans

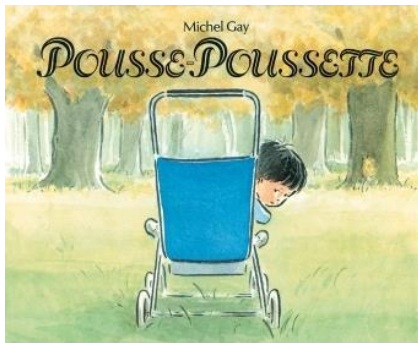
une activité, il est toujours possible qu'il arrive à réussir dans d'autres. En effet, cette performance nous encourage à créer toujours beaucoup plus d'activités créatives de compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), expression orale (EO) et expression écrite (EE) à partir d'un seul album.

Rentrons un peu dans les détails de l'approche nommée "mieux apprendre" dérivant de la pédagogie "l'Accelerative Learning". Dans les pays francophones, cette approche est conseillée par l'auteur Hourst (2005), celui qui aborde ce sujet dans son ouvrage intitulé "Au bon plaisir d'apprendre" .

Hourst résume ce qui est essentiel de l'approche du "mieux apprendre": "apprendre met en oeuvre l'ensemble de la personne; l'environnement d'apprentissage (physique, émotionnel, social, mental) joue un rôle important dans un apprentissage; chaque personne a un code préférentiel d'apprentissage; on apprend mieux lorsque le corps et l'esprit sont bien détendus; chaque personne a un faisceau d'intelligences variées; le mouvement est un vecteur d'apprentissage important; le travail en coopération facilite et enrichit tout apprentissage; une meilleure connaissance du cerveau permet d'améliorer la qualité d'un apprentissage; les émotions jouent un rôle essentiel dans tout apprentissage; les arts et en particulier la musique, sont des vecteurs d'apprentissage riches et importants; on apprend mieux lorsque l'on a plaisir à apprendre; notre capacité à apprendre est bien supérieure à ce que nous considérons comme "normal".

Quand on analyse la théorie de Howard Gardner, on peut s'apercevoir que cette approche est la base de cette théorie. Autrement dit, la théorie et l'approche se complètent. Non seulement nous considérons que la notion des intelligences multiples est considérable et non négligable, mais aussi nous voulons souligner le fait que travailler avec un album dans une classe de FLE, c'est réellement une manière de se focaliser sur la progression de la langue étrangère pour chaque élève. Comme notre objectif est d'apprendre la langue aux enfants d'un certain groupe d'âge et aussi que nous défendons l'idée que les enfants sont capables d'apprendre la langue étrangère dans la nouvelle langue sans faire appel, retour à leur langue maternelle, l'album nous sert d'outil pour travailler chaque compétence avec succès. Avant tout, comme Gardner l'énonce dans l'approche, l'élève est entièrement dans le bain, physiquement et moralement.

### **De petits exemples d'activités concernant les quatre compétences à partir d'un seul album:**

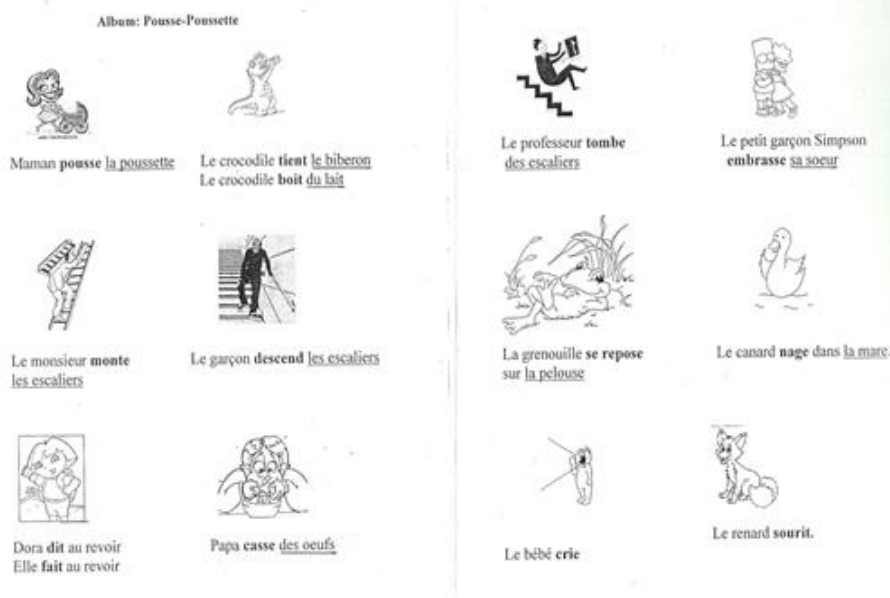


L'album "Pousse-Poussette" est un album en randonnée. Il est vrai que la plupart des enfants sont très intéressés par ce genre. Un petit enfant est en train de dormir dans sa poussette lorsque sa maman allongée dans la prairie, bouquine. Un papillon se pose sur l'enfant et le réveille. Alors, le petit se décide de sortir de sa poussette et il se met à promener le papillon. Ensuite, un par un, le nombre d'animaux augmente. La taille des animaux augmentent du plus petit au plus grand: grenouille, canard, chat, renard, ours. Jusqu'à ce que le bébé soit très fatigué et qu'il n'y arrive plus. Par après, ce sera au tour aux animaux de ramener le bébé à sa maman. Ils vont s'entre-aider.

Voici les étapes: Tout d'abord, le professeur raconte l'histoire aux enfants à l'aide des images. C'est ce que l'on appelle "l'exploitation de l'album". L'enseignant peut lire et raconter l'album plusieurs fois. Cela dépend des objectifs et aussi du niveau des apprenants. Ça peut différer d'une classe à l'autre. Nous ne pouvons pas donner une durée précise car cela dépend du niveau de compréhension de la classe. C'est pourquoi, cela change selon le public. Juste après cette phase, l'enseignant donne la fiche de vocabulaire aux enfants. Cette fois-ci, ils obtiennent l'occasion de voir les mots nouveaux employés dans des phrases exemples bien structurées.

L’objectif est de leur faire construire juste après leur propre phrase avec toujours le même lexique. Nous n’avons toujours pas besoin de langue maternelle comme nous nous aidons de “la langue des images”.

**Image 1.** Une fiche de vocabulaire (Tokalak, 2010, p. 112)



L’objectif de l’enseignant est de faire construire individuellement par chaque élèves des phrases bien structurées. L’enseignant présente le nouveau vocabulaire à l’aide de petites étiquettes en classe. Ensuite, les apprenants ont plusieurs activités en classe comme devoirs et en conclusion, l’enseignant attend des apprenants qu’ils produisent de nouvelles phrases avec les étiquettes formées du lexique apprises de l’histoire de l’album.

**Image 2.** Le Travail Des étiquettes (Tokalak, 2010, p.113)



**Image 3.** Devoirs (Tokalak, 2010, p.113)

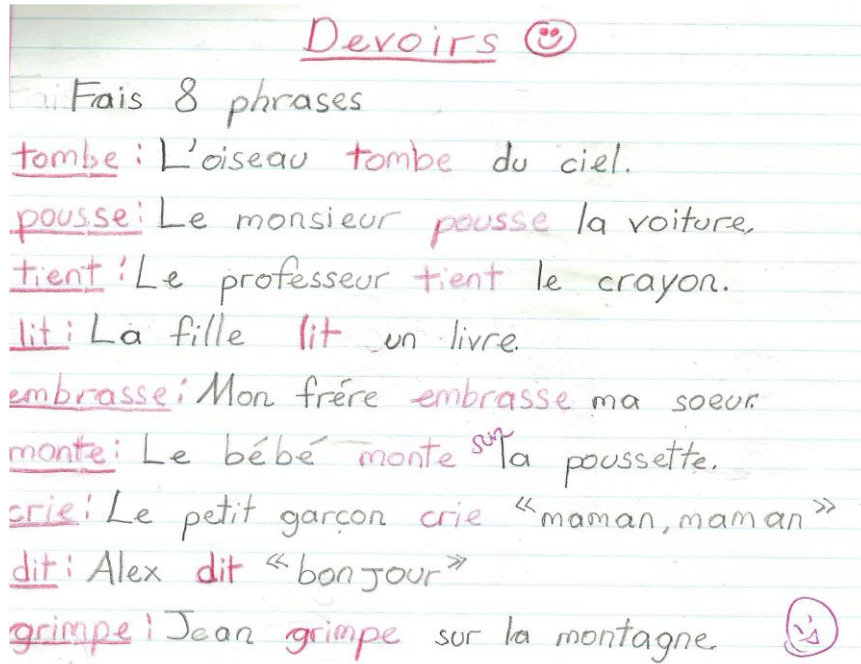
Mettez les mots dans l'ordre pour écrire des phrases correctes:

- 1)    ✓  
Le bébé s'appelle Gabriel.
- 2)    ✓  
Le chat crie fort.
- 3)    ✓  
Maman est étonnée.
- 4)    ✓  
Le bébé dit au revoir.
- 5)    ✓  
L'ours casse le biberon.

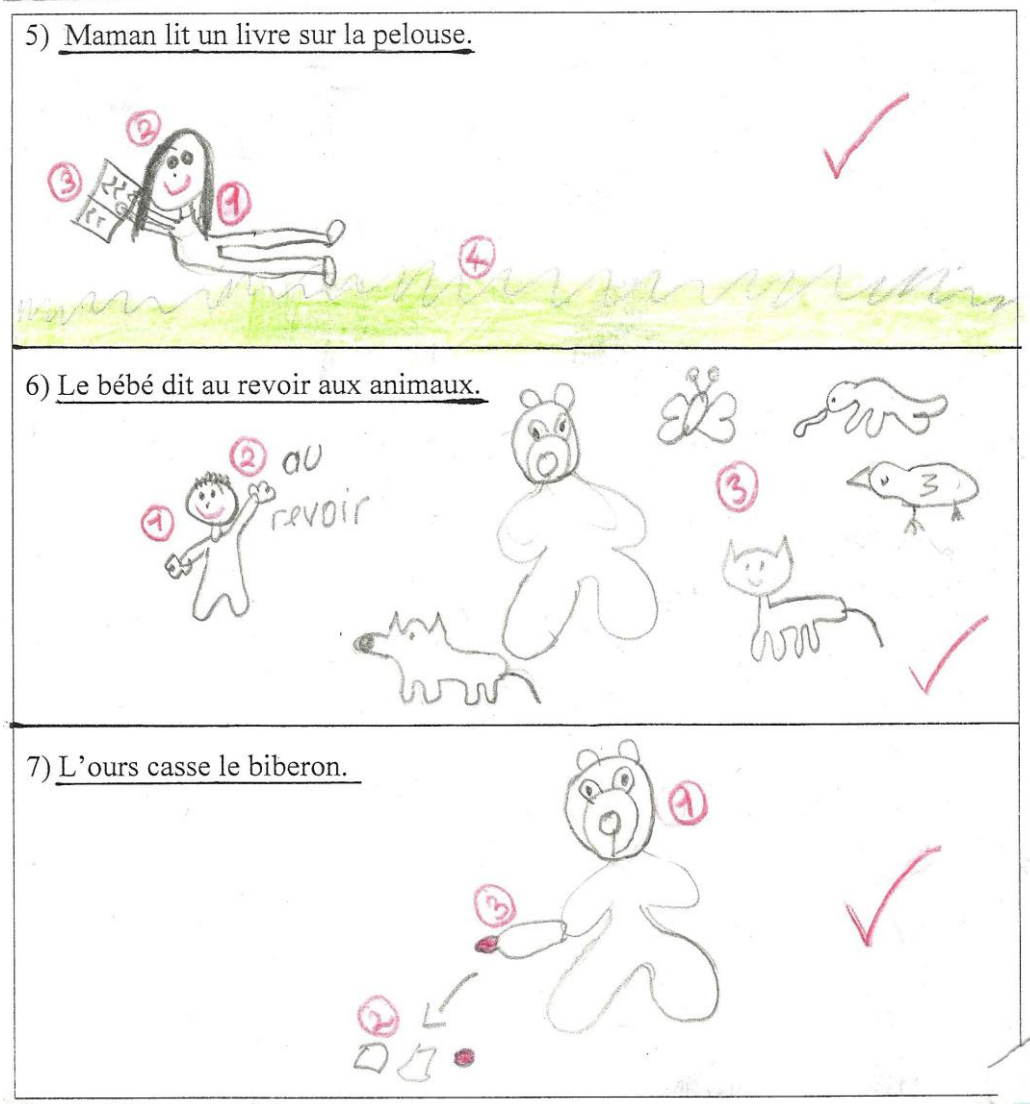
Rappelons que nous venons de souligner l'importance de la répétition dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Voir les explications faites par A. Godart et M. Schmitt dans la partie "méthode directe" à la page 3).

Comme les élèves ont des difficultés à retenir le nouveau vocabulaire appris à l'école en très peu de temps, les enseignants cherchent les moyens à créer des activités, des devoirs afin qu'ils puissent réviser chez eux. L'objectif est de leur faire construire plusieurs phrases structurées avec la nouvelle liste du nouveau vocabulaire. A l'école, ils font de la P.O avec leur enseignant et logiquement, ils reçoivent

des exercices à travailler la P.E. à la maison, qu'ils peuvent corriger les réponses avec leur enseignant le lendemain en classe.

**Image 4.** une liste de mots (Tokalak, 2010, p.114)

**Image 5.** Dessiner les éléments donnés dans une phrase





C'est la partie où l'on teste la compréhension écrite de l'enfant. Comme les enfants apprennent à symboliser les mots, dans cet exercice, c'est justement ce que l'on attend d'eux. Donner le sens de la phrase avec une petite illustration. Ils numérotent chaque action. Ce qui est difficile, c'est de pouvoir symboliser les notions abstraites, mais ils apprennent aussi à le faire.

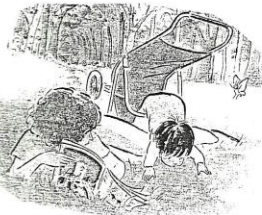
**Image 6.** Ecrire des phrases à partir des images.


Album: Pousse Poussette  
Ecris deux phrases pour chaque image:

ETS Eylül

 La grenouille arrive et le papillon s'envole. Le bébé est étonné.

 L'ours pousse la poussette très vite et des animaux regardent le bébé. Le bébé est content.

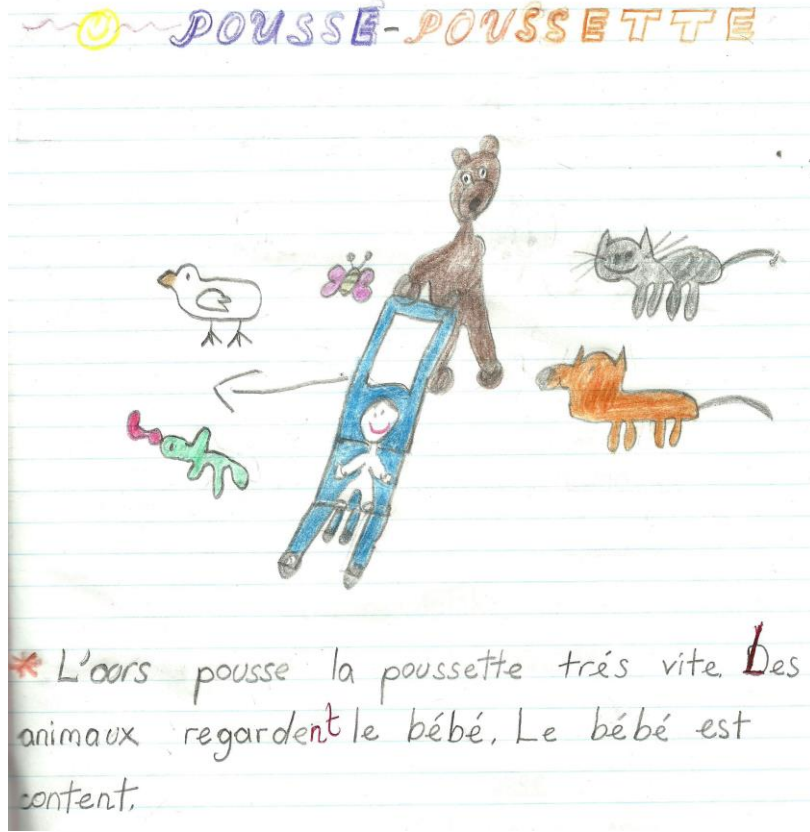
 Le bébé tombe sur la pelouse et maman est étonnée. Les animaux regardent le bébé.

 Le bébé embrasse sa maman. Le bébé et la maman ~~est~~ sont contents.

L'expression écrite est une occasion pour les apprenants gênés de communiquer sans avoir à se mettre en avant en prenant la parole. En outre, pour l'enseignant, l'écrit permet d'avoir un suivi plus personnalisé avec chaque élève. De plus, l'écrit est une trace qui dévoile ce qui est acquis par chaque élève et donne la chance à l'enseignant d'examiner sa progression à l'aide de ses productions (Kartal, Parlak, 2017, p.329).

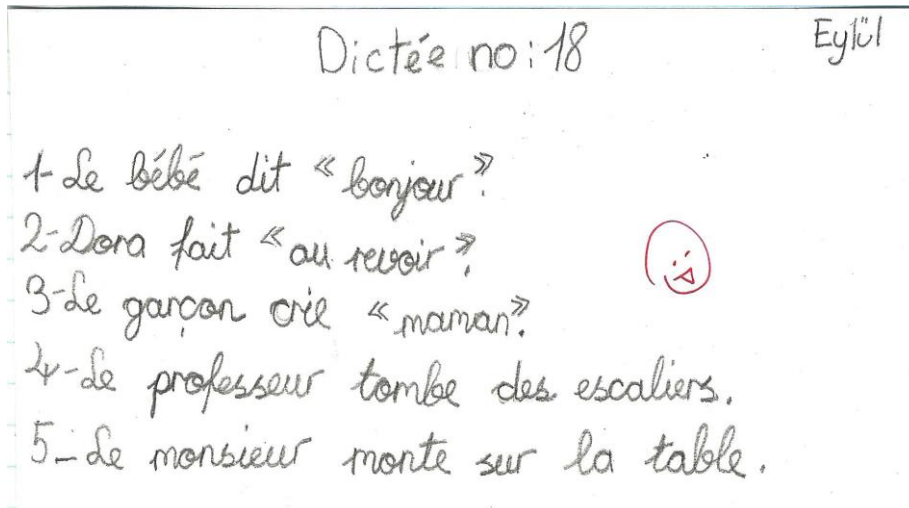
Comme pendant l'exploitation de l'album nous nous focalisons sur certaines scènes principales, nous nous attendons qu'après avoir bien maîtrisé le vocabulaire, les élèves peuvent aussi nous raconter l'album toujours en partant des scènes principales. Dans ce cas, nous pouvons leur demander de nous dessiner une scène qu'ils trouvent assez importante et de le décrire à la fois. Finalement, avec cet exercice, nous arrivons à tester l'attention, la mémoire d'image et le lexique de l'élève.

Image 7. Tester la mémorisation



Comme dernière étape, après que les élèves ont bien réussi chaque étape du travail d'album, ils reçoivent un devoir de dictée à travailler à la maison pendant une semaine.

Image 8: Dictée (Tokalak, 2010, p.118)



S'il faut résumer les étapes d'une exploitation d'un album: Lire, raconter l'album à l'aide des illustrations, ensuite se focaliser sur l'apprentissage du vocabulaire et à les réutiliser afin de construire

d'autres phrases simples, essayer de raconter les images de l'album en utilisant le même vocabulaire à l'oral puis à l'écrit. Résumer l'histoire avec des connecteurs. Ajoutons que les images sont sélectionnées par l'enseignant de manière qu'elles soient vraiment "les éléments déclencheurs de l'histoire". Et pour finir, après avoir été convaincu que les élèves ont bien accompli les activités, c'est le tour des dictées (Tokalak, 2010, p.118 )

## Conclusion

Comme le souligne Malgorzata Piotrowska-Skrzypek (2010), l'album est créé au départ pour les enfants qui utilisent la langue maternelle dans laquelle il est écrit, par contre cela n'empêche pas les enseignants de l'exploiter dans une classe de FLE comme outil didactique, énergique, naturel, sérieux très riche et drôle à la fois.

"La motivation à la lecture" se réalise grâce aux albums. Les supports d'apprentissage jouent un grand rôle dans la motivation des jeunes apprenants. Lebrun considère que cette motivation encourage les apprenants à faire des progrès dans leur lecture. Dans l'album, on est face à ce que l'on appelle l'inattendu, la créativité, de multiples illustrations, une richesse de thème et surtout ce qui nous concerne le plus, "les situations authentiques".

Piotrowska-Skrzypek affirme que "les images motivent, donnent envie de lire, d'apprendre la suite, de comprendre l'histoire racontée par le texte"( Piotrowska-Skrzypek, 2010, p.3).

Il est magique de voir que l'album est un support extraordinaire présentant la littérature jeunesse et que les enseignants peuvent facilement intégrer dans le monde imaginaire des enfants pour atteindre leurs buts pédagogiques.

Les images, les illustrations nous poussent à travailler tous les objectifs de la méthode directe. De surcroît, l'authenticité du support nous aide aussi à ne pas traduire les éléments un par un. "Les élèves sont confrontés à des situations de lecture authentiques et signifiantes"(cité par Khadraoui & Assia, 2019). Les situations qui sont mises en scène sont une grande contribution au développement personnel, intellectuel et sensitif des enfants. Finalement, nous rencontrons les valeurs réelles de la littérature dans le contexte scolaire. Dans l'article, Kadraoui et Assia précisent sa contribution en général. Quant à notre objectif, nous considérons que tous ces bienfaits sont aussi valables pour l'apprentissage du FLE à l'école primaire. Comme nous sommes toujours pour l'authenticité dans l'apprentissage, nous soulignons le fait que nous devrions absolument profiter des albums de jeunesse pour un apprentissage motivant, dynamique et qui se réalise d'une manière assez naturelle.

Si notre objectif est de ne pas prononcer le terme "traduction à la langue maternelle", nous entendons très clairement que la compétence de communication représente le fondamental dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

Dans notre recherche, nous tenons compte de présenter l'album dans l'enseignement d'une langue étrangère, notamment le FLE. Il est vrai que grâce à l'album, nous avons la chance de développer non seulement les quatre compétences principales telles que la CO, la CE, l'EO, l'EE mais aussi les compétences complémentaires comme la grammaire, le vocabulaire, la phonétique et la culture (Aytekin & Ateş, 2019). De plus, les enseignants sont capables de créer des exercices développant les intelligences multiples en même temps.



En Turquie, c’est l’anglais qui prend la première place comme langue étrangère dans les établissements scolaires. De ce fait, nous supposons qu’il existe beaucoup plus de recherches réalisées sur l’enseignement de l’anglais que du français. En effet, grâce à ce travail, nous désirons donner des idées, faire découvrir de nouvelles méthodes, supports aux enseignants qui pourront s’y référer durant leurs apprentissages en classe.

On voit des exemples d’activités de niveau 2 du primaire (CE1) du Lycée Privé Tevfik Fikret à Ankara réalisés à partir de l’album “Pousse-Poussette”. Ce sont des exemples tirés du mémoire réalisé en 2010 expérimenté personnellement. On sait que l’album fait partie du matériel scolaire dans des lycées privés en Turquie comme le lycée Tevfik Fikret et Charles de Gaulle. De ce fait, avec ce travail, on permettra d’initier d’autres enseignants à cette méthode afin de répandre son emploi en Turquie. À priori, ce travail pourrait aussi motiver les enseignants de FLE et leur donner l’idée qu’il est possible de rendre un cours de FLE ludique basé sur un album.

En conséquence, nous tentons d’apporter notre contribution en milieu FLE et aussi traduction en tant que travail interdisciplinaire en détaillant le sujet afin de répondre plutôt à nos questions: "est-ce que nous ressentons le besoin de faire appel à la traduction vers la langue maternelle pendant l’apprentissage du FLE durant l’exploitation d’un album de littérature de jeunesse ?" et "est-ce compliqué de donner un cours autour d’un album sans traduire à la langue maternelle?"

### Sources

- Abdelilah-Bauer, B. (2020). *Guide à l’usage des parents d’enfants bilingues*. La Découverte, 157 à 189. <https://www.cairn.info/guide-a-l-usage-des-parents-d-enfants-bilingues--9782707173188-page-157.htm>
- Alpar, M. (2013). L’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère aux jeunes enfants. *Turkish Studies Dergisi*, 8/9, 595-601
- Aydın, B. (2022). Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde özgün belgelerin seçimi ve kullanım uygunlukları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 710-727. DOI: 10.29000/rumelide.1105593.
- Aytekin, H., Ateş, E. (2019, Octobre) Comment utiliser l’album en classe de fle? L’exemple de papy poisson et la radio. *Uluslararası Sos yal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 755- 764
- Bibeau, G. (1981). L’apprentissage du langage. *Québec Français*, 44, 80–83 <https://id.erudit.org/iderudit/57085ac>
- Boyer, H., Butzbach, M. et Pendanx, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International / VUEF.
- Bozbeyoğlu, S. (2000) *Enseignement du français langue étrangère. Initiation et théories revu augmenté et mis à jour*. Ankara.
- Champailler, A. (2006-2007). *L’album: Outtil d’apprentissage pour le langage. IUFM de Bourgogne*. Concours de recrutement: Professeur des écoles. [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2007/07\\_0500024E](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2007/07_0500024E) (Date de dernière consultation: 10.11.2022]
- Cuq, J.P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France. Presse universitaire de Grenoble.
- Defays, J.M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Belgique.
- Eriksson Palmertz, J. (2013). Pourquoi la traduction? - La traduction comme outil didactique dans l’apprentissage d’une langue étrangère. Mémoire.

- Errime, K., Assia, L. (June 2019) L'album de jeunesse en classe de FLE: un support pour développer la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 5.ème année primaire.
- France Alumnie (2023). Lycée Tevfik Fikret d'Ankara.  
<https://www.francealumni.fr/fr/poste/turquie/partenaire/7756> [Date de dernière consultation 01/01/2023]
- Gagnon, C. (2019). L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire Une comparaison de deux approches de lecture interactive. Département de didactique Faculté des sciences de l'éducation.
- Gay, M. (1983). Pousse-Poussette. Album de littérature jeunesse.
- Germain, C., Netten, J. (2010). La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 030, 519-527.  
 En ligne :  
[\[https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010\\_000100.pdf\]](https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000100.pdf)  
 (Date de dernière consultation 15/12/2018).  
 DOI : 10.1051/cmlf/2010100
- Hamoud, R., El Check, M. (2007) Les documents authentiques. *Tishreen university journal for studies and scientific research –arts and humanities series vol:29 no:1.*
- Hourst, B. (2005). Au bon plaisir d'apprendre: retrouver la faculté d'apprendre avec le sourire. Interditions Epanouissement Personnel Et Professionnel. Paris.
- Hourst, B. (2006) A l'école des intelligences multiples. Paris: Hachette.
- [https://exp-pedago.ens-oran.dz/experiences-pedagogiques/contributions\\_numero4/ARTICLE%201.pdf](https://exp-pedago.ens-oran.dz/experiences-pedagogiques/contributions_numero4/ARTICLE%201.pdf) [Date de dernière consultation 05/11/2022]
- Hymes, D.H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier
- Källkvist, M. (2013 a). « Linguaging in Translation Tasks Used in a University Setting: Particular Potential for Student Agency? » *The Modern Language Journal*, 97, 217-238. Wiley-Blackwell.
- Kartal, E., Parlak, E. (2017). Perspectives des apprenants de français langue étrangère à l'égard de l'expression écrite. *International Journal of Languages Education and Teaching*.5/4, 328-343.
- Khadraoui, E., Assia, L. ( 2019, juin) L'album de jeunesse en classe de FLE: un support pour développer la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 5ème année primaire.
- L'album En Classe Ministère De L'éducation Et De L'enseignement Supérieur Éducation Préscolaire, Enseignement Primaire Et Secondaire (2018). *Formation générale des jeunes*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-album-classe.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-album-classe.pdf) [Date de dernière consultation 10.11.2022]
- La revue Didactique du FLE (2010). Edition SAUF octobre 2010, 2(1), 1-23. issn1337- 9283.  
[http://www.pegasjournal.eu/files/litterature\\_enfantine.pdf](http://www.pegasjournal.eu/files/litterature_enfantine.pdf)
- Le Petit Robert (1967). *Dictionnaire de la langue française*. Paris.
- Piaget, J. (1975) La psychologie de l'enfant. Presses universitaires de France.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2010) « Travailler avec un album de jeunesse en classe de FLE », Edition SAUF. octobre 2010, volume 2 numéro 1 issn1337- 9283. DANS  
[file:///C:/Users/RMCF/Downloads/Documents/litterature\\_enfantine\\_2.pdf](file:///C:/Users/RMCF/Downloads/Documents/litterature_enfantine_2.pdf). [Date de dernière consultation 10/10/2022]
- Ponelle, C. (2004). *L'album, support d'apprentissage. IUFM de Bourgogne. Mémoire, concours de recrutement: professeur des écoles*. [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04\\_03STA16380.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA16380.pdf) [Date de dernière consultation 10/11/2022]

- Puren, C. (1989). « Méthode interrogative et commentaire de textes: de la perspective historique à la prospective ». *Langues Modernes*, 2, 76-91.
- Ruano, F. D. A. P. (2020). La méthode directe et son empreinte dans la formation des enseignants de FLE en Espagne: approche diachronique et perspectives actuelles. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, (64-65), 333-350. <https://doi.org/10.4000/dhfls.7660>
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read aloud in kindergarten. *Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.
- Tokalak, Baltacı, F. (2017). *Etude comparative des quatre traductions en turc du livre “Les Mémoires d’un âne” d’après différentes théories de la traduction*. Thèse de Master 2. Université de Gazi.
- Tokalak, F. (2010) *L’album de littérature de jeunesse dans l’apprentissage d’une langue étrangère notamment du Français à l’école primaire*. Thèse de Master 1. Université de Gazi.
- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l’essai d’un outil pour analyser des albums jeunesse afin d’élaborer un répertoire d’œuvres québécoises propices au travail interprétatif*. (Université de Montréal, Montréal, Québec). [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9728/Turgeon\\_Elaine\\_2013\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9728/Turgeon_Elaine_2013_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [Date de dernière consultation 10/10/2022]
- Van Der Linden, S. (2007). *Lire l’album, Le Puy-en-Velay*, Atelier du poisson soluble.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002) *Le Français de Scolarisation. Pour une didactique réaliste. Education et formation puf*. Presses universitaires de France, Paris.
- Widdowson, H.G. (2001). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Yağlı, A. (2022). "La Contribution Des Imagiers Au Processus Éducatif De L'enfant", *Institut du Journal des sciences sociales de l’Université de Pamukkale*, 51, 15-25.

**074. La Nausée : un air nouveau avant même l'ère du Nouveau Roman****Hatice AYGÜN<sup>1</sup>**

**APA:** Aygün, H. (2023). La Nausée : un air nouveau avant même l'ère du Nouveau Roman. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1278-1289. DOI: 10.29000/rumelide.1252891.

**Résumé**

Cette recherche a pour but d'identifier des éléments caractéristiques du Nouveau Roman dans une œuvre qui lui est bien antérieure : *La Nausée* de Jean-Paul Sartre. Pour aboutir à cette fin, nous avons eu recours à la méthode de recherche qualitative, plus particulièrement à la recherche documentaire, pour mettre en évidence les points pertinents de ce roman engagé, dit existentialiste. Les résultats de cette analyse ont montré la présence indubitable d'éléments caractéristiques le rapprochant (non exhaustivement) avec les bons exemples du Nouveau Roman. En effet, cette recherche a permis de mettre avant tout en évidence, dans *La Nausée*, l'absence d'un narrateur omniscient, ainsi que la dévalorisation des personnages qui étaient jusque-là placés au cœur du récit. Elle a également fait ressortir un rapport aux objets inhabituel. De plus, cette analyse a mis en exergue l'ambiguïté de l'intrigue, élément pourtant incontournable du roman traditionnel, ainsi qu'une mise en discours déstabilisante. Tous ces résultats reflètent un rejet catégorique de certaines règles exigées par le roman traditionnel, ce qui rapproche cette œuvre du Nouveau Roman qui revendique vivement ces refus. Rédigé peu avant la reconnaissance de cette appellation journalistique, nous pouvons interpréter ces résultats comme étant la preuve que *La Nausée* rappelle des valeurs défendues par le Nouveau Roman, sans pour autant le classer catégoriquement parmi les produits romanesques. Le roman existentialiste de Sartre aurait donc fortement influencé les nouveaux romanciers.

**Mots clés:** Nouveau Roman, Sartre, La Nausée, Existentialisme

**Bulantı (La Nausée): Yeni Roman döneminden önce yeni bir esinti****Öz**

Bu araştırma, Yeni Roman akımından önce gelen bir yapıt olan Jean-Paul Sartre'in *La Nausée* adlı eserinde Yeni Roman'ın karakteristik unsurlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için, varoluşçu özellikleri taşıdığı belirtilen bu romanın ilgili noktalarını vurgulamak için nitel araştırma yöntemi ve özellikle belgeye dayalı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, onu Yeni Roman'ın özelliklerine yaklaştıran (tamamen olmasa da) karakteristik unsurların açık bir şekilde varlığını göstermiştir. Bu araştırma, *La Nausée*'de her şeyden önce her şeyi bilen bir anlatıcının yokluğunu ve o zamana kadar hikâyenin merkezine yerleştirilmiş karakterlerin değersizliğini vurgulamayı mümkün kılmıştır. Nesnelere alışılmadık bir ilişkiyi de ortaya çıkaran bu araştırma, geleneksel romanın temel unsurlarından olan olay örgüsünün belirsizliğini ve istikrarsızlaştırıcı söylemi de ön plana çıkarmıştır. Tüm bu sonuçlar, geleneksel romanın gerektirdiği belirli kuralların kategorik bir reddini yansıtmaktadır. Bu yönüyle eser karakteristik olarak Yeni Roman'a yakın olmasıyla göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar, *La Nausée*'nin Yeni Roman'ın savunduğu değerleri taşıdığını, ancak kategorik olarak yeni romanın ürünleri arasında sınıflandırılmadan

<sup>1</sup> Dr. (Karaman, Türkiye), hatice.yuksel.pe@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1977-2460 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252891]

hatırladığının kanıtı olarak yorumlanabilmektedir. Bu nedenle Sartre'in varoluşçu romanının, yeni romancıları güçlü bir şekilde etkilemiş olduğu düşünölmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yeni Roman, Sartre, Bulanı (La Nausée), varoluşçuluk

## **La Nausée: A new air even before the era of the New Novel**

### **Summary**

This research aims to identify characteristic elements of the New Novel in a work that precedes it: *La Nausée* by Jean-Paul Sartre. To achieve this end, we used the method of qualitative research, more particularly documentary research, to highlight the relevant points of this engaged novel, said to be existentialist. The results of this analysis showed the unmistakable presence of characteristic elements bringing it closer (not exhaustively) to the good examples of the New Novel. Indeed, this research made it possible to highlight, above all, in *La Nausée*, the absence of an omniscient narrator, as well as the devaluation of the characters who had until then been placed at the heart of the story. It also brought out an unusual relationship to objects. In addition, this analysis has highlighted the ambiguity of the plot, an essential element of the traditional novel, as well as a destabilizing discourse. All these results reflect a categorical rejection of certain rules required by the traditional novel, which brings this work closer to the New Novel which strongly claims these refusals. Written shortly before the recognition of this journalistic name, we can interpret these results as proof that *La Nausée* recalls the values defended by the New Novel, without classifying it categorically among the products of the novel. Sartre's existentialist novel would therefore have strongly influenced the new novelists.

**Keywords:** New Novel, Sartre, Nausée, Existentialism

### **Introduction: un bref survol sur l'état des lieux**

Fidèles aux attentes et caractéristiques socio-politiques de leurs époques, les écrivains, reflétant des traits communs de rédaction, ont constamment fait évoluer leurs écritures ; il s'avérait toutefois nécessaire de respecter les exigences du roman traditionnel afin d'obtenir l'aval des maisons d'édition pour les publier. Ainsi, au XXème siècle, quatre courants littéraires (le dadaïsme, le surréalisme, l'existentialisme et le théâtre de l'absurde) dictaient les règles d'écriture des artistes qui s'y référaient. En outre, au milieu de ce même siècle, à l'époque où se dessine une remise en question de nombreux aspects de la société, certains auteurs dont les produits littéraires rompaient avec les règles du roman traditionnel se sont retrouvés face à un obstacle au moment de les faire publier. Seules les Editions de Minuit ont pris le risque d'endosser cette responsabilité en publiant en 1953 *Les Gommés* d'Alain Robbe-Grillet, en 1957 *La Jalousie* du même auteur et *Tropismes* de Nathalie Sarraute. Un groupe d'auteurs est alors associé à une nouvelle appellation journalistique, d'abord péjorative, le Nouveau Roman (Simonin, 1996, p.59). D'après Robbe-Grillet (1982, p.11), pionnier du Nouveau Roman, « les formes romanesques doivent évoluer pour rester vivantes » (1963). Ces nouvelles créations littéraires d'écrivains marginaux – A. Robbe-Grillet, N. Sarraute, M. Butor, C. Simon, R. Pinget, C. Ollier –, sont donc caractérisées par un certain nombre d'éléments contraires aux exigences du roman traditionnel. Le nouveau-romancier ne suit plus des règles précises et prédéterminées lors de la rédaction de ses œuvres et rejette celles qui y sont instaurées ; le nouveau-roman regroupe donc les œuvres ayant une esthétique commune, fruit de refus communs dont quatre majeurs revendiqués par les nouveau-romanciers : le refus de la narration classique et du souci de vraisemblance, le refus de l'intrigue

classique, le refus du personnage classique / traditionnel et le refus de la place secondaire de l'objet. Cependant, des recherches approfondies ont également pu soulever que de nombreux procédés rappelant le « Nouveau Roman » étaient présents dans les romans de certains écrivains ne se positionnant pas comme nouveau-romanciers, tels que Le Clézio, Kateb Yacine, Marguerite Duras (Baqué, 1972, p.6). Il est alors essentiel de souligner la difficulté de définir précisément le Nouveau Roman, comme le rapporte Roland Barthes dans la revue *Tel Quel* en 1961 (cité par Baqué, 1972, p.6-7).

Force est de constater qu'à la lecture de *La Nausée* de Jean-Paul Sartre, le lecteur est déstabilisé par le style d'écriture peu ordinaire que nous propose l'auteur. Ce roman restitue le quotidien d'un personnage qui s'est lancé dans l'écriture d'un journal intime pour tenter de comprendre le changement qui s'est opéré dans sa vie. Afin d'atteindre cet objectif, l'auteur, Jean-Paul Sartre, a recours non seulement aux procédés caractéristiques de la littérature engagée, mais également à une écriture provocatrice qui attise de nombreuses critiques. *La Nausée* est le premier roman existentialiste publié en France en 1938. Il a donc vu le jour dans cette période de transition du roman traditionnel au Nouveau Roman. Conformément au courant à la recherche de l'éthique à laquelle il appartient, Sartre vise à inciter le lecteur à prendre conscience de la problématique de l'existence. Celle-ci reflète bien une certaine proximité avec le roman traditionnel. Tout d'abord, *l'illusion* – terme employé consciemment et justifié un peu plus loin dans l'analyse – de vraisemblance que nous présente cette œuvre mérite d'être soulignée. Le personnage principal, Antoine Roquentin (Sartre, 1938, p.92), ainsi que certains autres personnages, les lieux et les dates (ibid. p.141) sont nommés ; chaque personnage appartient à une classe sociale. Nous pouvons discerner un certain cheminement des événements concernant l'intrigue. En effet, le problème est posé dès le début de l'histoire (ibid. p.13) et essaie d'être surmonté par une réflexion intellectuelle continue pour finalement être résolu. Cette intrigue peut paraître vraisemblable à premier abord. Enfin, le caractère engagé de cette œuvre pousse le lecteur à mener une réflexion intellectuelle qui lui permettra de constater la contingence de l'existence et d'agir suite à cette découverte. Il est donc clair que quelques aspects de *La Nausée* respectent effectivement certaines règles du roman traditionnel. Cependant, cette découverte qu'il fait subir à son personnage plutôt atypique, pour ne pas dire anormal, nécessite « une nouvelle manière de penser et de vivre » (Idt, 1971, p.6). Certaines traces de rupture avec les conventions romanesques sont en effet perceptibles. Qui dit non-respect des conventions romanesques, dit rapprochement avec le Nouveau Roman. Or, les indices de nouveautés dans *La Nausée* interpellent le lecteur. Une certaine révélation d'Alain Robbe-Grillet – « On a reproché à Prince d'avoir présenté *La Nausée* comme l'ancêtre immédiat du Nouveau Roman, mais c'est précisément une œuvre qui a joué dans ma carrière d'écrivain un rôle considérable (Robbe-Grillet, & Rybalka, 1986, p.67) », nous amène d'autant plus à nous poser la question suivante : En quoi *La Nausée* de Jean-Paul Sartre présente-t-elle des nouveautés ?

## 2. Objectif de la recherche

Cette étude vise donc à analyser le rapprochement entre les refus majeurs du Nouveau Roman et certains éléments de *La Nausée* de Jean-Paul Sartre.

Les deux questions phares qui vont orienter notre recherche sont les suivantes :

1. Quels sont les éléments de cette œuvre – antérieure à *Les Gammes* de Robbe-Grillet, reconnue comme étant la première œuvre de la nouvelle tendance littéraire, le Nouveau Roman – ne répondant pas aux exigences du roman traditionnel ?

1.1. *La Nausée* est-elle fidèle à une narration classique ?

1.2. *La Nausée* suit-elle une intrigue classique ?

1.3. Les personnages conservent-ils la place qu'ils ont dans le roman traditionnel ?

1.4. Les objets conservent-ils la place qu'ils ont dans le roman traditionnel ?

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Méthode de recherche

Dans l'optique d'atteindre l'objectif de la recherche, nous avons eu recours à la méthode de recherche qualitative. En effet, nous avons procédé à une recherche documentaire afin d'apporter des réponses aux questions de la recherche.

#### 3.2. Échantillon

L'œuvre étudiée et analysée dans le cadre de cette étude est *La Nausée* de Jean Paul Sartre, publiée en 1938 aux Éditions Gallimard.

#### 3.3. Outils de recueil de données

Pour répondre aux questions soulevées dans cette recherche, nous avons effectué une collecte des données de l'œuvre *La Nausée* à partir des critères du Nouveau Roman, c'est-à-dire des refus des principes du roman traditionnel. Ainsi, nous avons relevé dans un tableau, différent pour chacun des éléments analysés, tous les contre-exemples du roman traditionnel relatifs à la narration, ceux de l'ordre de l'intrigue, ceux relatifs au narrateur et personnages et, enfin, ceux sur la place des objets. Nous avons utilisé un formulaire permettant de relever les données pertinentes pour l'étude et de les analyser.

**Tableau 1.** Formulaire de collecte de données

Contre-exemple d'une narration classique		
N° de l'exemple	Exemples	N° de page de l'exemple
...	.....	N-...

#### 3.4. Analyse des données

L'analyse des données a été réalisée grâce à la méthode d'analyse de contenu. Cette méthode nécessite de prédéfinir des thèmes pour pouvoir traiter les données de l'étude à partir de ces derniers, les décrire puis les interpréter (Yıldırım et Şimşek, 2008, cités par Karataş, 2017, p.78/79). En somme, à partir des données collectées, nous avons procédé à une confrontation de celles-ci avec les refus du Nouveau Roman. Le tableau ci-dessous référence les thèmes sélectionnés pour chacune des questions et sous-questions de la recherche.

**Tableau 2.** Formulaire d'analyse de données

Question de la recherche	Sous-question de la recherche	Thème d'analyse
1. Quels sont les éléments de cette œuvre – antérieure à <i>Les Gammes</i> de Robbe-Grillet, reconnue comme étant la première œuvre de la nouvelle tendance littéraire, le Nouveau Roman – ne répondant pas aux exigences du roman traditionnel ?	1.1. La Nausée est-elle fidèle à une narration classique ?	Thème 1 : Analyse des modalités de la narration
	1.2. La Nausée suit-elle une intrigue classique ?	Thème 2 : Analyse des modalités de l'intrigue
	1.3. Les personnages conservent-ils la place qu'ils ont dans le roman traditionnel ?	Thème 3 : Analyse des modalités de la place du narrateur et des personnages
	1.4. Les objets conservent-ils la place qu'ils ont dans le roman traditionnel ?	Thème 4 : Analyse des modalités de la place des objets

Ainsi, les résultats de cette analyse permettront de mettre en exergue le rapprochement de *La Nausée* avec cette vague d'œuvres marginales.

### 3. Présentation et interprétation des résultats de la recherche

#### 1. Refus de la narration classique : plus de souci de vraisemblance

Jusqu'au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, les écrivains procédaient de telle sorte que leurs récits paraissaient vrais aux yeux du lecteur. Ils faisaient appel à de nombreuses techniques rédactionnelles afin de « prouver » au lecteur la véracité de leurs paroles et de leurs histoires : ils s'intéressaient plutôt à l'ordre du réel et le textuel servait cet objectif. Le Nouveau Roman, contrairement à ce point de vue réaliste, s'est catégoriquement opposé à ce procédé, se justifiant par l'ère du soupçon – qui est également le titre d'une œuvre de Nathalie Sarraute (1956). Comme précisé dans l'introduction, il y a, dans ce roman, une *illusion* de vraisemblance et non une vraisemblance. En effet, l'utilisation de ce terme est justifiée car de nombreux indices permettent de soulever le problème de la réalité de ce roman. Cette recherche a mis en exergue des traces de ce refus dans *La Nausée* de Sartre.

Le début de *La Nausée* contient de nombreux indices visant l'ordre réel du roman. En effet, l'Avertissement et les premières pages permettent de soulever certains points importants qui vont dans ce sens. Concernant l'Avertissement, il s'agirait d'un commentaire fait par les éditeurs au sujet de la véracité de l'histoire qui va suivre. Ces derniers auraient trouvé les cahiers de Roquentin et nous les soumettraient « sans rien y changer ». Le contenu incite donc à croire en la réalité du roman à la main du lecteur. Mais on peut également y lire « Elle [la première page] aurait donc été écrite, ... » Le contenu de ce paragraphe vise à donner un effet réel au récit. Cependant, l'emploi du conditionnel passé soulève un doute qui remet en cause la véracité des propos.

Le début du roman avant le journal à proprement parlé (N-13 à N-16) joue également un rôle important pour guider le lecteur dans la lecture de ce roman par des annotations parsemées dans le récit. Elle n'est pas datée, des mots sont manquants ou raturés (N-13, N-14) et elle est inachevée (N-16). La toute



première notification de l'heure est explicitée (N-15) : une note de bas de page précise « Nous inclignons à croire qu'il fut écrit, au plus tôt, le lendemain (N-11) ». Tous ces indices surenchérés paraissent exagérés et surtout, soulignent une certaine ironie de l'écrivain. Tandis que le roman traditionnel n'a en aucun cas recours à un tel procédé, son caractère réel ne pouvant être remis en cause du fait, entre autres, des détails et de la mise en contexte de l'histoire dès le début du roman ; Sartre n'hésite pas à en faire trop. Louette (1989, p.11) précise également dans son étude sur *La Nausée* : « ... les blancs entrent aussi dans le système de l'illusion réaliste établi par l'Avertissement (même fictif) des éditeurs : un texte nous est livré « tel quel », non complété, lacunes et difficultés scrupuleusement signalées ». Cette illusion est un fait qui est recherché par Sartre. Il procède donc différemment, et propose une forme romanesque nouvelle qui s'éloigne du roman traditionnel.

Au cours de la lecture de *La Nausée*, des passages où le narrateur remet en question ses propres propos peuvent également être relevés. Parmi les exemples, l'une paraît plus significative que les autres : celle où Antoine Roquentin écrit « ...je viens de remplir dix pages et je n'ai pas dit la vérité – du moins pas toute la vérité (N-24) ». En voilà un narrateur qui avoue sa malhonnêteté sans aucun remord. Il serait alors tout à fait légitime que le lecteur remette en question l'ensemble du récit rapporté par cet être douteux. Voici un autre passage où Roquentin met le doute sur ces propos : « Comment ai-je pu écrire, hier, cette phrase absurde et pompeuse : [...] (N-87) ». D'ailleurs, l'emploi, à maintes reprises, de l'adverbe *peut-être* ne paraît pas anodin (N-50, N-194, N-196). Une telle révélation ainsi que de nombreux doutes exprimés par le narrateur montrent une certaine insouciance envers la représentation de la réalité de la part de Sartre, tout comme les nouveau-romanciers. La narration se trouve alors altérée : la matière de chaque œuvre littéraire, c'est-à-dire le langage, est remise en question. Ces procédés seraient inconcevables dans le roman réaliste qui se bat pour que le lecteur ne ressente pas le moindre doute au cours de sa lecture. Sartre se lance donc dans une nouvelle forme du genre romanesque, ce qui révèle un parallèle avec le Nouveau Roman.

Nous pouvons également noter la différence de la fonction de la description dans le roman traditionnel et *La Nausée*. L'une des caractéristiques du roman traditionnel face auxquelles luttent les nouveau-romanciers est l'apport de détails et d'informations scientifiques dans les récits afin d'être le plus proche possible de la réalité. Balzac, écrivain clé du roman réaliste œuvrant dans cette direction et père de la description minutieuse, est l'exemple le plus représentatif. Tous les écrivains réalistes faisaient des recherches en profondeur dans le cadre de leurs écritures, se documentaient, éprouchaient les archives et s'informaient sur les termes scientifiques qu'ils abordaient dans leurs romans. Tout ce travail laborieux avait un objectif bien précis : peindre la réalité de leur époque, ce qui représente l'un des champs de bataille minés du Nouveau Roman. A partir de l'analyse des descriptions dans *La Nausée*, les résultats de cette recherche ont montré que Sartre ne procède pas à une description pointilleuse de ses personnages. Il peint les éléments de son environnement en leur enlevant les étiquettes qui leur sont attribuées par l'homme. Les significations ne sont pas proposées d'emblée au lecteur pour ne pas l'orienter passivement, comme le montre le passage suivant : « La racine du marronnier s'enfonçait dans la terre, juste au-dessous de mon banc. Je ne me rappelais plus que c'était une racine. Les mots s'étaient évanouis et, avec eux, la signification des choses, leurs modes d'emploi, les faibles repères que les hommes ont tracés à leur surface ». Au contraire, Roquentin dispose d'un œil phénoménologique et décrit les choses telles qu'elles sont.

De plus, l'écrivain-philosophe ne procède pas à une contextualisation de son récit ni à une présentation d'emblée de ses personnages. Il est donc indéniable que le souci du vrai n'est pas une priorité chez Sartre, ce qui permet de faire le lien avec le Nouveau Roman.

Ces premiers éléments d'analyse ont permis de montrer que *La Nausée* de Jean-Paul Sartre est un chantier caractérisé par une insouciance totale de la vraisemblance. Ces constats sont d'autant plus importants qu'ils permettent de montrer le parallèle de ce roman avec le Nouveau Roman.

## 2. Refus de l'intrigue: on suit sa plume

Dans le roman traditionnel, la narration est constituée de cinq moments clés : une situation initiale, un nœud qui représente la complication créée par un élément modificateur et qui déséquilibre la situation initiale, une série de péripéties qui ont pour but la résolution du problème, le dénouement qui est le moment où le problème est résolu, enfin, la situation finale qui est le moment où la stabilité est retrouvée. Cette intrigue classique, avec l'organisation cohérente des événements du récit, se trouve être contestée dans *La Nausée* où la séquence narrative, c'est-à-dire le schéma quinaire », ne paraît pas aussi nette. Pour illustrer ce constat, un schéma de l'intrigue de ce roman paraît incontournable :

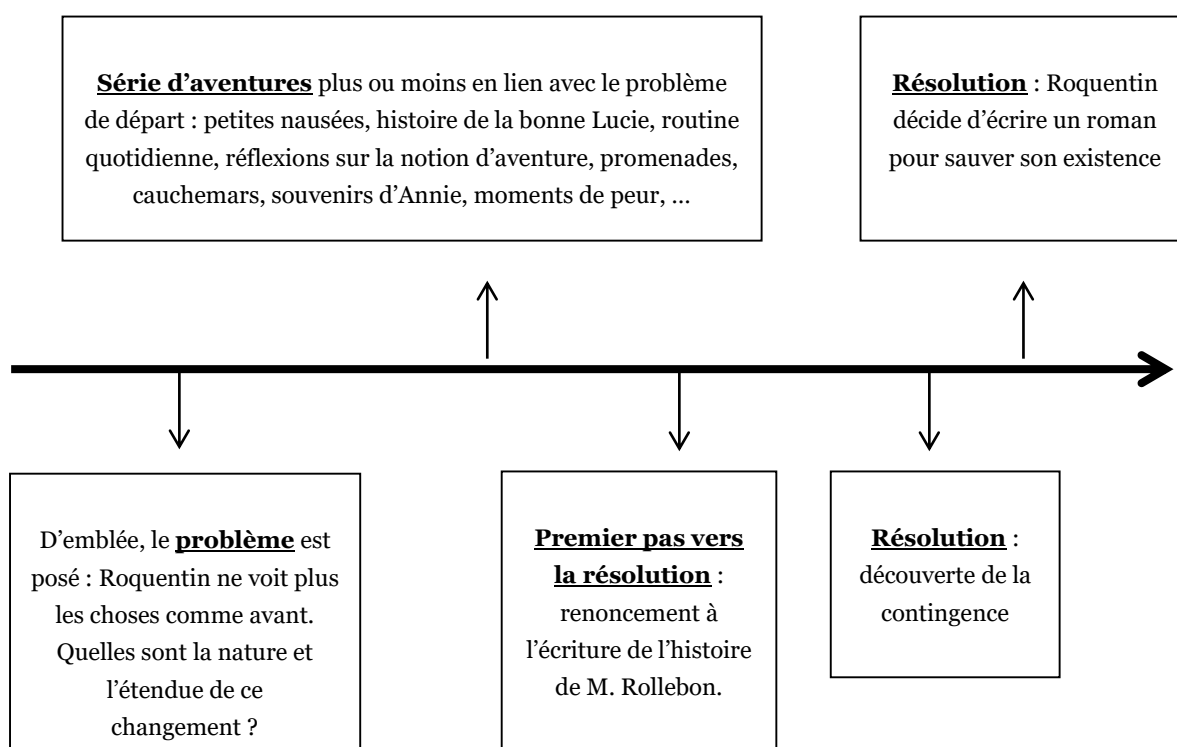


Figure 1. Schéma narratif de *La Nausée* de Jean-Paul Sartre

A partir de ce schéma s'esquissent certains points significatifs ; Antoine Roquentin, personnage principal et narrateur, commence son journal en annonçant directement le problème, l'élément perturbateur (N-13) : il n'a plus le même rapport à tout ce qui l'entoure, quelque chose a changé dans sa vie. Il veut donc résoudre ce nœud en permettant la découverte de la nature et de l'étendue de ce changement. Le personnage principal mène alors une réflexion intellectuelle tout le long du récit, et expose de nombreuses aventures décousues. C'est dans un jardin public qu'il découvre la révélation de la contingence (N-178 à N-191). Puis il voit naître une solution pour donner un sens à sa vie : la création d'une œuvre littéraire (N-249).

A la continuité de ce constat sur la nouvelle forme de l'intrigue, un autre point peut être mis en exergue : ce roman ne paraît pas comme un projet d'écriture mais plutôt comme une recherche. Le narrateur suit sa plume, sans programmer au préalable ce qu'il envisage d'écrire. Cette succession d'aventures en est effectivement un aspect : mais nous pouvons relever des passages de *La Nausée* où le narrateur prône cette façon d'écrire : « Les événements aussi, on les laisse couler ; on voit surgir brusquement des gens qui parlent et qui s'en vont, on plonge dans des histoires sans queue ni tête : on ferait un exécration témoin. (N-22) », Ou encore : « Je n'ai pas besoin de faire des phrases. J'écris pour tirer au clair certaines circonstances. Se méfier de la littérature. Il faut écrire au courant de sa plume : sans chercher les mots (N-87) ». Voici un autre passage caractéristique : « La vérité, c'est que je ne peux pas lâcher ma plume : je crois que je vais avoir la Nausée et j'ai l'impression de la retarder en écrivant. Alors, j'écris ce qui me passe par la tête (N-243) ». Ce procédé d'écriture est contraire à la littérature traditionnelle. Ainsi, Sartre se positionne du côté du Nouveau Roman en transgressant une autre règle du genre romanesque.

En bref, *La Nausée* est une succession d'aventures décousues, sans grande importance et loin d'être extraordinaires : le schéma narratif classique est remis en cause. D'ailleurs, nous pouvons déceler des passages où cette routine est confirmée : « Rien de nouveau (N-20) », « Rien. Existé (N-149) » ; « Rien n'a changé... (N-84) ». Dans le quotidien réel, il est évident que certains jours sont vides d'événements marquants ; nous avons tous nos habitudes qui rythment nos journées. Ce procédé employé par Sartre retranscrit subséquentement une vie banale ponctuée d'événements insignifiants. Il est donc clair que les événements qui suivent le problème ne sont pas nécessairement là pour sa résolution. Nous ne sommes pas face à des situations exceptionnelles comme c'était le cas dans le roman traditionnel. Parfois même, de faux-épisodes sont présents dans ce roman : la pseudo-mort de M. Fasquelle par exemple (N-104-108). Le récit traditionnel aurait forcément été fondé sur une histoire singulière acheminée par les cinq moments clés rappelés un peu plus haut. Sartre procède une fois de plus à un bouleversement, voire une destruction, des règles traditionnelles.

*La Nausée* de Sartre s'éloigne donc du roman traditionnel sur plusieurs points : d'abord la vraisemblance, puis l'intrigue. L'analyse des données relatives à la place qu'accorde Sartre à l'homme dans son roman engagé promet également des résultats en faveur de la corrélation que nous questionnons dans cette recherche.

### 3. Refus du narrateur omniscient et du personnage au cœur de l'histoire

Inutile de rappeler que le roman du XIXème et du début du XXème est centré sur le personnage. Le romancier traditionnel œuvre de façon à décrire ses personnages le plus minutieusement possible en n'omettant aucune de ses particularités tant physiques que morales, de telle sorte que le lecteur a l'impression de les visualiser. Tout au contraire, le Nouveau Roman ne procède pas de la sorte et démunie ses personnages dans l'optique de donner l'impression que ces derniers peuvent être n'importe qui (Sunel, 1983, entre autres). Comme pour préparer le terrain de son œuvre qui rompt avec le roman traditionnel, Sartre avait écrit dans *La Situation I* « ... Dans un vrai roman, pas plus que dans le monde d'Einstein, il n'y a de place pour un observateur privilégié » (Sartre, 1947). Roger et Maraud (1973) défendent le même point de vue en précisant que le narrateur contemporain ne peut plus être omniscient puisqu'il a perdu sa place privilégiée. Cette approche relative au narrateur est également soutenue par les nouveau-romanciers qui veulent rompre avec les conventions romanesques traditionnelles.

Dès les premières pages de *La Nausée*, le lecteur repère d'emblée un point élémentaire : le récit qu'il s'apprête à lire est construit sur le mode diegesis. En effet, le narrateur et le personnage principal de l'histoire sont une seule et même personne, Antoine Roquentin, qui raconte son quotidien sous la forme d'un journal intime. Il s'agit d'une focalisation interne qui nous donne le privilège de percevoir les choses à travers l'œil d'un personnage de l'histoire. Roquentin prend la parole en utilisant la première personne du singulier, et nous transcrit tout à partir de son point de vue unique. Parfois même, nous assistons à des scènes où Roquentin reproduit le langage des autres (N-23), donne des explications sur leurs émotions (N-77, N-193) ou encore prévoit leurs réactions (N-199). Dans ces cas-là, le discours qu'il profère se trouve comme déguisé, « incarné » par celui des autres personnages. Cette nouvelle place accordée au narrateur prouve donc que *La Nausée* de Sartre n'est pas représentative du genre traditionnel.

L'analyse générale des personnages de *La Nausée* a abouti à d'autres résultats compromettants. Dans cette œuvre, la place privilégiée de l'homme est irréfutablement déniée. Alors que l'être humain était minutieusement décrit dans les récits jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle, cette tendance se trouve être indubitablement bouleversée dans *La Nausée*. Tout d'abord, la nomination tardive du personnage principal mérite d'être soulignée (N-92). En outre, il peut être noté que tous les personnages ne détiennent pas de noms ; Sartre a plutôt recours à une figure de style, l'antonomase, pour contourner l'appellation de ses personnages et les nommer par un trait caractéristique de leur personnalité : l'Autodidacte, le Corse, etc. Seuls les prénoms de certains sont donnés tandis que d'autres n'ont pas eu droit à cette faveur (la patronne). L'absence d'une description détaillée visant à mieux cerner leurs personnalités peut également être soulevée. En effet, une quantité infime d'informations est communiquée concernant le personnage principal (quasiment aucun élément concernant son passé) et les autres.

Outre l'appellation des personnages, la valeur qui leur est attribuée est remise en cause. Tandis que le genre romanesque traditionnel prônait la valorisation des personnages qui étaient alors au cœur du récit, le Nouveau Roman vient bousculer ce point de vue privilégié. Cette recherche sur *La Nausée* nous a permis d'en ressortir une image dégradée de l'homme. En effet, le corps paraît décomposé. « Je vois ma main qui s'épanouit sur la table (N-143) ». Parfois même, des parties du corps sont comparées à des animaux : « Elle [la main] a l'air d'une bête à la renverse. Les doigts, ce sont les pattes. Je m'amuse à les faire remuer, très vite, comme les pattes d'un crabe qui est tombé sur le dos. Le crabe est mort : les pattes se recroquevillent, se ramènent sur le ventre de ma main (N-143-144) » ; De plus, Antoine Roquentin décrit l'apparence de son visage dans le miroir (N-34). Cette description est péjorative (« tout ça n'a pas de sens, ni même d'expression humaine », ce que je vois est bien au-dessous du singe, à la lisière du monde végétal, au niveau des polypes. », « chair fade », « [Les yeux] sont horribles », « il ne reste plus rien d'humain ». Il finit par être réduit à la matière : « La Chose, c'est moi (N-143) ». Dans ce passage, il est important de constater que l'homme est réduit au moins que rien. Cette déshumanisation du personnage, qui plus est du narrateur est contraire à l'écriture traditionnelle.

Sartre refuse donc d'idéaliser l'homme ; cette nouvelle conception de l'homme est parallèle à celle des nouveaux romanciers qui défendent l'idée que « la place de l'homme sur terre n'est pas la même que celle des siècles précédents (Robbe-Grillet, 1963, p.117) ». Le narrateur omniscient n'est plus privilégié, voir même banni de ces récits.

#### 4. Refus de la place secondaire des objets

Parallèlement à cette dégradation de l'image de l'homme, les objets ne conservent pas la place habituelle qu'ils occupaient dans le genre romanesque traditionnel et où ils détenaient une fonction importante : véhiculer l'effet réel et faire le lien entre les diverses composantes du roman. La description minutieuse du Père Grandet – Un des personnages majeurs du roman Eugénie Grandet d'Honoré de Balzac – n'est pas le fruit du hasard ; le recours aux objets environnants concourt à une meilleure connaissance des personnages. Les objets sont alors au service de l'homme. Dans *La Nausée*, une rupture de la vision primitive de l'objet se déploie. « Les objets, cela ne devrait pas toucher, puisque cela ne vit pas. On s'en sert, on les remet en place, on vit au milieu d'eux : ils sont utiles, rien de plus. Et moi, ils me touchent, c'est insupportable (N-26). » Dans ce passage, les objets ont subi une métamorphose et n'ont plus la même valeur qu'autrefois. Ils sont comme personnifiés et leurs fonctions ne se réduisent plus à des fonctions passives, comme c'était le cas dans le genre traditionnel. Britten (1992, p.23) a d'ailleurs souligné que pour Robbe-Grillet comme pour Sartre, « la vérité des objets réside d'abord dans le fait qu'ils ne sont pas sous le contrôle de l'homme ».

Au-delà d'être vivants, les objets se métamorphosent en animaux répugnants et glauques : « Elle (la chose, la banquette) reste ce qu'elle est, avec sa peluche rouge, milliers de petites pattes rouges, en l'air, toutes raides, de petites pattes mortes. Cet énorme ventre tourné en l'air, [...] ce n'est pas une banquette. Ça pourrait tout aussi bien être un âne mort (N-179). ». Roquentin leur accorde une telle importance qu'il ressent même une frayeur : « J'ai peur d'entrer en contact avec eux tout comme s'ils étaient des bêtes vivantes (N-26) ».

Stade encore supérieur à l'animal, la chose est considérée comme étant l'égal de l'homme : « Tous les objets qui m'entouraient étaient faits de la même matière que moi, d'une espèce de souffrance moche » ; « Quand il fera noir, les objets et moi, nous sortirons des limbes (N-31) » ; « La Chose, c'est moi (N-143) » ; « [...], je suis au milieu des Choses, les innommables (N-179) » ; Il est important de souligner la majuscule du nom commun *chose*, indice compromettant sur l'évolution de la position de l'objet dans le roman *La Nausée*. Les objets deviennent l'égal de l'homme, ce qui est une nouveauté dans le genre romanesque. Cette révélation faite par Roquentin bouscule le traitement défavorable autrefois accordé aux objets dans les romans traditionnels.

C'est comme si nous assistions à un combat abstrait entre l'homme et l'objet, conformément au monde réel où l'objet acquiert une place de plus en plus importante dans notre quotidien. « Longtemps l'homme, Rollebon, m'a intéressé plus que le livre à écrire. Mais, maintenant, l'homme... l'homme commence à m'ennuyer. C'est au livre que je m'attache, je sens un besoin de plus en plus fort de l'écrire – à mesure que je vieillis dirait-on (N-29-30) ». Avec le temps, l'homme perd de sa valeur tandis que les objets en prennent.

Cette ascension des objets dans la classe de l'être vivant parallèlement à la régression de l'homme dans *La Nausée* montre la nouveauté de cette œuvre et donc la rupture indéniable qu'il y a avec les conventions romanesques traditionnelles.

## Conclusion

Les caractéristiques de *La Nausée* apportent donc des nouveautés aux récits et rompent avec les conventions traditionnelles. Pour exposer sa théorie sur l'existentialisme, Sartre a eu recours à de nombreux procédés qui l'éloignent du genre romanesque traditionnel tout en le rapprochant indubitablement du Nouveau Roman, basé sur de nombreux refus et prônant l'irrégularité.

L'insouciance dans la représentation de la réalité a donc été soulignée par ce présent travail. Sartre ne procède pas à une présentation systématique et complète de ses personnages. La remise en cause de l'intrigue classique dans *La Nausée* reflète un éloignement important du roman traditionnel. *La Nausée* est présentée comme un récit rédigé « en suivant sa plume » et non minutieusement pensé au préalable ; il s'agit donc d'une expérience, découverte spontanée, contrairement au roman traditionnel qui est un projet. Cette analyse approfondie de *La Nausée* a également montré la particularité frappante du narrateur, Antoine Roquentin, qui n'est plus omniscient ainsi que les places brouillées de l'homme et de l'objet. L'être humain n'est pas idéalisé et les objets ne sont plus utilisés dans l'optique de les servir. Sartre a ainsi créé de nouvelles relations entre l'homme et le monde et la place de l'objet prend une tout autre importance dans *La Nausée*. Cette nouvelle façon d'écrire a donc la particularité d'être analogue à celle des nouveaux romanciers, tels que Robbe-Grillet.

Finalement, et comme le fait remarquer La Capra (1978, p.97), *La Nausée* devrait être lue comme un roman anti-roman (« a novel anti-novel »). La multiplicité des éléments convergents entre le point de vue sartrien et celui du nouveau romancier a permis de comprendre en quoi les nouveaux romanciers se sont inspirés de *La Nausée* afin d'opérer des modifications catégoriques dans l'écriture de leurs œuvres. Ces éléments singuliers et nouveaux permettent légitimement de le rapprocher du Nouveau Roman, et soulignent ainsi le caractère transitoire de notre roman.

## Bibliographie

- Balzac, H. (1833). *Eugénie Grandet*. Gallimard.
- Baqué, F. (1972). *Le nouveau roman*. Bordas.
- Britten, C. (1992). *The Nouveau Roman: Fiction, Theory And Politics*. The Macmillan Press Ltd.
- Idt, G. (1971). *Profil d'une œuvre « La Nausée SARTRE »*. Hatier.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi : nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- La Capra, D. (1978). *A preface to Sartre*. Ithaca, Cornell University Press.
- Louette J.-F. (1989). La Nausée, roman du silence. *Littérature*, (75), 3-20.  
[http://www.persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1989\\_num\\_75\\_3\\_1497](http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1989_num_75_3_1497)
- Robbe-Grillet, A., & Rybalka, M. (1986). Sartre et le Nouveau Roman. *Études Sartriennes*, 2/3, 67-75.  
<http://www.jstor.org/stable/45063997>
- Robbe-Grillet, A. (1982). *Les héritiers de La Nausée, c'est nous*. Le Monde des livres.
- Robbe-Grillet, A. (1963). *Pour un Nouveau Roman*. Editions Minit.
- Roger, A. et A. Maraud, A. (1973). *Le Roman Contemporain*. P.U.F.
- Sarraute, N. (1956). *Ere du soupçon*. Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1947). *Situations I*. Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1938). *La Nausée*. Gallimard.

- Simonin, A. (1996). La littérature saisie par l'histoire [Nouveau Roman et guerre d'Algérie aux Éditions de Minuit]. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 111-112. 59-75.
- Sunel, A. H. (1983). Yeni Romanda Öge değişiklikleri. *Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Ve Edebiyatı Bölümü Derneği Dergisi*. 83-93.

## 075. Polysemy and suspense as literary and political style: Parabolic narratives of “Jackals and Arabs” and “The Silence of the Sirens”

Hüseyin Ekrem ULUS<sup>1</sup>

**APA:** Ulus, H. E. (2023). Polysemy and suspense as literary and political style: Parabolic narratives of “Jackals and Arabs” and “The Silence of the Sirens”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1290-1304. DOI: 10.29000/rumelide.1252884.

### Abstract

Parable is a genre of oral and written literature, usually utilized to convey ethical and moral lessons. Yet, Kafka's parabolic stories, “Jackals and Arabs” and “The Silence of the Sirens” undermine any dominant perspective by transforming the conventions of the parable genre: when socially controversial matters are presented through the parable form in a modern context, readers come to observe a variety of perspectives simultaneously, instead of a presiding one in the parabolic stories of Kafka. In detail, such a provocative juxtaposition of perspectives is achieved by narrating the story in deliberately secularized parabolic form. In this context, the point in both stories is by no means to teach readers, but the narrative itself shows that possibilities of readings or variety of perspectives are far from being monolithic or limited. In other words, when the perspectives and interpretations are not easily consumable, the parabolic narrative itself formally invites its readers to suspect their own perspectives, sense of belonging and the elements constitutes their identities. Such deliberate opaqueness and resistance to easy interpretation are among the reasons that render Kafka's “Jackals and Arabs” and “The Silence of the Sirens” modern literary works.

**Keywords:** Parable, parabolic narrative, Kafka

## Edebi ve politik üslup olarak çok anlamlılık ve askıda bırakma: “Jackals and Arabs” ve “Silence of the Sirens” meselsi anlatıları

### Öz

Mesel, genellikle etik ve ahlaki dersleri iletme için kullanılan sözlü ve yazılı bir edebiyat türüdür. Ancak Kafka'nın meselsi/parabolik öyküleri “Çakallar ve Araplar” ve “Sirenlerin Sessizliği” eserleri, mesel türünün geleneklerini dönüştürerek her türlü baskın anlatının ve perspektifin bilinçli şekilde altını oyar: Kafka'nın meselsi anlatılarında toplumsal olarak tartışılmalı konular mesel biçimi aracılığıyla modern bir bağlamda sunulduğunda, okuyucular tek bir hakim görüş yerine çeşitli bakış açılarını aynı anda gözlemlemeye başlarlar. Daha ayrıntılı olarak bakacak olursak, hikayenin kasıtlı olarak sekülerleştirilmiş meseller biçiminde aktarılmasıyla, çatışmalı bakış açılarının kışkırtıcı bir şekilde yan yana getirildiği görülebilir. Bu bağlamda, bu iki öyküde amaç hiçbir şekilde okuyuculara ders vermek değildir, ancak anlatının kendisi, okuma olasılıklarının veya çeşitli bakış açılarının yekpare veya sınırlı olmaktan son derece uzak olduğunu gösterir. Başka bir deyişle, bakış açıları ve yorumlar kolayca tüketilebilir olmadığında, meselsi anlatının kendisi okuyucularını kendi bakış açılarından, aidiyet duygularından ve kimliklerini oluşturan değerlerden şüphe etmeye davet eder.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör. Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (İzmir, Türkiye), huseyin.ekrem.ulus@ege.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0310-6455 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252884]



Bu türden bilinçli bir opaklık ve kolay yorumlamaya karşı duran edebi bir direnç, Kafka'nın “Çakallar ve Araplar” ile “Sirenlerin Sessizliğı”ni modern edebiyatın örneğı kılan temel unsurlardır.

**Anahtar kelimeler:** Mesel, meselsi/parabolik anlatı, Kafka

## Introduction

Polysemy is a term that literary studies borrow from linguistics. Opposite to monosemy, a word or an expression could be polysemic when the statement(s) or text(s) in question could be associated with more than one meaning (Vicente and Falkum, 2017). As Ceccarelli (1998, p. 399) states, polysemy in a literary work portends the existence of "multiple meanings" (p. 396), no matter how covert or buried these meanings are. In this vein, strategic ambiguity (Ceccarelli, 1998, p. 404) or hermeneutic indeterminacy (Altieri, 1978, p. 71-72) are forms of polysemy. Such equivocalities enable the author and the text to lead readers to various and often conflicting interpretations and meaning-making experiences. In this way, a literary text resists singular interpretations and makes room for multiple perspectives and perceptions.

Parabolic stories of Kafka have a special place: In terms of literary genre, parables are known to be “short and simple stories. . . which points a moral” (Cuddon, 1992, p. 634). Similarly, parable is defined as a “short fictitious story that illustrates a moral attitude or a religious principle” (Merriam Webster). Considering that polysemy and strategic ambiguity depend on the context of any text, juxtaposition of traditional parables (as texts with moral and frequently religious lessons) in a secular and literary context is a modern literary attitude that invites ambiguity and resistive reading. In this mode of writing and reading, the genre is reshaped into a new form inciting the readers to question the text rather than to learn from it.

In a letter to his editor Martin Buber, Kafka states that readers should not categorize “Schakale und Araber” (“Jackals and Arabs”) and “Ein Bericht für eine Akademie” (“A Report to an Academy”) as parables since they are not simple religious stories from which readers could draw moral lessons<sup>2</sup> (Gross, 2002, p. 256). Yet, as Gross conveys, Kafka critics have deliberately ignored this call by Kafka and they provided “credible narratives... [and have] become a hunter and hunted for the meaning of the story” (Gross, 2002, p. 256). In this context, this study approaches “Jackals and Arabs” and “Silence of the Sirens” as *parabolic narratives* in genre, as they are deliberately secularized forms of Kafka's parables , both of which are prominent examples of literary ambiguity and suspension.

Such an ambiguity and literary suspension incite readers to read the parabolic stories of Kafka in various ways. As these texts are not simple parables, the narrative itself invites multiple secular interpretations at the same time. In this context, Kafka's “Jackals and Arabs” and “the Silence of the Sirens” are two polysemic parabolic texts (not-parables) that stand out for their narratives resisting any conclusive and definitive reading, which is a modern attitude in terms of the metafictional form and style of the literary works. this paper argues that such a literary form provokes readers to suspect any complete, static and dominant perspectives regarding identity and belonging.

2 On this matter, Gross cites Kauf: “Kafka wrote: “Gleichnisse bitte ich die Stücke nicht zu nennen, es sind nicht eigentlich Gleichnisse . . .” (I ask you not to call the pieces parables, they are actually not parables...)” (Gross, 2002, p. 256). In the same letter, Kafka names the genre as “Tiergeschichte,” an “animal story” (qtd. in Gross, 2002, p. 256).

**Kafka’s “Jackals and Arabs”,**

"Schakale und Araber" ("Jackals and Arabs", 1917) is one of the parabolic works by Kafka which depicts the curious experience of a European traveler with an Arab and a pack of speaking jackals, all meeting up in a desert. As in many other stories such as "A Report to an Academy" or "The Metamorphosis", Kafka blurs the boundaries between humans and animals (DeKoven, 2016, p. 20). Perhaps, this is why many critics approach the parable of "Jackals and Arabs" with different interpretations. For example, Koelb associates the jackals' strong desire for cleanliness with Kafka's allegedly "fanatical devotion to personal cleanliness" because he "found sexual contact too repulsive to bear" (p. 128–129). Apart from this comment based on the private life of Kafka, some critics write that certain social and religious conflicts were the main motives that led Kafka to compose this work. An example of this view could be that of Iris Bruce, who writes that Kafka's animal imagery in this story serves to "represent Diaspora and acculturated Jews" (p. 80–81). There are other critics such as Rubenstein, who find strong socio-cultural connections in the work and write that the parable is "specifically Jewish material" (1967, p.13).

The arguments above seem plausible and well-grounded in their own contexts and within personal reading experience(s). Yet, this paper aims to focus on the formal characteristics of the narrative in order to explicate how Kafka constructs the parable, rather than to list what the motives or the moral lessons could be derived from the literary work. In this respect, this paper explores why Kafka employs speaking jackals as characters. In this respect, the study first delineates whether this animal imagery has any significance in terms of plot construction. Next, given that the Jackals speak, the paper explicates whether one may claim that there is a real and effective communication between the jackals and the Arab, or the what the function of the narrator is, as a parabolic character. Overall, the parabolic narrative is based on the theme of miscommunication of/on identities, emerging with two clashing types of reasoning at the surface –represented by jackals and Arabs–, which contributes to the inconclusive and rivaling interpretations on the parable at a deeper level. Based on this perspective, this paper explains how "Jackals and Arabs" is successfully subverting the parable genre by bringing it to a secular context, and thus establishes a hermeneutical plane that is open to different and conflicting perspectives. Such a creative use of the narrative is a literary trick that undermines all monolithic and ethnocentric discourses.

"Jackals and Arabs" is a parable that slowly narrates a deep conflict: the narrative starts in a desert where a European traveler camps in an oasis with his<sup>3</sup> unidentified companions. A pack of jackals approaches the traveler, whom they believe to be the savior "from the north" and they praise him for having "the kind of intelligence that is not to be found among Arabs" (Kafka, 1995, p. 408). Jackals despise and hate Arabs on the ground that "they kill animals for food, and carrion they despise" (Kafka, 1995, p. 408). Confused by the events, the European traveler explains to the jackals that he is not competent enough to solve this deep conflict, and adds that "it seems to be a very old quarrel; I suppose it's in the blood, and perhaps will only end with it" (408). This statement excites the pack, and the oldest jackal replies: "you are very clever; what you have just said agrees with our old tradition. So we shall draw blood from them and the quarrel will be over" (p. 408).

3 We have no solid clue in the parable that the European traveler is a male. Considering that the parable has first person narration, no personal pronouns are used to help, but "I". The only clue one might have is indirect: one might argue that the European traveler is a Messianic figure (Sokol 129), which could help justify the use of male personal pronoun for this European traveler from the north and without a name. For the ease of writing and reading, this paper will use "he" for the narrator/European traveler.

Following this miscommunication and misunderstanding, the jackals' demand that the traveler slit the throats of Arabs with a pair of very old rusty scissors that would "end the quarrel which divides the world" (Kafka, 1995, p. 408). They would not do it themselves as they cannot stand the smell of Arabs. The scene changes by the entrance of the Arab with his whip, who gives a camel carcass to the pack, and this makes jackals forget everything. Whipping the backs of the jackals, the Arab character finishes the parable/narrative with the following statement in a cheerful tone: "Marvelous creatures, aren't they? And how they hate us!" (Kafka, 1995, p. 408).

The story is told in the first person narration. Usually, first-person-narrators are seen to be unreliable, as readers are limited to the perspective of the narrator. However, this does not seem to be the case for the European traveler of "Jackals and Arabs." First of all, he does not belong to the people of Arabs, or to the pack of jackals. At the very beginning of the narrative, the narrator states that they "...were camping in the oasis" and his companions "were asleep" (Kafka, 1995, p. 407). Therefore, the narrator is a member of a third group, other than Arabs or jackals. What is more, the narrator separates himself from the other groups. For instance, the narrator tells the readers that jackals manage to approach him as he "forgets to kindle the pile of firewood which lay ready to smoke away jackals" (Kafka, 1995, p. 408). Therefore, the first point about the narrator is that he is not a member or supporter of either group. This formal choice in the narrative contributes to the narrative's capacity to keep the progress of events in suspension, not allowing any specific perspective or discourse to become dominant. This is also one of the formal characteristics of Kafka's parabolic narrative, which establishes the hermeneutic/interpretive space that is open to speculation.

The second formal detail about the narrator is the way he becomes a part of the conflict between jackals and Arabs; clearly, this is not his choice. Rather, the situation is imposed on him. It is the jackals that approach the European traveler, as if the jackals "needed [his] warmth" (Kafka, 1995, p. 407). The jackals see the narrator as the expected savior, which has led some critics to argue that the jackals took him as the Messiah (Sokel, 2002, p. 129). Indeed, the parable contains textual evidence to support this idea: the jackals had been "waiting [for him] endless years . . . right back to the first mother of the jackals" (Kafka, 1995, p. 408). Therefore, it is the beliefs and the reasoning of the jackals that make the narrator a part of the conflict.

In addition to his relative objectivity, the narrator is also inquisitive in style; he wants to learn and understand, instead of taking sides quickly. This becomes more apparent when the jackals are about to articulate their demands: "It is by pure chance that I have come here from the North, and I am making only a short tour of your country. What do you jackals want, then?" (Kafka, 1995, p. 408). In this statement and the question afterwards, the narrator's impartiality and curious tone becomes more visible.

Another question about the narration is how the jackals see the narrator. For jackals, the narrator is the rational one, perhaps the embodiment of reason. Even though jackals have no clue about who this traveler is, they praise him for having a certain kind of reason that they need. The oldest jackal speaks to the narrator: "You have the kind of intelligence not to be found among Arabs." In fact, this is one of the most important moments in the parabolic narrative, because the scene makes the readers ask some significant questions: why do the jackals associate the narrator with intelligence or reason? Or, what kind of reason might that be? What could be the use of this reason? All these questions lead us to the basic flaw of the jackals, the ethnocentrism represented in their characterization. If ethnocentrism were to be defined as "the tendency for humans to hold up their own group or culture as a standard, seeing it

as superior to others” (Keith, 2010, p. 12), jackals in Kafka’s parabolic narrative should be very good examples for it. What jackals exactly do is to evaluate everything from a fixed and limited point of view. At first, jackals take the narrator/European traveler as a savior, even though the traveler openly articulates that he is just there by accident. This is the first moment of miscommunication, which is to be repeated over and over again by jackals.

The jackals’ reasoning and source of knowledge are based on the inheritance of these from one generation to the next; they do not question their lives or positions. On the contrary, they act in the way their ancestors did. Here is what the eldest jackals say:

“I am the oldest jackal far and wide. I am delighted to have met you here at last. I had almost given up hope, since we have been waiting endless years for you; my mother waited for you, and her mother, and all our foremothers right back to the first mother of all the jackals. It is true, believe me!” (Kafka, 1995, p. 408).

Consequently, jackals are trapped by their infertility. The narrative does not state the reasons for such a state of impotence, which contributes to textual ambiguity and literary indeterminacy. Jackals’ case is even worse than just being stuck; as they see the world by categorizing everything and everyone in accordance with limited perspectives fueled by their passion. As stated in the above quotation, for the jackals, the narrator/European traveler is the savior/Messiah figure whom they had been waiting for generations. It does not matter how much the narrator refutes this expectation. If he does not accept the position given to him, jackals use their teeth to make him accept.

That is the problematic way the jackals see and approach the narrator/European traveler. In a similar way, their relationship with the Arabs is equally troublesome, as seen in the disparaging remarks of jackals about Arabs: “Not a spark of intelligence, let me tell you, can be struck from their cold arrogance. They kill animals for food, and carrion they despise” (Kafka, 1995, p. 408). Jackals identify reason particularly with their own style and the behavior of eating (carrion). If the others (that is, anyone other than jackals) eat or behave in a different style, they are labeled as unintelligent or unreasonable. In the parabolic narrative, this is the reason jackals detest Arabs.

Returning to the focus of this study, the clash between the jackals and Arabs, as well as the multiplicity of reasonable interpretations of the parabolic narrative are hidden in the turning point of the story, where the miscommunication and misunderstanding between the jackals and the narrator are revealed. In the climax, the jackals assign the narrator the position of a savior. Yet, his answer to the jackals is a refusal, with the expression of inability to understand and help. The narrator’s reply is as follows: “Maybe, maybe I said. I do not presume to have any judgment in matters that are so remote from myself. It seems to be an ancient dispute. It probably lies in the blood, and thus perhaps end only with blood” (Kafka, 1995, p. 408). Hearing this, all the jackals get excited and start to pant more quickly.

This is a scene of misunderstanding (Sokel, 2002, p. 129) and it forms another reason for ambiguity in meaning or literary indeterminacy. At this point, the narrator refers to the nature of the problem; what he means is that the clash is so old but still so fresh that one may expect it to continue eternally, until everyone dies. However, the limited perception and ethnocentrism of the jackals make them misunderstand this speech and arrive at a misleading conclusion. In fact, jackals only pay attention to the word “blood” and they are stuck in the conceptual meaning of the word and the language. Lexically, jackals are trapped in such a monosemy; that is, in their repeated inclination to perceive the world through a single perspective with clear, unambiguous but biased way. In other words, jackals are so stuck

in their nature/perspective that they cannot comprehend anything outside and above their views. Kafka's jackals speak human language, but they are unable to understand what is really being told. This point in the narrative indicates a problem of access to points of view laid out by others. In a larger framework, this is also an allusion to interpersonal means of communication and a reference to a function of literature. To be more precise, the link between signifier and signified is broken in this example; the narrator's use of figurative language is perceived literally and in a monosemic way by the jackals. The parable thus draws attention to the issue of miscommunication by keeping the narrative in suspense once more, not allowing any sides to become dominant.

This misunderstanding leads them to the only way of living they know: drawing blood from the Arabs. They demand that the narrator cut the throats of the Arabs with a rusty scissor. Here, the imagery used by Kafka supports the argument of this study: The reasoning of jackals is not only different from those of the Arabs or the narrator, but also their logic is infertile and even destructive. First, following the misunderstanding, jackals demand the narrator to use rusty scissors to kill Arabs. Simply, they are attempting to use a wrong/useless and harmful instrument to solve their problems. To be able to use a pair of scissors, one must have hands, and the jackals lack hands, by their nature. The parable takes it one point further, and shows that jackals are stuck in their nature and ineffective ways. The scissors are old and rusty, which implies that many generations have been trying to use it, but could not get a satisfactory result. Then, one may claim that jackals are not learning from their faults, either.

What is more, the jackals are unable to kill the Arabs by their own means. This is so, as "the mere sight of [Arabs'] living flesh makes [jackals] turn tail and flee into cleaner air" (Kafka, 1995, p. 409). Once again, jackals show that they are unable to get over their physical limitations, that is why they have needed and will continue to need a savior figure. Kafka's parabolic narrative is full of examples of this sort: In another scene, when the narrator is unwilling to cooperate with the jackals, two of them lock their teeth to the coat and shirt of the narrator, and thus exert both physical and psychological pressure upon him, which is reminiscent of the two-guard scene in *The Trial* (Sokel, 2002, p. 131).

Another example for the monolithic, ineffectual and destructive reasoning (exemplified by the jackals) could be found in the imagery of teeth. For jackals, the world and people can only be understood with the only instrument they have: the teeth. For instance, when addressing the narrator, the eldest jackal utters: "O Noble heart and kindly bowels" (Kafka, 1995, p. 409). The reference to the taste as a way to measure things is apparent in this scene. Similarly, in the conversation between the traveler and the eldest jackal, jackals defend their offensive behavior against the narrator:

Your conduct hasn't exactly inclined me to grant it," said I. "Don't hold it against us that we are clumsy," said he, and now for the first time had recourse to the natural plaintiveness of his voice, "we are poor creatures, we have nothing but our teeth; whatever we want to do, good or bad, we can tackle it only with our teeth (Kafka, 1995, p. 409).

Even in the peak moment of their violence, jackals refer to their helplessness<sup>4</sup>. In the parable jackals are so ineffective that even there is no use of their teeth: ironically, they cannot use it to kill Arabs, as they "cannot stand the living flesh" (Kafka, 1995, p. 408), showing once again that jackals' nature is also their prison. It is also quite striking that Jackals use their mouth both to speak and bite, yet their

4 Bruce argues that the animal imagery in "Jackals and Arabs" could be evaluated within the context of Zionism and its problems (2007, p. 80-81).

communicative skills are limited and they seem to believe in the idea that their bite is much more efficacious in solving their problems.

As the story progresses, jackals reveal their goal of killing Arabs. In doing so, they desire to “suck blood” (Kafka, 1995, p. 409) from the carcasses as much as they want. The jackals’ futile talk and their arrest of the narrator are interrupted by the whip of Arab, which scares them away. The jackals flee as a group and unite in the distance. Throughout the narrative, this movement is repeated habitually, but never an individual and/or independent movement is observed. Therefore, the jackals exist only as a pack and there is no individuality or distinctive behavior within the group. Nor the oldest jackal is the wisest; his only function is to vocalize the demands of the group. In this sense, the oldest jackal is just another jackal in the pack.

In terms of the structure of the parabolic narrative, the striking difference between the reasoning of the jackals and that of the Arabs is underlined through the portrayal of the Arabs. The first strong contrast between the jackals and the Arabs is in tone: The Arabs are cheerful in tone in comparison to seriousness of the jackals:

So you've been treated to this entertainment too, sir," said the Arab, laughing as gaily as the reserve of his race permitted. "You know, so long as Arabs exist, that pair of scissors goes wandering through the desert and will wander with us to the end of our days. Every European is offered it for the great work; every European is just the man that Fate has chosen for them. They have the most lunatic hopes, these beasts; they're just fools, utter fools. That's why we like them; they are our dogs; finer dogs than any of yours (Kafka, 1995, p. 410).

The Arab never takes the jackals seriously. In his *mise-en-scène*, Arab gives the camel carcass to the jackals in a joyous, relaxed and self-confident tone. Frantically, jackals forget their place and mission: “As if irresistibly drawn by cords each of them began to waver forward, crawling on his belly. They had forgotten the Arabs, forgotten their hatred, the all-obliterating immediate presence of the stinking carrion bewitched them” (410). Jackals get closer to the ground (reminiscent of a reptile, the opposite of being in an upright position,) in their attempt to feed themselves parasitically. Similarly, when on the top of the carcass, jackals are “laboring in common, piled mountain-high” (411). Then, jackals all unite in their parasitic position.

Koelb argues that Kafka sympathized with the jackals (2010, p. 128). But are they the same jackals that any reader might sympathize with? In other words, are the jackals the same ones whose only desire is “cleanliness” (Kafka, 1995, p. 409)? Considering that jackals are now completely under the control of the Arab and his whip, and seeing that their appetite and passion for rotten flesh are stronger than their reason, one can claim that the purity perspective of jackals turned them into nothing but blood-sucking creatures. Then, they are the source of their own disaster.

The jackals’ constant wait for a savior figure without changing themselves, and Arabs’ flexibility created a hierarchical relationship in the narrative world, in which jackals turn into parasitical creatures. This also creates the parabolic narrative’s structural emphasis on the difference of two kinds of reasons, represented by jackals on one hand, and Arabs on the other. Here, the story focuses much more on the stuckness of the Jackals in their own perspectives. It would clearly be a misreading to attribute any superiority to Arabs’ perspective, as the narrative just uses the Arab imagery here to emphasize or underline this reciprocal, problematic and parasitic relationship.

To sum, Kafka’s parabolic narrative employs several literary tricks that invite literary ambiguity and textual indeterminacy; hence, a variety of interpretations. Among these are unreliable narrator, animal imagery that is open to interpretation, miscommunication among characters, ethnocentrism of groups, body parts such as mouth used for both speaking and biting as a way to contact with the world, as well as the group memory of the jackals. The literary strategies explained here help transform the genre of traditional parable into a modern and secular context.

### “The Silence of the Sirens”: Kafka and literary suspension

Similar to the “Jackals and Arabs”, “The Silence of the Sirens” makes it difficult to reach an easy interpretation. In other words, Kafka’s reading/writing of Homer’s sirens from *The Odyssey* continuously postpones any conclusive meaning-making attempts. Kafka’s “Silence of the Sirens” is a rewriting of Homer’s version of the myth. Similar to “Jackals and Arabs”, “Silence of the Sirens” displays some characteristics of textual suspension, and Kafka situates suspense at the very center of his literary imagination.

This study reads Kafka’s “The Silence of the Sirens” in connection with the Odysseus-Sirens chapter within Adorno and Horkheimer’s *Dialectic of Enlightenment* and Homer’s *The Odyssey*. Even though these works belong to different genres (namely, epic, critical theory, parable/parabolic narrative<sup>5</sup>), as Stathis Gourgouris explicates, they are different sorts of “poësis” over the myth of sirens (2003, p. 163) and this creates the basis of comparative discussion. In this respect, whether it be in the dialectical thought or in the form of parable, these works display the traces of different conceptions of the mythic narrative.

Suspense, or suspension as a literary concept, is significant in terms of contextualizing Kafka’s parabolic short fiction. In a literary dictionary, suspense is defined as follows:

Anticipation as to the outcome of events . . . Suspense is a major device for securing and maintaining interest. It may be either of two major types: in one, the outcome is uncertain and the suspense resides in the question of who or what or how; in the other; the outcome is inevitable from foregoing events and the suspense resides in the audience’s anxious or frightened anticipation, in the question of when (Holman, 1986, p. 504–505).

Yet, this definition falls short of explaining the element of suspense in Kafka’s “The Silence of the Sirens”. There are several types of literary suspension in the works of Kafka. For instance, Levine<sup>6</sup> explains how various forms of suspension could be detected in several Kafka works: He puts forward that suspension is not only physical as in “hang suspended in the air like a trapeze artist” (Levine, 2008, p. 1040), but also there are “gestures associated with forms of suspension . . . with a grasp that is not that of understanding, a grasp that instead dislocates understanding from within and makes of this creative *misunderstanding*<sup>7</sup> a means by which to get a different hold on things” (Levine, 2008, p. 1041). Additionally, there are other “modes of artistic and interpretive suspension” (1041), such as the locus of Gregor’s room, “which gradually opens within the text” (1044). Similarly, in the same article Levine writes that in “The Judgment” suspension is associated with “inter-dimensional space” (p. 1045), whereas the ending of the story is interwoven with a “double suspension” (p. 1050). Also, time itself

5 This paper discusses to what extent Kafka’s “The Silence of the Sirens” could be read as a parable/parabolic story. Similarly, Benjamin discusses convincingly that those literary borders are not so clear-cut for Kafka, stating that Ulysses in the parable of “The Silence of the Sirens” “stands at the dividing line between myth and fairy tale” (799).

6 Levine, M. G. (2008). “A Place so Insanely Enchanting”: Kafka and the Poetics of Suspension. *MLN*, 123(5), 1039–1067. <http://www.jstor.org/stable/29734453>

7 Emphasis belongs to Levine.

might be the point of suspension, as well (Levine, 2008, p. 1064). It is possible to find similar examples on suspension in Kafka. Then, it should be underlined that suspension could be thematic, structural, time or locus-based, and among others.

Regarding the parables, in “Franz Kafka: On the Tenth Anniversary of His Death”, Walter Benjamin provides readers with an overview of Kafka’s works, and also focuses on the significance of gestures in Kafka; the connection between the gestures and the cloudy spots. He contends that

Kafka had a rare capacity to create parables for himself. Yet his parables are never exhausted by what is explainable; on the contrary, Kafka’s parabolic narratives resist the interpretations of his writings. One has to find one’s way in them circumspectly, cautiously and warily” (Benjamin, 2005, p. 804).

As Michael Levine states “Kafka’s parables [. . .] fail to present any doctrine. Rather than dissolving into semantically transparent means of instruction, they remain cloudy and opaque” (2008, p. 120). In this respect, Kafka’s parables do not function in the same way an *apologue*<sup>8</sup> would; a reader cannot approach Kafka’s parables to learn or get any moral message, as the text itself structurally or thematically does not allow for such an easy and one-level reading. Then, Benjamin is right in that Kafka’s parables are not transparent enough to provide an easy meaning or lesson to readers. In this respect, Kafka’s fiction cannot be reduced to a certain kind of truth.

Many times in Kafka’s texts, not only certain characters, but also the alternative meanings and interpretations might come up, like parasites, at any moment that the reader may think that the meaning is apparent. To explain this literary technique and narrative skill better, this paper will now focus on another reading of the Odysseus-Sirens myth, which is unlike Kafka’s text in this sense.

In *Dialectic of Enlightenment*, Adorno and Horkheimer point to a curious connection between enlightenment and mythology: they claim “just as myths already entail enlightenment; with every step Enlightenment entangles itself more deeply in mythology” (2020, p. 8). Enlightenment since Bacon, they write, in spite of its vision to demythologize and put instrumental reason to use, contains the elements of mythical thinking. In a similar way, mythology has much in common with enlightenment, as well. Adorno and Horkheimer exemplify this idea via the Odysseus and the Sirens myth.

In *Dialectics of Enlightenment*, Odysseus is portrayed as an exemplar of enlightened subject who continuously attempts to dominate nature, restore his position as a ruler over his people, and what is more, keep all his feelings and desires under control while doing these. Similar to the enlightened individual Adorno and Horkheimer describe at length, the greatest flaw of Odysseus is his self-preservation, which they define as the backbone of the bourgeois economy, “where each individual is mediated by the principle of the self” (2020, p. 22-23). This self-preservation is functional and important particularly for the survival of Odysseus; however, it also marks the moment when “reason’s old ambition to be purely an instrument of purposes has finally been fulfilled” (2020, p.23). According to Horkheimer and Adorno, this is exactly a kind of irrationality that civilization avoids.

The twelfth book of *The Odyssey*, Odysseus’s journey to the land of Sirens, is presented as this kind of “intertwinement of myth, power and labor” (1996, p. 25). Yet the relationship of Odysseus to his men, to the Sirens or to himself embodies the self-destructiveness of the bourgeois self-preservation principle, which is connected with the idea of domination over nature and others.

---

8 “A moral fable” (Holman 36).



To avoid the Sirens, Odysseus asks his men to plug their ears with wax, whereas he has himself tied to the mast to hear the song, but being unable to move, he would be safe while all his men are pulling the oars. With the order of pulling oars but not listening to the song of Sirens, Odysseus becomes an oppressor, as all his men are only reduced to muscle power; or in Adorno and Horkheimer’s terminology, “they are made practical” (2020, p. 26). But this is not all; the men are also deprived of the experience of listening to the song of the Sirens. Even though they are aware that there is/will be a song, they are urged to focus on a particular job and keep away from this “beauty . . . to reproduce the life of the oppressor” (p. 27). The rovers in the epic are “unable to speak to one another, are all harnessed to the same rhythms, like modern workers in factories, cinemas and the collective . . . which enforce conformism.” (Horkheimer, Adorno, 2020, p. 29). Then, the relationship of Odysseus to his men is similar to those in a capitalist society where human beings are reduced to certain functions.

On the other hand, Odysseus’s instrumental reason is equally limiting and destructive for himself. When he has tied to the mast of his ship, he takes a precaution to protect himself, but he also strictly limits his capacity of movement and is only reduced to the movement of the neck. If Sirens are taken as the power of nature to control, Odysseus partly manages this by protecting himself and going past them, but he has to pay for this with his freedom. In addition to this, as Adorno and Horkheimer state, “what he hears has no consequences on him” (2020, p. 26-27). He hears, but similar to his men, he cannot really listen and let himself fully experience the beauty of the song.

Here, both the servant and the master have to experience a regression; as Horkheimer and Adorno write, “continuance of domination demands the fixation of instincts by greater repression” (2020, p. 27). The total experience is reduced to the survival of the ship and the crew. This survival could be understood in a similar way to the material production in a society. Under such circumstances, only progress matters, as in the progress of the ship, Odysseus and his men. Yet, in their quasi-advancement, they must either tie themselves to the mast, or plug their ears, which, shows how their lives and choices are constantly restrained through the journey in one way or another. As Adorno and Horkheimer state, this is by no means a coincidence but “the curse of irresistible progress is irresistible regression” (2020, p. 28). The self-preservation, master-slave relationship, the desire to control nature are all interwoven in Odysseus’s adventure. In such an analogy, the song of the Sirens represents the art; Odysseus and his men are either deaf to it, or they can only experience it in a limited way, which is also destructive (van Reijen, 1988, p. 61).

*Dialectic of Enlightenment* discusses that “myth is already enlightenment, and enlightenment reverts to mythology” (2020, p. xviii). This seems to be a contradiction in itself, but Adorno and Horkheimer aim to show how values of bourgeois culture and the enlightenment ideals could be destructive. In “The Entwinement of Myth and Enlightenment”, Habermas calls this attempt the “conceptualization of the self-destructive process of Enlightenment” (1982, p. 13). This is how Adorno and Horkheimer interpret Odysseus and sirens myth. For them, the Odysseus myth contains the tracks of a certain historical and economical way of life, which can be traced backwards from the 20<sup>th</sup> century. Yet, in Kafka’s parabolic story “The Silence of the Sirens” is a different kind of *poiesis*, which is more open to different perspectives and interpretations.

Perhaps, one of the greatest differences between Homer’s sirens and those of Kafka lies in the silence of the latter. Here is Homer’s version, where goddess Circe gives advice to Odysseus:

First of all, you'll run into the Sirens.  
 They seduce all men who come across them.  
 Whoever unwittingly goes past them  
 and hears the Sirens' call never gets back.  
 His wife and infant children in his home  
 will never stand beside him full of joy.  
 No. Instead, the Sirens' clear-toned song  
 will captivate his heart. They'll be sitting  
 in a meadow, surrounded by a pile,  
 a massive heap, of rotting human bones  
 encased in shriveled skin. Row on past them.  
 Roll some sweet wax in your hand and stuff it  
 in your companions' ears, so none of them  
 can listen. But if you're keen to hear them,  
 make your crew tie you down in your swift ship.  
 Stand there with hands and feet lashed to the mast.  
 They must attach the rope ends there as well.  
 Then you can hear both Sirens as they sing.  
 You'll enjoy their song. If you start to beg  
 your men, or order them, to let you go,  
 make sure they lash you there with still more rope.

(*The Odyssey*, Book XII 47–67)

Here in the original version of the myth, Odysseus uses the practical advice he gets from Circe in order to get over the *more-than-human* obstacle, which is the Sirens in this example. Yet, in Kafka's parable, the events in the myth are depicted in a very different way, and the perspective in the work frequently changes. From the beginning to the end, the parable is narrated in the third person. Yet, by changing the perspective, the narrator frequently attempts to evaluate the events from another perspective (Ulysses's, Sirens', his, or other people's). This is exactly how we learn something new with each upcoming paragraph. As the new perspective is involved in the parable, the previous meaning is perpetually postponed or nullified. Perhaps, in this case, this is how Homer's version of the myth becomes nullified or invalidated. Therefore, Kafka's narrative structure in “The Silence of the Sirens” playfully displays a successful example of such quick shifts, which postpones a solid meaning perpetually.

The short parabolic story is told in the past tense from the beginning to the end. Therefore, readers know that the events are now in the distant past. However, in terms of the narrative structure, the events are far from being clear. On the contrary, everything is blurry and neither the readers nor the narrator knows the real reason and the nature of Ulysses's safe passage through the Siren rocks (which is different from Homer's version). Then, the narrative structure or the parable itself becomes an attempt to question the underlying reasons of this voyage, as well as to find answers. Now in Kafka's story, it becomes hard to claim that Circe is the enhancer, unlike in Homer's version. We simply do not know anything for sure, neither does the narrator. This covertly curious and inquisitive attitude is exactly opposite of what might be expected from a parable.

Below is an account of Kafka’s playful narrative questioning of the Ulysses/Odysseus myth. The parable opens with the mythic time: “To protect himself from the Sirens, Ulysses stopped his ears with a wax and had himself bound to the mast of his ship” (Kafka, 1995, 430). Up to now, there is nothing different from the Homeric text, as readers, we are in the mythic world and the mythic time, where the events are depicted by an omniscient third person, similar to the literary style of *in medias res*. However, the narration quickly changes perspective and the reader is taken down to the level of everyman at a moment’s notice: “but it was known to all that such things were of no help” (Kafka, 1995, 431). In the next sentence, once more, the narrator gets back to mythic time, and sets the rules of that world: “The song of the Sirens could pierce through everything, and the longing of those they seduced would have broken far stronger bonds than chains and masts” (Kafka, 1995, 431). Then, the narration makes the reader see the picture through Ulysses’s eyes: “Ulysses did not think of it. He trusted absolutely to his handful of wax, and in innocent elation over his little stratagem sailed out to meet the Sirens” (Kafka, 1995, 431). In other words, the narrative keeps changing the perspective and does not allow one view to become dominant. This is one of the ways the story keeps the flow of events in suspension.

One significant element in the rewriting of the Homeric myth by Kafka is that the Sirens are now silenced; they do not sing their deadly song. The reason is again unclear; yet the text portrays their silence as “another fatal weapon” (Kafka, 1995, 431). Therefore, the antagonism between man and nature, humans and deities; or Odysseus and the Sirens is still there. “No earthly power can resist” the silence of the Sirens (Kafka, 1995, 431). To sum up the progress up to now, Ulysses (like everyone), knows that his wax and chain are not functional, but he still chooses to progress. Yet, the Sirens have a “more fatal weapon” –, which is their silence. In Kafka’s version of the myth, roles are now reversed: Ulysses’ cunning becomes “an inadequate and childish measure” (Kafka, 1995, 430), whereas the Sirens are now silenced and become helpless in spite of their “more fatal weapon” (Kafka, 1995, 431).

But why do the Sirens forget to sing? They do forget it, due to the “look of bliss on the face of Ulysses, who was thinking of nothing but his wax and chains, made them forget singing” (Kafka, 1995, 431). At this point, Kafka’s narrative style gets similar to modern cinema, where the movie can focus in and out of the minds of each character. Here is another question: why does *not* the “more fatal weapon” the silence, harm Ulysses? It does not, because “he did not hear their silence, he thought they were singing and that he alone did not hear them” (Kafka, 1995, 431). In this scene, passivity becomes as influential as activity. This is the exact moment that the difference between activity and passivity are suspended.

Then, one might safely assert that with the “inadequate or childish measure” Sirens are stripped of their fatal power, which is another significant reversal in Kafka’s parable. What is more, the original seducers, the Sirens, are now in the position of the seduced by the gaze of Ulysses: “For a fleeting moment, he saw their throats rising and falling, their breasts lifting, their eyes filled with tears, their lips half-parted. . . They (Sirens) had no longer any desire to allure; all that they wanted was to hold as long as they could the radiance that fell from Ulysses’s great eyes” (Kafka, 1995, 431). Then, who was once the seducer becomes seduced, which is another important twist of the parable. Still, it is ironic that Ulysses gains this power by being powerless, which is an additional moment of suspension of meaning in Kafka’s “The Silence of the Sirens”.

Kafka does not finish the parable and the quick shifts of perspective at this point. He even has more to offer. In the subjunctive mode, which is clearly different from the mythic time or the narrative time, the narrator justifies that “if the Sirens had possessed consciousness, they would have been annihilated that

moment” (Kafka, 1995, 431). This reasoning may be another example for the playful shifts of perspective by the narrator.

Finally, Kafka prepares one more surprise to readers and he incorporates a codicil into the parable, “which has been handed down” (Kafka, 1995, 431); note the shift in the narrative time from past to the present. This codicil states that “Ulysses was so full of guile, was such a fox, that not even the goddess of fate could pierce his armor” (Kafka, 1995, 431). Up to now, Kafka’s parable had already deconstructed the Homeric myth, but the narrator goes one step further and through *the codicil just handed down*, he deconstructs his own deconstruction, which is another element of suspension in the narrative. The codicil’s primary function here is to keep the playful tone of continuous deconstruction, rather than offering a new solid interpretation or meaning.

Probably, this is exactly what Benjamin meant, when he wrote that “[Kafka] was pushed to the limits of understanding at every turn, and he liked to push others to them as well” (2005, p. 804). Then, the deliberate and continuous shifts of perspective and time in Kafka’s parabolic story “The Silence of the Sirens” keeps all the meaning in suspension and shows readers that there are always alternative and equally valid perspectives.

## Conclusion

“The Jackals and Arabs” and “The Silence of the Sirens” are two parabolic stories that deliberately complicate the meaning-making process for their readers. Stories of Kafka achieve this through a series of techniques. To begin with, Kafka restructures the genre of parable and replaces it in the modern context. In this sense, recontextualizing mythic stories in a modern frame of reference (mythopoesis, or mythmaking in the example of “Silence of the Sirens”) aims to disturb the reader, demanding him/her to question any dominant values. In this way, these parabolic narratives expect readers to re-explore the meaning of overarching issues regarding belonging, identity, gender and/or nature, all of which are tacitly touched on by the metafictional perspective.

Secondly, by using the genre of parable, Kafka’s parabolic stories transform the reading experience: Texts in question no longer teach any moral lessons, as the narratives leave readers with open-ended problems or conflicts, rather than satisfactory conclusions with ethic/moral guides. This argument could also be backed up by extra-textual evidence, such as Kafka’s letter to Buber explaining why these stories should not be read as simple parables (Gross, 2002, p. 256). As Kafka reshapes the parables into modern parabolic stories, these narratives become hermeneutically open to further interpretations. Such a deliberately inexhaustible and inconclusive narrative is exactly what makes these stories modern: These texts focus on the *here and now*, without severing ties with the past, because a critical perspective is always called for by the reader. The narratives do not allow readers to be satisfied with one sole perspective, or an idea from the past, present or future. Instead, readers are almost required to understand the present by juxtaposing the other times and possibilities.

Third, the parabolic narratives introduce identities without displaying any attachment to any of them. In both stories, jackals, Arabs, narrators or the Sirens are far from being complete and easily understandable characters. Such opaqueness of the parabolic narratives (Benjamin, 2005, 804) or the deliberate literary suspension open a path in which rivaling interpretations and conflicting perspectives may all coexist. These techniques make Kafka’s parabolic narratives modern.

In detail, Kafka’s parabolic stories such as “Jackals and Arabs” and “The Silence of the Sirens” break away with the parable tradition in the following ways: Kafka’s short stories are deliberately ambiguous, and never offer a clear-cut solution or answer to its readers. Such a deliberate ambiguity enables the narrative to present several conflicts in a short parable, which are usually interconnected. In this respect, Kafka’s parables (or parabolic narratives) focus on the problem of power or powerlessness, as most parable characters are power-lacking figures.

In addition to these, as Kafka’s parables are not didactic unlike traditional parables, the stories impel readers to ask more questions. In other words, Kafka’s understanding of parables is ironic in tone for this reason. What is more, the ironic tone merges with the impasse or the tragic trait of parabolic characters. Despite the brevity of the stories, Kafkaesque parables present complex humane problems. this study discussed to what extent Kafka’s “Jackals and Arabs” and “The Silence of the Sirens” are modern retellings of traditional parables, and how Kafka’s parabolic narratives break away from a monolithic version of reality in a moral and/or religious sense, through a secular and ironic tone to its readers.

In conclusion, “Jackals and Arabs” and “Silence of the Sirens” thus push the reader to question their views on identity, belonging and gender issues. By transforming the genre of parable in terms of its function, and the parabolic narratives show readers that any judgements in the field of culture are actually interpretations, and that the world of belonging and identities is actually quite open to falsifiable and plural perspectives.

### References

- Altieri, C. (1978). The Hermeneutics of Literary Indeterminacy: A Dissent from the New Orthodoxy. *New Literary History*, 10(1), 71–99. <https://doi.org/10.2307/468306>
- Benjamin W. Jennings M. W. Eiland H. & Smith G. (2005). *Selected writings*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruce I. (2007). *Kafka and cultural Zionism: dates in Palestine*. University of Wisconsin Press.
- Ceccarelli, L. (1998). Polysemy: Multiple meanings in rhetorical criticism. *Quarterly Journal of Speech*, 84 (4), 395–415. <https://doi.org/10.1080/00335639809384229>
- Cuddon, J. A. (1992). *The Penguin dictionary of literary terms and literary theory*. London: Penguin.
- DeKoven, M. (2016). Kafka’s Animal Stories: Modernist Form and Interspecies Narrative. In: Herman, D. (eds) *Creatural Fictions*. Palgrave Studies in Animals and Literature. Palgrave Macmillan, New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-51811-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-137-51811-8_2)
- Gourgouris S. (2003). *Does literature think?: Literature as theory for an antimythical era*. Stanford University Press.
- Gross, R. V. (2002). Hunting Kafka Out of Season: Enigmatics in the Short Fictions. In J. Rolleston (Ed.), *A Companion to the Works of Franz Kafka* (NED-New edition, pp. 247–262). Boydell & Brewer. <http://www.jstor.org/stable/10.7722/j.ctt169wdkh.18>
- Habermas, J., & Levin, T. Y. (1982). The Entwinement of Myth and Enlightenment: Re-Reading Dialectic of Enlightenment. *New German Critique*, 26, 13–30. <https://doi.org/10.2307/488023>
- Holman C. H. Harmon W. & Thrall W. F. (1986). *A handbook to literature* (5th ed.). Macmillan; Collier Macmillan.
- Homer H. Fagles R. Knox B. & Bibliotheca Homerica Langiana. (1996). *The odyssey*. Viking.
- Horkheimer M. Adorno T. W. Schmid Noerr G. & Jephcott E. F. N. (2020). *Dialectic of enlightenment: philosophical fragments*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804788090>

- Levine, M. G. (2008). “A Place so Insanely Enchanting”: Kafka and the Poetics of Suspension. *MLN*, 123(5), 1039–1067. <http://www.jstor.org/stable/29734453>
- Levine, Michael G. (2008). “The Sense of *Unding*: Kafka, Ovid and the Misfits of Metamorphosis” in Bloom, Harold. *Franz Kafka’s the Metamorphosis*. Chelsea House Publications.
- Kafka F. Glatzer N. N. & Updike J. (1995). *The complete stories*. Schocken Books. Retrieved August 31 2022 from <http://www.myilibrary.com?id=434739>.
- Kafka F. Glatzer N. N. & Updike J. (1995). *The complete stories*. Schocken Books.
- Keith K. D. (2010). *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives*. Wiley-Blackwell.
- Koelb C. (2010). *Kafka: A guide for the perplexed*. Continuum. Retrieved August 31 2022 from <http://site.ebrary.com/id/10427108>.
- Merriam-Webster. (n.d.). Parable. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved August 9, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/parable>
- Rubinstein, W. C. (1967). Kafka’s “Jackals and Arabs.” *Monatshefte*, 59(1), 13–18. <http://www.jstor.org/stable/30159114>
- Sokel W. H. (2002). *The myth of power and the self : essays on franz kafka*. Wayne State University Press.
- Van Reijen, Willem. (1988). “The Dialectic of Enlightenment Read as Allegory”. *Theory, Culture & Society* 5.2: 409-429.
- Vicente, A., & Falkum, I. (2017). Polysemy. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Retrieved 5 Aug. 2022, from <https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-325>.

## 076. “Native and indued Unto that element”: A material feminist approach to Ophelia’s death in William Shakespeare’s *Hamlet*<sup>1</sup>

Gizem BARDAŞ<sup>2</sup>

Işıl ŞAHİN GÜLTTER<sup>3</sup>

**APA:** Bardaş, G. & Şahin Gültter, I. (2023). “Native and indued Unto that element”: A material feminist approach to Ophelia’s death in William Shakespeare’s *Hamlet*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1305-1316. DOI: 10.29000/rumelide.1252890.

### Abstract

The purpose of this paper is to bring the material, specifically the materiality of the human body and the natural world, to the forefront within the context of material feminist theory and practices in William Shakespeare’s renowned play *Hamlet*. Drawing on material feminist literary criticism as the principle guiding paradigm, this paper explores the manner in which Ophelia’s entanglement with the material world in *Hamlet* offers fresh insights into the reconsideration of many dichotomous categorizations, including culture/nature, man/woman, and human/nonhuman. In this regard, this paper, which draws mainly upon material feminisms’ notions of “trans-corporeality,” “diffraction apparatus,” and “thing power,” considers the materiality of the bodies an active force. Thus, this paper provides a critical perspective on Shakespeare’s conventional representation of Ophelia’s death. By paying particular attention to Ophelia’s entanglement with the natural world in *Hamlet*, this paper indicates that the reconceptualization of Ophelia’s entanglement with water in her drowning scene within the context of material feminist theory can offer a sense of fluidity, mobility, and dynamism between dichotomous categorizations.

**Keywords:** Material feminisms, woman, nature, body, *Hamlet*, William Shakespeare

## “Sularda yaşamak için yaratılmış gibi”: William Shakespeare’in *Hamlet* adlı oyununda Ophelia’nın ölümüne maddeci feminist bir yaklaşım

### Öz

Bu makalenin amacı, William Shakespeare’in ünlü oyunu *Hamlet*’te, maddeyi, özellikle insan bedeninin ve doğanın maddeselliğini, maddeci feminist teori ve uygulamalar bağlamında ön plana çıkarmaktır. Kavramsal çerçevesine maddeci feminist teorinin rehberlik ettiği bu makale, Ophelia’nın *Hamlet*’teki maddesel dünyayla iç içe geçmesinin, kültür/doğa, erkek/kadın ve insan/insan olmayan dahil olmak üzere daha birçok ikilikçi sınıflandırmanın yeniden ele alınmasına ilişkin yeni anlayışlar sunmasını inceler. Bu bağlamda, maddeci feminizmin “bedenler arası geçişkenlik,” “kırınım aparatı,” ve “şeylerin kapasitesi” kavramlarına dayanan bu makale, bedenlerin maddeselliğini aktif bir güç olarak ele alır. Böylece, Shakespeare’in Ophelia’nın ölümüne ilişkin geleneksel temsiline eleştirel bir bakış açısı geliştirir. Bu makale, *Hamlet*’te Ophelia ve doğal dünyanın iç içe geçmesine odaklanarak,

<sup>1</sup> This paper is based on the MA Thesis, entitled “A Material Feminist Approach to William Shakespeare’s *Hamlet*” (January 2023) at English Language and Literature Program, Social Sciences Institute, Firat University.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Firat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Elazığ, Türkiye), gizembardas2333@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6195-4700 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252890]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Firat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (Elazığ, Türkiye), igultter@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2313-0997

Ophelia'nın boğulma sahnesinde suyla iç içe geçmesinin yeniden kavramsallaştırılmasının maddeci feminist teori bağlamında, ikilikçi sınıflandırmalar arasında akışkanlık, hareketlilik, ve dinamizm duygusu sunabileceğini öne sürer.

**Anahtar kelimeler:** Maddeci feminizm, kadın, doğa, beden, *Hamlet*, William Shakespeare.

## Introduction

*Hamlet* has been regarded as William Shakespeare's most renowned play in the Western canon. *Hamlet*, Shakespeare's masterpiece, probably written in the mid-seventeenth century, was influenced by *Amleth* (a revenge tragedy). *Hamlet* as a praiseworthy dramatic production has been the subject of academic research "full of digression and contradiction, amplification and ellipsis" (McAlindon, 1991, p. 102). The dramatic construction of *Hamlet* is mainly based on Prince Hamlet's revenge on his uncle Claudius, who killed his father, King Hamlet, and married his mother, Gertrude. However, Shakespeare's representation of women has been the main concern of this paper. Juliet Dusinberre's *Shakespeare and the Nature of Women* (1975) has been considered the first comprehensive critique of how women are portrayed in Shakespearean drama, inspiring a progressive increase in interest in academic critique of Shakespeare and feminism during the last several years. In 2016, *Shakespeare in Our Time: A Shakespeare Association of America Collection*, edited by Dymphna Callaghan and Suzanne Gossett was released by Bloomsbury Arden Shakespeare to commemorate the 400th anniversary of Shakespeare's death. The collection is introduced with a chapter, appropriately titled, "Why Feminism Still Matters," by former SAA President Phyllis Rackin. It is highly crucial because feminism is the first subject covered in a book that analyzes the present situation and potential future directions in critical Shakespearean studies.<sup>4</sup> In this regard, drawing on material feminist literary criticism as the principle guiding paradigm and contributing to the previous Shakespearean scholarship, this paper will explore the manner in which Ophelia's death offers fresh insights into the reconsideration of many dichotomous categorizations, including culture/nature, man/woman, and human/nonhuman, through her entanglement with the natural world.

The evolution of material feminisms<sup>5</sup> parallel developments in ecofeminism, reflecting the influence of particular discourses and debates circulating around the aforementioned dichotomous categorizations. By constructing a history of ecofeminist study that is pertinent to early modern studies as well as the interaction between the human and nonhuman natural realms, ecofeminist approaches to Shakespearean theatre expand on the work of early feminist academics. In this vein, this paper focuses on how Shakespeare might be understood as existing in a context where culture and nature, man and woman, and human and nonhuman exist in hierarchical dualist pairs, and it contends that a re-evaluation of material practice proves to be an especially helpful way to reconfigure these categorizations. It also shows how gender differences have an impact on materiality, which is not just defined in terms of distinctions between humans and other species. Ecofeminist theorists and researchers have a particular interest in analyzing the places where feminist and gender critique

<sup>4</sup> See also Carol Chillington Rutter's *Enter the Body: Women and Representation on Shakespeare's Stage* (2001); Phyllis Rackin's *Shakespeare and Women* (2005); the second edition of *A Feminist Companion to Shakespeare* (edited by Dymphna Callaghan 2016); Valerie Traub's *The Oxford Handbook of Shakespeare and Embodiment: Gender, Sexuality and Race* (2016); Ania Loomba and Melissa Sánchez's *Rethinking Feminism in Early Modern Studies: Gender, Race and Sexuality* (2016); and Marianne Novy's *Shakespeare and Feminist Theory* (2017); and Rebecca Laroche and Jennifer Munroe's *Shakespeare and Ecofeminist Theory* (2017).

<sup>5</sup> There are several titles for material feminisms, including "feminist materialism," "corporeal feminism," "feminist posthumanism," or "trans-corporeal feminisms" (Lemke, 2017, p. 86), since the field has been a highly active and complicated area of research. In this paper, material feminisms will be used to cover the theoretical and disciplinary spectrum.



combine with environmental criticism. Greta Gaard illustrates the main tenets of ecofeminism as follows:

Drawing on the insights of ecology, ecofeminism’s basic premise is that the ideology which authorizes oppressions such as those based on race, class, gender, sexuality, physical abilities, and species is the same ideology which sanctions the oppression of nature. Ecofeminism calls for an end to all oppressions, arguing that no attempt to liberate women (or any other oppressed group) will be successful without an equal attempt to liberate nature. (1993, p. 1)

As Gaard has observed, the forms of oppression are all interrelated, but ecofeminism pays particular attention to the oppression of women and nature, as the domination of those entities is facilitated by an understanding of the other. The emphasis on the interconnected forms of oppression is what ecofeminism emphasizes, despite the fact that there are many different ways to analyze their connection. Renowned scientists and historians of science have handled this issue within ecofeminism by attempting to undermine the culture/nature dualism and its attendant implications for gendered power relations. In this vein, Carolyn Merchant’s *The Death of Nature* (1980) and Donna Haraway’s “A Cyborg Manifesto” (1984) were both influential works. According to Merchant’s historical perspective, the perception of women and nature as passive objects of masculine reason shaped the scientific discourse from the seventeenth century onwards. More importantly, Merchant initiates the idea that nature should be regarded as a historical actor in the evolution of culture. In synch with Merchant, ecofeminist physicist and activist Vandana Shiva interrogates the extent to which the progressive notions of ‘development’ have been destructive to our interrelations with the nonhuman nature and transformed both women and nature “into passive objects, to be used and exploited for the uncontrolled and uncontrollable desires of alienated man” (Shiva, 2010, p. 6). In similar terms with Merchant and Shiva, Haraway’s concept of cyborg points out that the dichotomous categorizations of culture/nature, man/woman, and human/nonhuman need to be blurred by interrogating their mutual constructedness. Haraway’s cyborgs, “material-semiotic actors,” “trickster coyotes,” and “artifactual” natures “thoroughly breach” the borders between dichotomous categorizations (1991, p. 151). Thus, insisting on nature’s own agential capacity (Alaimo, 2000, p. 12) problematizes the essentialist woman-nature analogy.

In the twenty-first century, internationally recognized scholar of environmental humanities, Stacy Alaimo has challenged woman and nature analogy in her *Undomesticated Ground: Recasting Nature as Feminine Space* (2000). Alaimo points out that the analogy between women and nature may have helped to consider those entities as properties as well as spaces to be occupied and conquered. However, this analogy also provides women with outlets for reconceptualizing possible alternative pathways to power. It is possible to argue that under the influence of the linguistic turn in gender studies in the 1990s, ecofeminist literary criticism has been progressive in deconstructing this analogy rather than affirming it. It is, therefore, no coincidence that the material turn in feminism and gender studies provides an intuitive and encouraging path through which material feminisms have been included in literary studies. Moving away from the social constructivism of the linguistic turn, material feminisms emphasize the interconnectedness of bodies, physical realms, and even matter. Not surprisingly, material feminisms embrace recent theories such as posthumanism, as they consider nonhumans to play an active role in these material connections. Material feminisms allow for the reconfiguration of humans and nonhumans as things rather than distinct entities. This point encourages us to think of humans and nonhumans as permeable to each other rather than as separate. Intertwining with feminist approaches, material feminisms reinforce the process of dualist pairs’ coming together in *natureculture* (Haraway, 2003). By situating humans in a relational ontology of “(fractious) kinships” with nonhumans (Bennet, 2009, p. 112), the reconsideration of materiality will open new spaces. Bruno Latour refers to this as a

democratizing call for a gender-fluid "parliament" of things, which would consider binary pairs as co-actors in a spectrum of ontologically co-producing entities (1993, p. 3). In this regard, this paper employs material feminisms as a framework to reconfigure the relationships between dichotomous categorizations, including culture/nature, man/woman, and human/nonhuman, thus, aims to expose how those dichotomous categorizations are interconnected with the matrix of power structures in *Hamlet*. Rather than reiterating the essentialist connections between those dichotomous categorizations, this paper problematizes historical essentialism, focusing here on the materiality of human and nonhuman bodies, which are entangled with each other in *Hamlet*.

### The material turn in material feminisms

The linguistic turn under the influence of postmodernism and poststructuralism in the 1990s has been recently criticized by material feminists. As Karen Barad articulates, "Language has been granted too much power. The linguistic turn, the semiotic turn, the interpretative turn, the cultural turn: it seems that at every turn lately every "thing" – even materiality – is turned into a matter of language or some other form of cultural representation" (2003, p. 801). The linguistic turn has been widely criticized by material feminists as being insufficient and privileging discourse over materiality. It is significant to note that one of the most important aspects of the material turn is its response to some extreme elements of postmodern and poststructuralist thought, which it considers to be "dematerializing" the world into linguistic and social creations. Aiming at new socio-ontological research to outline a solution, material feminists offer that our perception of the world is neither outside of language nor constructed by it. Material feminists borrow some concepts from science, including "disclosure"<sup>6</sup> and "intra-action"<sup>7</sup> and build on these terms to develop a material solution. It is possible to argue that material feminisms combine environmental politics with environmental science to create the praxis of material feminisms. Indeed, the veracity of scientific and environmental claims influences the course of material feminisms. Environmental politics necessitate a revitalized appreciation for science's capacity to provide critical information about nonhuman beings, ecosystems, and other natural processes. Additionally, contemplating that human corporeality and nonhuman natures are co-constitutive enables the transformation of environmentalism itself. Being aware of this interconnectedness, Susan Hekman argues that the external reality is produced through the agents' interactions. In Hekman's terms, "It is intra-action between knowledge and the world, not a one-way movement either from the world to our concepts (mirroring) or a projection from the discursive realm onto the world (construction)" (2010, p. 91). To paraphrase Hekman, the exterior world is not fixed; however, it exists as more than just a projection of the discursive world. The world is the result of multiple factors interacting, not just the discursive and material worlds. When the 'subject' is considered a mere product of discursive and material elements, it will be disclosed in different manners, through which an individual perceives his/her own subject position (2010, p. 107). In this perspective, disclosure enables us not to limit our ability to understand that neither of our lived experiences or realities is more real than the others. To say the same in slightly different terms, disclosure allows for the development of material-discursive conceptual frameworks to challenge oppressive institutions. Thus, material feminist frameworks

<sup>6</sup> Susan Hekman borrows this term from science studies theorist Joseph Rouse.

<sup>7</sup> Theoretical physicist and feminist theorist Karen Barad's notion of "intra-action" refers to the ontological inseparability of culture and nature, "Intra-actions, according to Barad, cut together apart at the same time, which means that they are differenti-ated and entangled simultaneously. This way of seeing the world is different from Cartesian dualism – which dichotomizes or makes binaries – cutting into two, the absolute separation or pre-existing determinate boundary of subject/object, culture/nature, here/there, now/then. Intra-action troubles Cartesian dualism, making the shift to a non-dualistic view of the world" (Murriss and Bozalek, 2021, p. 71). Murriss, Karin and Vivienne Bozalek, "Intra-Action." In *A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines*, edited by Karin Murriss, Routledge, 2021, p. 70-71.

acknowledge that different subject positions, which derive from material-discursive situatedness, can never be fixed and categorized. Affirming the position that language is not the primary means by which bodies are defined, and that there is a material reality that enables us to configure the real world and how subjectivities are expressed, the disclosures allow for broadening feminist approaches towards the social-ontological level. Thus, such a broadening perspective shifts the attention from language to material awareness. In Stacy Alaimo and Susan Hekman’s terms, “the material turn in feminist theory opens up many fundamental questions about ontology, epistemology, ethics, and politics, questions that are explored” (2008, p.7).

Being aware of the fact that matter primarily refers to nature and the body reveals Western ideology’s dualist categorizations, it is certain that one of the fundamental causes of women’s oppression is the woman’s assumed relation to nature. In Western ideology, nature is considered silent, passive, and subordinate to human subject; however, “‘new’ material feminisms displace the human as the principal ground for knowledge [...] and accepts that matter is alive” (Taylor and Ivinson, 2013, p. 666). Thus, a “priority [is] given to difference, entanglement, and undecidability” because this problematizes “the distance, separation, and categorical assurance that shores up the self-mastery of the oedipal (male) subject of humanism” (MacLure, 2015, p. 98). It is therefore no coincidence that material feminisms dismantle not only anthropocentrism but also androcentrism of Western ideology. If the idea that nature is a passive matter is challenged, then, multiple articulations will be created to transfer between various structures of domination. In other words, the reconceptualization of nature allows for multiple disclosures to create material-discursive frameworks that dismantle the systems of oppression. Once nature is considered an active matter, then the female body can also be reconsidered as “more than an inert, passive object on which ideology inscribes meaning, but rather it is an agential reality with its own causal role in making meaning” (Hames-Garcia, 2008, p. 327). Such a reconsideration allows for dismantling Western patriarchal ideology, which has been sustained by a variety of dichotomous categorizations, including culture/nature, man/woman, and human/nonhuman. Indeed, this approach underlines the co-existence of “human and nonhuman, material and discursive, and natural and cultural factors” (Barad, 2007, p. 26), opening multiple entry points for alternative social and ethical visions that will challenge all forms of oppression.

In synch with Hames-Garcia, Nancy Tuana insists that it is important to recognize the interconnectedness between nature and culture, abandoning all traces of ontological divides, which she refers to as “interactionism”. In Tuana’s terms, “the point is that material agency in its heterogeneous of forms, including irreducibly diverse forms of distinctively human agency, interact in complex ways. Agency in all these instances emerges out of such interaction; it is not antecedent to them” (2008, p. 196). Taking Tuana’s point into consideration, it is important to note that nature is not external or eternal, but instead, agential materiality of the world and ourselves. This kind of nature—one that is explicitly not a cultural projection—is emerging from the intersecting domains of material feminisms. In these domains, the increased emphasis on matter has stressed the need to recall the concreteness of existential fields, both in terms of the physical dimension and non-binary epistemological object-subject systems. Such a turn frees us from the confines of Cartesian and Enlightenment definitions and dismantles the Cartesian binary of mind and body to portray corporeality.

### **A material feminist approach to Ophelia’s death in *Hamlet***

The representations of submissive female characters and oppressive patriarchal structures that predominated early feminist critiques have recently been challenged and revised by material feminisms.

In this vein, *Hamlet* creates a dramatic space in which Ophelia and the nonhuman nature perform interconnectedness, filling out the history that belong to those entities. Ophelia's effort to transcend the limits of discursive realms especially during her drowning scene brings a fresh insight into the idea that "Ophelia has been an insignificant minor character in the play, touching in her weakness and madness but chiefly interesting, of course, in what she tells us about *Hamlet*" (Showalter, 1994, p. 77). That is, "[Ophelia's] tragedy is subordinated in the play," (Showalter, 1994, p. 78) associating her madness solely with her relation to the male characters; her lover Hamlet, her father Polonius, and her brother Laertes. Thus, the material feminist reconsideration of Ophelia's agential capacity defers "matter from its long history of attachment to automatism or mechanism" (Bennett, 2010, p. 3), drawing attention to the human entanglement with the material world. As Serpil Oppermann and Serenella Iovino point out, Ophelia's agential capacity during her drowning scene reinforces the requirement to retrieve the body from its discursive dimensions with a focus on the body's entanglement with the material world (2011, p. 76). Such a lens provides both Ophelia and the material world with the opportunity to assert agency by recognizing their material presence on the stage, decentering the play from its male subject of humanism, and deconstructing the "normative sense of the human and its beliefs about human agency" (Coole and Frost, 2010, p. 4). More importantly, it is in the interest of these new material insights to reinforce the material reality of nonhuman nature with which Ophelia engages an offstage process. In this sense, the entanglement between Ophelia and water in her drowning scene offers two different perspectives on the play: a setting, which is not contaminated by human activity and Ophelia's performativity that is not predetermined by the male protagonist.

Ophelia's death marks a significant change in the course of the action, and its unusual revelation demonstrates her ongoing significance to the dramatic construction. Ophelia's death is brought by a natural force, water, with the stream drawing her back to itself in a "muddy death," as Gertrude's remarkable elegy for Ophelia demonstrates:

There is a willow grows askant the brook  
That shows his hoary leaves in the glassy stream.  
Therewith fantastic garlands did she make  
Of crowsflowers, nettles, daisies and long purples,  
That liberal shepherds give a grosser name  
But our cold maids do dead men's fingers call them.  
There on the pendent boughs her crownet weeds  
Clamb'ring to hang, an envious sliver broke,  
When down the weedy trophies and herself  
Fell in the weeping brook. (*Hamlet* IV, vii: 164-173)

The willow is itself an emblem described by Thomas Fuller in his *The History of the Worthies of England*: "A sad Tree, whereof such who have lost their love make their mourning garlands" (as cited in Ronk, 2015, p. 26). The discursive connotations of the flowers have been previously analyzed. Harold Jenkins establishes a close relationship between the meaning of the flowers, including agony, poison, or treachery, respectively, and the plants on the stage (1982, p. 544-546) and "the flowers are transformed to trophies" (Ronk, 2015, p. 26). These relations have contributed to the conventional interpretations of Ophelia's tragedy in Shakespearean studies so far. However, the reconsideration of the agency of the flowers and Ophelia and their entanglements offers (Kordecki, 2018, p. 16) something beyond these conventional readings. As the above quotation indicates, the scene exposes the transference of attributes

between the materials and the characters, both of whom are considered capable of agency. The branch on which Ophelia climbs is “envious,” upon Ophelia’s entrance the “brook” into which she falls is weeping while the “willow” is assumed to have “hoary leaves,” recalling Polonius’s aged skull. As Val Plumwood suggests that deconstructing the binaries involves “affirming and reconceptualizing the underside, nature” and “re-inscribing nature with the intentional and mind like qualities” that Descartes removed (1993, p. 5). By depicting “nature as an actor” we can “radically challenge the idea that nature is passive matter, there for cultural consumption” (Alaimo, 2000, p. 12). Giving plants a memorable role in *Hamlet* modifies the interaction with the written words and the living things on stage (Laroche, 2011, p. 221). In a broader sense, this reconsideration allows for humans relating themselves to the rest of the living and the agentic world (Ağın, 2015, p. 40). Such a depiction, bridging the gap between dichotomous categorizations, can allow for imagining nature as somehow linguistically capable of communication with humans, erasing the unique otherness of nature. Gertrude’s elegy for Ophelia follows as:

Her cloths spread wide,  
And mermaid-like a while they bore her up;  
Which time she chanted snatches of old tunes,  
As one incapable of her own distress,  
Or like a creature native and indued  
Unto that element. But long it could not be  
Till that her garments, heavy with their drink,  
Pulled the poor wretch from her melodious lay  
To muddy death. (*Hamlet* IV, vii: 174-179)

As the quotation indicates, Ophelia’s body becomes nature itself and nature fuses into the human, transposing the human and nonhuman borders. In Ronk’s terms: “Ophelia is in harmony with nature (endued unto that element) and the sounds draw all the items of the scene, both human and inhuman, closer together so that weeping becomes a generalized event with many participants” (2015, p. 26). Ophelia is swallowed by the water. It is possible to argue that Ophelia, who isn’t merely linked with plants, turns into a creature of the water as a signification of human/nonhuman symbiosis. Thus, her death signifies the fusion of the human world into the nonhuman nature. Ophelia’s drowning scene offers layers of complex interconnections that speak to the issues surrounding the woman/nature analogy on a number of theoretical levels. A material feminist point of view carefully reevaluates if the conventional negative association of women with nature may really give opportunities for debating the issue of origins once nature is no longer assumed to be the domain of prescriptive, unchangeable, and retrogressive facts. In other words, Ophelia’s association with nature while she is alive has been the space of male discontent for the neglected nature. However, Ophelia’s death and her entanglement with water in her drowning scene transcend the dichotomous categorizations. It is therefore no coincidence that Ophelia’s desire for nature, specifically water, is evocative in the context of material feminist reading and facilitates a transposition of theoretical frameworks from the man/woman binary to a human/nonhuman one.

Extending Ophelia’s paradigm to culture/nature relationships offers multitudes of possibilities for reconceptualizing the culture/nature dichotomy and altering our perceptions and attitudes toward the natural world and its nonhuman species. First, the conception of nature as an actor or agential power shifts epistemological approaches away from the traditional scientific models of domination, discovery, and control (Warren, 2000, p. 35). Secondly, Ophelia’s death renders the embodiments of countless

intra-acting agencies; through her entanglement with the water in her drowning scene. Ophelia absorbs her own unfinished or incomplete subjectivity through her creative capacities. Thirdly, the water element offers associations that correspond to a revisioning of the epistemic relationship where we need "a diffraction apparatus," which can be employed to read concepts and bodies "through one another in ways that help illuminate differences as they emerge" (Barad, 2007, p. 30). To paraphrase Barad, "a diffraction apparatus" is necessary to presume the natural and the cultural simultaneously without "holding either nature or culture as the fixed reference for understanding the other" (2007, p. 30). Ophelia's entanglement with water, in this sense, provides us with new interpretations. Our interpretation will be our participation in the world's "differential becoming," which has the potential for creating further realities (Iovino, 2018, p. 114).

The description of Ophelia's drowning adds a deeper meaning to her previously submissive representations, "replacing her earlier frenzied madness with another sort: still, calm, deliberate" (Ronk, 2015, p. 33). More importantly, Ophelia, becomes a part of the material world, removed from the corrupted patriarchal space. With her death, she belongs to natural world like the mermaid, half-women and half-fish, featuring her in the material world. Here, Alaimo's notion of "trans-corporeality" provides a guiding framework to reconfigure Ophelia's death. Trans-corporeality emphasizes the idea of trans, as movement between or across bodies until categorizes of distinction, are so completely dismantled that we are forced to acknowledge the truth that our own nature and identities rely on multiplicity. Trans-corporeality indicates "a mobile space that acknowledges the often unpredictable and unwanted actions of human bodies, nonhuman creatures, ecological systems, chemical agents, and other actors" (Alaimo, 2010, p. 2-3). Recognizing trans-corporeality "makes it difficult to pose nature as mere background" to human culture and challenges us to engage with the very materiality of the self and the nonhuman world, which may lead to 'unraveling of the human'" (Alaimo, 2000, p. 3). While this has been going on, the physical natural world in *Hamlet*–water–crosses the body's permeable borders to reach corporeal interiors. This tangible, external world rearranges what is within, and highly visceral types of materials are capable of traveling from the inside to the outside. In synch with Alaimo, Barad writes, "matter is not simply [...] the surface effect of human bodies, or the end product of linguistic or discursive acts" and "all bodies not merely "human" bodies, come to matter through the world's iterative intra-activity–its performativity" (2008, p. 140-141). Thus, Ophelia's representation as a mermaid, half-woman and half-fish, can be regarded as material feminist disclosure, which enables Ophelia to challenge oppressive patriarchal institutions. Drawing attention from Prince Hamlet-based tragedy to her entanglement with nonhuman nature, Ophelia's iconic entanglement with water challenges previous representations that deny her subjectivity and agentic capacity.

Recently, in her article "Storied Seas and Living Metaphors in the Blue Humanities" (2019), distinguished ecocritic Serpil Oppermann has interrogated the sea's meaning, which always remains between the discursive and the real. According to Oppermann, new materialist theories have reconciled those two positions, in which reality and imagination blend, and she writes, "This is the sea's twofold condition: a physical geographical site and a vast domain of imagination that can never be conclusively charted" (2019, p. 446). The sea has never been regarded "as a static entity whose nature could be durably mapped, known, and projected into the future" (Lehman, 2016, p. 115) by the oceanographers, although the sea has been metaphorically used either futuristic hope or fatalistic thinking. Oppermann draws attention to the figurative representations of the sea from the time of Homer, reinforcing "the sea's fluidity, mobility, dynamism, and life-affirming qualities" (2019, p. 450) quoting from oceanographers as follows:

“Sularda yaşamak için yaratılmış gibi”: William Shakespeare’in *Hamlet* adlı oyununda Ophelia’nın ölümüne maddeci feminist bir yaklaşım / Bardeş, G. & Şahin Gültür, I.

“a mobile space whose very essence is constituted by its fluidity,” “a dynamic world of relational becoming,” “life-creating and biosphere-sustaining body of saltwater” and “transformative force,” an “amorphous sea” marked by “unboundedness, drift, and solvency.” (2019, p. 450)

If Oppermann’s point of view is taken into consideration, it is obvious that “liquid pathways of connectedness conjoin creative acts of all kinds” (Past, 2016, p. 370). Oppermann’s reconfiguration of the sea from a material ecocritical point of view certainly enhances this paper’s reconsideration of the relationship between water and Ophelia. Affirming this position, the material feminist approach to water in *Hamlet* suggests an alternative to the rational scientific interpretations. This approach attempts to re-envision the polarized terms culture/nature, man/woman, and human/nonhuman. It also exposes ruptures in the boundaries operating in certain binary structures. Moreover, it allows for imagining the possibility of alternative conceptual frameworks that might include a shifting process of flow back and forth, a tension held in balance between subject and object, between separation and connectedness, between dependence and autonomy within the primary categories. More importantly, here the emphasis is on “thing power,” recalling Jane Bennett’s reference to “nonhuman powers,” to account for the ability of inanimate things to produce effects by operating in conjunction with other material bodies (Bennett, 2010, p. ix). Thus, Bennett challenges the notion that matter is inert or passive matter, and instead views it as a resource or the foundation for human or pure human activity. Thus, Ophelia’s entanglement with the water is as important as its materiality, and even though this creates a problematic tension in the discourse about the sea/water and women, these qualities are interrelated, prompting an investigation into how material meanings are created in a tangible sense between dichotomous categorizations. What interests this paper at this point is the material reconfiguration of Ophelia, who retains agency due to the certain material details of this particular scene, which is alluring to interpret as a form of *fluidity*. Thus, Ophelia appears more subversive and potent, challenging her previous emblematic configurations in the play. When Gertrude informs Laertes that Ophelia has drowned, he reacts as follows:

Too much of water hast thou, poor Ophelia,  
And therefore I forbid my tears. (weeps) But yet  
It is our trick; nature her custom holds,  
Let shame say what it will. When these are gone,  
The woman will be out. Adieu, my lord.  
I have a speech o’fire, that fain would blaze,  
But that this folly douts it. (*Hamlet* IV, vii: 184-189)

Laertes’s depiction of Ophelia’s death and his special references to the association between women and nature attract attention. Rather than bringing out a conventional reading of the woman/nature bond, material feminist approach may revise the myth of nature as a female’s habit. This reading frees nature from the confines of Cartesian and Enlightenment definitions, and challenges the Cartesian binary of culture and nature or man and woman to portray corporeality. Therefore, material feminisms favor a return to materiality, known as the material turn, as it comes with many significant theoretical benefits and promising outcomes. The material entanglement emerges as a manner in which the binary systems that cause alienation, desperation, and fragmentation can be dismantled. Ophelia seems to feel the oppression and limitations of class and gender most deeply, moves to another dimension through her agential capacity that provides her with the power to subvert patriarchal discourses. Moreover, the material entanglement demonstrates the “vitality of matter” (Bennett, 2010, p. vii), which means “the

capacity of things" (2010, p. viii). This perspective allows for conceptualizing nature and women as having the ability to act, as this paper analyzes in *Hamlet*.

## Conclusion

This paper has demonstrated how material feminisms, when incorporated into literary criticism, provide a fruitful framework for analyzing, critiquing, and explaining literary works. Paying particular attention to Ophelia's entanglement with the natural world in *Hamlet*, this paper argues that Shakespeare's representation of Ophelia in the play clearly illustrates the deeply problematic and harmful effects of dualisms on relationships, culture to nature, man to woman, human to nonhuman. This paper offers a material feminist point of view on *Hamlet*, recognizing that patriarchal institutions and discourses are destructive to women and nature. As discussed above, the linguistic turn offers a crucial vehicle to deal with the dualisms, which are essential to any discussion in relation to the metaphors in a dramatic structure, with an acceptance of the discursive practices' influence on re-inscribing or maintaining rigid opposition and hierarchy. However, the material turn focuses on how bodies even physical environments, and even matter itself are interconnected. In this context, Ophelia's entanglement with water offers an alternative vision to her disappearance from the play. That is, Ophelia is swallowed by the water. It is possible to argue that Ophelia turns into a creature of the water as a signification of human/nonhuman symbiosis. Thus, her death signifies the fusion of the human into nonhuman nature, or the integration of the nonhuman into the human realm. The material feminist point of view carefully reevaluates if the conventional negative association of woman with nature may really give opportunities for debating the issue of origins once nature is no longer assumed to be the domain of essentialism. To say the same in slightly different terms, Ophelia's association with nature while she is alive has been the space of male discontent for the neglected nature. However, Ophelia's death and her entanglement with water in her drowning scene transcend the dichotomous categorizations. Where matter is associated with the female body, women are limited in material terms by their bodies. However, contemplating the co-institutive materiality of human corporeality and nonhuman materials will enable the transformation of feminist issues. Ophelia's representation as a mermaid, half-woman and half-fish, can be regarded as material feminist disclosure, which enables Ophelia to challenge oppressive patriarchal institutions. drawing attention from *Hamlet*-based tragedy to her entanglement with nonhuman nature.

Ophelia's death offers the embodiment of countless intra-acting agencies; through her entanglement with the water in her drowning scene, Ophelia absorbs her own unfinished or incomplete subjectivity and her creative capacities. As Oppermann has also theorized, the water's "fluidity, mobility, dynamism, and life-affirming qualities" (2019, p. 450), the water functions in harmony with Ophelia in the drowning scene. The material feminist approach to the water in *Hamlet* suggests an alternative to the rational scientific interpretations. This approach attempts to reimagine the polarized terms culture/nature, man/woman, and human/nonhuman; while it exposes ruptures in the boundaries operating in certain binary structures. The drowning scene has demonstrated that intra-action is crucial to the theory of inter-subjectivity, and this quality is also reflected in the metaphor of the water, illustrating the notion of two subjects mediating their own and each other's subjectivity. Rather than a terrain of polarized dualist pairs, this particular scene evokes fluctuating boundaries, transition, dynamism, fluidity, and convergence. The freedom that Ophelia recovers in this liminal space not only allows her to become the agent of her own desire and not simply an object but also enables her to exercise the "vitality of matter" (Bennett, 2010, p. vii). It is therefore significant to note that material feminisms generate alternative ways of conceptualizing the various categories and relationships. Thus, center and margin are replaced



by a continuum that does not erase the opposing elements or reverse values, but attempts to fill in the space between. To sum up, this paper indicates that *Hamlet* suggests an alternative vision, exposing some of the faulty frameworks and erroneous assumptions of the anthropocentric and androcentric discourses that continue to govern Western ontological and epistemological beliefs, and, in doing so, a material feminist reading of Ophelia’s death offers up multiple entry points from which to open new spaces. Moreover, it allows for imagining the possibility of alternative conceptual frameworks that might include a shifting process of flow back and forth, a tension held in balance between subject and object, between separation and connectedness, between dependence and autonomy within the primary categories. In this regard, Ophelia appears more subversive and potent, challenging her previous emblematic configurations in the play.

### References

- Ağın Dönmez, B. (2015). *Posthuman Ecologies in Twenty-First Century Short Animations*. PhD. Diss. Hacettepe University: Ankara.
- Alaimo, S. (2000). *Undomesticated Ground: Recasting Nature as Feminist Space*. Ithaca: Cornell University Press.
- Alaimo, S., Hekman, S., (Eds.). (2008). *Material Feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Alaimo, S. (2010). *Bodily Natures: Science, Environment, and the Material Self*. Indiana: Indiana University Press.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28 (3), 801- 831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Living in a Posthumanist Material World: Lessons from Schrödinger’s Cat. In Anne Smelik and Nina Lykke, (Eds.), *Bits of Life: Feminism at the Intersections of Media, Bioscience, and Technology* (pp. 165-176). Seattle: University of Washington Press.
- Coole, D., Frost, S. (2010). Introducing the New Materialisms. In Diana Coole and Samantha Frost, (Eds.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (pp. 1-43). Durham: Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham: Duke University Press.
- Davies, B. (2000). *Inscribing Body/Landscape Relations*. New York: Altamira Press.
- Gaard, G. (1993). *Ecofeminism: Women, Animals, Nature*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hames-Garcia, M. (2008). How Real Is Race. In Stacy Alaimo and Susan Hekman, (Eds.), *Material Feminisms* (pp. 308-339). Bloomington: Indiana University Press.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Hekman, S. (2010). *The Material Knowledge: Feminist Disclosures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Iovino, S. (2018). (Material) Ecocriticism. In Rosi Braidotti and Maria Hlavajova, (Eds.), *Posthuman Glossary*, (pp. 112-115). London: Bloomsbury.
- Jenkins, H. (Ed.) (1982). *Hamlet*. New York: Routledge.
- Kirby, V., Wilson, E.A. (2011). Feminist Conversations with Vicki Kirby and Elizabeth A. Wilson. *Feminist Theory* 12, 227-234.

- Kordecki, L. (2018). "Like a creature native': Ophelia's Death and Ecofeminism." In Douglas A. Vakoch and Sam Mickey (Eds.), *Literature and Ecofeminism: Intersectional and International Voices*, (pp. 9-24). Routledge.
- Laroche, R. (2011). *Behind Home Remedy: Women, Medicine, and Science*. Folger Shakespeare Exhibition.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lehman, J. (2016). A Sea of Potential: The Politics of Global Ocean Observations. *Political Geography*, 55, 113–123.
- Lemke, T. (2017). Mater and Matter: A Preliminary Cartography of Material Feminisms. *Soft Power* 5(1), 83-99.
- Lyons, B. G. (1977). The Iconography of Ophelia. *ELH* 44(1), 60-74.
- MacLure, M. (2015). The 'New Materialisms': A Thorn in the Flesh of Critical Qualitative Inquiry? In G. Cannella, M. Perez, and P. Pasque, (Eds.), *Critical Qualitative Inquiry: Foundations and Futures*, (pp.93-112). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- McAlindon, T. (1996). *Shakespeare's Tragic Cosmos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merchant, C. (1980). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. San Francisco: Harper & Row.
- Oppermann, S. (2019). Storied Seas and Living Metaphors in the Blue Humanities. *Configurations*, 27(4), 443-461.
- Past, E. (2016). Mediterranean Ecocriticism: The Sea in the Middle. In Hubert Zapf, (Ed.), *Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology*, (pp. 368-384). Berlin: De Gruyter.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. New York: Routledge.
- Ronk, M. C. (2015). Representations of 'Ophelia.' *Criticism* 36(1), 21-43.
- Shakespeare, W. (2003). *Hamlet*. Burton Raffel, (Ed.). New Haven and London: Yale University Press.
- Shiva, V. (2010). *Staying Alive: Women, Ecology and Development*. Cambridge: South End Press.
- Showalter, E. (1994). Representing Ophelia: Women, Madness, and the Responsibilities of Feminist Criticism. In Patricia Parker and Geoffrey Hartman, (Eds.), *Shakespeare and Question of Theory* (pp. 77-94). New York: Methuen.
- Taylor, C. A., Ivinson, G. (2013). Material Feminisms: New Directions for Education. *Gender and Education*, 25(6), 665-670.
- Tuana, N. (2008). Viscous Porosity: Witnessing Katrina. In Stacy Alaimo and Susan Hekman, (Eds.), *Material Feminisms* (pp. 188-213). Bloomington: Indiana University Press.
- Warren, K. (2000). *Ecofeminist Philosophy: A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. Oxford: Rowman & Littlefield.

## 077. The effect of humour strategies on speaking anxiety in EFL classes<sup>1</sup>

Feyza Nur EKİZER<sup>2</sup>

Beyza AKINCI<sup>3</sup>

**APA:** Ekizer, F. N. & Akıncı, B. (2023). The effect of humour strategies on speaking anxiety in EFL classes. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1317-1334. DOI: 10.29000/rumelide.1252895.

### Abstract

English is an international language around the world (Crystal, 2020). Therefore, people have to learn how to speak English and how to communicate with other people who are from different countries or nationalities. However, there is not enough opportunities for education to speak English in Turkey. English language teaching in Turkey is usually carried out by just teaching grammar rules.. So, it can bring about some problems as learners can't speak English, or even if they can speak English, people are always afraid of making mistakes. Especially, they try to avoid making mistakes with grammar rules. The more learners focus on grammar while they are speaking, the more they can have some anxiety about speaking. Hence, most of the learners who learn English have anxiety about speaking. Though we have English classes from primary school to university, we can't speak English and it makes learners nervous while they are speaking. At this point, humour strategies can help to decrease speaking anxiety in t learners. Humour strategies can have some positive impact on overcoming speaking anxiety. The research aims to investigate the positive effects of humour strategies on speaking anxiety of English preparatory class 1<sup>st</sup>-year students studying at Necmettin Erbakan University School of Foreign Language. This study has been conducted with the participation of 250 university prep class students aged between 18-21. A mixed method has been used to collect data. Data has been collected through a survey of anxiety scale, a humour strategies scale, and interview questions.

**Keywords:** humour strategies, speaking anxiety, foreign language teaching, spoken English

## Mizah stratejilerinin İngilizce yabancı dil sınıflarında konuşma kaygısına etkisi

### Öz

İngilizce dünya çapında uluslararası bir dildir (Crystal, 2020). Bu nedenle, insanlar İngilizce konuşmayı ve farklı ülkelerden veya milletlerden olan diğer insanlarla nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmek zorundadır. Ancak Türkiye'de İngilizce konuşmak için yeterli eğitim imkânı yok. Türkiye'de İngilizce öğretimi genellikle sadece dilbilgisi kurallarının öğretilmesiyle yapılır. Dolayısıyla öğrenenlerin İngilizce konuşamaması ya da İngilizce konuşsa bile insanlar her zaman hata yapmaktan korktukları için bazı sorunları da beraberinde getirebilir. Özellikle gramer kurallarında hata yapmaktan kaçınmaya çalışırlar. Öğrenciler konuşurken dilbilgisine ne kadar çok

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığına 19.12.2022 tarihli, 2022/441 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Konya, Türkiye), fznur@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0568-5355 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252895]

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Konya, Türkiye), akcanbeyza84@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6826-2037

odaklanırlarsa, konuşma konusunda o kadar çok kaygıları olabilir. Bu nedenle, İngilizce öğrenen öğrencilerin çoğu konuşma konusunda kaygı duyar. İlkokuldan üniversiteye kadar İngilizce derslerimiz olmasına rağmen İngilizce konuşmıyoruz ve bu da öğrencileri konuşurken tedirgin ediyor. Bu noktada mizah stratejileri öğrenenlerde konuşma kaygısını azaltmaya yardımcı olabilir. Mizah stratejilerinin konuşma kaygısının üstesinden gelmede bazı olumlu etkileri olabilir. Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfı 1. sınıf öğrencilerinin mizah stratejilerinin konuşma kaygıları üzerindeki olumlu etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, yaşları 18-21 arasında değişen 250 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için karma bir yöntem kullanılmıştır. Veriler kaygı ölçeği anketi, mizah stratejileri ölçeği ve görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Mizah stratejileri, konuşma kaygısı, yabancı dil öğretimi, konuşma İngilizcesi

## 1. Introduction

Among the four skills, speaking is considered to be the most important skill because if a person knows a language s/he is usually referred to as a speaker of that language (Ur, 1996). Spoken language production is often considered to be one of the most difficult aspects of language learning (Brown & Yule, 1983). Every language student encounters a fresh circumstance that may affect their entire character. Therefore, successful learning of a language requires total commitment, in-depth focus, and efficient emotion management (Brown, 2007). Students' attitudes are sometimes negatively affected by educational context elements such as English language instructors and English language-learning settings (e.g., classrooms, seating arrangements, and the physical learning environment) (Getie, 2020). The feeling and emotion of a learner can be affected by these factors and it can bring about anxiety toward language learning (Woodrow, L. 2006). Empirical research shows that a learner who is anxious about learning a new language can be unwilling to participate in learning activities and they can be less successful than learners who are not anxious about learning a foreign language. The foreign language learning process is unique because learners are required to communicate using a language that they have not mastered perfectly (Tsiplakides & Street, 2009). Hence, it can bring about some speaking anxiety and even it can create anxiety about learning a foreign language. Anxious could be a barrier to learning, especially to learning foreign languages. Students who exhibit communication apprehension do not feel comfortable communicating in the target language in front of others, due to their limited knowledge of the language, especially in speaking and listening skills (Tsiplakides & Street, 2009)It is crucial to deal with speaking anxiety.

To get over the speaking anxiety, there are some solutions. One of the most important solutions is to create a non-stressful environment for the learners (Ekizer, 2021). Various researchers have commonly stated some reasons for using humour in classroom atmosphere: its effect as a relaxing, comforting, and tension-reducing device, its humanizing effect on teacher image, and its effect of maintaining/increasing student interest and enjoyment (Azizinezhad & Hashemi, 2011). So, humour in EFL classes can have a profound impact on the learning process of the learners. Especially for teenagers, it is important to make positive and funny conversations with them. In this way, teachers can decrease anxiety and eliminate the barriers which are in front of learning a foreign language. For example, when a teacher stumbles by saying a vocabulary, s/he can mention it and laugh at her/himself. Thanks to this attitude, learners can feel relaxed and they are not afraid of making mistakes, especially pronunciation mistakes. According to Azizinezhad & Hashemi, psychologically speaking, humour and laughter help shy language learners to participate in the class more and feel as a part of the group. It's a way of dealing with those

language learners who are too afraid, shy, or nervous to express themselves in a foreign language (Azizinezhad & Hashemi, 2011).

The main goal of learning English as a foreign language is to speak and understand the target language for several opportunities. However, speaking anxiety makes this success harder for learners. These difficulties lead many researchers to look into this problem and try to cure it (Çağatay, 2015). Most studies on language anxiety have demonstrated negative effects on language learning performance and communicative competence, and academics are still attempting to develop novel strategies for minimizing its influence in EFL programs. This research focuses on the effects of humour strategies on speaking anxiety in EFL classes.

As mentioned above, speaking anxiety is a huge negative impact on learning a foreign language. Learners and teachers need to overcome this situation, and find a solution to this problem. In EFL classes, even though the learners can know English, they can be unwilling to participate in the learning process, or they think that they can make a mistake in grammar or pronunciation because of speaking anxiety. It is a big trouble that needs to be handled. This research aims to investigate the effects of humour strategies on the speaking anxiety of learners who are preparatory class students. The main research interest is whether humour strategies have positive effects on speaking anxiety or not. Previous studies have indicated that humour strategies have positive effects on speaking anxiety.

## 2. Literature review

### 2.1 Speaking Anxiety

According to (Özodaşık, 2020), anxiety is a sentimental state that makes people tense and stressed. Anxiety can emerge from different causes. Speaking anxiety is one of the vital causes of anxiety nowadays. Speaking anxiety associated with learning or utilizing a foreign language includes feelings of uneasiness, concern, nervousness, and trepidation. The emotions might be related to the acting ability to speak. Because of its close connection to fluency in the target language, research shows that foreign language anxiety is a major issue in language schools across the world. Psychologists classify anxiety related to learning a new language as a distinct anxiety disorder. Anxiety may strike anybody at any time, but those who are genetically prone to it may experience it more frequently and intensely than others. However, because the anxiety associated with learning a foreign language is situational, it might impact even people who don't suffer from a generalized anxiety disorder. Having trouble communicating with other people, being anxious about exams, and worrying about being judged negatively are the primary sources of anxiety when learning a foreign language. Anxiety over speaking a foreign language can hinder a learner's progress in many ways, but it can be alleviated via conscious efforts on the part of both the learner and the instructor.

### 2.2 Causes of Speaking Anxiety

A study carried out by Tsiplakides & Street (2009) aimed to investigate a helpful variety of suggestions, arising from a classroom-based case study, which would assist teachers to decrease language anxiety, enhancing motivation, and fostering English language acquisition. The research comprised of fifteen 13- to 14-year-old students in the third year of lower secondary school in Greece. Three times a week, students attended 45-minute classes. The research aim is to investigate Qualitative data collection was

used to collect data. Data analysis revealed that students suffered from public-speaking anxiety due to a combination of poor self-esteem and the belief that their peers had inadequate abilities.

Çağatay, (2015) has investigated EFL students' Foreign Language Speaking Anxiety (FLSA) as well as its potential causes and potential remedies. Foreign language learning involves cognitive and emotive components on the side of the learners. Anxiety is one of the most often recognized difficulties regarding emotive domains in the language acquisition process. This challenge is especially prevalent in speaking courses when students must simultaneously receive linguistic inputs and generate their ideas. Numerous researchers investigate and seek a remedy for this prevalent issue due to these obstacles. The majority of studies on language anxiety have shown negative effects on language learning performance and communicative competence, and researchers are currently attempting to develop novel strategies for minimizing its influence in language classes. The participants were 147 Turkish students enrolled in an English preparation program at a public institution. Students at each skill level were given a questionnaire to investigate their FLSA. According to the statistics, EFL students suffer a considerable amount of FLSA. In addition, female pupils seem quite apprehensive while speaking. Another notable finding is that students' FLSA scores improve while conversing with a native speaker as opposed to their classmates. Regarding the competence level of pupils, the FLSA does not seem to rely on this factor. The findings of this research suggest that tackling FLSA in a way that is inclusive of both sexes and encouraging EFL students to engage in genuine environments like study abroad programs may be more beneficial to the student's language acquisition and communicative ability.

According to Rajitha & Alamelu,(2020) anxiety over communicating in English is widely recognized as one of the most difficult problems to solve in the field of education. Numerous in-depth studies on the origins and causes of public-speaking anxiety have been conducted by educators and scholars. Anxiety over public speaking may be affected by a wide variety of internal and environmental variables. This research examines the causes of students' public-speaking jitters across the disciplines of the Arts and Sciences at the university level. It aims to identify the awareness of the factors causing speaking anxiety by Final Year Arts and Science college students of various disciplines and to analyse the strategies or self-improvement steps taken by the students. It also delves into the methods through which they overcame their fears of public speaking. Several causes of anxiety among college and university students have been identified. Different aspects of speaking anxiety are shown by the research, many of which have intimate ties to the students themselves. The study's findings show that senior-year college students are affected by several different variables. It is clear from the statistics that, educators should first determine what their students need, then carefully construct lessons and, if necessary, adapt their pedagogy to meet the current situation if they want to improve their students' communication skills.

### 2.3 Humour in Language Classroom

Understanding language and words, as well as how they are used, what they mean, how they are used, how they fit into the society, and what they imply are all important components of humour. Since each community has a slightly distinct idea of what is hilarious, humour seldom crosses cultural boundaries well (Dobson, 1987). Research in English language teaching (Maurice 1988) has proven the miraculous effects of using humour in the classroom on both students' and teachers' health. It has been a teaching experience that using humour in the classroom is a great way to maintain the attention and enthusiasm of the pupils. According to Richards and Lockhart (1994), the use of humour and light-heartedness in the classroom may also allow students who are naturally more introverted to feel more comfortable joining in on group projects and activities in their language studies without fear of being singled out or

making a fool of themselves. This is especially crucial in a communicative classroom where authentic conversation, collaborative projects, and student-teacher dialogue are emphasized. (Kim & Park, 2017) also investigates the literature on humour in the language classroom and suggests implications for instructors on the use of comedy. Laughter is widely acknowledged to have a calming effect on students of a foreign language, helping them to overcome their fears and focus on the language itself. Some Asian countries' educators are reportedly wary of using humour for fear of provoking a class disruption. According to the findings of this study, the use of humour in the classroom should be deliberate, well-planned, and pertinent to the topic at hand.

There have been a lot of studies on the value of an encouraging classroom environment for foreign language learners throughout the years. Humour is a crucial ingredient in creating a beneficial learning environment for learners of foreign languages. Students are utilized as the indication and technique in acquiring insights as they are the ones who experienced the learning process, however, there is a lack of research on the efficacy of using humour in the EFL classroom, especially in the context of inspiring the students to study. Thus, a study was conducted to look at students' views towards the effects of humour on their intrinsic motivation to learn English (Salmee & Arif, 2019). UiTM's Faculty of Education administered the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) to 70 students enrolled in a variety of programs for this study. According to the results of this study, the vast majority of participants think that humour may boost students' intrinsic drive to learn English.

### 3. Methodology

This study has been conducted with the participation of 250 preparatory class students aged 18-21 at Necmettin Erbakan University. These were English preparatory class students who are enrolled in different departments in this preparatory class, who cannot pass the foreign language preparatory exam at the beginning of the academic year, and who are obliged to complete the intensive English preparatory class program given by the School of Foreign Languages. It was a 4-week study carried out in the first semester of the 2022/2023 academic year. Humour strategies and speaking anxiety surveys and interview questions were utilized for this study to collect data. This article focuses on the effects of humour strategies on speaking anxiety in EFL classes. For this purpose, this research article assumed to find answers to several research questions as to whether learners can overcome their speaking anxiety by the use of humour strategies. If so, in what ways, to what extent do humour strategies have a positive impact on the learners' anxiety, and finally, to what extent are humour strategies compatible with the requirements of the learners?

Firstly, after the literature review, survey questions have been formed on Google forms which were in real class time. Participants have been volunteers for the study. This study has 3 variables; age, gender, and department of the learners. Each of the variables has been evaluated in the analysis. Interview questions have been conducted with 10 volunteer students from the department of English Language Teaching. According to their answers, in-depth content analysis has been utilized. See Ethics Committee approval report number 2022/441 Appendix D.

#### 3.1 Data Collection and Analysis

To collect data for this study, three different tools were employed. Speaking anxiety scale was adapted from (Orakcı, 2018) and humour strategies scale was adapted from (Gonulal, 2018). The interview type was semi-structured which includes open-ended questions about humour strategies and speaking

anxiety. Ten interview questions were directed to the learners and their responses were recorded, transcribed, and analysed by the researchers.

For this study mixed method was used. Mixed methods design incorporates techniques from qualitative and quantitative methods to answer research questions (Byrne & Humble, 2007). Quantitative research encompasses a range of methods concerned with the systematic investigation of social phenomena, using statistical or numerical data (Watson 2015). On the other hand, Qualitative research focuses on understanding a research query as a humanistic or idealistic approach (Babu et al., 2013). The semi-structured interview was evaluated through strategies in qualitative data analysis. Speaking anxiety scale and humour strategies scale were assessed with SPSS analysis which belongs to quantitative data analysis. After the data collected for the research was transferred to the SPSS 26 program, it was first checked whether there were any reverse items in the scale used to prepare the data for analysis. Items 1, 3, and 9 in the English-Speaking Anxiety Scale and items 3, 4, 5, 9, 12, 14, 15, 17, and 25 in the Humour Scale were reverse coded. The presence of missing data was checked through the program and no missing data was found. The reliability score of the scale used was calculated with the data obtained as a result of the application made within the scope of the research. The Cronbach's alpha value of the English Speaking Anxiety Scale was calculated as 0.92 and the Humour Scale as 0.94 in this study. So, it can be understood that the reliability of the scales was high.

## 4. Findings and Discussion

### 4.1 Quantitative Results

In this section, analyses of the participants' data are included.

#### 4.1.1 Frequency Distribution of the Sociodemographic Characteristics of the Participants

Frequency and percentage values according to the gender of the participants are given in Table 1.

		Frequency (N)	Percentage (%)
Gender	Male	100	39,7
	Female	152	60,3
	Total	252	100
Age	18	73	29
	19	102	40,5
	20	54	21,4
	21	23	9,1
	Total	252	100
Institute	Institute of science and technology	96	38,1
	Institute of social sciences	140	55,6
	Institute of educational sciences	16	6,3



Total	252	100
-------	-----	-----

Table 1. Frequency and Percentage Values According to Sociodemographic Characteristics of Learners

Regarding the sociodemographic characteristics of the participants, when Table 1 is examined, the number of male participants is 100 (39.7%) and the number of female participants is 152 (60.3%). Among the participants, 73 (29%) people are 18 years old, 102 (40.5%) people are 19, 54 (21.4%) people are 20, and 23 (9.1%) people are 21 years old. Among the students, 96 people (38.1%) are studying at the Institute of Science, 140 people (55.6%) are studying at the Institute of Social Sciences and 16 people (6.3%) are studying at the Institute of Educational Sciences.

#### 4.1.2 T-test Results of Students' English Speaking Anxiety Levels by Gender

Independent samples t-test was applied to test whether students' English-speaking anxiety differs according to gender. To make sure whether the t-test is usable or not, the test assumptions were examined. First, it was checked for normality and the presence of extreme values. When the boxplots were examined, it was seen that there were no extreme values in the data set. According to the Kolmogorov-Smirnov test results, the scores of female and male students showed a normal distribution ( $p > .05$ ). When the histogram graph was examined, it was observed that the group was normally distributed. Therefore, the data was used as it was, without making any changes to the data or using a non-parametric alternative test. Since Levene's Test of Equal Variances does not give a significant p-value, the homogeneity of variances is in question. Therefore, the option with an equal variance assumption was considered for the independent samples t-test results. According to the independent samples t-test results, students' English-speaking anxiety levels show a significant difference according to gender.  $t(250)=-4,304, p < .05$ .

		N	$\bar{X}$	ss	Std. Error	t	p	Cohen's d
Speaking Anxiety Level	Male	100	40,07	13,38	1,337	-4,304	0,00	-1,17
	Female	152	48,05	15,05	1,220			

Table 2 T-Test Results of English Speaking Anxiety Levels by Gender

When the group data is examined, the average speaking anxiety levels of female students is 48.05 ( $n = 152$ ;  $SS = 15,05$ ), while the average of male students is 40.07 ( $n = 100$ ;  $SS = 13,38$ ).

#### 4.1.3 ANOVA Results of Students' Speaking Anxiety Levels by Age

One-way ANOVA was applied to test whether students' speaking anxiety levels differ according to age. To check whether the t-test is usable or not, the test assumptions were examined. According to the boxplot analysis, no extreme data are available. When histogram graphs are examined, it is observed that the distributions are nearly normal. Levene's statistics were examined to see if the variances were equal, and since the p-value was not statistically substantive, the assumption of homogeneity of variances was met. The ANOVA test revealed that speaking anxiety did not show significant differences between the ages of the students,  $F(3, 248) = 1,88, p > .05, \omega^2 = 0,01$ .

	N	$\bar{X}$	ss	Std. Error	F	p	$\omega^2$
18	73	42,29	15,5	1,81429	1,878	0,134	0,01
19	102	46,47	14,7	1,45633			
20	54	46,85	14,6	1,99482			
21	23	41,40	13,4	2,80509			
Total	252	44,88	14,9	0,53440			

Table 3. One-Way Analysis of Variance Results of Speaking Anxiety Levels by Age

The change in speaking anxiety in all ages is not substantive.

#### 4.1.4 Mann Whitney U Results of Students' Perceptions of Humour by Gender

To check whether the t-test is useable, and to test whether students' perceptions of humour differ according to gender, test assumptions were examined. First, the presence of normality and extreme values was checked. When the boxplots were examined, it was seen that there were no extreme values in the data set.

According to the Kolmogorov-Smirnov test results, the scores of female and male students did not show a normal distribution ( $p < .05$ ). When the histogram graph was examined, it was observed that the group was not normally distributed. Therefore, the Mann-Whitney U test, which is the nonparametric equivalent of the t-test, was used.

Table 4. Mann Whitney U Test Results of Perceptions of Humour by Gender

	N	Mean Rank	Wilcoxon Text	Up		
Humour strategies	Male	100	40,07	13,38	7.782,0	0,75
	Female	152	48,05	15,05		

As a result of the Mann-Whitney U test analysis, which was used to measure the humour perceptions of male and female students, no substantive difference was found between the two groups in terms of students' humour perceptions ( $U=7.782, p > .05$ ).

#### 4.1.5 Kruskal Wallis H Test Results of Students' Perceptions of Humour by Age

To test whether students' sense of humour differed significantly according to age, test assumptions were examined to check whether a one-way analysis of variance could be used. First, the presence of normality and extreme values was checked. When the boxplots were examined, it was seen that there were no extreme values in the data set. According to the Kolmogorov-Smirnov test results, the scores of female and male students did not show a normal distribution ( $p < .05$ ). When the histogram graph was examined, it was observed that the group was not normally distributed. Therefore, the Kruskal Wallis H test, which is the nonparametric equivalent of a one-way analysis of variance, was used.

**Table 5.** Mann Whitney U Test Results of Perceptions of Humour by Gender

	N	Mean rank	SD	$\chi^2$	p
18	73	143,49	3	9,040	0,029
19	102	126,35			
Humour Strategies	20	54	116,99		
	21	23	95,57		
Total	252				

As a result of the Kruskal Wallis H test, which was conducted to determine whether students' humour perceptions differed significantly according to the age variable, the difference between humour perception scores was found to be statistically substantive ( $\chi^2 = 9.040$ ,  $p < .05$ ). Mann Whitney U, which was conducted to test between which groups the difference was, showed that the difference between the 18-year-old group and the 21-year-old group was statistically substantive in favour of the 18-year-old group ( $U = 527.5$ ,  $p < .05$ ).

#### 4.1.6 Spearman-Brown Rank Correlation Test Results Conducted to Determine the Relationship Between Students' Humour Strategies and Speaking Anxiety

Pearson Correlation Coefficient assumptions were checked to test whether there is a significant relationship between students' humour strategies and their speaking anxiety levels. The normality assumption of the humour perceptions variable could not be met. The Spearman-Brown Rank Correlation test has been used since the variables to be correlated do not show normal distribution.

**Table 6.** Spearman-Brown Rank Correlation Test Results

	N	$\bar{X}$	Ss	r	p
Humour Strategies	252	44,88	14,905	-0,068	0,28
Speaking Anxiety	252	106,44	15,413		

According to the results of the Spearman-Brown Rank Correlation test conducted to test whether there is a significant relationship between students' humour strategies and their speaking anxiety levels, there is no statistically substantive relationship between the variables.

## 4.2 Qualitative Results

The interview questions given in the Appendices have been directed to 10 voluntary EFL class students whose answers were transcribed. The students have been assumed to give sincere replies. According to the answers, the use of humour in the classroom was shaped around two themes: a) the positive impact of humour and b) the negative impact of the humour. In accordance with the students' answers, the codes were formed under themes for better data analysis. The codes were shown in table 1, and table 2. And the themes will be explained below by giving examples from students' answers to interview questions.

#### 4.2.1 The positive impact of humour strategies

The first theme is the positive impact of humour and how these advantages can make a lesson enjoyable and motivate students. From the answers, it can be easily understood that using humour has a lot of positive aspects for both students and teachers. The learners thought that if a teacher uses humour in EFL classes, it boosts their learning motivation. The more EFL classes have fun, the more students have input. According to the answers of the students, teachers can use any humour in the class except for private things. Teachers can use humour in class unless it isn't offensive to students.

**Table 1.** The Positive Impact of Humour

The positive impact of humour strategies	Repetitions
Motivating	4
Feeling relaxed	4
Making things more memorable	2

Concerning students' answers, the first theme 'the positive impact of humour' was formed. In this theme, two codes were determined. 'Amazing' and 'have fun' could be encountered in the replies of the students. The code 'amazing' was repeated 4 times and 'having fun' was repeated 6 times. As it can be seen above, the repeated codes displayed that most of the students agreed about the positive impact of the humour.

Some of the students' replies for this theme were:

*'When the teacher lectures in a way that amuses me, I feel relaxed and this helps me with English. For example, I join more to lessons.'*

*'I think jokes are memorable things, and when you combine the lesson with jokes, students remember the rules or the words more easily.'*

*'Humour can make the class better if students get bored. Also, the teacher's enthusiasm may increase. And students can focus on English lessons.'*

From the examples, it is apparent that humour has a profound impact on English lessons. The majority of the students claimed that humour makes grammar rules and vocabulary memorable in an enjoyable way. If the English lessons are enjoyable, it makes students more active in class. So, as it is seen from the replies, humour motivates the learners.

#### 4.2.2 The negative impact of humour strategies

According to the second theme, humour has some negative impact on both students and teachers. This theme was discovered in the interview answers of students. Under the theme of the negative impact on humour, the codes 'authority gap and offensive jokes' were shaped. The code authority gap was repeated 3 times and offensive jokes were repeated 4 times. These results exhibit that humour can have some negative impact on both teachers and students.

**Table 2.** The negative impact of humour

The negative impact of humour strategies	Repetitions
Authority gap	3
Offensive jokes	4
Disrupt the course	3

Incompatible with students' replies, the authority gap could be caused by humour of the teachers. The teacher can't authorize the class because of too much humour in the class. It can give students the opportunity to be more relaxed and motivated by the cosy atmosphere. Furthermore, according to the replies, some students suggested that humour should be limited otherwise they couldn't focus on English lessons. The other code is offensive jokes. The learners enjoy jokes and puns in English classes, but they shouldn't be offensive, and they shouldn't be about the private life of the learners. The students find these senses of humours offensive. Therefore, offensive jokes reduce the motivation of the students not only to participate in activities but also they can hate English classes because of the teacher's sense of humour. Also, some students claimed that humour in English classes can disrupt the course. Some of the learners want a serious atmosphere in the lesson. They think that if there is a joke or humour in the lesson, the learners can't focus on the topic. There are some examples from the students' replies:

*'I think you can use the humour without distributing the flow of the lesson. Because students may not focus on the lesson.'*

*'I think humour has a positive effect on language education, but also in every aspect of life, but without missing the dose.'*

*'But I must say that it should not be about someone's personal life in there. It might be too much for them.'*

*'Teacher can lose authority because of humour.'*

When the quantitative results of the study are examined, it can be clearly recognized that there is a significant difference in the speaking anxiety level between genders. Female students seem to show a higher level of anxiety when compared to male students. However, The ANOVA test revealed that speaking anxiety did not show significant differences among different ages of students. Similarly, according to the results of the Spearman-Brown Rank Correlation test conducted to test whether there is a significant relationship between students' humour strategies and their speaking anxiety levels, no statistically substantive relationship between the variables has been found. In order to validate and support the quantitative analysis of the study, a semi-structured interview has been conducted. Ten interview questions in accordance with the survey have been queried to 10 voluntary EFL class students whose answers have been transcribed. Following an in-depth content analysis, themes and codes have been formed under 2 main categories. The positive and the negative impact of Humour strategies. The repeated codes displayed that most of the students agreed upon the positive impact of the humour. On the other side, incompatible with the students' replies, an 'authority gap' could be caused by the use of

humour, which has been considered as a negative impact. Moreover, 'being offensive' and 'disrupting the course' are also the themes composed of the detailed analysis.

English has a profound impact on people around the world. Especially, for adults, they need to know English to find a good job for their future. At this point, learning English is inevitable. However, it doesn't mean that learning English is just part of the grammar rule or reading a book. It is more than that. From the present study, it can be inferred that Humour strategies make students less anxious and more motivated in their language learning environments. Therefore, teachers can and should make use of humour strategies in their classes. Moreover, most of the learners have speaking anxiety, especially in front of the whole class or a teacher. To negotiate this barrier, humour strategies can be utilized. This article discusses whether humour strategies affect speaking anxiety or not. Furthermore, by using humour in the classroom, teachers can create a positive and supportive learning environment, which can help students to feel more confident when speaking. When students feel that their teachers are approachable and supportive, they are more likely to speak up and participate in class discussions. This participation can then help students to improve their speaking skills and reduce their speaking anxiety.

Most of the studies show that humour strategies have a positive impact on students' speaking anxiety. Humour strategies reduce stress level and create a comfortable environment for the students in EFL classes. Humour can also help students relax while learning and reduce tension in the classroom; this is in line with previous research putting forward that humour is beneficial in creating an environment conducive to learning, since it breaks the barriers of communication in the classroom (Kisno 2014).

## 5. Conclusion

The use of humour strategies in teaching English as a foreign language (EFL) has been found to have a positive effect on reducing speaking anxiety in students. Speaking anxiety is a common issue among EFL learners, as they may feel self-conscious or nervous about making mistakes or being judged by their peers or teacher. However, incorporating humour into the classroom can help to create a more relaxed and enjoyable learning environment, which can in turn reduce students' speaking anxiety.

Consequently, using humour as a teaching tool is an innovative approach. Teachers often fall behind if they are unable to meet the task of educating the next generation in 21st-century skills using cutting-edge technologies and facilities. English teachers who benefit from humour strategies are more likely to be catchy for the EFL students. Consequently, educators need to study humour and develop the abilities necessary to effectively employ it in the classroom. Through the use of suitable and relevant "humour," students may become more engaged in classroom activities. If a teacher wants to treat pupils with effectiveness and keeps them focused on their studies, s/he should think about things like how often s/he cracks jokes and how sensitive the learners to the jokes.

This study is a step to find out the effects of humour strategies on preparatory class students in a public university in Turkey. Incorporating humour strategies into the EFL classroom can be an effective way to reduce speaking anxiety among students. By creating a relaxed and enjoyable learning environment, students are more likely to feel comfortable and confident when speaking in English, which can help to improve their overall language proficiency. It is important for teachers to consider different humour strategies that can be used in their classroom and how to apply them effectively. Humour can be used to introduce new vocabulary and grammar concepts, in role-playing activities, personalize instruction, and make the class more interactive. Moreover, it can also create a positive and supportive learning

environment which can help students to feel more confident and reduce their speaking anxiety. Finally, humour can be an effective strategy to reduce speaking anxiety in EFL (English as a Foreign Language) classrooms. By creating a relaxed and enjoyable atmosphere, students may feel more comfortable participating in class and speaking in English. Humour can also serve as a way to break the ice and build rapport with students. Additionally, incorporating humour into language instruction can make the material more engaging and memorable for students. However, it's important to note that not all types of humour may be appropriate or effective, and it's important to be mindful of cultural differences when using humour in the classroom.

## References

- Abdulmajeed, R. K. & Hameed, S. K. (2017) Using a Linguistic Theory of Humour in Teaching English Grammar Published by Canadian Center of Science and Education English Language Teaching; Vol. 10, No. 2; 2017
- Al-Duleimi, A. & Aziz, R. (2016) Humour as EFL Learning- Teaching Strategy Journal of Education and Practice Vol.7, No.10, 2016
- Alias M., Suhaizal H. & Affero I. (2019) Integration of the humour approach with student's engagement in teaching and learning sessions, Journal of Education for Teaching, 45:2, 228-233, DOI: 10.1080/02607476.2018.1548169
- Azizinezhad, M., & Hashemi, M. (2011). Humour: A pedagogical tool for language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2093–2098. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.407>
- Babu, A., Maiya, A., Shah, P., & Veluswamy, S. (2013). Clinical trial registration in physiotherapy research. *Perspectives in Clinical Research*, 4(3), 191. <https://doi.org/10.4103/2229-3485.115387>
- Bilokcuoglu, H., & Debreli, E. (2018). Use of humour in language classes: an effective 'filter' or affective filter? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 347-359.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education, New York.
- Byrne, J., & Humble, Á. M. (2007). *An Introduction to Mixed Method Research*.
- Che, L. & Lee, W. (2011) Emotion recognition and communication for reducing second-language speaking anxiety in a web-based one-to-one synchronous learning environment. *British Journal of Educational Technology*
- Chik, A. (2020) Humorous interaction, language learning, and social media. *World Englishes.*; 39: 22–35. <https://doi.org/10.1111/weng.12443>
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. (1st Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csajbok, T. (2011) Humour şn foreign language teaching. *Practice and Theory in Systems of Education*, Volume 6 Number 4 2011
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL Students' Foreign Language Speaking Anxiety: The Case at a Turkish State University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.594>
- Dobson, J. M. (1987) *Effective Techniques for English Conversation Groups*. Washington: USIS. 90-91
- Ekizer, F. N. (2021). The effect of project-based teaching on language learner' ssuccess in social environments. *Training Social Actors in ELT*. Akademisyen Yayınları, 2021, (105-117).
- Getie, A. S. (2020), Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language, *Addisu Sewbihon Cogent Education*7:1738184.

- Gonulal, T. (2018). Investigating the potential of humour in EFL classrooms: An attitudinal study. *European Journal of Humour Research*, 6(1), 141–161. <https://doi.org/10.7592/EJHR2018.6.1.gonulal>
- Jennifer B., & Áine M. (2007) Humble, PhD Atlantic Research Centre for Family-Work Issues Mount Saint Vincent University December 3.
- Kim, S., & Park, S.-H. (2017). Humour in the Language Classroom: A Review of the Literature. *The Korea Association of Primary English Education*, 23(4), 241–262. <https://doi.org/10.25231/pee.2017.23.4.241>
- Krause, L. (2014-15) Humour – An ‘Important Spice to Use in Teaching’?
- Maurice, K. (1988) Laugh While Learning Another Language: Techniques That Are Functional and Funny. *Teaching Forum* 26 (2), 20-25.
- Neff, P. & Rucynski, J. (2017) Japanese perceptions of humour in the English language classroom. *Article in Humour - International Journal of Humour Research - August 2017*
- Neff, P. & Rucynski, J. (2021). The English classroom as “*warai no ba*”: Instructor views on humour and language learning in *Japan International Journal of Educational Research Open journal homepage: www.elsevier.com/locate/ijedro*
- Özodaşık, M. (2020) Modern İnsanın Yalnızlığı, Palet Yayınları, page 112.
- Orakçı, Ş. (2018). A Validity and Reliability Study of “English Speaking Anxiety Scale.” *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1–18. <https://doi.org/10.29129/inujgse.375916>
- Rajitha, K., & Alamelu, C. (2020). A study of factors affecting and causing speaking anxiety. *Procedia Computer Science*, 172, 1053–1058. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.154>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (Eds.). (1994) Reflective teaching in language classrooms. Cambridge Language Education Series. New York: Cambridge University Press. 153
- Salmee, S. A., & Arif, M. M. (2019). A study on the use of humour in motivating students to learn English. In *DOI: Asian Journal of University Education (AJUE)* (Vol. 15, Issue 3).
- Tsiplakides, N. & Street, D. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Educational Studies*. Vol. 2 No 4.
- Ur, P. (1996) A course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge University Press, Cambridge.
- Watson R. (2015). Quantitative research. *Nursing standard (Royal College of Nursing (Great Britain): 1987)*, 29(31), 44–48. <https://doi.org/10.7748/ns.29.31.44.e8681>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>



## APPENDICES

### APPENDIX A

#### *Interview Questions*

1. How long have you been studying English, and how do you feel about your English-learning experience? Please describe your attitudes toward your English classes.
2. Please recall your favourite English class and describe what you enjoy most about it.
3. Please attempt to recall the English course you disliked the most and explain why.
4. How would you recommend learning English in an English classroom?
5. What is the meaning of humour to you?
6. How do you believe humour may assist you in learning English?
7. What types of humour should a teacher utilize in the classroom?
8. How do you feel when you do not grasp a teacher's or classmate's joke?
9. How frequently should humour be utilized in the classroom?
10. Do you have any suggestions on the application of humour in English classrooms?

### APPENDIX B

#### *Speaking Anxiety Scale*

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce konuşma kaygınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra İfadeler

1.Hiç Katılmıyorum 2.Katılmıyorum 3.Kararsızım 4.Katılıyorum 5.Tamamen katılıyorum

1

Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.

① ② ③ ④ ⑤

2

İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.

① ② ③ ④ ⑤

3

İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.

① ② ③ ④ ⑤

4

İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.

① ② ③ ④ ⑤

5

İngilizce konuşurken tedirgin olurum.

① ② ③ ④ ⑤

6

İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.

① ② ③ ④ ⑤

7

İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana geleceklerinden kaygı duyarım.

① ② ③ ④ ⑤

8

Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.

① ② ③ ④ ⑤

9

Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.

① ② ③ ④ ⑤

10

İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissedirim.

① ② ③ ④ ⑤

11

İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.

① ② ③ ④ ⑤

12

İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.

① ② ③ ④ ⑤

13

Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissedirim.

① ② ③ ④ ⑤

14

İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissedirim.

① ② ③ ④ ⑤

15

İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.

① ② ③ ④ ⑤

16

İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.

① ② ③ ④ ⑤

**APPENDIX C*****Humour Strategies Scale***

<b>HELL: Humour in English Language Learning</b>	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat disagree	Somewhat agree	Agree	Strongly Agree
1. I am more attentive in class when the English instructor uses humour.	1		3	4		6
2. When the English instructor uses humour in the classroom, I feel my stress level decreases.	1		3	4		6
3. I feel more distracted when the English instructor uses humour in the classroom.	1		3	4		6
4. When the English instructor uses funny examples in the classroom, I feel anxious.	1		3	4		6
5. English instructors who use humour in the classroom are unprofessional.	1		3	4		6
6. I am more likely to pay attention to the topics when the English instructor uses funny examples in the classroom.	1		3	4		6
7. I am more likely to take part in classroom activities when these activities are funny.	1		3	4		6
8. I want my English instructor to have a sense of humour.	1		3	4		6
9. I learn English better if the English instructor teaches English in a serious manner.	1		3	4		6
10. When the English instructor uses funny examples, it makes me more interested in learning English.	1		3	4		6
11. I find English instructors who use jokes more effective in teaching English.	1		3	4		6
12. I lose my interest in learning English when the English instructor uses humour very often in the classroom.	1		3	4		6
13. An English instructor who has a sense of humour encourages me to learn English.	1		3	4		6
14. It is hard to pay attention to the class when the English instructor uses funny explanations.	1		3	4		6
15. A funny English instructor decreases my motivation to learn English.	1		3	4		6
16. I am more likely to focus on classroom materials in a humorous English classroom.	1		3	4		6
17. I feel more stressed when the English instructor uses funny examples.	1		3	4		6
18. Having an English instructor who uses humour reduces my stress about learning English.	1		3	4		6
19. I prefer taking English courses with an English instructor who uses humour in the classroom.	1		3	4		6
20. I feel more comfortable when the English instructor uses humour in the classroom.	1		3	4		6
21. I do not feel anxious when I laugh in the classroom.	1		3	4		6
22. I do not miss an English class when I find the class funny.	1		3	4		6
23. When the English instructor uses humour in the classroom, I am not afraid to ask questions.	1		3	4		6
24. I am not afraid of making mistakes in the classroom where humour is used frequently.	1		3	4		6
25. I am more likely to attend class when there is a serious classroom atmosphere.	1		3	4		6

## 078. Hedges and boosters in academic texts: a comparative study on English language teaching and physiotherapy research articles

Ezgi AKMAN<sup>1</sup>

Pınar KARAHAN<sup>2</sup>

**APA:** Akman, E. & Karahan, P. (2023). Hedges and boosters in academic texts: a comparative study on English language teaching and physiotherapy research articles. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1335-1349. DOI: 10.29000/rumelide.1252902

### Abstract

The current corpus study intended to examine and compare the use of hedges and boosters in discussion sections of English Language Teaching and Physiotherapy research articles that were published between 2020 and 2022. This study also aimed to discover the frequency and types of hedges and boosters in two disciplines. 15 research articles from each discipline were analyzed through descriptive statistics. The chi-square test was also run to analyze the data to determine whether there is a statistically significant difference in terms of the use of hedges and boosters between the two disciplines. According to the results of the descriptive statistics, the number of hedges outnumbered the boosters in both disciplines. Furthermore, findings revealed that the differences in the use of hedges between the two disciplines were significant and meaningful. On the other hand, there were no significant differences regarding the use of boosters. Some similarities and variations were found in terms of the categories of hedges and boosters used in the discussion sections of research articles in the two disciplines.

**Keywords:** Academic writing, hedges, boosters, discourse analysis, research articles

## Akademik metinlerde kaçınma ve güçlendirme ifadeleri: İngiliz dili eğitimi ve fizyoterapi araştırma makaleleri üzerine karşılaştırmalı çalışma

### Öz

Bu derlem çalışması ile 2020 ve 2022 yılları arasında yayınlanan İngiliz Dili Eğitimi ve Fizyoterapi araştırma makalelerinin tartışma bölümlerinde kaçınma ve güçlendirme ifadelerinin kullanımının incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile aynı zamanda, iki disiplinde kaçınma ve güçlendirme ifadelerinin kullanım sıklığının ve kullanılan ifadelerin türlerinin keşfedilmesi de hedeflenmiştir. Seçilen iki disiplinden ayrı ayrı 15 araştırma makalesi, tanımlayıcı istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Bunun yanında iki disiplin arasında kaçınma ve güçlendirme ifadelerinin kullanılması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ki-kare testi uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, kaçınma ifadelerinin kullanımının her iki disiplinde de güçlendirme ifadelerinin kullanımından daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca bulgular, iki disiplin arasındaki kaçınma ifadelerinin kullanımı açısından anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan, güçlendirme ifadelerinin kullanımı açısından iki disiplin arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak çalışmada iki farklı disiplinde incelenen araştırma

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Denizli, Türkiye), ezgiakman135@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2798-5634 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252902]

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü (Denizli, Türkiye), pkarahan@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7475-8960

makalelerinin tartışma bölümlerinde kullanılan kaçınma ve güçlendirme ifadelerinin türlerinde bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Akademik yazma, kaçınma, güçlendirme, söylem çözümleme, araştırma makaleleri

## 1. Introduction

The terms “hedges” and “boosters” can be defined as communicative strategies that help to increase or decrease the persuasiveness of statements. The concept of the hedge was first introduced by Lakoff (1972), who conceptualized hedges as modifying words or phrases within a proposition to make the border fuzzier or less fuzzy. On the other hand, Lakoff (1975) claimed that hedges may be divided into two fundamental categories; (1) to demonstrate the absence of certainty, and (2) to reduce the strength of a statement to make it more agreeable. While hedging devices reduce the strength of a statement, boosting devices enhance or emphasize the strength of a statement by expressing conviction and asserting a proposition with confidence (Hyland, 1998).

The basic concept of hedges and boosters has been expanded to include approaches in which hedges and boosters are used as a communicative strategy, as well as approaches in which hedges are used to conceal the writer's epistemic attitude (Markkanen & Schröder, 1997). In addition, Markkanen and Schröder (1997) claimed that hedges could be used for textual manipulation by leaving the reader in the dark about the truth value of what is being stated and who is responsible for it. In contrast to hedges, boosters leave little opportunity for readers' interpretations and are used to establish interpersonal solidarity with the reader (Hyland, 1998). According to Hyland (1998), hedging and boosting are essential for expressing scientific statements in a social context, and they are not only accuracy-oriented but also writer- and reader-oriented.

The terms hedges and boosters have a strong connection with modality, which refers to a speaker's or writer's attitude toward the truth-value or factual status of a proposition (Takimoto, 2015). Similar to what the term modality represents, Takimoto (2015) claims that hedges and boosters are also related to a subject's personal attitudes toward the propositional content. Also, Palmer (2007) regarded epistemic and evidential modalities as a type of propositional modality that refers to the speaker's or writer's attitude toward the truth-value of the proposition. In this vein, hedges and boosters are closely related to epistemic modality, which is concerned with how speakers or writers communicate their doubts, certainties, and predictions. Just as epistemic modality, evidential modality is related with hedges and boosters since it can be referred to as “any linguistic expression of attitudes toward knowledge” (Chafe, 1989, p.271). For example, Wang and Jiang (2018), looked into how much explicit authorial presence projects hedges, boosters, and self-mentions as main expressions of epistemic positioning in the research writings of Chinese PhD students and expert writers across four science disciplines. They categorized the linguistic realization of hedges and boosters into three categories: (1) modal verbs, (2) epistemic adjectives, adverbs, and nouns, (3) lexical verbs. Findings of the study indicated that hedges, boosters, and self-mentions were used far more frequently by PhD science students than by journal article writers. Hyland (1998) examined 56 research papers in eight disciplines: mechanical engineering, electrical engineering, marketing, philosophy, sociology, applied linguistics, physics, and microbiology; including one paper from each of seven leading journals. According to the findings, hedges outnumbered boosters by over three to one. Furthermore, the disciplinary outcomes were found to be significantly different. Philosophy, marketing, applied linguistics, and sociology accounted for

more than 70% of all hedges, and they were more than twice as common as electrical engineering, mechanical engineering, and physics.

Finally, Sepehri, Hajijalili, and Namaziandost (2019) compared the use of hedges and boosters in medical sciences and engineering research articles. They analyzed 30 medical and 30 engineering research articles. Frequency, percentage, and the Chi-square test were run to analyze the data. Significant differences were found in the frequency of hedges and boosters used in medical and engineering research articles. Furthermore, epistemic modality verbs, quantifiers, and nouns were the most common hedges; while nouns, lexical verbs, modal verbs, and adjectives were the most common boosters.

To this date, hedges and boosters have become an important concept to be investigated in academic texts as they significantly affect how writers express themselves in their texts and how readers may interpret these academic texts. There are a few cross-disciplinary studies about the use of hedges and boosters in academic texts. So far, many cross-discipline studies on hedging and boosting focused on different disciplines. A limited number of studies on the use of hedges and boosters in academic texts have shown some variations in the use of hedges (Vatalla, 2001) and boosters (Sepehri, Hajijalili & Namaziandost, 2019). These studies have examined all sections of research articles. However, in many cases, according to Salager-Meyer (1994), discussion sections of research articles are the most heavily hedged sections compared to the other sections. To the researcher's knowledge, there are no studies focusing on comparing the English Language Teaching and Physiotherapy disciplines, which are two soft science fields, in terms of the use of hedges and boosters in specifically the discussion sections of research articles. In this regard, the current study examines hedges and boosters in discussion sections of the two different disciplines' (English Language Teaching and Physiotherapy) research articles.

This study aims to answer the following two research questions:

1. What are the similarities and differences between the discussion sections of English Language Teaching and Physiotherapy research articles in terms of hedges?
2. What are the similarities and differences between the discussion sections of English Language Teaching and Physiotherapy research articles in terms of boosters?

## 2. Method

### 2.1. Data analysis

The current study adopts a corpus-based approach and has used quantitative data collection methods to examine the use of hedges and boosters in the discussion sections of English Language Teaching (ELT) and Physiotherapy (PHYS) research articles, both of which are considered soft sciences. According to Klimova (2014), the corpus-linguistic approach can be used to describe language features and test hypotheses formulated in different linguistic frameworks. The study adopted content analysis to categorize and interpret emerging hedges and boosters. Holsti (1968) defines content analysis as any kind of technique to make inferences by systematic and objective identification of the specific features of messages. Using descriptive statistics for this study was the most convenient option as it allowed the researchers to examine a large amount of written data in a restricted time. Quantitative data methods were chosen since they can help increase the chances of generalizability and allow researchers to analyze abundant amounts of data.

## 2.2. Identification of hedges

The goal of this study was to see how frequently hedges and boosters were employed in English Language Teaching and Physiotherapy research articles, and if there were any differences between the two disciplines. This study also aimed to discover how frequently different categories of hedges and boosters were used in the two disciplines, based on the categorization of Wang and Jiang (2018) (Table 1).

**Table 1.** Classification of hedges and boosters

Classification	Example
<b>Hedges</b>	
modal verbs	could, might, would
epistemic adjectives, adverbs and nouns	perhaps, likely, interpretation
lexical verbs	see, assume, suggest
<b>Boosters</b>	
modal verbs	must, will
epistemic adjectives, adverbs and nouns	obvious, always, argument
lexical verbs	demonstrate, slow, find

Hyland's (1998) list of hedges and boosters was used to analyze the discussion sections of the research articles selected for the study. The list was analyzed to decide which words might fit in the right categories. After the analysis, two separate lists were created for words that might fit into the hedges or boosters category, which can be seen in Table 2 and Table 3. As some words on the original list may express certainty or doubt in different contexts (e.g., however), the researchers have examined all the research articles twice to ensure that items found in the texts were categorized correctly with respect to the context in which they occurred. This way, the researchers aimed to ensure intra-rater reliability in this study. Some sentences from the database in which the word "however" was used for both hedging and boosting functions are exemplified as follows:

"This could, **however**, represent a possibly measurement bias of our results." (PHYS6)

"**However**, this is the only methodology that allows deep analysis of perceptions, feelings, and other information relevant to understanding one's lived experience." (PHYS 9)

**Table 2.** List of hedges found in Hyland's (1998) study

about	deduce	(it is) known	possibly	reportedly	tendency
almost	doubt	likely	prediction	seems	theoretically
approximately	estimate	may	predominantly	seemingly	(we) think
argue	expect	maybe	presumably	(can be) seen	uncertain
around	formally	might	presume	seldom	unclear
assume	frequently	more or less	probability	(general) sense	unlikely
assumption	given that	(not) necessarily	probable	sometimes	unsure
my/our belief	guess	occasionally	probably	somewhat	usually
I believe	however	often	propose	speculate	virtually
certain extent	hypothesize	ostensibly	provided (that)	suggest	would



claim	hypothetically	partially	(open to) question	superficially	wouldn't
(to be) clear	ideally	partly	questionable	suppose	
conceivably	implication	perhaps	quite	surmise	
conjecture	imply	plausible	rare	suspect	
contention	infer	possibility	rarely	technically	
could	interpret	possible	relatively	tend	

**Table 3.** List of boosters found in Hyland's (1998) study

actually	conclusive	essentially	incontrovertible	normally	unambiguously
admittedly	confirm	establish	indeed	obvious	unarguably
always	consistent with	evidence	indicate	obviously	undeniably
apparent	convincing(ly)	evident	inevitable	patently	undoubtedly
apparently	couldn't	evidently	(we) know	precisely	unequivocal
appear	(of) course	the fact (that)	largely	prove	unmistakable
assuredly	decidedly	we find	mainly	rather	unquestionably
basically	definitely	general	manifest (ly)	should	well-known
certain that	demonstrate	generally	most	show	will
certainly	determine	however	must	sure	won't
certainty	discern	impossible	(not) necessarily	surely	wrong (ly)
clearly	doubtless	improbable	never	true	
conclude	(is) essential	inconceivable	no / beyond doubt	typically	

### 2.3. Corpora

The database of this study consisted of research articles that were randomly chosen from reliable journals in each discipline. 15 English Language Teaching research articles were chosen from the *Language Assessment Quarterly* journal (See Appendix 1), and 15 Physiotherapy research articles were chosen from the *Physiotherapy Theory and Practice* journal (See Appendix 2). All of the examined research articles were published between 2020 and 2022 to get an updated view of recent trends in academic writing. The discussion sections of all research articles were examined for the occurrences of hedges and boosters. The number of words for all research articles is shown in Table 4 and Table 5 below.

**Table 4.** Details of the English Language Teaching (ELT) corpus

Research Article	Number of Words	Number of Words in the Discussion Sections
ELT1	10083	2099
ELT2	12308	459
ELT3	7099	1319
ELT4	8853	834
ELT5	7874	1148

ELT6	12436	805
ELT7	9211	1248
ELT8	8412	635
ELT9	8642	715
ELT10	6282	709
ELT11	8628	1807
ELT12	6363	1133
ELT13	10167	1525
ELT14	9239	1296
ELT15	9971	2099
Total	135568	17831

**Table 5.** Details of the Physiotherapy (PHYS) corpus

Research Article	Number of Words	Number of Words in the Discussion Sections
PHYS1	5192	1031
PHYS2	5550	1243
PHYS3	6731	1570
PHYS4	4877	1511
PHYS5	5168	870
PHYS6	5001	1371
PHYS7	4943	1248
PHYS8	5726	1177
PHYS9	5166	1470
PHYS10	4888	1647
PHYS11	3563	1129
PHYS12	3818	909
PHYS13	6368	883
PHYS14	3601	709
PHYS15	5686	941
Total	76278	17709

### 3. Findings

15 articles from each discipline were analyzed by counting the hedges and boosters in the discussion sections of the papers. Table 6 shows the frequency and percentage of the hedges and boosters used in the discussion sections of English Language Teaching (ELT) research articles. After analyzing the data, a total number of 349 hedges and 223 boosters were found in the ELT database. The article using the most frequent number of hedges was the ELT1 research article as it contained 54 hedges, while the article using the most frequent number of boosters was the ELT14 research article as it contained 27 boosters.

The percentages of hedges change between 0.69% and 2.68%, while the percentages of boosters change between 0.37% and 2.08%. In total, the ELT research articles contained 1.95% hedges and 1.25% boosters in their discussion sections.

**Table 6.** Frequency and percentage of hedges and boosters in the discussion sections of the ELT database

	Frequency of Hedges	Percentage of Hedges	Frequency of Boosters	Percentage of Boosters
ELT1	54	2.57%	21	1.00%
ELT2	10	2.17%	9	1.96%
ELT3	35	2.65%	8	0.60%
ELT4	21	2.51%	7	0.83%
ELT5	16	1.30%	20	1.74%
ELT6	6	0.74%	3	0.37%
ELT7	21	1.68%	21	1.68%
ELT8	16	2.51%	5	0.78%
ELT9	5	0.69%	12	1.67%
ELT10	9	1.26%	11	1.55%
ELT11	33	1.82%	18	0.99%
ELT12	11	0.97%	19	1.67%
ELT13	41	2.68%	19	1.24%
ELT14	21	1.62%	27	2.08%
ELT15	50	2.39%	23	1.09%
Total	349	1.95%	223	1.25%

Table 7 shows the frequency and percentage of the hedges and boosters used in the discussion sections of the Physiotherapy (PHYS) research articles. After analyzing the data, a total number of 293 hedges and 231 boosters were found in the PHYS database. The article that used hedges most frequently was the PHYS6 research article as it contained 43 hedges, while the article that used boosters most frequently was the PHYS3 research article as it contained 23 boosters. The percentages of hedges change between 0.34% and 3.13% , while the percentages of boosters change between 0.78% and 1.86%. In total, the PHYS research articles contained 1.65% hedges and 1.30% boosters in their discussion sections.

**Table 7.** Frequency and percentage of hedges and boosters in the discussion sections of the PHYS database

	Frequency of Hedges	Percentage of Hedges	Frequency of Boosters	Percentage of Boosters
PHYS1	14	1.35%	16	1.55%
PHYS 2	34	2.73%	14	1.12%
PHYS 3	38	2.42%	23	1.46%
PHYS 4	28	1.85%	20	1.32%
PHYS 5	3	0.34%	15	1.72%
PHYS 6	43	3.13%	20	1.45%

PHYS 7	31	2.48%	20	1.60%
PHYS 8	13	1.10%	22	1.86%
PHYS 9	9	0.61%	21	1.42%
PHYS 10	24	1.45%	13	0.78%
PHYS 11	19	1.68%	9	0.79%
PHYS 12	13	1.43%	13	1.43%
PHYS 13	8	0.90%	8	0.90%
PHYS 14	7	0.98%	6	0.84%
PHYS 15	9	0.95%	11	1.16%
Total	293	1.65%	231	1.30%

Based on the frequencies of hedges that are shown in Table 6 and Table 7 above, it can be seen that ELT articles contained 1.95% hedges in their discussion sections overall, while the PHYS articles contained 1.65% hedges. In Table 6, it can also be seen that ELT13 has the highest percentage of hedges with 2.68%, while ELT9 had the lowest percentage value with 0.69% among the ELT research articles. Moreover, it can be seen in Table 7 that PHYS6 has the highest percentage of hedges with 3.13%, while PHYS5 has the lowest percentage with 0.34% among the PHYS research articles. The gap in the percentage of the number of hedges used among research articles in the Physiotherapy database is more prominent. In terms of boosters, ELT articles contained 1.25% boosters in their discussion sections overall, while the physiotherapy articles contained 1.30%. In Table 6, it can be seen that ELT14 has the highest percentage of boosters with 2.08%, while ELT6 has the lowest percentage with 0.37% among the ELT articles. In Table 7, we can see that PHYS8 has the highest percentage of boosters with 1.86%, while PHYS10 has the lowest percentage with 0.78% among the Physiotherapy articles. This time, the gap in the percentage of the number of boosters used among the ELT Research articles is more prominent.

The Chi-square test was also run to see if the differences between the two disciplines were statistically significant in terms of their use of hedges and boosters. The difference between the frequencies of hedges in English Language Teaching and Physiotherapy research articles was found to be  $p=0.02$  ( $p<0.05$ ). This result indicates that the difference between the frequencies of hedges in the research articles of both disciplines was significant and meaningful. However, the difference between the frequencies of boosters in English Language Teaching and Physiotherapy research articles was found to be  $p=0.70$  ( $p>0.05$ ), which means that there were no significant differences between the two disciplines in terms of the frequency of boosters.

Table 8 shows the list of the most frequently used 15 hedges and 15 boosters in the ELT database. The most frequently used hedge was “*may*” as it occurred 44 times while the most frequently used booster was “*most*” as it occurred 27 times in the discussion sections of ELT research articles. Some examples of the most frequently used hedges from the ELT database are listed as follows:

- (1) “The social forces (or hidden expectations) **may** not always match curricular goals (or official expectations), creating a conflict between what is expected in the curriculum and what is actually practised.” (ELT4)
- (2) “The test-takers and users’ recognition and understanding of the authenticity of the computer-based reading test **could** also bring about a positive washback effect to the teaching and learning English.” (ELT 15)

- (3) “These **would** prevent teachers from putting their principles into practice in a consistent manner.” (ELT 13)
- (4) “Faster speech not only results in less time for L2 listeners to process the information, but it **might** also result in more phonologically modified and connected speech as well.” (ELT 1)

Some examples of the most frequently used boosters from the ELT database are as follows:

- (5) “Regarding feedback, the **most** widely used type of feedback pertained to marks and brief comments such as ‘well done’.” (ELT 13)
- (6) “There is also **evidence** of the application of relevant rating scales and analytic criteria, though these are not fully explicated.” (ELT 5)
- (7) “Especially for increasingly common high-stakes, standardized tests, accommodations **should** be provided for this vulnerable group.” (ELT 12)
- (8) “Students would have more exposure to reading on computers, which **will** help them feel more comfortable reading on computers outside of the language classroom in the future as well.” (ELT 15)

**Table 8.** List of the most frequent hedges and boosters found in the ELT database

Hedges	ELT database frequency	Boosters	ELT database frequency
may	44	most	27
could	39	evidence	23
would	38	should	18
might	36	will	15
however	25	however	14
suggest	22	rather	14
seems	17	indicate	12
likely	13	appear	8
possible	12	the fact (that)	7
frequently	9	actually	5
often	9	confirm	5
relatively	8	general	5
tend	8	generally	5
assumption	7	largely	5
virtually	6	clearly	4

In Table 9 below, the most frequently used 15 hedges and 15 boosters in the PHYS database are listed. The most frequently used hedge was “*may*” as it occurred 79 times while the most frequently used booster was “*show*” as it occurred 60 times in the discussion sections of PHYS research articles. Some instances of the most frequently used hedges from the PHYS database are listed as follows:

- (9) “The divergence with current results **may** be explained by the fact that all previous studies were conducted on the older adults.” (PHYS7)
- (10) “This **could** partially explain the findings for the upper limb training that showed a higher progression of load for conventional training.” (PHYS3)
- (11) “This **suggests** that they were not independently associated with 6MWT when gait speed is also included in the model.” (PHYS6)

(12) “Thus, anticipated improvements in the test following exercise training **might** be small.” (PHYS12)

Some examples containing the most frequently used boosters from the PHYS database are listed as follows:

(13) “Our results **showed** that depression is associated with a higher pain intensity and that kinesiophobia is associated with more severe disability.” (PHYS8)

(14) “**However**, this is the only methodology that allows deep analysis of perceptions, feelings, and other information relevant to understanding one’s lived experience.” (PHYS9)

(15) “The present study **demonstrated** comparable gains on muscle force between three resistance training interventions.” (PHYS3)

(16) “Difficulties in selection of the best outcome measure are among the **most** frequently reported challenges.” (PHYS12)

**Table 9.** List of the most frequent hedges and boosters found in the Physiotherapy database

Hedges	PHYS database frequency	Boosters	PHYS database frequency
may	79	show	60
could	29	however	30
suggest	28	demonstrate	19
might	26	most	19
possible	12	indicate	17
however	10	should	17
likely	10	confirm	12
would	10	determine	8
possibly	7	(is) essential	7
expect	6	evidence	5
seems	6	must	5
I believe	5	conclude	4
estimate	5	consistent with	4
partially	5	will	3
relatively	5	always	2

When the two disciplines were compared, the most frequently used hedges were found to be somewhat similar in both disciplines, while the most frequently used boosters were more diverse from each other. Hedges such as *may* and *could* are at the top of the list of the most frequently used hedges for both disciplines. Also, in these tables, it can be seen that both disciplines have *would*, *might*, *however*, *suggest*, *seems*, *likely*, *possible*, and *relatively* listed as the most frequent hedges. The most common boosters in these lists, on the other hand, are found to be *most*, *evidence*, *should*, *will*, *however*, *indicate*, and *confirm*. To sum up, we can say that 10 hedges and 7 boosters are used most commonly in both disciplines.

In terms of the categories of the most frequently used hedges and boosters, hedges were found to be in the same category for both disciplines, while boosters were in different categories. In both disciplines, the most frequently used hedges fall under the category of modal verbs (*e.g.*, *may*, *could*). The second category that contained the most frequently used hedges was epistemic adjectives, adverbs, and nouns

(*e.g., likely, frequently*). The last category, lexical verbs, was less frequent in both disciplines (*e.g., seem, suggest*). In terms of the most frequently used boosters, the two disciplines showed some differences. In English Language Teaching, the most frequently used boosters fall under the category of epistemic adjectives, adverbs, and nouns (*e.g., actually, generally*). In Physiotherapy, the most frequently used boosters fall under the category of lexical verbs (*e.g., show, demonstrate*).

#### 4. Results and discussion

This study aimed to examine the use of hedges and boosters in two disciplines, namely the English Language Teaching and Physiotherapy, and to compare the number of hedges and boosters that these two disciplines employ in the discussion sections of their research articles. 15 papers from English Language Teaching and 15 papers from Physiotherapy were chosen and analyzed for this purpose. The results obtained from the frequency analysis indicated that hedges outnumbered boosters in both disciplines. This result is similar to Hyland's (1998) findings, as he also found out that hedges exceeded boosters by nearly 3 to 1. These results may imply that in recent trends of academic writing, reducing the strength of claims is still more prevalent than emphasizing the strength of claims. In some ways, the use of hedges and boosters can be considered as an individual decision made by a researcher based on their personality, preferred writing style, and professional experiences. On the other hand, hedges are also commonly used as a politeness strategy to acknowledge any flaws in claims (Demirel, 2019). This might lead us to conclude that it is more conventional to use hedging for the purpose of saving face, whereas it is less widespread to use boosting for showing a persistent stance in one's claims.

When the two disciplines were compared, results showed that the differences between the two disciplines in terms of their use of hedges were significantly different and meaningful. This result is parallel with the findings of Sepehri, Hajjilili, and Namaziandost (2019), who found that the differences between the frequencies of hedges used in medical sciences and engineering research articles were significantly different. Takimoto (2015) states that the decisions authors make in academic writing tend to be constrained by the discourse norms and rhetorical styles of each discipline and reflect the nature of several disciplinary characteristics. In the field of second/foreign language education, information is more interpretative compared to the field of physiotherapy, which tends to have more objective results after a study. On the other hand, there were no significant differences in terms of the frequencies of boosters. Considering the fact that hedges outnumbered boosters in both fields, we may conclude that regardless of the academic field, research articles create some space for uncertainty by avoiding the overuse of boosters.

As for the categories of hedges, the results of this study are in parallel with the findings of Hyland (1998), as he found that in all the disciplines he examined, the most frequently used hedges were modal verbs. The results of this study also showed that in both English Language Teaching and Physiotherapy disciplines, the most frequently used hedges were modal verbs. As for the most commonly used categories of boosters, this study revealed that Physiotherapy research articles employed lexical verbs most commonly. This result is in contrast with the findings of Sepehri, Hajjilili, and Namaziandost (2019), who found that epistemic nouns and adjectives were the most common boosters in medical research articles.

The vagueness of academic writing context is often overlooked, particularly by non-native English speakers. As a result, every factor that influences how authors express themselves in academic writing remains unnoticed. When it comes to reducing and enhancing claims in academic writing, the current

study focused on the two different disciplines of soft sciences to compare the use of hedges and boosters. This study was conducted to reveal the frequencies and types of hedges and boosters, which may help authors of academic papers, ESL/EFL learners and instructors to gain more insights into how to write academic papers.

There are also some limitations of the current study. The first limitation is that this study focuses on two disciplines, namely English Language Teaching and Physiotherapy, which are both considered as soft sciences. Furthermore, only one discipline from educational sciences and one discipline from medical sciences were compared to see whether there were any significant differences in terms of their use of hedges and boosters in academic articles. The number of research articles analyzed could be another limitation since only 15 English Language Teaching and 15 Physiotherapy articles were examined in the scope of this study. Additionally, this study did not take into consideration the number or the native and non-nativeness status of the authors. Finally, this study only examined the discussion sections of research articles and did not focus on the other sections. All these limitations provide some implications for further studies. For instance, further studies can compare some other disciplines from both soft and hard sciences and examine among more than two disciplines from these sciences. Moreover, future studies can be conducted by looking into more research articles, considering different variables such as the number and native and non-nativeness status of authors. Lastly, further studies may examine research articles as a whole or analyze different sections of them.

**Acknowledgments:** The authors would like to thank Assoc. Prof. Dr. Çağla ATMACA, the two anonymous reviewers, and the editor for their valuable comments and feedback.

## Appendices

### Appendix 1. Selected English Language Teaching Research Articles

- ELT1:** Elvis Wagner, Yen-Fen Liao & Santoi Wagner (2021) Authenticated Spoken Texts for L2 Listening Tests, *Language Assessment Quarterly*, 18:3, 205-227, DOI: 10.1080/15434303.2020.1860057
- ELT2:** Daniel R. Isbell (2021) Can the Test Support Student Learning? Validating the Use of a Second Language Pronunciation Diagnostic, *Language Assessment Quarterly*, 18:4, 331-356, DOI: 10.1080/15434303.2021.1874382
- ELT3:** Mi Sun Park (2020) Rater Effects on L2 Oral Assessment: Focusing on Accent Familiarity of L2 Teachers, *Language Assessment Quarterly*, 17:3, 231-243, DOI: 10.1080/15434303.2020.1731752
- ELT4:** Md. Maksud Ali & M. Obaidul Hamid (2020) Teaching English to the Test: Why Does Negative Washback Exist within Secondary Education in Bangladesh?, *Language Assessment Quarterly*, 17:2, 129-146, DOI: 10.1080/15434303.2020.1717495
- ELT5:** Tziona Levi & Ofra Inbar-Lourie (2020) Assessment Literacy or Language Assessment Literacy: Learning from the Teachers, *Language Assessment Quarterly*, 17:2, 168-182, DOI: 10.1080/15434303.2019.1692347
- ELT6:** Ikkyu Choi & Paul Deane (2021) Evaluating Writing Process Features in an Adult EFL Writing Assessment Context: A Keystroke Logging Study, *Language Assessment Quarterly*, 18:2, 107-132, DOI: 10.1080/15434303.2020.1804913
- ELT7:** Heleen Bourdeaud'Hui, Koen Aesaert & Johan van Braak (2021) Exploring the Validity of a Comprehensive Listening Test to Identify Differences in Primary School Students' Listening Skills, *Language Assessment Quarterly*, 18:3, 228-252, DOI: 10.1080/15434303.2020.1860059
- ELT8:** David MacGregor, Shu Jing Yen & Xin Yu (2022) Using Multistage Testing to Enhance Measurement of an English Language Proficiency Test, *Language Assessment Quarterly*, 19:1, 54-75, DOI: 10.1080/15434303.2021.1988953



- ELT9:** Kellie Frost, Gillian Wigglesworth & Josh Clothier (2021) Relationships between Comprehension, Strategic Behaviours and Content-Related Aspects of Test Performances in Integrated Speaking Tasks, *Language Assessment Quarterly*, 18:2, 133-153, DOI: 10.1080/15434303.2020.1835918
- ELT10:** Mahdieh Noori & Seyyed-Abdolhamid Mirhosseini (2021) Testing Language, but What?: Examining the Carrier Content of IELTS Preparation Materials from a Critical Perspective, *Language Assessment Quarterly*, 18:4, 382-397, DOI: 10.1080/15434303.2021.1883618
- ELT11:** Senyung Lee, Gad S. Lim & Rachel Basse (2021) The Effect of Additional Time on the Quality of Argumentation in L2 Writing Assessment: A Mixed-methods Study, *Language Assessment Quarterly*, 18:3, 253-272, DOI: 10.1080/15434303.2021.1872080
- ELT12:** Hannelore Hoof, Mariet Schiepers & Goedele Vandommele (2021) Developing and Validating a Multilingual Literacy Test for Asylum Seekers, *Language Assessment Quarterly*, 18:5, 530-546, DOI: 10.1080/15434303.2021.1931230
- ELT13:** Karin Vogt, Dina Tsagari, Ildikó Csépes, Anthony Green & Nicos Sifakis (2020) Linking Learners' Perspectives on Language Assessment Practices to Teachers' Assessment Literacy Enhancement (TALE): Insights from Four European Countries, *Language Assessment Quarterly*, 17:4, 410-433, DOI: 10.1080/15434303.2020.1776714
- ELT14:** Olena Rossi & Tineke Brunfaut (2021) Text Authenticity in Listening Assessment: Can Item Writers Be Trained to Produce Authentic-sounding Texts?, *Language Assessment Quarterly*, 18:4, 398-418, DOI: 10.1080/15434303.2021.1895162
- ELT15:** Soohye Yeom & Henry Jun (2020) Young Korean EFL Learners' Reading and Test-Taking Strategies in a Paper and a Computer-Based Reading Comprehension Tests, *Language Assessment Quarterly*, 17:3, 282-299, DOI: 10.1080/15434303.2020.1731753

## Appendix 2. Selected Physiotherapy Articles

- PHYS1:** Juan A. Pineda-Juárez, Mariel Lozada-Mellado, Andrea Hinojosa-Azaola, José M. García-Morales, Midori Ogata-Medel, Luis Llorente, Jorge Alcocer-Varela, Arturo Orea-Tejeda, Eduardo Martín-Nares & Lilia Castillo-Martínez (2022) Changes in hand grip strength and body weight after a dynamic exercise program and Mediterranean diet in women with rheumatoid arthritis: a randomized clinical trial, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:4, 504-512, DOI: 10.1080/09593985.2020.1777605
- PHYS2:** Jette Schack, aAre Hugo Pripp, Peyman Mirtaheri, Harald Steen, Evin Güler & Terje Gjøvaag (2022) Increased prefrontal cortical activation during challenging walking conditions in persons with lower limb amputation – an fNIRS observational study, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:2, 255-265, DOI: 10.1080/09593985.2020.1758979
- PHYS3:** Ana Paula Coelho Figueira Freire, Carlos Augusto Marçal Camillo, Bruna Spolador de Alencar Silva, Juliana Souza Uzeloto, Fabiano Francisco de Lima, Luis Alberto Gobbo, Dionei Ramos & Ercy Mara Cipulo Ramos (2022) Resistance training using different elastic components offers similar gains on muscle strength to weight machine equipment in Individuals with COPD: A randomized controlled trial, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:1, 14-27, DOI: 10.1080/09593985.2020.1716422
- PHYS4:** Giordano Márcio Gatinho Bonuzzi, Tatiana Beline de Freitas, Gisele Carla dos Santos Palma, Marcos Antonio Arlindo Soares, Belinda Lange, José Eduardo Pompeu & Camila Torriani-Pasin (2022) Effects of the brain-damaged side after stroke on the learning of a balance task in a non-immersive virtual reality environment, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:1, 28-35, DOI: 10.1080/09593985.2020.1731893
- PHYS5:** Raúl Pérez-Llanes, Javier Meroño-Gallut, Elena Donoso-Úbeda, José LópezPina & Rubén Cuesta-Barriuso (2022) Safety and effectiveness of fascial therapy in the treatment of adult patients with hemophilic elbow arthropathy: a pilot study, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:2, 276-285, DOI: 10.1080/09593985.2020.1744207
- PHYS6:** Ole Petter Norvang, Torunn Askim, Thorlene Egerton, Anne Eitrem Dahl & Pernille Thingstad (2022) Associations between changes in gait parameters, balance, and walking capacity during

the first 3 months after stroke: a prospective observational study, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:4, 534-542, DOI: 10.1080/09593985.2020.1771802

**PHYS7:** Mania Sheikh & Hossein Asghar Hosseini (2022) Investigating the relationship between spatiotemporal gait variability and falls self-efficacy in individuals with chronic stroke, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:4, 543-551, DOI: 10.1080/09593985.2020.1771799

**PHYS8:** Bruna do Nascimento, Katherinne Franco, Yuri Franco & Cristina Nunes Cabral (2022) Can psychological factors be associated with the severity of pain and disability in patients with fibromyalgia? A cross-sectional study, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:3, 431-440, DOI: 10.1080/09593985.2020.1765439

**PHYS9:** Rafael Mucarsel Linhares, Ana Izabel Lopes Cunha, Stefany Lorena Nascimento Da Cruz & Natalia Aquaroni Ricci (2022) Perceptions of older adults living in long-term care institutions regarding recreational physiotherapy: a qualitative study, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:1, 67-75, DOI: 10.1080/09593985.2020.1728795

**PHYS10:** Kristin Lowry, Taylor Woods, Amanda Malone, Alex Krajek, Ann Smiley & Jessie Van Swearingen (2022) The Figure-of-8 Walk Test used to detect the loss of motor skill in walking among persons with Parkinson's disease, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:4, 552-560, DOI: 10.1080/09593985.2020.1774948

**PHYS11:** Frank T. Tudini, Bradley J. Myers & Richard W. Bohannon (2022) Forward flexed posture: reliability and determinants of tragus-to-wall measurement, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:4, 579-586, DOI: 10.1080/09593985.2020.1771801

**PHYS12:** Saeideh Monjezi, Farshad Molhemi, Mohammad-Jafar Shaterzadeh Yazdi, Reza Salehi, Mohammad Mehravar & Davood Kashipazha (2022) Responsiveness and clinically meaningful changes for the Persian versions of the multiple sclerosis walking scale-12 and the modified fatigue impact scale following balance and gait rehabilitation in people with multiple sclerosis, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:3, 464-470, DOI: 10.1080/09593985.2020.1762267

**PHYS13:** Malin Sellberg, Kirsti Skavberg Roaldsen, Malin Nygren-Bonnier & Alexandra Halvarsson (2022) Clinical supervisors' experience of giving feedback to students during clinical integrated learning, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:1, 122-131, DOI: 10.1080/09593985.2020.1737996

**PHYS14:** Felipe González-Seguel, Agustín Camus-Molina, Marcela Cárcamo, Stephanie Hiser, Dale M. Needham & Jaime Leppe (2022) Inter-observer reliability of trained physiotherapists on the Functional Status Score for the Intensive Care Unit Chilean-Spanish version, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:2, 365-371, DOI: 10.1080/09593985.2020.1753272

**PHYS15:** Sara Cederbom, Maria Bjerk & Astrid Bergland (2022) A qualitative study exploring physical therapists' views on the Otago Exercise Programme for fall prevention: a stepping stone to "age in place" and to give faith in the future, *Physiotherapy Theory and Practice*, 38:1, 132-140, DOI: 10.1080/09593985.2020.1731895

## References

Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. In W. Chafe & J. Nichols (eds.), *Evidentiality: The coding of epistemology in language* (pp. 261-272). Norwood, N.J.: Ablex.

Demirel, E. T. (2019). The Use of Hedging Strategies in Research Articles: A Corpus Comparison of Native and Non-Native Researchers. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 349-362.

Holsti, O.R. (1968) Content analysis, in: Lindzey, G. & Aronson, E. (Eds), *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 2. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hyland, K. E. N. (1998). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 18 (3). <https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.3.349>

- Klimova, B. F. (2014). Using corpus linguistics in the development of writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 124–128. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.023>
- Lakoff, G. (1972). Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. *Chicago Linguistic Society papers*, 8, 183-228.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper and Row.
- Markkanen, R., & Schröder, H. (1997). Hedging: A challenge for pragmatics and discourse analysis. In R. Markkanen & H. Schröder (eds.), *Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a Pragmatic phenomenon in academic texts* (pp. 3- 18). Berlin: Walter de Gruyter.
- Palmer, F. (2007). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University press.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90013-2)
- Sepahri, M., Hajijalili, M. & Namaziandost, E. (2019). Hedges and boosters in medical and engineering research articles: A comparative corpus-based study. *Global Journal of Foreign Language Teaching*. 9(4), 2-225. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v9i4.4342>
- Takimoto, M. (2015). A corpus-based analysis of Hedges and boosters in English academic articles. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 90. <https://doi.org/10.17509/ijal.v5i1.836>
- Varttala, T. A. (2001). *Hedging in scientifically oriented discourse: Exploring variation according to discipline and intended audience*. Unpublished PhD dissertation, University of Tarnpereen Yliopisto, Finland. Retrieved from [http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5\\_195-3.pdf](http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5_195-3.pdf).
- Wang, J., & Jiang, F. K. (2018). Chapter 9. epistemic stance and authorial presence in scientific research writing. *Intercultural Perspectives on Research Writing*, 195–216. <https://doi.org/10.1075/aals.18.09wan>

## 079. A political reading of *The Piano Lesson*: Survival strategies of black people in white culture

Yasemin GÜNİZ SERTEL<sup>1</sup>

**APA:** Güniz Sertel, Y. (2023). A political reading of *The Piano Lesson*: Survival strategies of black people in white culture. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1350-1358. DOI: 10.29000/rumelide.1252906

### Abstract

The aim of this study is to make a political reading of the American playwright August Wilson's play, *The Piano Lesson*. Since the play discusses the redefinition of black people's identity and the significance of the collective black memory in a white society, besides the politics of race, a post-colonial approach is used as well. The main theme of the play discusses the different attitudes of the Charles siblings towards the sale of a piano which stands for their family roots and history. The siblings' divergence about the sale also defines their standpoints in American society. While Boy Willie perceives the piano solely as a source of money to gain power and authority, Berniece appreciates the spiritual values attributed to it. As a matter of fact, throughout the play the piano as an African-American heritage becomes a bridge between the two races, two cultures, two families and two periods of time in American history. It also stands for the long-lasting suffering of black people under the hegemony of the white master. Therefore, as symbolically signified in the title, for the liberation of black people, the lesson that the piano teaches to black characters is the inevitable necessity of embracing the African-American heritages that are the oral tradition and the ancestor worship. Besides the necessity of preserving the values of African-American heritage, for black characters ownership of land and having a religious identity are accepted as methods of gaining power, authority and status and thus, being accepted within the white culture.

**Keywords:** African-American heritage, silence, voice, oral tradition, ancestor worship

### *Piano Lesson*'ın politik okuması: Siyahların beyaz kültürde hayatta kalma stratejileri

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, Amerikan oyun yazarı August Wilson'ın *The Piano Lesson* adlı oyununun politik okumasını yapmaktır. Oyun incelemesi boyunca, beyaz toplumda siyah kimliğin yeniden tanımlanması ve kolektif siyah hafızanın önemi tartışıldığı için ırk politikasının yanısıra sömürgecilik sonrası bakış açısından da faydalanılmıştır. Oyunun ana teması Charles kardeşlerin aile köklerini ve tarihlerini ifade eden bir piyanonun satışı hakkındaki farklı tavırlarının tartışılması üzerine kuruludur. Kardeşlerin bu satış hakkındaki birbiriyle çelişen tutumları, onların Amerikan toplumundaki farklı konumlanmalarını da ifade eder. Kardeşlerden Boy Willie, piyanonun satışını kendisine sadece güç ve otorite kazandıracak bir para kaynağı olarak görürken, diğer kardeş Berniece piyanoya atfedilen manevi değerleri takdir etmektedir. Aslında oyun boyunca Afro-Amerikan mirasını simgeleyen piyano, Amerikan tarihinde iki farklı ırk, iki farklı kültür, iki farklı aile ve iki farklı dönem arasında köprü vazifesi görür. Bu piyano, aynı zamanda beyaz toplumun

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri Bölümü, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), gsertel@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1249-7427 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252906]

hegemonyasında ezilen siyah ırkı da temsil eder. Sembolik olarak oyunun isminde de belirtildiği gibi piyanonun siyah kültüre verdiği ders ise, siyah ırkın bağımsızlığında Afro-Amerikalıların mirası olan sözlü gelenek ve ataları anmanın kaçınılmaz gerekliliği olmuştur. Oyun boyunca, Afro-Amerikan değerlerini ve mirasını koruma gerekliliğinin yanısıra, dini kimlik ve toprak sahibi olmak da siyah karakterler için güç, otorite ve statü kazanma ve böylelikle beyaz toplum tarafından kabul görme metotları olarak kabul edilir.

**Anahtar kelimeler:** Afro-Amerikan mirası, sessizlik, ses, sözlü gelenek, ataları anma

## Introduction

August Wilson's play *The Piano Lesson* discusses the long suffering of African-American people in their endeavors of self-definition while trying to cope with their history marked with the heritage of slavery and racism. The play takes place in The Great Depression of 1930s in Pittsburgh and it depicts the life styles and problems of Southern black people who migrated from South to the northern cities in order to find jobs and better living conditions. However, the play can also be accepted as a journey in time since it takes the reader to the Ante-bellum period through the memories and stories of the characters in the play.

The main plot of the play develops from the different perspectives of the Charles siblings, Berniece and Boy Willie, about selling a family heritage; the piano. Before the Civil War, Charles family was among the slaves of the Sutters. As a present for their wedding anniversary, Robert Sutter buys a piano to his wife Ophelia. However, money of the piano is paid by selling the members of the Charles family; the great grandmother Old Mama Berniece and her son Boy Charles (the father of Berniece and Boy Willie). For a while Ophelia entertains herself with the piano but after a while she gets bored and misses her slave servants. Thus, Robert Sutter orders the faces of the sold slaves to be carved on the wooden parts of the piano. In this way, Ophelia could own both "her piano and her niggers." (Wilson, 1:44) However, what is carved on the piano is not only the faces of the sold slaves but the whole history of the Charles family. After the Emancipation, Papa Boy Charles steals the piano from the Sutters with the hope of owning his family's history. Yet, he is killed by the Sutters as an act of revenge. During the action of the play, Boy Willie comes from the South to the house of Uncle Doaker in order to sell the piano and then return to the South to buy the land which is now sold by the Sutter family. In this way, he hopes to redefine his family's existence in the past. However, he cannot take the piano out of the house due to the reactions of Berniece who does not want the piano to be sold and due to the unexpected appearance of Sutter's ghost.

## Coping with history

In *The Piano Lesson*, one of August Wilson's most significant themes is the methods that the characters generate in order to cope with their past, that is history. From the very beginnings histories have been a battlefield of various cultures, races, voices and stories. In all societies, there is a hegemonic structure which can be mentioned "as a contested and shifting set of ideas by means of which dominant groups strive to secure the consent of subordinate groups to their leadership." (Strinati, 1995: 170) And this dominant hegemonic structure sets the rules, norms and defines the traditions of a society. It is this hegemonic structure which defines and legalizes even histories and stories within that culture. These legalized stories become the history of the dominant structure since it is his story or hi(story) and it is imposed on the whole society. The story/history created by the hegemonic structure can also be

mentioned as a “master narrative” of that society which “is the grand story told by dominant groups to legitimate and justify their actions and policies.” (Campbell& Kean, 1997: 15) Constructing master narratives, telling stories and creating histories have social and political implications. And they generate an ideology with an inclination of creating a controlling mechanism on the individuals of that society. This ideology has become the general attitude of white people towards the blacks especially before the Civil War in American society. Obeying the dictates of the master narrative with its ideology they have created, white master manipulated their slaves working in the plantations not only by creating a hi(story) for them but also by creating their position and even identity for their slaves. This situation can be mentioned as “the construction of blackness” which can be summarized as “the ways in which the dominant white culture and its literary products have over the ages constructed black males and females as different from their white counterparts.” (Bertens, 2001:111) Hence, during their slavery, illiterate black people become not only slaves physically working in the plantations but they have also become mental slaves whose way of thinking have been shaped by the teachings of their white masters. As a matter of fact, this situation is what DuBois defines as the “double-consciousness” of black people who are taught to “look at the world through the eyes of others, of measuring one’s soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity.” (qtd. in Campbell& Kean, 1997: 80) The double-consciousness exemplifies what Althusser defines as ideology which “represents the imaginary relationship of individuals to their real conditions of existence.” (Althusser, 1971:18) While creating an identity and story for African-American people, white people have imposed their ideology on their slaves and directed them to think and believe in the world they have created which moves the blacks away from their “real conditions” as Althusser mentions.

### Significance of the Piano

In *The Piano Lesson*, the piano becomes an instrument for the Berniece and Boy Willie siblings to relate themselves to their history and the meaning of their existence. As Michael Morales mentions, the piano “provided a link to the past, to Africa, to who these people are.” (Morales, 1994:105) Since the history of the Charles family is carved on the piano, the images and symbols are accepted as their own historical documents by the black family. However, since the images and designs are carved by the permission and decision of Robert Sutter in order to please his wife, the historical documents of the Charles family reflect the perspective of the white master Robert Sutter, in other words, stories and histories of the black family become the product of the powerful hegemonic structure. Therefore, with its beautiful designs and carvings, the piano becomes the “silent testament of American racism.” (Bogumil, 1999:74) The Charles family look at and learn their history from the perspective of Robert Sutter. Hence, the piano can be accepted as “a kind of tabularasa upon which the white man could write what he chose.” (Levine, 1977:52) Believing and living in an illusory history written on a white empty sheet produces individuals who experience “a state of false consciousness” as mentioned in Marxist theory. (Bertens, 2001:85) In their false consciousness imposed on them by the white master, members of the Charles family read and transmit their history through the piano as follows:

See that right there? That’s my grandmother, Berniece. She looked just like that. And he put a picture of my daddy when he wasn’t nothing but a little boy... He put a Picture of... Mama Esther... and Boy Charles... Then he put on the side here all kinds of things. See that? That’s when him and Mama Berniece got married. They called it jumping the broom. That’s how you got married in them days. Then he got here when my daddy was born... and here he got Mama Esther’s funeral... and down here he got Mr Nolander taking Mama Berniece and my daddy away down to his place in Georgia. He got all kinds of things what happened with our family. (1:44)

Hence, with the various carvings on it, the piano becomes “a reminder of both the enslaving white culture that built it and the enslaved and suppressed black culture that silently suffered the oppression.” (Tekinay, 2001: 124) However, it is also significant that the piano represents the connection between two cultures, two races, two families and two phases of time; the past and the present. As a matter of fact, It is only the musician Wining Boy (also the uncle of Berniece and Boy Willie) who realizes the burden of the piano and thus seperates himself from the piano and the stories that have shaped their lives for a very long time: “I give that piano up. That was the best thing that ever happened to me, getting rid of that piano. That piano got so big and I’m carrying it around on my back... And that piano get heavier and heavier.”(1:41)

As opposed to Wining Boy, Berniece and Boy Willie have a different relationship with the piano and their attitude towards the existence of the piano in the house determines not only their relationship with the past but also their positioning in and expectations from life in the present. Contrary to the ideas of Boy Willie, Berniece rejects to sell the piano which is the last token from her ancestors and their life of victimization in the plantations. She witnesses the suffering of her mother and the death of her father in the piano. The piano has to be kept in the house since it is a relic of the past and Berniece’s only link to the tragic plight of her parents and relatives. As she mentions: “Money can’t buy what that piano cost. You can’t sell your soul for money.” (1:50) However, Berniece’s situation and her attitudes are a little complicated since in her desire to preserve the piano and what it represents, she cannot seperate herself from the influence of the white master since Robert Sutter’s ghost comes to visit the piano and becomes visible to Berniece from time to time. In other words, hegemony of the white people still controls both Berniece and the piano. On the one hand, Berniece appreciates the piano more than everything, but on the other she is victimized by the power relations assigned to it. This dilemmatic situation forces Berniece to experience the position of “self-fashioning” which puts her into a subject position. As Hans Bertens mentions, “self-fashioning” is the “notion that the self is always a construction, that our identity is never given, but always the product of an interaction between the way we want to represent ourselves – through the stories we tell or the incidents we supress... and the power relations we are part of.” (Bertens, 2001: 179) Hence, not only the past of Berniece but also her identity has been shaped by the white power. Since she internalizes the roles imposed on her and since her identity is constructed by this internalization, the white hegemony with all its power and authority is re-produced. Throughout the play, the reader/audience witnesses how Berniece has been influenced by and has internalized the white power. She constantly buys hammocks and tries to tame her daughter Maretha’s hair with greases and hot dreggers which are her dilemmatic endeavors to seperate her daughter from the black heritage in order to conform to the white way of life. As a matter of fact, this attitude can also be given as an example to Bhabba’s concept of “mimicry” in which the subordinate race imitates the fashions and way of behaviors of the dominant race. As Hans Bertens further explains, “the self-confidence of the colonizer is further undermined by waht Bhabba calls mimicry – the always slightly alien and distorted way in which the colonized, either out of choice under duress, will repeat the colonizer’s ways and discourse.” (Bertens, 2001: 208) Berniece’s conformist attitudes in the imitation and the adaptation of the white culture can also be exemplified in relation with Fanon’s studies on the relationship between the powerless colonized ones and the powerful colonizers. As Fanon explains, in “the first phase” of this relationship, the colonized one “takes pride in demonstrating that he has assimilated – that is mastered – the culture of the occupying power.” (qtd. In Bertens, 2001: 106)

## Voice and silence

Another significant characteristics of Berniece is that she has stopped singing and playing the piano after the death of her mother. She explains the reasons of her refusal to play it as follows:

When my Mama died I shut the top on that piano and I ain't never opened it since. I was only playing it for her. When my daddy died seem like all her life went into that piano... When I played it I could hear my daddy talking... I used to think them pictures came alive and walked through the house. Sometime late at night I could hear my mama talking to them... I don't play that piano cause I don't want to wake them spirits. They never be walking around in this house. (2:70)

As a matter of fact, her refusal to play the piano is Berniece's refusal to embrace her memories which have a very important place in the African-American culture. Besides remembering and keeping the values of the past alive, the concept of memory has different levels of meaning. It represents the rebellious voice of black people long silenced. In addition to the resistance of African Americans, memory stands for the self-expression, self-definition, communication as well as the education of the black community. As the voice of the black people, it is accepted as "a form of counter-history" which "resists the tendency to exclude", and which "articulates African-American identities to break the imposed silence inherited from slavery and perpetuated in the written history and social frameworks of the USA." (Campbell& Kean, 1997: 74) In this way, black people through their memory do not forget their past, but try to reconstruct it. In this attempt of reconstruction, oral history has become a significant aspect of the culmination of black memory since this tradition was the only method through which illiterate slaves were able to articulate their feelings and transmit their stories from one generation to the other. Therefore, the use of oral tradition and "memory... allows the inclusion of stories excluded or denigrated or erased from the versions of white history." (Campbell& Kean, 1997: 82) In this way, memory has become a method of resistance for the black people. In this resistance, the "repositories of individual memories, taken together, create a collective communal memory that represent a black counter-historical identity." (Campbell& Kean, 1997: 74) However, Berniece's rejection of singing and playing the piano is not only the denial of African-American heritage through the use of memory and counter-history but also the refusal of resistance strategies generated by the use of the collective communal memories of black people. By stopping to sing and play, she has silenced not only her own voice but also the voices of the black community. Taking Berniece's situation into consideration, the dichotomy between voice and silence becomes one of the central themes to discuss the power relations and the working mechanism of authority in the play. As a mode of expression and communication, "voice takes a variety of forms" as "slave songs, autobiography, fiction, political speech, rap music and film". (Campbell& Kean, 1997: 74) And all these voices as methods of expression "create an alternative mode of communication through which the African-Americans both state their own culture and assert their difference, whilst positioning themselves alongside the often more dominant voices of white mainstream culture." (Campbell& Kean, 1997: 74) Switching this voice off after the death of her parents by not singing and playing the piano any more transfer Berniece into the state of silence in *The Piano Lesson*. Silence is the state of not only passivity but also invisibility. "Without a voice, the African is absent, or defaced from history." (Baker, 1987:104) Her state of silence is the way she puts an end to her resistance and surrenders the white oppressor which appears in the form of Robert Sutter's ghost.

As opposed to her attitude, Berniece wants her daughter Maretha to learn and play the piano without carrying the burden of it:



I got Maretha playing on it. She don't know nothing about it. Let her go on and be a school teacher or something. She don't have to carry all of that with her. She got a chance I didn't have. I ain't gonna burden her with that piano. (2:70)

On the one hand, Berniece does not want her and her family's burden and suffering to be transmitted to Maretha and thus, she does not explain the story of the piano to her. But on the other hand, -though unconsciously- she feels herself responsible to provide the continuation of both the family heritage and also the collective memories of black people. However, towards the end of the play, Berniece experiences a transformation in her relation with the piano. During her deadly fight with Boy Willie in order to prevent the selling of the piano, Robert Sutter's ghost appears to remind the white supremacy and authority. Noone and nothing can stop the disturbances of the white ghost. All the members of the Charles family are powerless in the face of the harms of the ghost. It is at this moment that Berniece decides to visit and ask the help of her ancestors by playing the piano:

It is in this moment, from somewhere old, that Berniece realizes what she must do. She crosses to the piano. She begins to play. The song is found piece by piece. It is an old urge to song that is both a commandment and a plea. With each repetition it gains its strength. It is intended as an exorcism and a dressing for battle. A rustle of wind blowing across two continents. (2:106)

By embracing the collective memories and by practising the ancestor worship, Berniece begs the help and support of her ancestors:

Berniece. (Singing)  
I want you to help me  
Mama Berniece  
I want you to help me  
Mama Esther  
I want you to help me  
Papa Boy Charles  
I want you to help me  
Mama Ola (2: 107)

And the ghost disappears. By singing and playing the piano Berniece experiences a transformation from silence into voice and from assimilation into liberation. Since "the process of liberation is intimately connected with the ability to express and define oneself in society" (Campbell& Kean, 1997:79) Berniece's songs become the declaration of her independence from the hegemony of the white power. Now she is ready to make peace with her long suffering and painful history by practising the strategies of her ancestors. In a sense, she is reborn in her new identity with the power of her voice. As Mariani suggests:

Moving from silence into speech is for the oppressed, the colonized, the exploited, and those who stand and struggle side by side, a gesture of defiance that heals, that makes new life, and new growth possible. It is that act of speech, of 'talking back' that is no that is the liberated voice. (Mariani, 1991: 340)

The transformation of Berniece from the mental bondage into her liberation also exemplifies the second phase of Fanon's studies on the relationship between the colonized and the colonizer. In this phase, the assimilated or the colonized "is disturbed; he decides to remember what he is. He goes back to his own people, immerses himself in the native culture and the 'rhyming poetry' of the first phase gives way to

‘the poetic tom-tom’s rhythms.’ (qtd in Bertens, 2001: 106) Instead of being proud of her assimilation as seen in the first phase, Berniece now embraces and celebrates her liberation in her re-unification with the strength of her collective memory in the second phase. Transformation of Berniece can also be accepted as her education. She has learned a lesson from the piano as suggested in the title of the play; the only way to get rid of Sutter’s ghost that is the whites, is to listen to her own voice and make it heard.

### **The significance of land**

As opposed to Berniece’s complicated bonds with the piano, her brother Boy Willie’s relationship with the piano is more pragmatic and future-oriented. He wants to sell the piano and with the money of it he wants to buy the land of the Sutter family which is now on sale in the South. First and foremost, the land is accepted “as a testing ground for masculine expression” and this expression gives voice to man’s “quest for power and control.” (Campbell& Kean, 1997: 132-133) Owning a land is the assertion of power and authority which has its roots in the beginnings of American Dream. It was the dream of many immigrants to own a piece of land in this land of opportunities after the discovery of the continent, during the westward expansion and after the Emancipation. By settling on that land, and working hard as farmers on it, they would be acquiring prosperity. This is the first step of leading a respectable and happy life. Boy Willie thinks that he can actualize this dream only by selling the piano: “If my daddy had seen where he could have traded that piano in for some land of his own, it wouldn’t be sitting up here now. He spent his whole life farming on somebody else’s land. I ain’t gonna do that.” (2:46) However, the land Boy Willie wants to buy after selling the piano is not any land, but it is the land of the Sutter family which is in close relationship with the history of the Charles family. On the Sutter land the whole history of the Charles family is declared: “Say it was the story of our whole family and as long as Sutter had it... he had us. Say we was still in slavery.” (2:45) This land in question is where the Charles family lived and worked both before the Civil War and in the aftermath of it. Before the Civil war, the land was a part of the plantation and they were working as slaves on that land. Hence, in that period that land was a witness to the suffering and victimization of the Charles family. However during the Emancipation period, many of the freed slaves migrated to the North in order to find a work and live in better conditions. The ones who stayed in the South continued to work on the same lands as sharecroppers. They hired the land from the owner of it and used it for farming. In that period, the land re-witnessed the suffering of the family – this time in their endeavors of survival in the face of poverty as illiterate freed slaves. Now Boy Willie has a chance to be the owner of and the sole authority of that land on which his family were servants for a very long time either as slaves or as sharecroppers. And in this way he has both a chance to own his family history and also achieve the traditional American Dream that has been the yearning of many people especially the males who migrated to America.

### **Religion as a power**

Another significant character in *The Piano Lesson* who exemplifies the power relations in the interaction of two cultures is the boyfriend of Berniece, Avery who is also a preacher trying to organize a congregation and built his own church. As a matter of fact, religion is one of the traditional fields through which black people can acquire significance and respectability in their societies. However, religion has also been used as an ideology to assert the hegemony and domination of the white race over the blacks. “Slavery in particular had provided the opportunity for the colonization of the black mind, through the imposition of the white values and beliefs, especially Christianity.” (Campbell& Kean, 1997: 116) Therefore, religion and especially Christianity was used as a method to heal the spirituality of the suffering slaves and thus make them submissive and obedient servants. This controlling mechanism was

functional not only in converting the pagan blacks into Christianity but also in the continuation of the white status quo:

Under the restrictions of slave society, masters generally assumed control of their slaves' religious behaviour. Christianity was widespread on the plantation both because many masters encouraged missionary activity but also because slaves often converted voluntarily. Slaves generally were expected to worship under White supervision in services held by White ministers, and in the same churches as their masters, though seating arrangements were generally segregated. (Campbell& Kean, 1997: 116)

Therefore, Avery's desire to build his church "The Good Shepherd Church of God in Christ" (1:24) is a proof of the long-lasting hegemony of the white master over the black race. Avery is in search of assimilation into the American society through religion. However, his attitude reminds the reader/audience Berniece's attempts of "mimicry" that is, the imitation of the behaviors of the dominant race in order to experience a sense of belonging. And Avery practises mimicry through the belief system. His "proud eagerness" to establish his own Christian church also exemplifies the first phase of Fanon's studies in which the colonized is proud of his assimilation within the dominant society (a point also discussed while referring to the dilemma of Berniece). However, inspite of the strong religious controlling mechanism applied on the slaves in the plantations, black people generated some strategies "in developing their own distinctive religious beliefs and practises, in a manner which enabled them to withstand the travails of bondage." (Campbell& Kean, 1997: 116) In their new belief system "slaves meshed American inheritances with the evangelical practises they took from white society." (Campbell& Kean, 1997: 116) Hence, this new African-American belief system uses the collective black memory as a support and a guide. Consequently, churches have become one of the most significant institutions of the black community:

The new black churches assumed a central position in the lives of African-Americans; they quickly became the main social and cultural institutions which blacks made and operated for themselves. ... At the same time, they provided an opportunity for the expression of individual faith in a manner which encouraged a sense of identity and confirmed God's role in their lives. In deciding to make Jesus their choice, and to share with one another their common Christian sense of purpose and Christian understanding of their circumstances they created a situation in which their faith enabled them to hope for eventual triumph, however much they were seemingly forever on the cross, perennially crucified, continuously abused and incessantly devalued. (Campbell& Kean, 1997: 117)

Therefore, leading a congregation by becoming a preacher and building a church is the method Avery uses to rise in his African-American society. Just like Boy Willie tries to assert his power by owning a land, Avery's way of asserting his power and authority is through religion. It is also Avery's method of actualizing the American Dream. However, since this religious system addresses black people by relying on communal black memory and inheritances of the black community, the purpose of Avery can also be exemplified as the second phase of Fanon's studies on the power relations in which the oppressed and the colonized "immerses himself in the native culture." (qtd in Bertens, 2001:106)

## Conclusion

August Wilson's play *The Piano Lesson* emphasizes the significance of the collective black memory in the liberation of black people and in the redefinition of their identity by the use of the piano metaphor. The play also discusses the prominence of this memory in harmonizing the power relations between the white and the black cultures. In *The Piano Lesson*, while the piano stands for the long-lasting suffering of the slaves in the plantations, it also becomes a bridge uniting the two races, two cultures, two families and two periods of time. The play focuses on the conflicts about the sale of the piano. While the different

attitudes of the Charles siblings towards the meaning of the piano change, their attitudes also define their positioning in the American society. While Boy Willie's pragmatism perceives the piano as an instrument that must be sold in order to provide him the money to buy a land and thus power and authority, Berniece attributes more spiritual meanings to the piano. It stands for her connection with her lost parents and victimized ancestors in a long past. However, she has stopped playing the piano after the death of her parents which emphasizes her state of silence. What she learns from the piano as a lesson is that she has to re-vitalize both her voice and the piano's voice in order to get rid of the hegemony of the white master identified with the ghost of the ancestor's master in the past. The remedy for the black people is to comprehend the importance of their collective memory, ancestor worship and voice which stand for the expression, communication, resistance, self-definition and liberation of black people in a hegemonic white society. The play also discusses the different strategies generated by black people in order to adapt themselves into the American society. Besides pointing out the significance of memory and voice, the play also emphasizes that owning a land and becoming a religious figure as a preacher are the adaptation methods generated by the black people to assert their authorities and declare their independency in the power relations.

### References

- Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*, London: New Left Books.
- Baker, H. (1987). *Modernism and the Harlem Renaissance*, Chicago: University of Chicago Press.
- Bertens, H. (2001). *Literary Theory- The Basics*. London and New York: Routledge.
- Bogumil, M. (1999). *Understanding August Wilson*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Campbell, N. & Kean A. (1997). *American Cultural Studies- An Introduction to American Culture*, London and New York: Routledge.
- Levine L. (1977). *Black Culture and Black Consciousness*, New York: Oxford University Press.
- Mariani P. (1991). *Critical Fictions*, Seattle: Bay Press.
- Morales, M. (1994). Ghosts on the Piano: August Wilson and the Representation of Black American History, *May All Your Fences Have Gates*. In Alan Nadel (Ed.), Iowa City: University of Iowa Press.
- Strinati, D. (1995). *An Introduction to the Theories of Popular Culture*, London: Routledge.
- Tekinay, A. (2000). *Contemporary American Drama 1960-2000*. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, İstanbul.
- Wilson, A. (1990). *The Piano Lesson*, New York, A Plume Book.

## 080. Black deaths matter in *The Trees* by Percival Everett

Dünya YENİDÜNYA<sup>1</sup>

**APA:** Yenidünya, D. (2023). Black deaths matter in *The Trees* by Percival Everett. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1359-1366. DOI: 10.29000/rumelide.1252910

### Abstract

*The Trees* by Percival Everett confounds America's inability to notice the racial violence on which it was founded and it contradicts its main founding principles. The aim of the article is to demonstrate how the writer of the twenty-first century reconstructs America's racial trauma wishing to expose the truth through the violence of lynching. As the novel is both a detective fiction and a horror fantasy, the article shows that through these genres, the story exceeds white cruelty and black victimhood to understand black agency. The article asserts that the theory Everett presents is that in order to perceive a black body, there must be a white one. In *The Trees*, an indictment of America's racial terrorism disguising as police procedural and comedy, Everett provides a satirical narrative answer to Langston Hughes's question, "What happens to a dream deferred?" Yes, he says, a dream deferred does explode, fall and descend. This witty novel of revenge and reckoning is a narrative condemning racial violence with strokes, and what stands at its core is the idea that Black deaths matter.

**Keywords:** African American Literature, South, Lynching, Racism, Satire, Humor

### Percival Everett'in yazdığı *The Trees*'te siyahların ölümü meselesi

#### Öz

Percival Everett, *The Trees* romanında, Amerika'nın, üzerine kurulu olduğu sistemik ırksal şiddetin varlığını görmezden gelmesini ve bu sorunun, Amerika'nın temelini oluşturan ilkeleriyle nasıl çelişiyor olduğunu kaleme alıyor. Makalenin amacı, yirmi birinci yüzyıl yazarının, Amerika'nın ırksal şiddet gerçeğinin ve travmasının nasıl inşa edildiğini ve geçerliliğini, linç olaylarıyla nasıl ele aldığını göstermektir. Roman hem bir polisiye kurgu hem de bir korku - fantastik olduğundan, yazar; bu türler arasında geçişler yaparak hikayedeki siyahi yaşamların işleyişini anlamamız için beyaz zulmünün ve siyah mağduriyetinin de ötesine geçerek gösteriyor. Makale, Everett'in sunduğu teorinin, siyah bir cesedi algılamak için mutlaka beyaz bir cesedin var olması gerektiğini iddia ediyor. Amerika'nın ırksal terörizminin polis mekanizmalarıyla halen yürütüldüğünün kanıtı olan *The Trees* romanında Everett, Langston Hughes'un "Ertelenen bir rüyaya ne olur?" sorusuna mizahi bir anlatımla; evet, ertelenen bir rüya nihayetinde patlar, düşer ve alçalır, demekte. Bir nevi intikam ve hesaplaşma romanı olan *The Trees*, Amerika'daki ırksal şiddeti kayda değer hasarlar vererek kınayan hiciv ve mizahın harmanlandığı bir anlatıdır ve özünde Siyah ölümlerinin önemli olduğu fikri vardır.

**Anahtar kelimeler:** Afrikalı Amerikalı Edebiyatı, Güney, Linç, Irkçılık, Hiciv, Mizah

History is a motherfu\*\*er.

FBI agent Herberta Hind, in *The Trees*

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bornova, İzmir, Türkiye), [dunya.yenidunya@ege.edu.tr](mailto:dunya.yenidunya@ege.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-6138-3461 /Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ABD (Bornova, İzmir, Türkiye) [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252910]

Percival Everett is one of America's most significant living novelists, and the poet laureate of scorching social satire and the master of a rage tempered by his diction. At the center of his work, he grapples with the complexities of race and privilege surrealistically. In *Erasure* (2001), his central character is a Black academic who says egad, dresses like a preppy, plays squash, and writes dense experimental fiction. When his agent cannot sell his latest novel because it isn't Black enough, he furiously dashes off a fake "Black" book which he calls *My Pafology*, the book within the book, is a wicked parody of works that are built to satisfy white readers' interest in the Black underclass. In the novel, *My Pafology's* title is changed to *Fuck*, and the book becomes an overnight sensation. In *I Am Not Sidney Poitier* (2009), Everett turns his eye on a young wealthy Black person living in the household of Ted Turner mystifies preconceptions of what Black means, or there is his 1999 novel *Glyph*, in which a baby with an IQ of 475 recalls his infancy and comments on Barthes and Derrida. On the other hand, in *The Trees* (2021), Everett crafts a comic judgment of whiteness and an argument for justice with a Twainian wit and meanness. What stands at the novel's core is the idea that Black deaths matter. The novel begins with the description of the town: Money, Mississippi, looks exactly like it sounds. Named in that persistent Southern tradition of irony and with the attendant tradition of nescience, the name becomes slightly sad, a marker of self-conscious ignorance that might as well be embraced because, let's face it, it isn't going away. The small town in the novel has the characteristics of 19th century values. In some instances the town is defined as stuck in time: "This ain't the city. Hell, this ain't even the twenty-first century. It's barely the twentieth" (52). What makes the town backward is not the undeveloped infrastructure but the old-fashioned mindset of its residents: "Its chock full of know nothing peckerwoods stuck in the prewar nineteenth century and living proof that inbreeding does not lead to extinction" (121). The values and world views of the people are narrated to demonstrate how racism still dominates in the United States. The infamous reputation of the place is repeated as a tangible example of bigotry and white supremacy. Money: "is not a city. It's a shithole where people have put some buildings" (126). The way people speak and behave has many clues about their racist worldview. The use of politically incorrect language dominates the way people in Money talk: "The ni - - - the Black man is missing. Again" (56). Also, many regional stereotypes about the South are used to define the people in the town throughout the book like "backwoods peckerwoods, inbred rednecks, hillbillies...local yokels, bumpkins" (33). Therefore, Ed and Jim being African American detectives were not welcomed in the town. Ed says to his colleague:

-May I remind you that we're in Money, Mississippi. Maybe I should say that again: Money, Mississippi. The important part of that is the word *Mississippi*. You do understand what I'm saying?

-This is the twenty- first century", Jim said.

-Yeah well tell that to those f.... back there in Trump caps. (44)

When they were investigating one of the murders, they asked the wife of the victim if she has any close Black men as friends or enemies, she answers: "It ain't had no colored people in my house, except for the man from the satellite TV, and in two days three of y'all come in" (61). In another instance another wife of another victim says: "I'm gonna call the police if you don't get off my property. Ed flashed his badge. Ma'am we are the police" (65). In another murder scene, the wife of the victim asks the detectives: "you're actually nice, for a N.... you sound educated. Are you educated?" (163). She continues: "Exceptin' for my cleaning woman, Sadie you the first colored person ever been in this here house" (165). In another instance a woman testifies saying how scared they were seeing the black corpse at the murder scene: "She got all froze up when she seen them takin' Wheat and that n...out. Sorry, no offense" (68). The officers answer her back as "none taken" (43). *The Trees* is an unbiased expression of radical activism

that takes the reader somewhere we could not otherwise reach. “In all of those files I read,” Damon Thruff tells Mama Z, “not one person had to pay. Not one” (209). What *The Trees* miraculously manages to do with its mixture of comedy and historical rage is to deliver a wildly satisfying dream of retributive justice for all the people in Mama Z’s gray file cabinets. Like her library, *The Trees* is a monument to the dead. The setting is a small town called Money, Mississippi, “named in that persistent Southern tradition of irony”. We meet a dysfunctional white family unit with its morose matriarch Granny C, her son Wheat Bryant, and her nephew, Junior Junior. This time it’s the white folks’ turn to be rendered in grotesque caricature, and the actions of this feckless clan are played as broad knockabout, almost like a reverse minstrel show. But an ominous note is struck as Granny C expresses remorse for some past deed: “I wronged that little pickaninny,” she broods. As the tone becomes disturbingly gruesome, a deeper purpose to this cruel humour emerges. Wheat is found dead and brutally disfigured, with the mutilated corpse of a young Black man next to him, which subsequently goes missing. The same thing happens to Junior Junior, with the same disappearing cadaver, and all at once we’re in a horror story. Supernatural horror and historical reality collide in dreadful revelation. We are presented with a ghostly yet corporeal presence that haunts America’s consciousness. Money, Mississippi is a real place. It was where the 14-year-old Emmett Till was lynched in 1955, after being accused by a white woman of making suggestive remarks. We learn that Granny C is that woman, and the corpse is Emmett, returned to take his revenge on her descendants. As this phenomenon is repeated elsewhere, the crime genre comes into play, interrogating notions of justice and law enforcement in a racist culture. Two Black officers of the Mississippi Bureau of Investigation provide a wise-cracking double act full of dry observation. When asked by an FBI agent why they joined the service they reply in harmony: “So Whitey wouldn’t be the only one in the room with a gun” (130). A range of characters are called upon to investigate a series of white murder victims found with the bodies of lynched Black or Asian Americans. However, this is not so much a mystery to be solved, rather a greater crime to be addressed: a police procedural that investigates the lack of any due process in the past, where the crime scene is history itself. An academic, Damon Thruff, who meets with Mama Z, a 105-year-old survivor of Money who has chronicled lynchings from 1913 onwards. She has read his book on racial violence, which she criticises as “scholastic”, and is curious as to how he was “able to construct three hundred and seven pages on such a topic without an ounce of outrage”(146). As they work through her comprehensive files on historical victims of this atrocity, the author takes a chapter to simply list them all in his own act of remembrance, and, in a nod to his earlier work, has Thruff write them in pencil and explain that: “When I’m done I’m going to erase every name, set them free.” Mama Z tells him that: “Less than 1 percent of lynchers were ever convicted of a crime. Only a fraction of those ever served a sentence.” A footnote to the case of her own murdered father remarks: “No one was interviewed. No suspects were identified. No one was arrested. No one was charged. No one cared” (155). The plot escalates as the lynched dead begin to rise up. There is widespread panic, a sense of an impending reckoning, but also a feeling that any real resolution is beyond these pages. The genius of this novel is that in an age of populism, it goes on the offensive, using popular forms to address a deep political issue as page-turning comic horror. It’s both a wake-up call, as well as a literary compensation. What is truly disturbing is that in the 20 years between *Erasure* and *The Trees* we appear at times to be going backwards in terms of consciousness, so that an African American word for Awakening can now be used as a disparaging term. In his earlier work Everett might have wondered that history is a nightmare from which we are trying to awake, but now his analysis is more straight. As the FBI agent declares: “History is a motherfu\*ker” (132). In *The Trees*, Everett carries out this multi-tonal storytelling maneuver to perfection, criticizing the legacy of America’s deadliest sins with darksome irony. Though the action takes place in the present, the atmosphere and dialogue, much like the town’s racial politics of 1950s. When FBI agents are called to investigate a mysterious spate of

murders of white people in a Mississippi town that suspiciously bear the hallmarks of the Emmett Till murder, they find a place stuck in time. There's a corrupt, Klan-loving coroner named Reverend Doctor Cad Fondle and a biracial waitress named Gertrude who goes by the nickname of Dixie, a term almost synonymous with Jim Crow. The diner where Dixie works showcases "weirdly colorized photographs of Elvis Presley and Billy Graham" (43). *The Trees* includes a wild, wide-ranging cast of characters. The frustrated Sheriff Red Jetty fruitlessly searches for clues while monitoring his clueless deputies. Gertrude, working under a pseudonym in a local diner, is the Virgil to the detective's Dante in their trip through Money. Mama Z, Gertrude's great-grandmother, shows the detectives the dark underside of the town's history as a diligent historian of lynching. The hard-nosed Special Agent Herberta Hind is sent by the FBI to assist the baffled detectives but winds up just as confused as them. This gives you only a taste of Everett's scope. These are all main characters. Secondary characters are as numerous as they are colorful. The book snowballs slowly, gathering momentum as the detectives' case progresses and regresses, as the investigators get ever more desperate for leads, and as the violence spreads nationwide. White people start turning up dead with the same body beside them. Meanwhile, racial tensions reach a fever pitch. Local members of the Ku Klux Klan in Money start preparing for a race war. Black characters begin talking ominously about "a little retributive justice." To Jim and Ed, it's an ever-worsening shitshow. Let's just say there's a lot of blood. "Death is never a stranger," Mama Z explains. "That's why we fear it." She shows the detectives her archives when they figure learning about the local history becomes the closest thing they have to a lead. Certainly, death is no stranger to Money, Mississippi, where strange fruit grew abundant. Of course, death is never a stranger anywhere in this country. The soil is laden with the blood of massacres and genocide. Everett appears to have dipped his pen in this blood to write *The Trees*. The book reads like an open wound. A full chapter contains nothing but the names of lynching's victims. Damon Thruff, a young professor of Ethnic Studies, travels to Money on the invitation of Gertrude to scour great-grandmother's copious records. He is the motor of the book, along with Mama Z, who volunteers her files. Seeing them, he is compelled to write down in pencil every name he encounters. He explains to Mama Z:

"When I write the names they become real, not just statistics. When I write the names they become real again. It's almost like they get a few more seconds here. Do you know what I mean? I would never be able to make up this many names. The names have to be real. They have to be real. Don't they?"

Mama Z put her hand against the side of Damon's face. "Why pencil?"

"When I'm done, I'm going to erase every name, set them free."

"Carry on, child," the old woman said. (184)

Thruff occupies a position not dissimilar to Everett's. Both of their work excavates America's racial trauma hoping only to expose the wound, not dress it. But the violence of the book, the violence of lynching, surpasses any attempt to describe it. This explains why Everett employs so many genres to convey the horror of lynching's decades-long reign of terror. A detective novel, a ghost story, a tale of body horror, or any concatenation of genres must tremble before the barbarousness of American racial violence. He must operate within and between these genres to keep the violence at sufficient remove to open space for his use of the god-like third person omniscient. Jim and Ed erect a similar barrier between themselves and their work. Though they may secretly sympathize with the assassin, they continue investigating because it is their duty. Perhaps Thruff's responsibility, and by extension Everett's, is to keep the case permanently open. Really, the book's subject is America's inability to reckon with the violence on which it was founded. Whether that's slavery and Jim Crow laws, the genocide of indigenous peoples, or the exploitation of immigrants, the barbarity contradicts its founding values, so any confrontation with the past must explode its self-conception. Even the seasoned detectives see violence



that beggars belief. The detectives track the disappearing corpse to a cadaver company in Chicago where Jim “realized he was seeing two men playing soccer with a head” (192). Confusing violence is found in the present just as much as in the past. Everett uses humor throughout the novel to depict the degree of racism. He makes jokes about the confederate statue in the town. Jim says: Look at that piece of shit, Looks like big white d...” (121). He uses a joke about the Klan: the way to discover who belonged to the Klan was to wait at Russell’s Dry Cleaning and Laundry” (108). He writes phrases like bumper stickers: “Once you go Black, you die. Or, Dead is the new Black” (137). These jokes in a novel about violent serial murders and a town full of people with dangerous racial mindset have an intention to soften the harshness of the situation. The presentation of violence and death with irony and humor also demonstrates how these have become an inescapable part of African American lives. Caricaturing and stereotyping these white supremacist townspeople doesn’t decrease the seriousness of the situation which is continuing through centuries, but shows how this mindset which still continues is becoming more and more ridiculous in this century. However, the developments in the town prove the opposite. Indeed, there is a racist organization in the town. Their oath says:

I have done passed the Yellow Dog and stand here a member of the Grand Invisible Empire. I vow to protect the God given rights of the White race from all aliens, be they Black, yellow, red or Jew. I pledge to follow to the letter the orders of my superior, the Grand Dragon of the Majestic Order of Knights of the Ku Klux Klan, as passed down through the duly elected Grand Kleagle of my chapter. Rocka rocka shu ba day! We is the Klan of the USA. (97)

The group regather after witnessing the murders of white people and “go back to the old tried-and-true ways of our KKK forebears, the sacred ways, the ways of fury, fire and the rope” (97). Everett shows how old-fashioned views about different races can still dominate in twenty-first century. The members of the group defend the superiority of the whites over all other races: “(Hispanics) should all be run out of town, out of the country, just like his grandfather has helped get the n....out of town back in the good old days of the 1920s” (138). One of the main arguments of the novel is how racism still continues in twenty-first-century especially in the deep South with political agenda supporting it. There are many references in the novel which prove that the Trump presidency and evangelicalism feed the racist ideology. At the end of the novel, there is a speech from Trump, as breaking news:

...it’s the Blacks we have to worry about and apparently the Chinese and Indians, but the point is they are not White like Americans are supposed to be. Make America great again. Something terrible is happening in our towns and on our streets. Good White Americans are being targeted for violence, killed like animals.... I wish I could find the leader of the N... . (292-3)

Then as he utters the word, he tries to correct it: I did not use the word n... I would never say the n-word. I’m the least racist person you will ever meet. Some fake news sources are going to tell you that I used the word n... I would never say the n-word (293). And the speech continues with him repeating the word over and over again and denying it. This exaggerated racist manner of the president is a direct criticism of the Trump administration. Though it is a fictional account, it goes hand in hand with his policies during his presidency. Sometimes even more illogical than his speech in the novel. The novel draws similarities between the horrors of the past and the contemporary bigotry for the twenty-first-century reader. The reminding of the past crimes creates a collective nightmare where the present is no different than the past. History repeating itself, the lynching of thousands of African American people in the South beginning with the reconstruction era in American history dominates the narration although it used to be regarded as something of the past. One of the black residents of the town is a 100 years old Mama Z. Her library is filled with large file cabinets containing the names of the dead and lynched African American people since she was born. She says the names of 7006 people who had been lynched since

1913 are recorded and stored in her room (210). Through the story, Everett stays as a neutral narrator and by refusing to declare the killers whoever they might be, he uses an unsafe technique reflecting the prayers that the American media adopts. All these names explicitly show the injustices done to their races throughout history. The murders happened not because these people are guilty but because they are blacks: “the similarity of their deaths had caused these men and women to be at once erased and coalesced like one piece, like one body. They were all number and no number at all, many and one, a symptom, a sign” (166). Mama Z wants an academic to write these names one by one for them to become not mere hidden files in a closet. Later he explains why he writes them:

When I write the names they become real, not just statistics. When I write the names they become real again. It’s almost like they get a few more seconds here. Do you know what I mean? I would never be able to make up this many names. The names have to be real. They have to be real ... when I’m done, I’m going to erase every name, set them free. (184)

The novel also has a chapter consisting of pages and pages of names of the victims only, probably with the same intention of reminding the readers of the reality and horror of these deaths. It is not only about reminding us of the past but also how today these people still face injustices and deaths not different than lynching. Gertrude, one of the leaders of the movement says: “Everybody talks about genocides all over the world, but when the killing is slow and spread over a hundred years, no one notices. Where there are no mass graves, no one notices. American outrage is always for show” (283). This time Everett creates a terrifying environment for the whites in *The Trees*. The serial murders of the whites in the town create panic and increase fear from the blacks. One of the residents say: “I think we’re all suffering from mass hysteria around here. You see, there weren’t no black man at either crime scene. We’re just so afraid of Black people in this country that we see them everywhere” (58). The black corpse which appears near the dead victims acts as a ghost-like figure which kind of represents the conscience of the white public. It reappears every time a death happens, a replica of Emmett Till’s unrecognizable beaten body which appears to remind of the bloody past. The reverend says: “Oh Gawd Jesus, I knows you have a plan, but us poor White mortals is scared to death down here with this strange n..., you keep sending. Is he an omen, oh Lawd, a sign, or is he the devil... (50). These words of the white supremacists in the novel prove the never-ending perception of the whites on blacks as potential criminals. Faulkner had written on the murder of Emmett Till and said: “Fear, not hatred, is what I’ve experienced from Southern people”. Fear rationalized hatred and murder. (How America remembers Emmett Till). This fear of negrophobia (also termed anti-Blackness), one recurrent example of this is the fear of a black male rape of a white woman in such racist societies. Percival Everett aims to create guilt for the descendants who did injustice and who did not pay for its consequences. The figure of Granny C is the woman who had accused Emerett for whistling at her and thus who was responsible for his murder. She says: “About something I wished I hadn’t done. About the lie I told all them years back on that nigger boy...I wronged that little pickaninny” (16). Everett had included these real people in his fiction and make them face the results. The plot of the novel shows that it is now the blacks who organize groups to murder the whites, the opposite of what had happened in the nineteenth century. This way Everett disrupts the white supremacist townspeople who got away with all the killings of innocent people on wrong premises, in the name of racial purity. The violent murders they face are a disruptive strategy to show their generational evil to their faces. In the novel it states that the woman should pay back what she had done, wrongly accusing Till and causing his tragic death: “he who digs a pit will fall in it, and he who rolls a stone, it will come back to him” (93). Only after the tragic incidents of whites being killed this time, she come to her senses and she says: “Like it say in the good book, what goes around comes around” (16). Therefore, it is a novel of revenge, revenge from history. People in the town fear that: “if the spirits are out for revenge, there’s going to be a lot more killing around here (103). For the black organizations who

aim at fighting racists, this is a never-ending war “one that’s been going on for four hundred years, and now we’re fighting back” (232).

This morning, in Conway, South Carolina, a roving band of Black men rioted through the streets of the small downtown area. They killed six White males.... This is being called a race riot and a hate crime...Racial tensions are high, and a curfew is now in place. (254)

The incidents in the country increased where nearly in every state, black mobs and sometimes Asian people attack and kill whites. As the novel narrates the incidents like tv news, it says: In New York City, “a fat policeman shot a young black man in Central Park, only to find dirt-encrusted Black men waiting for him at his patrol car” (287). *The Trees* assure the reader that those who do injustice will payback for their crimes. Everett, also known as an “uncategorizable” writer due to his diverse attempt with genre and form, *The Trees* is difficult to name in these terms just as it draws from accepted modes including Southern-style gothic, detective fiction and the buddy cop comedy, it generally avoids basic elements of these modes. The novel ends with uncertainty unlike any other novels of Everett. The detectives found out the responsible for the murder of the first three white victims in Money. However, it is not certain who committed the other crimes in various states of the country. The novel ends when the detectives came across the academic at the house of Mama Z who has been writing one by one about each and every lynching victim in the state since her birth. They saw that she still continues to write the names with handwriting one by one showing the reader that racism and discrimination and hate crimes are still there to last. In twenty-first century, African American people still experience various brutal attacks from society so many years after the Jim Crow laws. These may vary from micro aggressions, and stereotyped representations to brutal and unjust police attacks. The mindset of conservative and racist white people and the system still constitutes a huge problem for African American people. Percival Everett by reminding us of the brutal story of Emmett Till uncovers the horrors of the past; furthermore, he narrates the end of the story which took place in 1955 in Mississippi. It shocks the reader by showing how racism still dominates in the South in the twenty-first century. Fiction enables him to create a different and violent end just like history itself. Though there have been arguments over creating art about Black trauma or racial violence specifically after the murder of George Floyd, Everett presents a complex cast who cannot achieve a catharsis because the lack of justice but figure their dilemmas; Jim, Herberta and Ed struggle with their dual identities and the cultural complexities of being ‘Black and Blue’; Mama Z and her archive; Granny C and her guilt. For Everett, justice can only be seen in fiction. Though the novel is fictional justice, by the elements of repetition, and revenge, Everett writes for justice in a way that the real world has not yet noticed. He does not leave anyone behind and writes a new story for the lost ones’ blood. This time the revenge is taken from the murderers of the 14-year-old Till. When Mama Z appears partly through the narrative, she comments, “If you want to know a place, talk to its past” (104). Unsurprisingly, while Everett is talking with the past in *The Trees*, he’s also talking to the present, about the future. He ends the novel both illuminating and mystifying being Thruff as the writer of all the victims’ names and we become readers being Mama Z:

“He’s typing names,” Mama Z said. “One name at a time. One name at a time. Every name.”

“Names” Ed said. “Shall I stop him?” Mama Z asked. Jim looked at Ed, then Hind. Gertrude was clearly

confused, yet not. “Shall I stop him?” the old woman asked again.

Outside, in the distance, through the night air, the muffled cry came through, Rise. Rise.

“Shall I stop him?” (299)

The most surprising thing about *The Trees* is how funny it is. It's hard to find humor in a book that deals with lynching, but Everett manages it, mostly in the dialogue between Morgan and Davis, both of whom talk with a dry, decisive sense of humor. Everett also has fun with names: his white characters go by Cad Fondle, Delroy Digby, Pinch Wheyface, and Hickory Spit. *The Trees* is a masterpiece of satire that overturns the white narrative around race in America. The novel insists that we consider the lack of national offence about lynching, which still happens today - consider George Floyd, consider Ahmaud Arbery. "Everybody talks about genocides around the world, but when the killing is slow and spread over a hundred years, no one notices," Everett writes. "Where there are no mass graves, no one notices. American outrage is always for show. It has a shelf life" (283). Everett also wants us to think about the lack of consequences for white racism. For every Derek Chauvin who gets sentenced to years in prison, there are many more who never get called to account. In *The Trees*, they finally do, on a scale proportionate with their crimes, with the crimes of this nation. "History," as one character notes, "is a motherfu\*\*er" (132).

### References

- Arnott, J. (2022). "Potent Satire of US Racism." 31 Aug. 2022, <https://www.theguardian.com/books/2022/aug/31/the-trees-by-percival-everett-review-potent-satire-of-us-racism>.
- Bell, Carole V. (2021). "Percival Everett's Latest Grounds Racial Allegory In History, Horror And Blood." 21 Sept. 2021, <https://www.npr.org/2021/09/22/1039434714/percival-everett-the-trees-review>.
- Everett, P. (2021). *The Trees*. Graywolf. 2021.
- Lucas, J. (2021). "Percival Everett's Deadly Serious Comedy." 20 Sept. 2021, <https://www.newyorker.com/magazine/2021/09/27/percival-everetts-deadly-serious-comedy>.
- Maus, Derek C. (2019). *Jesting in Earnest. Percival Everett and Menippean Satire*. University of South Carolina Press. 2019.

## 081. Semiotic analysis of *Fresh* movie poster

Serda GÜZEL<sup>1</sup>

**APA:** Güzel, S. (2023). Semiotic analysis of *Fresh* movie poster. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1367-1373. DOI: 10.29000/rumelide.1252905.

### Abstract

Movie poster has a commercial aim and it advertises a movie. The researcher selects the movie poster of *Fresh* in order to examine semiotic sign. This study tries to analyze implicit and explicit meaning through semiotic signs on the movie poster. The data is obtained from the movie poster, “*Fresh*” that is taken from internet website. The qualitative approach is used in this study. This analysis focuses content analysis in other words qualitative analysis because the study tries to explore the signs found in the movie poster of *Fresh*. Based on this, the researcher examines the sign in the movie poster of the “*Fresh*”. This study uses Saussure’s sign theory (2011) Wierzbicka’s color theory (1996) and Dyer’s verbal and visual aspect of theory (1986). It can be noted here, there are two aspects in movie poster *Fresh*. These are verbal and visual aspects. This article tries to examine how movie poster *Fresh* can construct and convey the meaning by means of the verbal and non verbal aspects. This research indicates that verbal and non verbal aspects convey meaning. This article explores that how signs used in movie poster inform the audience about the topic of the film. This study points out that the verbal and non verbal aspects can produce and realize implicit an explicit meaning. The researcher suggests that the next studies can cover the limitations of this study. The next researcher can use semiotic theories in order to analyze visual communication media, art photography or printed material.

**Key words:** Semiotic, movie poster, *Fresh*, sign

### *Fresh* film afişinin göstergebilimsel analizi

#### Öz

Film afişinin ticari bir amacı vardır ve afişler filmlerin reklamını yapar. Araştırmacı, göstergebilimsel öğeleri incelemek için *Fresh* filminin film afişini seçmiştir. Bu çalışma, film afişindeki göstergebilimsel özellikler aracılığıyla örtük ve açık anlamı çözümlemeye çalışmaktadır. Veriler, internet sitesinden alınan “*Fresh*” film afişinden elde edilmiştir ve nitel yaklaşım kullanılmıştır. Bu analiz, *Fresh* filminin film afişinde bulunan göstergeleri incelemeye çalıştığı için içerik analizine bir başka söylemle nitel araştırma tekniğine odaklanmaktadır. Araştırmacı, “*Fresh*” filminin afişindeki göstergeleri incelemektedir. Çalışmada, Saussure’ün dil bilim ve göstergebilim teorisi (2011), Wierzbicka’nın renk teorisi (1996) ve Dyer’in sözel ve görsel teorisi (1986) kullanılmaktadır. *Fresh* film afişinde iki öge olduğu ifade edilebilir. Bunlar, sözel ve görsel yönlerdir. Bu makale, *Fresh* film afişinin sözlü ve sözel olmayan yönleriyle anlamı nasıl oluşturabildiğini ve aktarabildiğini incelemeye çalışmaktadır ve araştırma sözlü ve sözel olmayan göstergelerin anlam oluşturduğunu göstermektedir. Makale, film afişinde kullanılan göstergelerin izleyiciyi filmin konusu hakkında nasıl bilgilendirdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma, sözel ve sözel olmayan yönlerin örtük açık bir

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), serdaguzel@arel.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5212-9891. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252905]

anlam üretebileceğine ve gerçekleştirebileceğine işaret etmektedir. Araştırmacı, daha sonra yapılan incelemelerin bu çalışmanın sınırlılıklarını kapatabileceğini öne sürmektedir. Bir sonraki araştırmacı, görsel iletişim araçlarını, sanat fotoğrafçılığını veya basılı materyali analiz etmek için göstergebilimsel teorileri kullanabilir.

**Anahtar kelimeler:** Göstergebilim, sinema afişi, Fresh, gösterge

## Introduction

In global world, film is seen as a big industry for people in order to explore feelings, emotions and opinions. In this sense, film is the sophisticated and powerful art in post modern world (Giles,2003). Film is a type of motion picture and it contains form, visual lines, sound and texture (Bignell,2002). Posters are considered as the most powerful media and it advertises something and it delivers some information to the public (Scannell,1998). From this perspective, people use language for communication and they transmit message through language (Sobur,2009). Language contains verbal and nonverbal in other words visual aspects. Verbal and nonverbal signs transmit explicit and implicit meaning and ideology (Hawkes,1977). Semiotic focuses on how messages are transmitted through signs. Messages divided into verbal and nonverbal messages (Culler,2001). Verbal messages are formulated in written form and non verbal messages and they are formulated as symbols, images (Chandler,2002).Based on this, in postmodern world film is seen as one of the enormous industry for people in order to transmit their feelings, and ideologies (Bignell,2002). Regarding this, movie posters are used by the film production companies in order to transmit implicit and explicit information / ideology/ meaning about the film context (Scannell,1998). It can be noted here, film poster generally includes verbal and non verbal messages. In movie poster, words, clauses, long sentences are not seen. Sign, color, symbol and paintig are frequently seen in the movie posters (Toolan,1988). Movie poster is seen as marketing method of the films. As it is implied above, the movie poster language is generally informal, simple. The short sentences are used and emotive language is used in the movie poster in order to draw attention of the audience (Swales,1990).Based on this, a study about sign is named semiotic. According to Saussure, signifier and signified are important terms for semiology (Saussure,2011). Signifier focuses on sound and object, signified focuses on concept of the object. The relationship between signifier and signified is seen as a signification and it is called sign (Saussure,2011). Regarding this, visual semiotics is subclass of semiotics. Visual semiotics focuses on visual images and visual messages and they reflect their implicit and explicit meaning in the text (Peirce,1994). From this perspective, this study focuses on the semiotic signs of the Fresh movie poster. Verbal and visual signs are examined in this study. The Fresh movie poster has semiotic signs such as the meaning of color and the verbal and visual aspects.

Semiotic study does not only study written or spoken language. It also analyzes the visual features of the texts (Peirce,1994). Based on this, the Fresh is a horror movie and the visual features play a significant role for transmitting the meaning of the thriller or horror movie posters. As mentioned before, the movie Fresh is a horror movie and it told the story of a trumatized woman who is abused and tortured by obsessive man. Verbal and non verbal signs are used in the movie poster in order to explore feelings of woman who has experienced pysical and psychological trauma. The study focuses on Fresh movie poster and it includes picture and text, signs such as verbal sign, non verbal sign and the color sign.

In this study, researcher examines semiotic signs, implicit and explicit messages, verbal and visual signs in movie poster “Fresh”. The study tries to reveal the explicit and implicit meaning by means of semiotic

sign, color meaning verbal and visual features of movie poster. The Fresh movie poster is examined by means of Dyer's visual and verbal concepts (Dyer,1986) and the concept of color is examined by means of Wierzbicka's theory of Color Term (Wierzbicka,1996). Paralinguistic elements such as gesture, facial expression, image and apperance are seen as visual signs (Dyder,1986). From this point of view, gender, size, body, manner, eye contact, pose, clothers body movement are considered as non verbal communication in the text (Bignell,2002). Verbal and visual signs identify things and feelings, associations as well as they construct and shape our social representations (Eco,1979). As it is indicated before, signs and symbols can be seen eveyewhere in daily life such as public spaces, bus stations, train stations, in books and mobile phones (Sobur,2009).

### Research questions

- 1 What are the semiotic signs in Fresh movie poster?
2. What implicit and explicit messages and ideologies are transmitted by verbal and visual signs in "Fresh" movie poster?

### Objective of the research

The study focuses on Fresh movie poster that includes picture and text, signs such as verbal sign, non verbal sign and the color Sign. In this study researcher examines semiotic sign and messages, verbal and visual sign in movie poster "Fresh". The study tries to reveal explicit and implicit meaning by means of semiotic sign, color meaning and verbal and visual features of movie poster. The Fresh movie poster is examined by means of Dyer's visual and verbal concepts (Dyer,1986) and the concept of color is examined by means of Wierzbicka's theory of Color term. (Wierzbicka,1996). The researcher tries to analyze semiotic signs in "Fresh" movie poster also the researcher tries to explore the implicit and explicit messages/ and ideologies in the Fresh movie poster by means of verbal and visual sign in the selected movie poster. The verbal and visual signs are conveyed through the selected movie poster. The ads line, movie title, movie producer, tagline, release data, and movie logo can be seen as verbal signs. On the other hand, the background illustration of the poster, colors and the character position in the poster can be seen as visual signs in selected movie poster. To summarize, the study tries to analyze communication codes, textual and visual elements in the selected movie poster.

### Research method

Fresh movie poster is the data of this research. The data is analyzed by means of theory of semiotics. This study tries to explore the hidden messages and ideologies in the "Fresh" movie poster. This study uses qualitative method because selected movie poster includes verbal and visual signs. Visual is seen as picture, verbal is seen as text. Visual messages are analyzed by means of the terms such as color, shape, verbal messages and they are analyzed by means of text on the selected movie poster. The study uses Dyer's concepts (1986) in order to analyze the verbal and visual sign. Saussure's Sign Theory (2011) is used in order to explore the signified and signifier in selected movie poster. Wierzbicka's theory of color (1996) term is used in order to analyze color sign in the selected movie poster.

### Data analysis

As it is mentioned above, verbal and visual signs and their implicit and explicit ideologies and messages are analyzed by means of Dyer (1986), Saussure (2011), Wierzbicka (1996).The selected movie poster is

selected according to these steps, the movie's original language must be English. Signs must be depicted in the selected movie poster, in order to analyze verbal language, there must be a word (words) written text/s in selected movie poster. *Fresh* has a disturbing content in other words bloody images or signs, violence are frequently seen in the movie. That's why, this movie is selected as the subject data in order to understand signs that identified in a horror movie. Based on this, the raw data (Movie poster *Fresh*) is analyzed by means of Dyer (1986), Saussure (2011) and Wierzbicka's (1996) theory of color. The researcher examines verbal and visual signs in the selected movie poster.

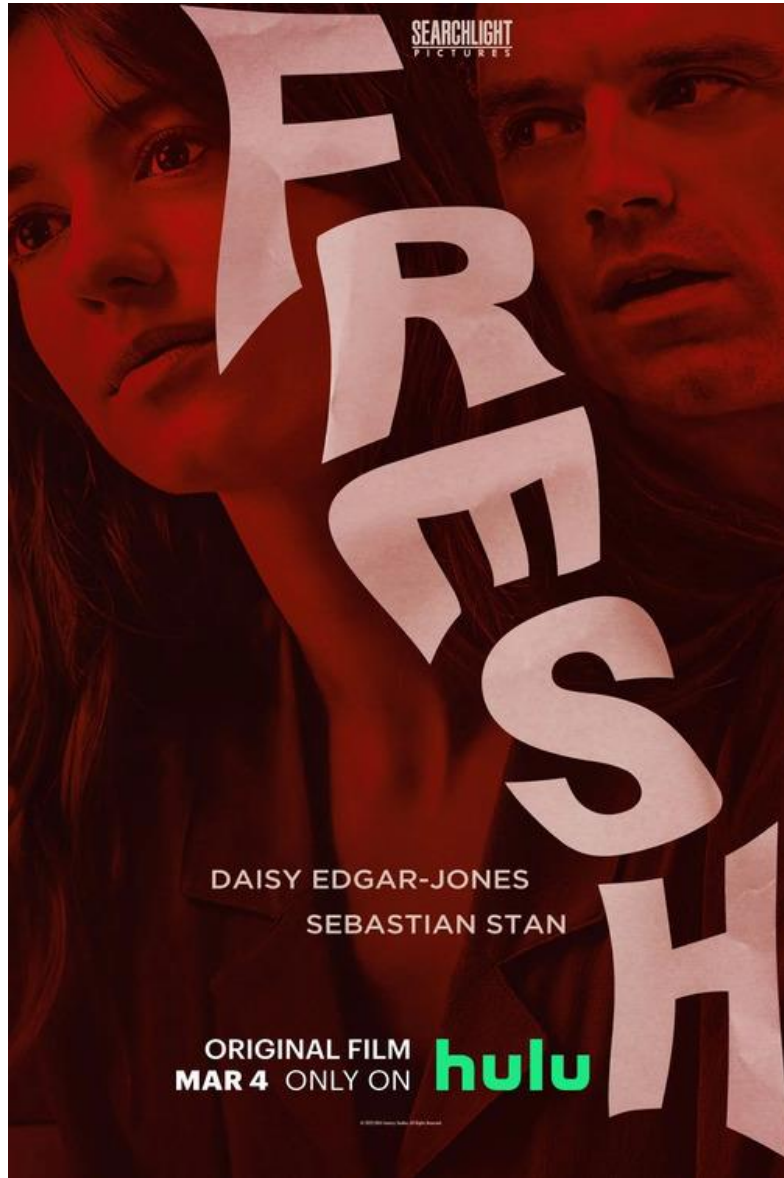


Figure 1. The cover of the movie: *Fresh*  
Source: <https://www.kino.dk/film/f/fr/fresh>



### **Verbal aspect analysis:**

Daisy Edgar – Jones, Sebastian Stan: Verbal Signs

Message: The main characters are written in order to inform the audience about the who are the main characters in this film. The two main characters are written in order to pay attention of the audiences and they are written in order to get public attention. The two main characters' names indicate that the movie has a good quality by means of these players. Based on this, the film's cast is important for the film's success.

### **Fresh: Verbal Sign**

Message: "Fresh" is the title of the film poster. Thematic or assertive title are not used in this movie poster. The topic title is used in this movie poster. From this perspective, this title does not convey a specific message and it only maintains information or raw data about the movie. The capital letter, bold, and white color are used in the text. This usage indicates that main title is the main focus of the movie poster. These textual preferences are used in order to draw audience's attention and this textual preference tells the audience what the film actually is.

### **Searchlight pictures: Verbal Sign**

Message: The masthead of the poster, informs the audience about who produced the film. This Verbal sign indicates that the movie is produced by Searchlight Pictures. This verbal sign indicates that the "Searchlight picture" is one of the America's Film producers and distributors. The company's name is written in capital letters in order to establish and construct credibility and power. The font of text is smaller than the other texts, this linguistic behaviour points out that the distributor or producer of the film is not important or vital information for the audience.

### **MAR 4: Verbal Sign**

Message: MAR 4 is written in order to convey information about the release date of the film and it is written in capital letters in order to establish audience's attention.

### **Original film on only on Hulu: Verbal Sign**

Message: Hulu is a video demand website. It operates in the United States. This verbal sign is written in order to provide information about the Hulu. In order to construct power and hegemony in the context of commercial text, the name of the website is written in the movie poster. Based on this, specific release date and the website are written in order to catch the audience's attention.

### **Visual aspect analysis**

The researcher focuses on the color, shape, position and background of the selected movie poster in this part.

## Color

In this stage, the color used in selected movie poster is examined. Color is a type of communication and it conveys pre defined meanings (Cobley,2010). There are three dominant color in this selected movie poster. These are red, white, black and green. The hidden messages and ideologies are transmitted through colors (Wierzbicka,1996). Sensory social color of the selected movie poster is analyzed in this stage. These visual colors may be served as subliminal stimuli in the selected movie poster (Culler,2001). Based on this, meanings are constructed by means of visual colour (Danesi,2004).Red is used in selected movie poster. Red emphasizes blood, passion, lust and anger. It can be noted here, the color red is considered as indexical signification and it is linked to danger and fear because it is associated with blood. Based on this, red is a subliminal stimuli of experiencing pain (Itten,1970). White is used in this selected movie poster. The verbal signs are conveyed via white. White is often associated with the transparency, purification, purity, cleanness, virginity (Danger,1987).Black is used in this selected movie poster. Black is considered as the darkness, mysterious and death (Giles,2003). Based on this, black is used in this selected movie poster in order to establish the dark and mysterious part of the movie. Green is used in this selected movie eposter. Green is associated with envy and it is not only associated with environmental issues and patterns and it has also negative sense and it is also the color of poison (Giles,2003). The commercial company name is written in green. Dark green is associated with ambition, greed, and jealousy (Bignell,2002).

This is sense driven behaviour in terms of marketing (Giles,2003). Global brand colors are used in this selected movie poster in order to evoke audiences' emotions and feelings. Based on this, colors have meaning and they give message and meaning fort he audience. The colors used in the selected movie poster can be seen as signifier.

## Shape of the selected movie poster

In this section, shape of the selected movie poster is examined. It can be noted here, *Fresh* has disturbing content. It includes bloody images, nudity, violence. The genre of this film is Thriller/ horror. There are two people (young man and woman) are depicted in this movie poster. Shadow of a man who looks at the woman signifies the film could be mystery for the audience. When they see the poster, the audiences want to know content of the film. In this regard, the marketing sells the movie. Based on this, the audience perceives the hidden message of the advertisement.

## Background of the selected movie poster

In this stage, the background of the selected movie poster is analyzed. The color red and black are background of the movie poster and these colors are associated with blood mark and scary, ,isolation and unwelcoming setting, in addition the background is gloomy and dark because there is no light in the movie poster. From this perspective, black and red background introduce the mysteriousness of the movie and this background connates the genre of the film, it is horror genre. As it is mentioned before, the color black refers darkness, evil and negative connotation. The images of woman and man and the color black give the sense of horror and evil. The woman and man dressed in black color and the setting is in low key lighting and this establishes fear in the selected movie poster. Based on this, the woman looks scared because she notices that she is being followed. To sum up, dark colours emphasizes negativity and darkness in the selected movie poster. The black color signifies the movie's tone.

## Conclusion

The verbal and non verbal language signs entitled “Fresh” movie poster is analyzed in this study. The verbal aspects related to verbal signs such as masthead, the title, the release data, Internet website (Hulu) and the non verbal aspects such as color, shape, background and sign are analyzed according to Dyer (1986) Sassure (2011) Wierzbicka (1996). It can be said that the selected movie poster uses the semiotical signs (verbal and non verbal signs) in order to convey implicit and explicit meaning and ideology. The verbal and visual signs are constructed in the selected movie poster and it serves as “subliminal stimuli” and this influences the selected movie poster’s ideological point of view and sense making practices and process. To conclude, the implied meaning and multiple levels of meaning are established by means of semiotical signs in this selected movie poster.

## References

- Bignell, J. (2002) *Media Semiotics: An Introduction*; second edition, United Kingdom: Manchester University Press
- Chandler, D. (2002). *Semiotics: The Basic First Edition*. London: Routledge.
- Cobley, P. (2010) *Semiotics*, New York: Routledge
- Culler, J. (2001). *The pursuit of signs*. New York and London: Routledge.
- Danesi, M. (2004). *Messages, signs, and meanings: A basic textbook in semiotics and communication* (3rd ed.). Toronto: Canadian Scholars’ Press. Inc.
- Danger, E.P. (1987). *The Colour Handbook. How to Use Colour in Commerce and Industry*, Gower Publishing Company, Vermont.
- De Saussure, F. (2011). *Course in general linguistics*. Columbia University Press.
- Dyer, G. (1986). *Advertising as communication*. Methuen: Methuen Co. Ltd
- Eco, U. (1979). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Giles, D. (2003). *Media Psychology*, New Jersey: Routledge
- Hall, S. (2012). *This Means This, This Means That Second Edition: A User's Guide to Semiotics*. Laurence King Publishing
- Hawkes, T. (1977). *Structuralism and semiotics*. California: University of California Press.
- Itten, J. (1970). *The Elements of Color*, in Birren, F. (Ed.), Van Nostrand Reinhold Company, New York, NY.
- Peirce, C.S. (1994). *The Collected Paper of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press
- Scannell, P.(1998). ‘Media – language – world’, in A. Bell and Garrett, P.(eds.) *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell, pp. 251–267.
- Sobur, A. (2009). *Semiotics*. Bandung: PT Remaja.
- Swales, M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Toolan, M. (1988). ‘The Language of Press Advertising’, in Ghadessy, M. (ed.) *Registers of Written English*. London: Pinter Publishers, pp. 52–64.
- Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and Universals*. New York: Oxford University Press.

**082. Rule of *solus ipse* in a Decaying World: Defying character of the American South in William Faulkner's *The Tall Men*****Yonca DENİZARSLANI<sup>1</sup>****APA:** Denizarslanı, Y. (2023). Rule of *solus ipse* in a Decaying World: Defying character of the American South in William Faulkner's *The Tall Men*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1374-1386. DOI: 10.29000/rumelide.1253129.**Abstract**

A trope for the mode of individual self-expression analogous of the regional character(s) of the American South in William Faulkner's short story, *The Tall Men* (1941), the rule of *solus ipse* corresponds to the state of individual in a fallen world of fears, anxieties, and uncertainties surmounted betwixt the World Wars. Binding Faulkner's characterization with his contemporaneous literary equivalents of the era, 'solipsism'<sup>2</sup> appeared as an existential niche of the defying character of the modern individual. As an epitome of devastated American South in successive periods of Reconstruction, progressive era and Great Depression, Faulkner's fictional Yoknapatawpha, thus, both maps and transgresses the boundaries of his Southern stories to the extent his characters trespass the border between the individual and collective experience. Due to his joint literary appeal for gathering the local color with internationalism, studies on Faulkner's writing have given utmost emphasis on his legacy in Modernist literature. This article aims to bring forth the defying character(s) of the American South in William Faulkner's short story, *The Tall Men*, whose rule of *solus ipse* grounds the inbred resistance against the grain of the demise imposed by the Reconstruction and its succeeding era of progressivism and the Great Depression in American history.

**Keywords:** *Solus ipse* / Solipsism, William Faulkner, American South, reconstruction, Progressivism, Great Depression**Çürüyen Bir Dünyada *solus ipse* Kuralı: William Faulkner'in *The Tall Men* öyküsündeki Amerikan Güneyi'nin Başkaldıran Karakteri****Öz**

William Faulkner'in *The Tall Men* (1941) adlı kısa öyküsünün yöresel karakterlerinin bireyci duruşuyla kimliklenmiş olan *solus ipse* kuralı, Dünya Savaşları arasında zirve yapmış korkular, kaygılar ve belirsizliklerin yarattığı düşmüş bir dünyanın kolektif sancısını taşıyan bireyin içkinliğine işaret etmektedir. Böylece, Faulkner'in karakter yaratma tekniğini çağdaşları ile birleştiren "solipsizm" ("tekbencilik"), modern bireyin onu baskılayan ve kontrol edemediği kuvvetlere karşı duruşunu ifade eden bir tutum olarak ortaya çıkmıştır. Faulkner, İç Savaş sonrası "Yeniden Kuruluş," "İlerleme Dönemi," ve Büyük Buhran'ın yıkıma uğrattığı Amerikan Güneyi'nin simgesi olarak yaratmış olduğu kurgusal Yoknapatawpha ile yöresel gerçekçiliğin sınırlarını kolektif insan öyküleriyle buluşturmuştur. Yazarın bölgesel gerçekçiliğini uluslararası bağlamla bir araya getiren edebi tutumu

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), yonca.denizarslani@ege.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3762-9553 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253129]

<sup>2</sup> Craig, E. (1998). Solipsism. In *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Taylor and Francis. Retrieved 26 Dec. 2022, from <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/solipsism/v-1>. doi:10.4324/9780415249126-N097-1

sebebiyle Faulkner çalışmaları genellikle onun Modernist edebiyattaki yeri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışma, William Faulkner'ın *The Tall Men* adlı kısa öyküsünde, Amerikan tarihinin Büyük Buhran'ına öncül olan Yeniden Kuruluş ve İlerlemecilik dönemlerinin yıkıcı sonuçlarına karşı direnişinde kendisine *solus ipse* kaidesini temel alan Güney'inin asi karakterini incelemeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** *Solus ipse* / Solipsizm, William Faulkner, Güney Amerika, yeniden kuruluş, İlerlemecilik, Büyük Buhran

## 1. Introduction

Regarding the rule of *solus ipse*, on which this article grounds the breeding of the character/s of a peculiar region in mid-twentieth century America, William Faulkner's fictional realm of Yoknapatawpha stands as a solitary fable of the American South in its entirety, depicted through the historic and moral burdens of massive social and cultural changes. The publishing date of *The Tall Men* in 1941, is noteworthy for envisioning the American South in retrospective of the changes preceding the progressive era and Great Depression. While the enduring impact of social reforms enacted by the centralization of federal power at state and municipal administrations had groundbreaking consequences like Civil Rights Movement, labor movement and farm movement; industrialization and urbanization toppled down the ties with the old South. Hence, the economic reforms of the New Deal took their course investing upon 'the old dream of a New South,' federal intervention on the region's economy aroused the cynicism of the southerners, whose very essence of regional exceptionality dwelled on the old hierarchies such as white supremacy and the clan system of the rural South (Grantham, 1966: 228-229). Prevalence of kinship and blood related social stratum of the South was deeply rooted in racial conflicts; thus, the rhetorical symbiosis between blood and whiteness in Faulkner's fiction transgressed the class hierarchies of plantation elites, and white supremacists privileged poor whites over free blacks (Kirtunc, 1994:45). Following the Reconstruction, the immersion of black suffrage and employment into segregated social stratification of the South had devastating consequences. Whereas black suffrage enhanced the federal control at state level, free black labor deprived the plantation elites not only of their private properties but also of the surplus they had invested in their land ownership. In the aftermath of the Civil War, they became masters without slaves and lands. Lands that could not be farmed due to lack of slave labor turned the old plantation elites into prey in the hands of northern industrialists. On the other hand, emancipated blacks had to pay the price for their freedom. Without the protection of their masters' private property codes, their absorption into social spaces as equals to whites was unacceptable. Free blacks became an immediate target of violence by the white trash, whose inner hatred for labor competition with the recently freed millions of ex-slaves made them lenient to white supremacy, provincialism, and ignorance. Both urban and rural outlooks of the Reconstruction era were alike in the extreme waves of transformation. Old gentry replaced by the newly rich backwoods bourgeois; vast tracks of lands fallen into federal control; railroad construction and industrialization caused by the change of hands in ownership, all these massive turns had formerly created disorder and decadence, which had a lasting influence on the shaping of the peculiarities of distinct southern regions. Among William Faulkner's Yoknapatawpha novels, *Sartoris* (1929), *Absolom, Absolom!* (1936), *Intruder in the Dust* (1948), and the triplet of *The Hamlet* (1940), *The Town* (1957), and *The Mansion* (1959) are the novels portraying these massive cultural changes in the American South. Faulkner's genealogies of regional characters evolve through the eras between the Reconstruction and Great Depression, and they are strikingly bound by the burdens of their family past and disintegrating conditions of the future generations. Bryant Edwards Trihey asserts that, as a native of Mississippi, Faulkner's ideological

perspective of the American South is divided between paternalism and liberalism. His advocacy to the sense of rootedness regarding the issues of morality and justice is disrupted by the corrupt family relations and mannerisms bringing the moral decay of the characters, undercurrent of which laid the power struggle among the old clans, the newly rich and the poor whites:

Examining *Absalom, Absalom!* (1936) and *The Hamlet* (1940) simultaneously, it is evident that Faulkner first feared the dissolution of an aristocracy grounded in paternalistic values and later the influx of poor whites - those whose power lies in their skin color and not in their moral righteousness, despite their monetary holdings. Faulkner was anxious about the potential for poor whites to hold positions of power and rule with no regard for responsibility, an attribute he associated with liberalism. Because of his placement among the conflicting ideologies of paternalism and liberalism, Faulkner's writing demonstrates his inclination towards the encouragement of earned social mobility with hesitation to allow those solely interested in monetary gains unchecked by a longstanding system of moral decency to acquire social, economic, or political power. (2)

To illuminate on Trihey's points on Faulkner's dilemma of paternalism versus liberalism in his fiction, Numan V. Bartley's survey of the recently emerging research on southern history underpins a special focus on the class relations in the post-Reconstruction era:

The experiences of other plantation societies have suggested new approaches to the study of southern history, and, following a decade of lavish attention to slavery and the antebellum South, researchers have extended their interests into the post-Reconstruction era. As with the study of slavery and the Old South, class, labor, and race relations and their ideological manifestations have been central points of concern. Generally, recent literature has tended to stress the distinctiveness of southern society rather than its similarity with the states to the north, and in varying degrees has emphasized continuity from the Old South to the New rather than change. The trend seems clearly away from "psychological" explanations for southern political behavior-mythology, romanticism, separate and nationally unique historical experiences, individual and psychological racism, and the like. Instead, recent studies, which have often been Marxist or quasi-Marxist in orientation, have tended to link the attitudes and ideologies of social groups to the labor system, social structure, economic organization, and class relationships in the region. (Bartley, 1982:151)

Bartley's remarks on the new approaches to southern history underline a continuity rather than a break with the Old South. Even though new economic relations failed to support the old ways, the dramatic break persisted as the ideological codes of behavior endured, putting their stamp on the New South. Thus, Bartley's reference to Eugene D. Genovese's emphasis on the lack of market economy in the Old South is noteworthy as it evidences the regional differences between the North and the South, laying the cultural foundations of resistance for change:

Although a part of the world capitalist economy, the South, according to Genovese, "did not have an essentially market society" and consequently was basically different from the increasingly laissez-faire society of northern states. The pre-bourgeois southern planter class espoused an ideology of paternalism that bore little resemblance to the free labor ideology popular among northern elites. (Bartley, 1982:151)

Moreover, in his *Black Reconstruction in America, 1860-1880* (1935), W.E.B. Du Bois argued that the correlation between private ownership and political enfranchisement was a determinant factor for a lack of labor-based class consciousness in the U.S. as each newcomer from Europe was offered equal opportunity for land ownership and the promise of *rags to riches*. Hence, Du Bois asserted that both North and South lacked a long-standing organized labor movement, which latent the establishment of unions in America. Accordingly, while the southern planter class was confronted with newly rich bourgeois; free black labor confronted with great waves of free white labor, both parties enduring the labor competition in laissez-faire capitalism (Du Bois, 1935: 17-18). Max Weber as well correlates

paternalism in American experience of modern capitalism to the Protestant ethic of *the elect*, which according to him, was later unpredictably engaged to the success myth (1992:121-2):

Now naturally the whole ascetic literature of almost all denominations is saturated with the idea that faithful labour, even at low wages, on the part of those whom life offers no other opportunities, is highly pleasing to God. In this respect Protestant Asceticism added in itself nothing new. But it not only deepened this idea most powerfully, it also created the force which was alone decisive for its effectiveness: the psychological sanction of it through the conception of this labour as a calling, as the best, often in the last analysis the only means of attaining certainty of grace. And on the other hand it legalized the exploitation of this specific willingness to work, in that it also interpreted the employer's business activity as a calling. It is obvious how powerfully the exclusive search for the Kingdom of God only through the fulfilment of duty in the calling, and the strict asceticism which Church discipline naturally imposed, especially on the propertyless classes, was bound to affect the productivity of labour in the capitalistic sense of the word. The treatment of labour as a calling became as characteristic of the modern worker as the corresponding attitude toward acquisition of the business man. It was a perception of this situation, new at his time, which caused so able an observer as Sir William Petty to attribute the economic power of Holland in the seventeenth century to the fact that the very numerous dissenters in that country (Calvinists and Baptists) "are for the most part thinking, sober men, and such as believe that Labour and Industry is their duty towards God." (121-2)

Regarding these common underlying economic foundations, indeed, the North and South shared common aspects for a broader reading of the cultural history of labor and the capital in the U.S. Closely knit into power relations and labor struggles Faulkner observed in mid-twentieth century American South, most of his writing is engaged with the themes of freedom versus authority and individualism from a viewpoint of a peculiar moral vision. In his 1955 article, "On Privacy / the American Dream: what happened to it," William Faulkner strikes back against the overwhelming pressures on individual freedoms posed by post-1945 environment of American domestic politics. Annoyed by the American journalists' urge for writing about him at the expense of trespassing his privacy following his worldwide literary fame with his 1951 Nobel Prize, Faulkner's resentment against the materialism and totalizing spirit of post-1945 American society illuminates his moral vision of the American Dream and individualism:

The American sky which was once the topless empyrean of freedom, the American air which was once the living breath of liberty, are now become one vast down-crowding pressure to abolish them both, by destroying man's individuality as a man by (in that turn) destroying the last vestige of privacy without which man cannot be an individual.

...

With odds at balance' (plus a little fast footwork now and then of course) one individual can defend himself from another individual's liberty. But when powerful federations and organizations and amalgamations like publishing corporations and religious sects and political parties and legislative committees can absolve even one of their working units of the restrictions of moral responsibility by means of such catch-phrases as "Freedom" and "Salvation" and "Security" and "Democracy," beneath which blanket absolutism the individual salaried practitioners are themselves freed of individual responsibility and restraint, then let us beware. (1955:37)

At a chance to strike back against the downgrading forces on individuals, exerted not only by the government but also by social environments created by Roosevelt's New Deals and McCarthyism era, Faulkner's Nobel speech is a sound manifesto for the loss of individual freedoms and the fear disseminated by the oppressive air of his era:

Our tragedy today is a general and universal physical fear, so long sustained by now that we can even bear it. There are no longer problems of the spirit. There is only one question: When will I be blown up? Because of this, the young man, young woman writing today has forgotten the problems of the

human heart in conflict with itself which alone can make good writing because only that is worth writing about, worth the agony and the sweat.

He must learn them again. He must teach himself that the basest of all things is to be afraid; and, teaching himself that, forget it forever, leaving no room in his workshop for anything but the old verities and truths of the heart, the old universal truths lacking -- lacking which any story is ephemeral and doomed -- love and honor and pity and pride and compassion and sacrifice. Until he does so, he lives under a curse. He writes not of love but of lust, of defeats in which nobody loses anything of value, of victories without hope and, worst of all, without pity or compassion. His griefs grieve on no universal bones, leaving no scars. He writes not of the heart but of the glands.

Until he releases -- relearns these things, he will write as though he stood among and watched the end of man. I decline to accept the end of man. It is easy enough to say that man is immortal simply because he will still endure that when the last ding-dong of doom has clanged and faded from the last worthless rock hanging tideless in the last red and dying evening, that even then there will still be one more sound: that of his puny inexhaustible voice, still talking.

Receiving the Noel Prize following the devastation of World War II and suspicious of the quiescent social environments of the Cold War era, Faulkner recalled the spirit of individualism for rebuilding civilization. His utmost emphasis on the young generation to whom he appealed in his speech is noteworthy to the extent we consider his priority for creating a genealogy of young protagonists in all sums of his novels and short stories. Edmond L. Volpe offers a special emphasis on Faulkner's young protagonists, who play a central role for the display of the Southern drama of familial relations: "In novel after novel he returns to the theme, and it is possible to trace the development of his ideas and the alterations of his moods and attitudes by examining the experiences of his young heroes" (1964:17). Besides Faulkner's lineage to his young protagonists, Volpe underlines that,

Born in the South just before the turn of the century, they are oriented during childhood toward the past, toward a mid-nineteenth century world. Unfortunately for them, they come to maturity in the twentieth century. Secondly, like their literary contemporaries, the young heroes of Hemingway and Dos Passos, they are both idealists and puritans. Finally, they are intelligent, sensitive, and introspective. When these young men collide with the reality of the twentieth-century existence, they are shocked, outraged, and confused. Faulkner's novels combine the Bildungsroman family saga. The young hero's simultaneous rebellion from the family traditions and his intense need for the security that the family provides produce much of the tension in the novels. (1964:18)

Alongside with his band of young protagonists' display of a solid sense of singular stance against the totalizing forces of both the familial bonds and the social codes, Faulkner's depiction of his fictional Yoknapatawpha region almost as a singular character, composed of a mold the author had constructed with his range of stories and characters, is as striking as his rebellious young heroes. According to Ward Miner, Yoknapatawpha is derived from two Chickasaw words, 'Yocana' and 'petopha' meaning 'split land.' Originally belonged to a tribe of Chickasaw Indians in early 1800 and inhabited by a few earlier pioneers of European descent, Faulkner's essential band of Yoknapatawpha pioneers begin to appear in 1833 with the arrival of Thomas Sutpen, Lucius Quintus Carothers McCaslin, Jason Lycurgus Compson, De Spain and Stevens, most of whom have migrated and built their own replica of plantation society they admired from Southeastern states, where opportunities for land ownership and high social stance were scarce in the Antebellum America (Volpe, 1964:14-15). Following these forerunners of plantation elites, a new clan of newly rich like Will Valner and his successor Flem Snopes appeared in the region with the economic and social conditions in the New South. All in all, "Like Mississippi itself, Yoknapatawpha is a land of clawed poverty, and while it does have social classes, they are either vestigial or embryonic remnants of the old aristocracy or forerunners of a new commercial ruling class. . . . , but the bulk of Yoknapatawpha is made up of hardworking farmers beneath whom hangs a fringe of 'poor whites'" (Howe, 1991:8). Thus, this peculiar fabric of the region prevails all throughout the changing social conditions depicted in Faulkner's Yoknapatawpha related stories and characters. Inbred within



and among the traumatized generations of elder Civil War and World War veterans; wounded with moral decadence of provincialism and paternalism, Faulkner's protagonist(s) of Yoknapatawpha prevails amid the overwhelming forces of modernization and industrialization at the turn of the twentieth century. The description of Frenchman's Bend in the opening of the first book of *The Hamlet* (1940) impresses the reader not just as a haunting place but that of a resurrected one:

Frenchman's Bend was a section of rich river-bottom country lying twenty miles southeast of Jefferson. Hill-cradled and remote, definite yet without boundaries, straddling into two counties and owning allegiance to neither, it had been the original grant and site of a tremendous pre-Civil War plantation, the ruins of which--the gutted shell of an enormous house with its fallen stables and slave quarters and overgrown gardens and brick terraces and promenades--were still known as the Old Frenchman's place, although the original boundaries now existed only on old faded records in the Chancery Clerk's office in the county courthouse in Jefferson, and even some of the once fertile fields had long since reverted to the cane-and-cypress jungle from which their first master had hewed them.

Now at the possession of the newly rich backwoods bourgeois Will Varner, Frenchman's Bend revives both in the regional memory and its current wild, untamed, and unattended state as a reminiscent of its earliest pioneer days while still waiting for the next generation of dramas to attend its regional doom. This correlation between the place and its impact on the psychological state of the characters is ultimately achieved with Faulkner's impressionist ending description of the first book of *The Hamlet*, when Jody Varner is desperately riding back from his sinister visit to the Snopes, having already realized his total financial loss and psychological defeat:

Two miles further on dusk overtook him, the shortening twilight of late April, in which the blanched dogwoods stood among the darker trees with spread raised palms like praying nuns; there was the evening star and already the whippoor-wills.' The horse, travelling supperward, was going well in the evening's cool, when Varner pulled it to a stop and held it for a full moment. "Hell fire," he said. "He was standing just exactly where couldn't nobody see him from the house."

Having focused on the regional distinctiveness and solitary attributes of his characterization related to the themes of freedom versus authority and individualism, following analysis of Faulkner's *The Tall Men* and will display the extent the modernist niche of *solus ipse* counts for the inbred defying mode of the American South.

## **2. Freedom versus Authority at Odds with Ambivalent Power Relations, Regional Rule of *solus ipse* in *The Tall Men***

The publishing year of William Faulkner's short story "The Tall Men," 1941 corresponds to Franklin Delano Roosevelt's enactment of peacetime draft on September 16, 1940, which demanded all men between 21 and 35 to register with their local draft boards. The story starts with the arrival of the state draft investigator, Mr. Pearson, as 'a stranger' from Jackson and the old marshal of the town, Mr. Gombault at the McCallum farm, looking for Buddy McCallum's boys Anse and Lucius, who have been absent from the service list. The descendants of the earlier generation of Scotch-Irish McCallum family in *Flags in the Dust*, Buddy McCallum's sons, Anse and Lucius at first appear as mere trespassers of the government's regulation from the viewpoint of the draft investigator. In regard with government's charge of the McCallum boys, Faulkner brings forth the issue of disparity and injustice grounding the relationship between individual and authority by questioning how, from government's perspective, individuals, and their desolate communities, as that of the McCallums' are unjustly prejudiced regardless of the living conditions of both their private and remote regional lives. Thus, along with the 1940 enactment of the peacetime draft, Roosevelt's 1933 Agricultural Adjustment Act for the regulation of farm surpluses is also judged in the story by the old Marshal Mr. Gombault. The hardboiled issue of

freedom versus authority revives in the collective story of McCallums, whose old generations had already fought for their own freedoms and nation during the Civil War and World War I, having had survived through the governmental regulations at the same time in the era of Great Depression. Stunningly, Faulkner's characterization of the two young McCallum boys, Anse and Lucius, does not show any remarkable individuality. They are heard only twice throughout the story replying to their father Buddy McCallum all together saying, "Yes father," when he tells them to go to Memphis and get enlisted immediately. We do not get a sense that they had deliberately escaped the draft:

"Anse, Lucius," he said.

To the investigator it sounded as if they answered as one, "Yes, father." "This gentleman has come all the way from Jackson to say the Government is ready for you. I reckon the quickest place to enlist will be Memphis. Go upstairs and pack."

Hence, neither the father figure Buddy McCallum's nor his boys' motivation is portrayed as mere anarchism; indeed, through the narration and point of view of the old marshal Mr. Gombault the story takes on a different path and sounds quite patriotic with the retelling of the legendary war stories of older McCallum men, who were the veterans of both the Civil War and World War I. However, Faulkner strikes the reader with the father's upright self-esteemed individuality when he advises his sons when to obey and disobey:

"... The Government done right by me in my day, and it will do right by you. You just enlist wherever they want to send you, need you, and obey your sergeants and officers until you find out how to be soldiers. Obey them but remember your name and don't take nothing from no man. You can go now."

Following the path of their elders, Anse and Lucius McCallum would not act against government; and their obedience to authority represents their coming to terms with the legal sense of citizenship at the expense of their freedoms to preserve their private existence, which found utmost expression with their father's advice "Obey them but remember your name..." The rule of *solus ipse* and individuality of Anse and Lucius is, thus, identified with their sense of belonging to their ancestral and communal lineage, which was achieved by hard labor, devotion and generosity to the family, community, and the nation. Regarding this peculiar sense of individuality and the rule of *solus ipse*, Faulkner advocates McCallums' self-righteous causes for disobeying Roosevelt's 1933 Agricultural Adjustment Act through the old Marsal's report to the draft investigator:

"That was after Buddy and them had quit raising cotton. I remember that too. It was when the Government first begun to interfere with how a man farmed his own land, raised his cotton. Stabilizing the price, using up the surplus, they called it, giving a man advice and help, whether he wanted it or not. You may have noticed them boys in yonder tonight; curious folks almost, you might call them. That first year, when county agents was trying to explain the new system to farmers, the agent come out here and tried to explain it to Buddy and Lee and Stuart, explaining how they would cut down the crop, but that the Government would pay farmers the difference, and so they would actually be better off than trying to farm by themselves.

"'Why, we're much obliged,' Buddy says. 'But we don't need no help. We'll just make the cotton like we always done; if we can't make a crop of it, that will just be our lookout and our loss, and we'll try again.'

"So they wouldn't sign no papers nor no cards nor nothing. They just went on and made the cotton like old Anse had taught them to; it was like they just couldn't believe that the Government aimed to help a man whether he wanted help or not, aimed to interfere with how much of anything he could make by hard work on his own land, making the crop and ginning it right here in their own gin, like they had always done, and hauling it to town to sell, hauling it all the way into Jefferson before they found out they couldn't sell it because, in the first place, they had made too much of it and, in the second place, they never had no card to sell what they would have been allowed. So they hauled it back. The gin wouldn't hold all of it, so they put some of it under Rafe's mule shed and they put the

rest of it right here in the hall where we are setting now, where they would have to walk around it all winter and keep themselves reminded to be sho and fill out that card next time.

Through the old Marshal's narration of McCallums' disobedience to Roosevelt's Agricultural Adjustment Act, in the above passage, Faulkner highlights both the individual and communal stance against the violation of private property and surplus of the small farmers. McCallums were supported by their neighboring farmers who helped them stock their surplus cotton. Appreciating the farmers' solidarity, indeed, Faulkner is impatient because the burden of the economic crises has always been laid upon the individuals, be it the small farmers, or individual urban manufacturers and factory laborers who had to suffer the greed of the corporate business clans which had bloomed within the Reconstruction and progressive era in the United States. In his 2006 book, *American Reformers, 1870-1920: Progressives in Word and Deed*, Steven L. Piott highlighted the inadequacy of the federal regulatory agencies and legislations such as the Interstate Commerce Commission (1887) and the Sherman Antitrust Act (1890) aiming to protect competition amidst corporate business clans at the turn of the century: "Although the growth of large-scale industrial capitalism contributed substantially to the nations' economic growth, it also triggered a heated debate over the implications of rising corporate power not just on the economy but on the political system as well" (2006:2). Piott's focus extends beyond the urban conditions; similar to individual wage laborers and manufacturers, farmers had to adapt their means of production and calculate their surpluses in accord with the giants of industrialization:

The World of the farmer changed with that of the industrial worker. As transportation facilitated access to the growing market economy, farmers increasingly specialized. Farmers on the Great Plains grew wheat, Midwesterners raised cotton, and southerners continued to cultivate cotton. As farmers specialized in cash crops, they become increasingly dependent on others. Bankers controlled access to credit, buyers dictated prices, and railroads set the transportation rates on goods being sent to market. In the more geographically isolated South, small farmers, tenants, and sharecroppers found themselves buying supplies on credit from "furnishing merchants" at exorbitant interest charges so that they could plan next year's crop and support their families until harvest time. Under this system, merchants dictated the nature of a farmer's crop, demanded that he not incur financial obligations from another merchant, and required him to sign a lien on his future crop a collateral. When farmers sold their crops, they most found that they had not earned enough to pay off the merchant. As a result, the struggling farmer often found himself trapped in an ever-ending cycle of debt peonage. (2006:3)

Regarding this economic outlook of the preceding progressive era and the overwhelming pressures on the hard labor of farming at the time of New Deal generation of McCallums, Faulkner places "the dark bulk of the cotton gin" at the threshold of his story, when the old deputy town marshal, Mr. Gamboult and his accompanying draft investigator Mr. Pearson from Jackson arrive at the McCallum farm:

They passed the dark bulk of the cotton gin. Then they saw the lamplit house and the other car, the doctor's coupe, just stopping at the gate, and they could hear the hound baying.

Soon after this prelude, they notice Doctor Schofield's car parked outside, whom the marshal has called for an emergency. Buddy McCallum's leg was fatally wounded by an accident at the cotton gin. Striking against the fact that he has informed the McCallums of his arrival to arrest the boys, the investigator blames the old Marshal for betraying the government:

"What's that other car?" the younger man said, the stranger, the state draft investigator.

"Doctor Schofield's," the marshal said. "Lee McCallum asked me to send him out when I telephoned, we were coming."

"You mean you warned them?" the investigator said. "You telephoned ahead that I was coming out with a warrant for these two evaders? Is this how you carry out the orders of the United States Government?"

Right after this dialogue Faulkner describes the old marshal as follows: "The marshal was a lean, clean old man who chewed tobacco, who had been born and lived in the county all his life." From the very beginning, thus, the reader is introduced to in-group versus out-group confrontation between the old deputy marshal and the young state draft investigator; whereas the sole mission to be there for the latter is to arrest the McCallum boys, priority of the former is to help the injury Buddy McCallum suffers from his accident at the cotton gin. The two opponent authority figures clash as the young draft investigator criticizes the old deputy marshal for informing the McCallum family of their arrival:

"I understood all you wanted was to arrest these two McCallum boys and bring them back to town," he said. "It was!" the investigator said. "And now you have warned them, given them a chance to run. Possibly put the Government to the expense of hunting them down with troops. Have you forgotten that you are under a bond yourself?" "I ain't forgot it," the marshal said. "

Nevertheless, despite his reaction against the old marshal, the young investigator lowers his tone and eventually evades speaking his thoughts aloud and prefers to keep silent feeling himself as an intruder among closely knit band of farmers and town's figures including the old marshal and town doctor at the McCallum house:

The investigator drew up behind the other car and switched off and blacked out his lights. "These people," he said. Then he thought, But this doddering, tobacco-chewing old man is one of them, too, despite the honor and pride of his office, which should have made him different. So he didn't speak it aloud, removing the keys and getting out of the car, and then locking the car itself, rolling the windows up first, thinking, These people who lie about and conceal the ownership of land and property in order to hold relief jobs which they have no intention of performing, standing on their constitutional rights against having to work, who jeopardize the very job itself through petty and transparent subterfuge to acquire a free mattress which they intend to attempt to sell; who would relinquish even the job, if by so doing they could receive free food and a place, any rathole, in town to sleep in; who, as farmers, make false statements to get seed loans which they will later misuse, and then react in loud vituperative outrage and astonishment when caught at it. And then, when at long last a suffering and threatened Government asks one thing of them in return, one thing simply, which is to put their names down on a selective-service list, they refuse to do it.

His head wrapped up with his judgmental perspective against the boys, the family itself and the whole rural community of Jefferson in the name of the McCallums, the investigator penetrates the story. The description of the rural figures surrounding Buddy McCallum's supine body inside the house, however, raises the tension of the investigator and heightens his sense of being an outsider among the strongly knit kinship:

The doddering old officer was not only at bottom one of these people, he had apparently been corrupted anew to his old, inherent, shiftless sloth and unreliability merely by entering the house. So he followed in turn, down the hall and into a bedroom; whereupon he looked about him not only with amazement but with something very like terror. The room was a big room, with a bare unpainted floor, and besides the bed, it contained only a chair or two and one other piece of old-fashioned furniture. Yet to the investigator it seemed so filled with tremendous men cast in the same mold as the man who had met them that the very walls themselves must bulge. Yet they were not big, not tall, and it was not vitality, exuberance, because they made no sound, merely looking quietly at him where he stood in the door, with faces bearing an almost identical stamp of kinship: a thin, almost frail old man of about seventy, slightly taller than the others; a second one, white-haired, too, but otherwise identical with the man who had met them at the door; a third one about the same age as the man who had met them, but with something delicate in his face and something tragic and dark and wild in the same dark eyes; the two absolutely identical blue-eyed youths; and lastly the blue-eyed man on the bed over which the doctor, who might have been any city doctor, in his neat city suit, leaned: all of them turning to look quietly at him and the marshal as they entered.

Despite his unquestionable governmental authority and his impatient inhumanity that stick his mind to catch the train to Jackson after arresting the boys, the investigator understands that he must wait until

the doctor amputates Buddy McCallum's injured leg. Thus, besides the loss of humanity, Faulkner awakens us modern readers to another loss, which is identified with the sense of time, the prolonged dramatic break of modernity that have been problematizing our relationship with humanity and life itself. In a likely manner with the investigator Mr. Pearson, the readers of Faulkner must stop a while and listen to the realities of insignificant rural people whose depravity of basic constitutional rights of life and private ownership mattered at the expense of their hard labor which is violently epitomized with the Buddy McCallum's amputated leg. Eventually, "The dark bulk of the cotton gin" stands as an archangel of a fallen paradise, unlocking the tale of McCallum only to those with a sensitive ear. Buddy McCallum's rule of *solus ipse* and his strong character is expressed both with his sound and clear command of his boys' obedience to laws on the condition of remembering who they are and his endurance to the pain of his leg amputating operation without being etherized. His endurance is a seasoned one indeed, having survived his fatal wound in France in World War I and his continued hard labor on his own land all throughout his life:

"One day in France we was running through a wheat field and I saw the machine gun, coming across the wheat, and I tried to jump it like you would jump a fence rail somebody was swinging at your middle, only I never made it. And I was on the ground then, and along toward dark that begun to hurt, only about that time something went whang on the back of my helmet, like when you hit a anvil, so I never knowed nothing else until I woke up. There was a heap of us racked up along a bank outside a field dressing station, only it took a long time for the doctor to get around to all of us, and by that time it was hurting bad. This here ain't hurt none to speak of since I got a-holt of this johnny-jug. You go on and finish it. If it's help you need, Stuart and Rafe will help you... Pour me a drink, Jackson."

Having heard of the whole sum of the McCallum story, at the end, the investigator finds himself accompanying the old marshal carrying the amputated leg of Buddy McCallum to the family grave, where old Anse McCallum and Mrs. McCallum and Buddy's wife were buried. Following the orders of the old Marshal through their stride toward the family plot, the draft investigator yields:

The investigator followed him out of the house and across the yard, carrying gingerly the bloody, shattered, heavy bundle in which it still seemed to him he could feel some warmth of life, the marshal striding on ahead, the lantern swinging against his leg, the shadow of his striding scissoring and enormous along the earth, his voice still coming back over his shoulder, chatty and cheerful, . . .

The mood of the investigator carrying Buddy's amputated leg, which "still seemed to him he could feel some warmth of life" appears as one of the most gothic expressions in Faulkner's writing. The dreadful imagery of the investigator, representative of the ruling authority of the government, holding the funeral of Buddy McCallum's sacrificed leg to hard labor evokes an emblem of courage and patriotism on the part of both sides of the opponents. The character of the investigator develops, and is matured having realized that Buddy McCallum's amputated leg with 'warmth of life' was honorable as much of his two medals, ". . . an American medal and a French one, . . ." he brought from World War I. As the "spittin' image of old Anse McCallum," who had also served during the Civil War and strived to build his family and farm despite the hardships of the Reconstruction and the progressive era, Buddy McCallum had done his best to preserve the family heritage dwelling on the rule of *solus ipse* even if it required disobeying the government by his constant labor and will to resist the overwhelming forces of wild capitalism. Lastly, the epitaphic comments of the old Marshal while digging the grave for Buddy's leg sounds as a denouement to the tale itself:

"Yes, sir. A man gets around and he sees a heap; a heap of folks in a heap of situations. The trouble is, we done got into the habit of confusing the situations with the folks. Take yourself, now," he said in that same kindly tone, chatty and easy; "you mean all right. You just went and got yourself all fogged up with rules and regulations. That's our trouble. We done invented ourselves so many alphabets and rules and recipes that we can't see anything else; if what we see can't be fitted to an

alphabet or a rule, we are lost. We have come to be like critters doctor folks might have created in laboratories, that have learned how to slip off their bones and guts and still live, still be kept alive indefinite and forever maybe even without even knowing the bones and the guts are gone. We have slipped our backbone; we have about decided a man don't need a backbone any more; to have one is old-fashioned. But the groove where the backbone used to be is still there, and the backbone has been kept alive, too, and someday we're going to slip back onto it. I don't know just when nor just how much of a wrench it will take to teach us, but someday."

The old marshal questions the disparity between the legal foundations of American democracy and the real human experience with it, which indeed was the ground of the protest culture of the Revolutionary America. The burden of colonial America was once challenged by the mindset of the Age of Reason which formed the underlying rhetoric of the Declaration of Independence. Nevertheless, according to the old Marshal, the New Deal party-line bureaucracy of the draft investigator is insufficient to understand the situation of the McCallums: "We done invented ourselves so many alphabets and rules and recipes that we can't see anything else; if what we see can't be fitted to an alphabet or a rule, we are lost." Reviving the "backbone" of American democracy that is its human aspect, the old Marshall emotionally baptizes the draft investigator and awakes his common sense:

Life's a pretty durn valuable thing. I don't mean just getting along from one WPA relief check to the next one, but honor and pride and discipline that make a man worth preserving, make him of any value. That's what we got to learn again. Maybe it takes trouble, bad trouble, to teach it back to us; maybe it was the walking to Virginia because that's where his ma come from, and losing a war and then walking back, that taught it to old Anse. Anyway, he seems to learned it, and to learned it good enough to bequeath it to his boys. Did you notice how all Buddy had to do was to tell them boys of his it was time to go, because the Government had sent them word? And how they told him good-by? Growned men kissing one another without hiding and without shame. Maybe that's what I am trying to say... There." he said. "That's big enough." He moved quickly, easily; before the investigator could stir, he had lifted the bundle into the narrow trench and was covering it, covering it as rapidly as he had dug, smoothing the earth over it with the shovel. Then he stood up and raised the lantern a tall, lean old man, breathing easily and lightly. "I reckon we can go back to town now," he said.

In her article, "Beyond the Old Marshal: 'Patriotic Nonsense,' the Vernacular Cosmopolitan, and Faulkner's Fiction of the early 1940s," Theresa M. Towner argues the validity of ideological patriotism under the light of contemporary critical response to ideology by Terry Eagleton and Homi Bhabha. According to Towner, William Faulkner's attempt to offer a multifaceted perception of patriotism resolves the dilemma between the individual and society. Rather than a dichotomous relationship, Faulkner's advocacy to human conduct is of paramount importance:

. . . Faulkner introduces into his fiction the idea that a legitimate ideology of patriotism might be possible – that love of country might work analogously to love of family and might translate into a love of nation and action on behalf of that nation. Such action might mean enlistment and service in the military. Such action might include traveling into another social realm and standing among strangers and either teaching them something, . . . , or learning something from them, as the investigator does from the old marshal. Such action would almost necessarily move the actor beyond what he or she previously knew or believed, . . . (Towner, 2005: 104)

### 3. Conclusion

In an era of totalizing waves of nationalism worldwide, William Faulkner's *The Tall Men* brings forth an idealized sense of patriotism with an appeal to question the power relations. As representatives of government authority, the disparity between the local marshal Mr. Gamboult and the draft investigator Mr. Pearson prevails all throughout the story. The detached and indifferent attitude of the investigator symbolizes the remoteness of the government and legislative branches, whereas the old marshal Mr. Gamboult appears as an insider with his native attachment to the town people. Nevertheless, both are

initially “the tall men,” government’s outstretched hand upon people no matter how far away they live on their own realities. Upon his entrance to the McCallums’ household, the investigator’s description of the rural people underlines their inferiority to authority: “Yet they were not big, not tall, and it was not vitality, exuberance, because they made no sound, merely looking quietly at him where he stood in the door, with faces bearing an almost identical stamp of kinship: a thin, almost frail old man of about seventy, slightly taller than the others . . .” On the other hand, soon after his penetration into this alien world, he realizes that his arrogance deludes his perception. He, himself and all the affiliations evoked within his identity become inferior to the individual power of old marshal and McCallums with their human conduct raised by solidarity and devotion to community. Thus, while Faulkner’s fictional realm of Yoknapatawpha unravels the social realities of 1930s and 1940s, his emphasis on the collective drama of humanity offers a healing process when the old marshal “stood up and raised the lantern a tall, lean old man, breathing easily and lightly” having had buried the amputated leg of Buddy to the McCallum family plot. As Walton Litz explores in his “William Faulkner’s Moral Vision,”

Man's freedom is an inner, moral one. It is his responsibility to endure and attempt to expiate the evils which he inherits from the past. Then, secure in the knowledge that this free choice will improve the lives of succeeding generations, he will be able to reconcile himself to his fate and prevail over it. The virtues demanded by history, the moral responsibilities which every man has the power to visualize, derive from an ideal harmony between man and nature. They are made explicit in Faulkner's description of the original covenant between man and God in Paradise. (1952:201)

Eventually, peculiar to Faulkner’s solipsistic niche of Yoknapatawpha, the rule of *solus ipse* counts for the McCallums and the heroic old marshal Mr. Gamboult, whose will for preserving individual sovereignty is knit together within their community related survival amidst overwhelming forces in a dangling world. Thus, somewhere in-between Georg Lukacs’s critical response to self-alienated particularity of Kierkegaardian existentialism and the historical sense of 1940s’ social realism, William Faulkner’s *The Tall Men* has still so much to say to today’s literary responses to the loss of individualism. His characters’ solid expression of individualism grounded on American Dream of individual rights and freedoms corresponds to Kierkegaard’s assertion on the sovereignty of individual against the stipulating forces of society. On the other hand, McCallums and their community-related solidarity display the rule of *solus ipse* against the overwhelming demands of government in the era of Great Depression, through which they had to bear the burdens and devastating consequences of corporate business of progressive era. Thus, regarding the regional-specific economic conditions during Great Depression, with his *The Tall Men*, Faulkner offers a social realist response to 1940’s American society in reminiscence of American Dream of individualism.

#### 4. References

- Bartley, Numan V. (1982). “In Search of the New South: Southern Politics after Reconstruction.” *Reviews in American History. The Promise of American History: Progress and Prospects*. The Johns Hopkins University Press. Vol. 10, No. 4, (150-163). Retrieved on 26 Dec 2022, from <https://www.jstor.org/stable/2701824>
- Craig, E. (1998). “Solipsism.” *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Taylor and Francis. Retrieved on 26 Dec 2022, from <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/solipsism/v-1>. Doi: 10.4324/9780415249126-N097-1
- Du Bois, W.E.B. (1995). *Black Reconstruction in America*. Simon & Schuster.
- Faulkner, W. (1951). The Nobel Prize Speech. Retrieved on 20 Dec. 2022 from William Faulkner - Banquet speech ([nobelprize.org](http://nobelprize.org))
- Faulkner, W. (1955). “ON PRIVACY the American Dream: what happened to it.” *Harper’s Magazine*. (33-38) Retrieved on 10 Dec. 2022, from [on-privacy-by-faulkner-harpers.pdf](http://on-privacy-by-faulkner-harpers.pdf) (typepad.com)

- Faulkner, W. (1940). *The Hamlet*. Retrieved on 18 Nov 2022, from William Faulkner, The Hamlet (wordpress.com)
- Faulkner, W. (1941). *The Tall Men*. Retrieved on 21 Oct 2022, from WILLIAM FAULKNER, The Tall Men (wordpress.com)
- Grantham, D. W. (1966). "The South and the Reconstruction of American Politics." *The Journal of American History*. Oxford University Press on behalf of Organization of American Historians. Vol. 53, No. 2 (227-246). Retrieved on 26 Dec 2022 from <https://www.jstor.org/stable/18941>
- Howe, I. (1991). *William Faulkner A Critical Study*. Ivan R. D. Publisher.
- Kırtunc, Lahur, A. (1994). "William Faulkner'in Eserlerinde Başlıca Güney Temaları." *Aegean Journal of English and American Studies*. Ege University Press. Sayı 10. (43-66).
- Litz, W. (1952). "William Faulkner's Moral Vision." *Southwest Review*. Southern Methodist University Press. Vol. 37, No. 3. (200-209). Retrieved on 06 Jan 2023 from <https://www.jstor.org/stable/43463794>
- Piott, S.L. (2006). *American Reformers, 1870 – 1920: Progressives in Word and Deed*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Towner, T. M. (2005). Beyond the old marshal:" patriotic nonsense," the vernacular cosmopolitan, and Faulkner's fiction of the early 1940s. *The Faulkner Journal*. The John Hopkins University Press. Vol. 21 No. 1 / 2 . 91-106. Retrieved on 19 Jan 2023 from Beyond The Old Marshal: "Patriotic Nonsense," the Vernacular Cosmopolitan, And Faulkner's Fiction of the Early 1940s (jstor.org)
- Trihey, B. E. (2011). *The Invisible Other: White Trash in William Faulkner's Absalom, Absalom! and The Hamlet*. Dissertation. Theses, Dissertations & Honors Papers by an authorized administrator of Digital Commons @ Longwood University. Retrieved on 07 Dec 2022 from <https://digitalcommons.longwood.edu/etd>
- Weber, M. (1992). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Routledge. Retrieved on 04 Jan 2023 From \*The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism (wordpress.com)
- Volpe, E. (1964). *A Reader's Guide to William Faulkner*. Farrar, Straus and Giroux.



### 083. Developing a reading course model for pre-service English language teachers within the framework of critical pedagogy

Zeynep BİLKİ<sup>1</sup>

**APA:** Bilki, Z. (2023). Developing a reading course model for pre-service English language teachers within the framework of critical pedagogy. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1387-1401. DOI: 10.29000/rumelide.1253151.

#### Abstract

Today's global world brought significant changes to our learning and teaching habits, skills, and competencies we need to gain to deal with and make decisions on challenging global issues. One of these essential skills we need to improve is critical thinking skills. Enhancing critical thinking skills and developing an in-depth critical consciousness on challenging issues can be achieved through the improvement of two essential literacy skills, reading and writing. This paper presents a reading course model developed to improve pre-service English language teachers' critical reading skills within the framework of critical pedagogy. Many English reading courses in higher education level are designed with traditional approaches that aim to improve the basic reading comprehension skills of second language (L2) readers. Unlike these courses, the course model reported in this paper aims to develop pre-service English language teachers' critical reading skills as well as consciousness on critical global issues by creating a context they experience reading in English as a social act and by having a deeper level of engagement with critical global issues such as social justice, gender equality, refugee problems, human rights, and environmental challenges. The paper first provides a detailed description of the theoretical framework behind the design of the course and then presents the course with a focus on learning objectives, course procedure, reading text selection and assessment of students' works. The pedagogical considerations and implications are provided in the conclusion for instructors who are interested in implementing a reading course enriched with critical pedagogy.

**Keywords:** Critical reading, critical thinking, critical pedagogy

### Eleştirel pedagoji yaklaşımı çerçevesinde hizmetiçi İngilizce öğretmenleri için okuma dersi modeli geliştirilmesi

#### Öz

Bugünün küresel dünyası, zorlu küresel konularla baş edebilmek ve bu konular hakkında kararlar alabilmek için ihtiyacımız olan öğrenme ve öğretme alışkanlıklarında, becerilerinde ve donanımlarında değişikliklere yol açtı. İyileştirmemiz gereken bu önemli becerilerden bir tanesi eleştirel düşünme becerisidir. Bu zorlu konularda derinlemesine eleştirel farkındalığı geliştirmek ve eleştirel düşünmeyi artırmak iki önemli okuryazarlık becerisi ile başarılabilir: okuma ve yazma. Bu makale eleştirel pedagoji çerçevesinde hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin eleştirel okuma becerilerini iyileştirmek amacı ile geliştirilen bir okuma dersi modeli sunmaktadır. Yüksek öğretim seviyesindeki birçok İngilizce okuma dersi ikinci dil okuyucularının temel okuma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan geleneksel yaklaşımlar takip edilerek tasarlanmıştır. Bu derslerden farklı olarak, bu makalede sunulan ders modeli hizmet öncesi dil öğretmenlerinin eleştirel

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (Ankara, Türkiye), zeynep.bilki@tedu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9505-8093 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253151]

okuma becerilerini geliştirmeyi, aynı zamanda bu öğretmen adayları için sosyal adalet, cinsiyet eşitliği, göçmen sorunları, insan hakları ve çevresel zorluklar gibi küresel konular ile derinlemesine bağlantı kurarak İngilizce okumayı bir sosyal hareket olarak tecrübe edebilecekleri bir ortam yaratarak, hassas küresel konular hakkında farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Bu makale öncelikle dersin tasarımının ardındaki teorik çerçeveyi detaylı bir şekilde tanımladıktan sonra ders modelini, dersin kazanımlarına, dersin işleniş sürecine, okuma metinlerinin seçimine ve öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesine odaklanarak sunmaktadır. Sonuç kısmında eleştirel pedagoji ile zenginleştirilmiş bir okuma dersini uygulamak isteyen öğretmenler için pedagojik hususlar ve uygulamalar da sunulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Eleştirel okuma, eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji

## 1. Introduction

The 21<sup>st</sup> century has brought significant changes to the learning habits, skills and competencies learners and teachers need to develop in this new global world (Boholano, 2017; E2030: education and skills for the 21st century report) in which they need to deal with and make decisions on serious global issues (e.g., war, immigration, poverty, environmental challenges etc.) to figure out solutions. One of these skills learners need to develop or improve in order to do all efficiently and effectively is the critical thinking skill that would enable them to evaluate critically what they see, hear, and read. One of the essential perspectives on the development of critical thinking is the skills perspective (Davies & Barnett, 2015) that emphasizes how critical thinking has been widely embraced in reading and writing. Reading and writing as two critical skills for learners' literacy development and academic adjustment (Howard et al., 2018) lead to develop critical thinking. Reading supported with criticality allows individuals to go beyond receiving and retaining information simply, to gaining a more complex understanding of the information being presented to them. Learning how to read critically helps individuals in evaluating, understanding, and presenting reasoned arguments (Wallace, 2003; Wallace & Wray, 2021). While experiencing critical reading process and strategies, readers are able to rely on different types of arguments, know how to react to, analyze information on the written texts in English and develop their informed and reasoned ideas about a critical topic. However, many second language (L2) readers especially the ones who have not experienced critical reading even in their first language and native culture do not have a great deal of experience in reading critically in English (Wilson, 2016), which is supported with critical thinking.

Although critical thinking as a social practice is not simply added into the L2 education and pedagogy (Atkinson, 1997), integrating critical thinking in second language education has been under discussion for a long time (Li, 2016). Raising critical consciousness as critical content teaching has been discussed under the light of critical pedagogy (Canagarajah, 2005). Developing critical pedagogy lessons for L2 learners have been evaluated as an opportunity as the aim was to help prepare learners for a social world in which they develop their language skills "necessary to act in their best interests and contribute effectively in the development of a more equitable and tolerant society" (Morgan, 1998, p. 6). For example, if learners are exposed to reading practices in which they would be able to go beyond basic reading and thinking skills, they can develop their understanding of what it means to think (Moore, 2013), and read critically (Wilson, 2016). Despite the important role of consciousness raising practices in the improvement of L2 reading comprehension, L2 reading has been mostly practiced in instructional settings for improving learners' linguistic and basic comprehension skills focusing mostly on lower-level thinking skills. However, reading and reading comprehension is much more complex than being as "an

ability to understand information in a text and interpret it appropriately” (Grabe & Stoller, 2013, p. 11). Critical reading requiring high-level text processing activities helps readers determine accuracy of facts and its interpretations as well as assessing the opinions and knowledge presented in the texts (Barnet et. al., 2020). So, through appropriate content design and text selection that follow a critical approach, it might be possible to transform reading process into a critical reading process in which learners find themselves in an educational process where “issues of power, discourses, and knowledge are addressed” (Canagarajah, 2005) in addition to the teaching of basic reading skills. With this idea in mind, this paper presenting a new reading course model supported with critical pedagogy refers to the question: How can we enrich reading process for L2 readers then to improve their reading skills as well as promoting their critical consciousness?

Consciousness-raising can be practiced in the instructional settings through the experience of critical issues and this experience requires a deep level of engagement with the texts they read and the world they live both from students and the teacher (Okazaki, 2005; Naiditch, 2016). It is critical that the content provided to learners should be meaningful to students so that they can become aware of their sociopolitical surroundings with the intent of transformation in the language learning setting and in the larger society (Norton & Toohey, 2004). In this process, it is important to consider the role of language teachers who are responsible to select, design and adapt the materials used in the practice of reading skills. Language teachers have a critical role in contributing to the literacy skills of L2 readers, and thus, it is essential for them to show their investment at the level of desire and develop critical consciousness to engage with critical issues they have been experiencing in their local and global world (Pennycook, 1999). Then the question comes: Are the language teachers of tomorrow critical enough in reading in English before they start teaching it in the classrooms of tomorrow? Critical thinking preceding and supporting critical reading is accepted such an essential skill today for language teachers to gain and transfer to their own students (De Costa & Norton, 2017) as the teachers of global communication. Yet there is not much research and practical implementation in the literature that explicitly examines foreign language teacher candidates’ evolving perspectives during a critical content-based course. Although the literature documents evidence of consciousness raising through critical pedagogy, the content of the courses many pre-service English language teachers (ELT) are exposed to in higher education level lacks critical content that might make them active agents for social change in their classrooms and their local and global world.

With this idea in mind, this paper presents a reading course model through critical pedagogy in which it was intended to raise critical consciousness of pre-service English language teachers by developing resources and assignments through culturally, socially and globally responsive texts. The paper argues that there is a lack of critical perspective within current English Teacher Education curriculum that might contribute to ELT teachers’ critical thinking skills and awareness. The content of reading oriented courses in the curriculum might be enriched with critical pedagogy not only to help them reshape their basic reading skills in English but develop new perspectives of understanding the social and global world they exist and would be teaching.

## 2. Theoretical background

In the following section, an understanding of critical thinking is provided with its relevance to critical reading, which is followed by the literature on critical pedagogy and its application to l2 learning settings emphasizing how the process of pre-service language teacher education needs a critical perspective to

be embedded. this discussion builds up the necessity of a new pedagogical reading course model that is supported with the use and analysis of high-level authentic reading texts on critical global issues.

### 2.1. Critical thinking and language education

in the 21<sup>st</sup> century, education including foreign language education has shifted its attention to teaching students how to process information they have received critically. the teaching of critical thinking skills has therefore been identified as an area that needs to be developed for both students and teachers (e2030: education and skills for the 21st century report). critical thinking skills are essential in educational settings because in these social and interpersonal contexts critical pedagogy allows individuals to go beyond simply receiving the information they received (dwyer, hogan, & stewart, 2012; siegel, 1988) and improve their decision-making, problem-solving skills as well as crafting their voices on critical social and political issues (ku, 2009). the literature suggests that good critical thinkers make better decisions and judgements in situations that are open to discussion in the process of becoming more active citizens (gambrill, 2006).

this goal of cultivating a culture of critical thinking in the field of education has changed the role of teachers from only transferring information to preparing students for information processing by practicing critical judgement and thinking (petek & bedir, 2018). as in other fields, the prominence of promoting critical thinking has also been acknowledged in english language teaching (elt). in the field of elt, one of the skills english language teachers need to focus on developing is to nurture students' reasoning and critical thinking skills (de costa & norton, 2017). although critical thinking is a complex concept that is not simply embedded into second language teaching objectives, the improvement of critical thinking including students' critical awareness and reflection is supported with critical reading (carter, 2011, barnet et al., 2020).

### 2.2. Critical reading

As in their first language (L1) reading, L2 readers need to participate in a rich and interactive dialogue with texts and their authors (Wallace, 2003) which enable them make meaning rather than simply receiving meaning. In critical reading requiring the use of high-level text processing strategies, L2 readers need to practice hearing the authors' arguments and points of view by deeply and actively engaging with the texts (Hermida, 2009, Barnet et. al., 2020). As Flynn (1989) claims, different from its mostly practice nature of reading, critical readers go into "an interactive process using several levels of thought simultaneously" (p. 664) such as analyzing and judging ideas in the texts presented by another author and presenting their own position towards these ideas to show their meaningful comprehension and even using their constructed meaning from these texts in what they produce as a writer (Wallace & Wray, 2021).

In integrating critical thinking into L2 reading process, the role of the texts and the reading practices students experience play an important role. The studies that have examined critical reading from the perspective of critical thinking (Macknish, 2011; Suarcaya & Prasasti, 2017) revealed that encouraging L2 readers' critical stance with active reading strategies improved their ability in bringing meaning into the text by reconstructing text (Suarcaya & Prasasti, 2017) and readers provided with authentic English texts and facilitated with peer discussions after reading improved their ability in uncovering meanings in the texts as a critical literacy-related process (Macknish, 2011). Although there are studies emphasizing the importance of selected authentic texts bring a change in L2 readers higher order

thinking skills, very few pedagogical approaches have been implemented in practical settings, which would help readers to share their voices on the content of the texts so that readers' intended meanings can be heard and understood. Enhancing critical thinking skills and developing an in-depth critical reflection on what is read is already challenging for many people especially in the cultures and societies where thinking itself is restricted to some degree. Thus, it is necessary to take a further step in transforming instructional approaches, materials used in courses and even a change in the way how we evaluate students' learning.

### 2.3. Applying critical pedagogy to reading oriented courses

In terms of language teaching, using strategies to ameliorate students' critical thinking in the teaching of reading is common. Critical thinking as the art of close reading requires engaging oneself in constant questioning in the reading process. English language teachers as the key agency of global communication take the lead in creating this critical environment. However, it is unknown to what degree language teachers are equipped enough to read and think critically on the social and political issues. Second language teacher education discourses mainly draw on traditional approaches to teacher education (Bartolome, 2004; Richards & Farrell, 2005) and dominant language skill improvement practices by mostly leaving out critical pedagogy informed approaches (Irvine & Gal, 2000). However, the importance of critical pedagogy for language education and teacher education is undeniable (Hawkins & Norton, 2009).

Criticality embedded into the course model presented in this paper draws on critical literacy (Freire, 1970) and critical pedagogy. The course model focuses on criticality which refers to the ability to think critically about issues of inequalities, injustices, power and oppression in society. This is particularly useful to enhance learners' critical awareness in understanding the relation between language and sociopolitical and global issues. According to Freire, literacy cannot be taught as a collection of decontextualized, meaningless skills, but should have a purpose of making learners reflective or as a way that allows learners to bring their own life experiences to the learning process. Literacy enriched with critical pedagogy focusing on problematic or challenging issues in learner lives would help learners to find their positions towards and their voices on these critical issues as readers, speakers, and writers. In the field of L2 learning, a critical pedagogy approach has attracted attention by emphasizing the need to "aim at transformation, a way of shifting pedagogical relations to give students more curricular control, and ways of engaging with difference not merely in terms of inclusivity and issues but also at the level of desire" (Pennycook, 1999, p. 341). The learning process enriched with critical approaches therefore not so much requires a static presentation of the knowledge and practices but involves a context in which complex cluster of social, cultural, and political issues are practiced (Pennycook, 1999). In the learning settings designed around critical pedagogy framework, it is not possible to separate learners' linguistic needs from their social needs (Kumaravadivelu, 2001) and language teachers have the responsibility for creating this atmosphere in the classroom.

By following critical pedagogy, the course model presented in this paper aimed to create a both socially and individually meaningful content for pre-service language teachers who take reading skills course as a required course. Through consciousness-raising reading tasks supported with reading texts on critical global issues, it was intended that teacher candidates practicing their reading skills in English can realize and question the critical global challenges including refugee problems, social justice, and environmental issues as well as reflecting on their own learning. As discussed in critical pedagogy, selected texts on challenging global issues and critical reading tasks presented in the model aim to create a context that

enable teachers as L2 readers to see the way in which they have positioned themselves as learners, human beings, and global citizens rather than only experiencing a process offering the practice of basic reading comprehension skills.

### **3. Development of an undergraduate level reading course through a critical pedagogy**

#### **3.1. Course description**

Drawing on the theoretical framework and the compelling need described above, this paper presents a new pedagogical practice for cultivating pre-service English teachers' critical reading skills while supporting the development of their consciousness on the critical social and global issues. Integrating challenging global issues into reading process with selected texts and practices, it is intended to invite teacher candidates as L2 readers to enter the dialogue with the texts they read, the authors of the texts and the social, political, and global world they exist and would be teaching. While improving their reading skills in English, the course aims to develop teacher candidates' reflective capacities on matters of global issues as becoming critical readers.

Learning objectives of the course supported with critical pedagogy:

In bridging the theoretical ideas in the literature review into the practicality of the course, following objectives are intended to be achieved:

- Employ critical and active reading strategies while reading authentic texts in English
- Identify the structure of arguments in the reading texts
- Evaluate the validity and soundness of argument in the selected texts
- Critically analyze the selected texts to create their own summaries and reports

In addition to these objectives, two other goals of this course to be achieved for the successful implementation of the critical pedagogy are followed:

- To create a context in which learners can demonstrate a more intense engagement with the content of their reading and language productions (both written and spoken).
- To provide a way of evaluating and developing opposing positions on social and global issues such as social justice, gender equality, immigration, democracy etc.

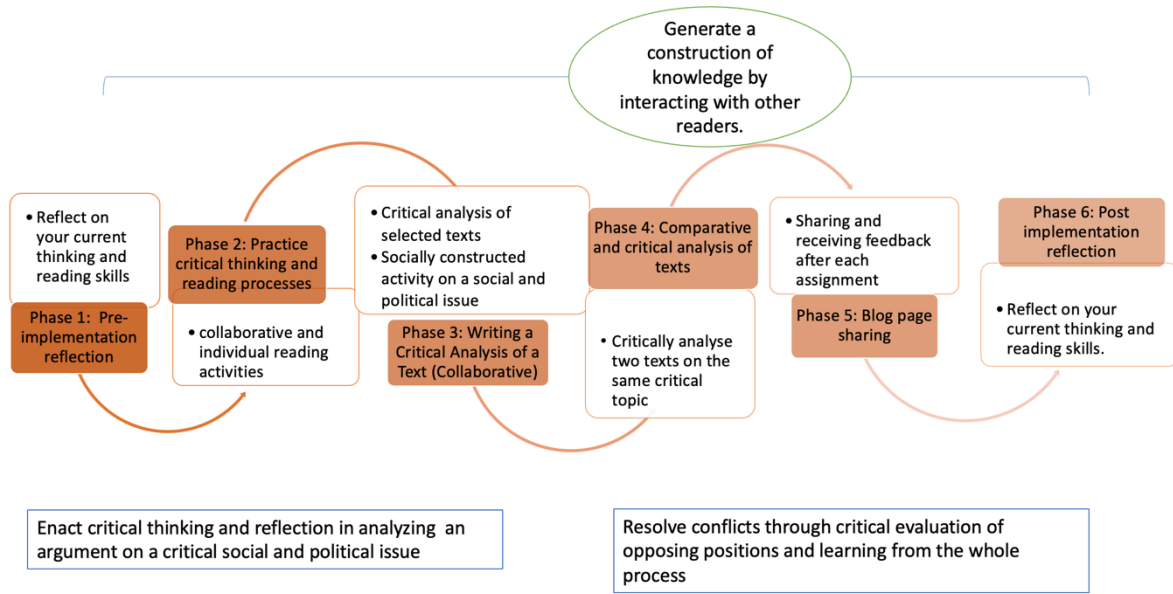
These objectives would be the indication of a developing critical disposition and awareness and thus, the entire course procedure and course assessment have been developed considering the important role of critical consciousness raising practices in the reading process as a high-level thinking process.

#### **3.2. Target participants and setting**

The course model described in this paper was developed to be conducted in reading-oriented courses such as Reading Skills course which is one of the required academic reading courses in English Language teacher education programs in higher education institutions around Turkey. Language teacher candidates in the program take several language-oriented courses where they aim to improve their language skills (reading, writing, oral communication) as the teachers of future.

### 3.3. Course procedure

As claimed in the literature, in the critical teacher education development, criticality requires transformative teacher education in which both teacher educators and teachers critically reflect on language learning and teaching processes as well as linking this learning process with broader sociopolitical and global issues they experience in their real lives. Drawing on this idea, Figure 1 presents the main thought processes constructed throughout the course model enriched with the selection of critical reading texts and assessment procedures that would enhance critical thinking and reading skills and in-depth reflection abilities of the students taking the course.



**Figure 1.** Phases of implementation and thought processes constructed throughout the course

As seen in Figure 1, there are six main phases students need to complete throughout the course. The course starts with a reflection writing task in which students reflect on their existing thinking and reading skills (see Appendix A for pre-implementation reflection paper guiding questions). In the first reflection paper, students can get the opportunity to examine their own thinking and reading and reflect on their current characteristics and experiences as a reader and thinker before taking the reading course. During the course, participants complete in- and out-of-class readings selected from authentic sources and have in-class discussions on critical thinking and critical reading. They complete in- and out of class individual and collaborative reading tasks in which they practice critical analysis of the selected authentic texts using critical and active reading strategies such as identifying arguments, evaluating the validity and soundness of arguments, writing a short review of selected texts etc.

Some of the critical review tasks students complete require collaborative work of students, in which they experience collaborative critical thinking and reflection process in analyzing an argument on a critical social and political issue. One other essential purpose of these collaborative reading tasks is to enable students to generate a construction of knowledge on a critical topic by interacting with other readers. Each reader in the group brings diverse interpretations from what they read, and this would create an environment for the readers to engage with other readers to negotiate meaning they constructed from the argumentative texts. While evaluating the texts collaboratively, they will be able to practice critical

evaluation of opposing positions, identify appropriate evidence from the text and their own interpretation for claim support and establish a valid voice on the critical topics.

Following these critical, individual and collaborative reading practices, participants complete a written assignment where they work in small groups of four and critically analyze a text selected from the text pool created by the course instructor. The reading texts are selected from popular magazines, newspapers or online platforms and the content of each selected text presents an authentic argumentative writing on a critical global issue such as global warming, human rights, gender equality etc. Sample reading texts and the rationale behind their selection are provided in the following section. The first written and collaborative assignment – writing a critical analysis of a text - is composed of three sections - introduction, summary, and analysis. Each section is completed following the critical reading guidelines designed by the course instructor.

Since the beginning of the semester, students are responsible to create their blog pages in which they would be able to share their written works with other readers in the class. The purpose of designing a personal blog page in this reading class is to create a new platform for the readers of the class in which students would be the readers of their friends' writing on critical issues that includes their reading interpretations from the selected texts and their critical analysis. This activity aims to enhance their critical awareness in understanding and evaluating critical topics by looking at the issue from another reader's perspective that might even conflict with their own interpretation.

The final main assignment students complete in the course is an individual work in which they select two texts presenting conflicting ideas on the same critical issue (e.g., gender equality) and write their critical analysis of the texts by comparing the ideas in the two argumentative texts, summarizing the conflicting ideas, and comparatively and critically reviewing the two texts based on their own interpretations from the texts as critical readers. Students publish their written comparative critics on the selected texts on their blog pages to share their understanding with their friends and receive feedback from their friends and teacher on their critical review. As part of this final assignment, each student is responsible to visit their friends' blogs to read and leave a comment to at least two of their friends' critical analysis. This final assessment is designed as an individual activity however with blog sharing part, the students become the readers of their friends' writing and interpretations on a critical topic.

Students complete the course with a post-implementation reflection paper in which they will be able to reflect on their reading and thinking skills after taking the course. Writing a final reflection on the existing skills will be helpful for students to examine their own development throughout the new course model as well as giving an opportunity to the course instructor to hear the voices of students' reflection on their own development while evaluating the course implementation and its learning outcomes (See Appendix A for the post-implementation reflection paper guiding questions).

### 3.4. Text selection

One of the main purposes of this course is to improve students' ability to think critically about issues of power, privilege, inequalities, and injustice in local and global world by improving their reading skills in English and linking their learning process with broader sociopolitical issues.

In Turkish language teacher education context, the courses offered in the programs for pre-service language teachers have been designed to help teachers develop both their English using skills and



methodological skills in teaching English as a foreign or second language. Despite the increasing importance of critical awareness in the field, the courses fail to consider local and global critical issues to raise teachers' critical awareness of social and political issues as part of their professional development as critical agents of society. Following this gap and the need described in the language education and teacher education literature, this course model aims to incorporate critical and global sociopolitical issues into language teacher education which is located in a country where multiple layers of these critical issues including socioeconomic inequalities, gender inequalities, media censorship, social injustice, women rights, environmental challenges, refugee issues etc. have already been experienced by teacher candidates locally. Specific to the course model presented in this paper, it is intended to take an initiation with the texts and assignments completed in the course to improve pre-service teachers' critical awareness of such global issues as a legitimate part of their professional development as well as learning how to produce communicatively and critically competent students in English in the future.

Knowing that critical thinking occurs as a result of rigorous use of language teaching strategies as well as meaningful and authentic input provided in the classroom, students' exposure to global issues, causes and possible solutions to problems allow them to enhance their critical thinking, which is also essential in the acquisition and improvement of language skills such as reading. There is much support in the literature for the integration of critical global issues into language education. Bringing global education in language teaching has the purpose of improving four main areas, knowledge, skills, attitudes, and action (Kumaravadivelu, 2012). While reading about global issues and problems, students gain knowledge about the issues and problems that would lead them to think more on these problems faced by the world, including the causes as well as the possible solutions. Furthermore, students master critical and logical thinking and problem solving such as analyzing the problem described by another author from multiple perspectives by interacting with the ideas in the text and the author, thinking further on peaceful and meaningful resolution for clashes. One other area we can develop is also the attitudes of the students towards global problems. While practicing critical reading of the selected texts on critical issues, they get equipped with the attitudes to be aware and curious to the global problems such as respect, appreciation, empathy, and justice (Pratama & Yuliati, 2016).

Following this idea, the reading texts students get exposed to throughout this course model are selected among argumentative articles on critical topics written and published on original newspapers, popular magazines, and journals. Considering the relation of local critical issues experienced in national context to global issues, the course instructor creates a pool of reading texts based on the themes of freedom of speech, human rights, social injustice, gender equality, women rights, environmental challenges, global health, and refugee issues. Table 1 includes the list of topics that can be covered throughout the course with one sample text from the reading text pool.

**Table 1.** List of critical global issues suggested to be covered in the course

Critical global issue	Example
Social injustice/Human rights/Women rights	<p>Istanbul Convention</p> <p>CAN EUROPE MAKE IT?: OPINION</p> <p><b>Why Turkey's withdrawal from the Istanbul Convention is a global problem</b></p> <p>Far-Right populists might claim to be protecting local traditions, but the backlash against women's rights demands an international response</p>

	<a href="https://www.opendemocracy.net/en/can-europe-make-it/why-turkeys-withdrawal-from-the-istanbul-convention-is-a-global-problem/">https://www.opendemocracy.net/en/can-europe-make-it/why-turkeys-withdrawal-from-the-istanbul-convention-is-a-global-problem/</a>
Refugee issues/Immigration/ Immigration policies	<p style="text-align: center;"><b>Europe and the Refugee Crisis: A Challenge to Our Civilization</b></p> <p style="text-align: center;"><small>On 19 September the United Nations General Assembly will host its first ever High-Level Summit to Address Large Movements of Refugees and Migrants with the aim of bringing countries together behind a more humane and coordinated approach to addressing the worst refugee crisis since the end of WWII. The summit provides an historic</small></p> <p><a href="https://www.un.org/en/academic-impact/europe-and-refugee-crisis-challenge-our-civilization">https://www.un.org/en/academic-impact/europe-and-refugee-crisis-challenge-our-civilization</a></p>
Environmental challenges (global warming, pollution, energy crisis etc.)	<p><u>Paris agreement</u></p> <p><small>ARGUMENT An expert's point of view on a current event.</small></p> <p><b>The Paris Accord Won't Stop Global Warming on Its Own</b></p> <p><small>The world needs a new alliance of green economic powers to create a low-carbon economic zone.</small></p> <p><small>By Richard Samans</small></p> <p><a href="https://foreignpolicy.com/2018/09/26/the-paris-accord-wont-stop-global-warming-on-its-own/">https://foreignpolicy.com/2018/09/26/the-paris-accord-wont-stop-global-warming-on-its-own/</a></p>
Freedom of speech/Social media censorship/Fake news	<p><small>TechTank</small></p> <p><b>Regulating free speech on social media is dangerous and futile</b></p> <p><small>Niam Yaraghi Friday, September 21, 2018</small></p> <p><a href="https://www.brookings.edu/blog/techtank/2018/09/21/regulating-free-speech-on-social-media-is-dangerous-and-futile/">https://www.brookings.edu/blog/techtank/2018/09/21/regulating-free-speech-on-social-media-is-dangerous-and-futile/</a></p>
Global health/universal healthcare/Covid	<p><i>Doctoring WHO</i></p> <p><b>The World Health Organization's critical challenge: healing itself</b></p> <p><small>By Kate Kelland   Filed Feb. 8, 2016, 11:55 a.m. GMT</small></p> <p><a href="https://www.reuters.com/investigates/special-report/health-who-future/">https://www.reuters.com/investigates/special-report/health-who-future/</a></p>
Animal rights	<p><b>Bias, politics and protests: how human laws constrain and sometimes liberate animals</b></p> <p><small>Published: March 23, 2022 8.06pm CET *Updated: April 6, 2022 2.04am CEST</small></p> <p><a href="https://theconversation.com/bias-politics-and-protests-how-human-laws-constrain-and-sometimes-liberate-animals-176558">https://theconversation.com/bias-politics-and-protests-how-human-laws-constrain-and-sometimes-liberate-animals-176558</a></p>
Gender issues/Gender equality/Feminism	<p><b>To end gender-based violence in one generation, we must fix how the system responds to children and young people</b></p> <p><small>Published: October 20, 2022 6.05am BST</small></p> <p><small>Silke Meyer Professor of Social Work; Leneen Forde Chair in Child &amp; Family Research, Griffith University</small></p> <p><small>Kate Fitz-Gibbon Director, Monash Gender and Family Violence Prevention Centre; Professor of Social Sciences, Faculty of Arts, Monash University</small></p> <p><a href="https://theconversation.com/to-end-gender-based-violence-in-one-generation-we-must-fix-how-the-system-responds-to-children-and-young-people-192839">https://theconversation.com/to-end-gender-based-violence-in-one-generation-we-must-fix-how-the-system-responds-to-children-and-young-people-192839</a></p>
Democracy	<p><small>Overhauling approaches to student participation in university governance is one way universities can help revitalize the democracy we want. (Pexels/Yan Krukov)</small></p> <p><b>Universities can foster more deliberative democracy — starting by empowering students</b></p> <p><small>Published: October 17, 2022 8.40pm CEST</small></p> <p><a href="https://theconversation.com/universities-can-foster-more-deliberative-democracy-starting-by-empowering-students-189053">https://theconversation.com/universities-can-foster-more-deliberative-democracy-starting-by-empowering-students-189053</a></p>

#### 4. Conclusions

Drawing on the notions of critical pedagogy, this paper reports a reading course model for English language pre-service teachers, in which students could demonstrate a more intense engagement with the content of their reading while evaluating and developing critical positions and awareness on social and global issues such as social justice, gender inequality, migration, environmental challenges. The teaching process of reading skills course has been enriched with authentic reading texts on global issues and critical reading and analysis tasks in order to create a larger social context where students practice being sensitive to the societal, political, economic, and global issues in which L2 education takes place (Kumaravadivelu, 2008) while practicing their reading skills.

As discussed by Pennycook (1999; 2008) enrichment of the reading course with critical pedagogy offers learners a new opportunity where they can go into a critical dialogue with the texts, other readers and even themselves as critical readers. During the course model presented in this paper, it is also intended that students would be able to reflect on critical issues they have been experiencing originally in their own lives in both local and global contexts, engage in productive conversations with other students for the critical analysis of the texts and the negotiation of meanings and most importantly they would experience an alternative pedagogy which presents a transformative sociopolitical process (Kubota, 2016). The use of critical readings and the design of the reading tasks and assignments especially play a significant role to build up the atmosphere for the teachers to improve their critical L2 reading skills which would lead them to successfully navigate their own positions on what they read and to deepen their understanding of the global issues that influence their place in local and global society and support the development of their voices on these challenging issues (Crookes, 2014; Freire, 2000).

The implementation of this course model supported with critical pedagogy would also provide strong evidence for the successful integration of critical thinking and for realizing learners' criticality in addition to language competence. By closely engaging with the selected texts, the authors, and their arguments on these sensitive issues, they can make associations with and interpretations from the texts by developing their own position towards to the issues and using some traces of criticality. To serve this purpose, in-class and out-of-class reading tasks and one main assignment of this course model has been developed as collaborative activities in which students would experience collaborative reading, thinking and meaning making practices and discussions on the critical issues, which overall was intended to develop their critical thinking with some active-participative methods and collaborative techniques (Hurjuri, 2014). Collaborative critical analysis tasks aim to encourage students to raise questions on the same critical topic, problematize the social or political issue from different perspectives and develop a position towards these problems as the teachers of future. Aligning with Hughes' (2014) suggestions on critical reading, the course procedure overall is intended to promote critical awareness through critical thinking including critical reading strategies readers use while analyzing the argumentative texts (e.g., critical questioning, recognizing context, making connections between topics, evaluating the reliability of sources, identifying main arguments and supporting evidence preparing a group discussion etc.) and writing their critical analysis of the texts. In performing all these activities, the students will have the opportunity to improve critical thinking, as the procedure gives them a model to practice critical reading and thinking skills.

Overall, based on this course model and its implementation, it is suggested that engaging L2 readers and language teacher candidates in critical understanding of arguments on critical and global issues might help them develop new consciousness on critical reading in English as well as strengthening them

as individuals as informed language educators and agents for social transformation. Through this particular course presenting a systematic critical reading process and reflection, not only are student teachers empowered to critically think on the challenging global issues but also to explore their voices within the classroom community. Finally, it is important to emphasize that teaching a reading course enhanced with criticality is not easy for instructors and teacher educators as it demands experience and desire in building up and implementing the course. Instructors should be ready to transform their own instructional approaches as the facilitators, critical thinkers, and readers, transform reading materials and the way how they evaluate students' learning. Because, with critical pedagogical approach, our purpose is not to empower the knowledge of teachers but to prepare them to analytically and critically name and question challenging issues. The reading course model presented in this paper is one example of this practice-oriented stance that reflects a new way of doing and learning while improving language teachers' reading skills in English.

### References

- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94.
- Barnet, S., Bedau, H. & O'Hara, J. (2020). *Critical Thinking, Reading, and Writing: A Brief Guide to Argument* (10th edition). Boston, Macmillan Learning.
- Bartolomé, L. (2004). Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31, 97-122.
- Boholano, H. B. (2017). Smart social networking: 21st century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy*, 7(1), 21-29.
- Canagarajah, S. (2005). *Critical pedagogy in L2 learning and teaching*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 931-949). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter, C. E. (2011). *Mindscapes: Critical reading skills and strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Crookes, G. (2014). *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. London & New York: Routledge.
- De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction. Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal*, 101(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
- Davies, M., & Barnett, R. (Eds.). (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Springer.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. *Metacognition and Learning*, 7(3), 219-244.
- E2030: education and skills for the 21st century, report [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng)
- Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Myra Bergman Ramos, Trans.). New York, NY: Herder and Herder.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). (M. Bergman Ramos, Trans). New York: Continuum.
- Gambrill, E. (2006). Evidence-based practice and policy: Choices ahead. *Research on Social Work Practice*, 16(3), 338-357. <https://doi.org/10.1177/1049731505284>
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. Routledge.

- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). *Critical language teacher education*. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30–39). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hermida, D. J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses. *SSRN Electronic Journal*, 3. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1419247>
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G., & Allen, D. D. (2018). Academic reading: Comparing students' and faculty perceptions of its value, practice, and pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/10790195.2018.1472942>
- Hughes, C. (2014). Theory of Knowledge aims, objectives and assessment criteria: An analysis of critical thinking descriptors. *Journal of Research in International Education*, 13(1), 30-45.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp.35–83). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Ku, K. Y. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70-76.
- Kubota, R. (2014). “We must look at both sides”—but a denial of genocide too?: Difficult moments on controversial issues in the classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11, 225–251.
- Kubota, R. (2016). Critical content-based instruction in the world language classroom: Critical issues for implementation. In L. Cammarata (Ed.), *Content-based foreign language teaching: Curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills* (pp. 192–211). New York, NY: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers' perspectives? *Thinking Skills and Creativity*, 22, 273-288. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.008>
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *TESOL Journal*, 2(4), 444-472. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.269747>
- Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Morgan, B. (1998). *The ESL classroom: Teaching, critical practice, and community development*. Toronto: University of Toronto.
- Naiditch, F. (2016). Critical pedagogy and the teaching of reading for social action. *Developing Critical Thinking: From Theory to Classroom Practice*, 87.
- Norton, B., & Toohey, K. (2004) Critical pedagogies and language learning: an introduction. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Okazaki, T. (2005). Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, 23(2), 174-202.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329-348.
- Petek, E., & Bedir, H. (2018). An adaptable teacher education framework for critical thinking in language teaching. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.008>
- Pratama, H., & Yuliati, Y. (2016). Global education in English classroom: integrating global issues into english language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(9), 719.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York, NY: Cambridge University Press.

Siegel, H. (1988). *Educating reason*. New York, NY: Routledge.

Suarcaya, P., & Prasasti, W. D. (2017). Investigating students' critical reading: Critical literacy in EFL setting. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(2), 220–232.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Wallace, M., & Wray, A. (2021). *Critical reading and writing for postgraduates*. Sage.

Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for academic purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>

### Appendix A. Reflection Paper 1 and 2 Guiding Questions

<b>REFLECTION PAPER 1 GUIDING QUESTIONS</b>
<b>ANALYZING AND REFLECTING ON YOUR THINKING AND READING</b>
<b>Student Name:</b>
The first step towards becoming a critical and active reader is examining your reading process and your reading preferences. Therefore, we would like to ask you to write a short reflection paper by answering the guiding questions listed below, where you analyze and reflect on your thinking and reading in English. These are just guiding questions. Read the questions and create one whole meaningful reflection on each section under the guidance of these questions.
<p><b>Thinking:</b> Write a short reflection on your thinking skills under the guidance of the questions below.</p> <p>Does my thinking show open-mindedness and intellectual curiosity?</p> <p>Am I willing to examine my assumptions?</p> <p>Am I approaching my subject from a particular perspective?</p> <p>Can I examine the assumptions that come with my approach?</p> <p>Am I willing to entertain different ideas, both those that I encounter while reading and those that come to mind while writing?</p> <p>Am I willing to exert myself – for instance, to do research – to acquire information, identify different viewpoints, and evaluate evidence?</p> <p>Can I summarize an argument that I heard and read accurately?</p> <p>Can I evaluate assumptions, evidence, and inferences?</p> <p>Can I present my ideas effectively – for instance, by organizing and by writing in a manner appropriate to my imagined audience?</p> <p>Do I respect for alternative views? Do I have the ability to see both/all sides of an issue?</p>
<b>Type your reflection here!</b>
<p><b>Reading:</b> Think about the readings you have done academically in the college or outside of college, and reflect on your current reading habits under the guidance of following questions:</p> <p>How do you start your readings? Do you have a purpose in reading each of the texts? (Reading for information, to pass a test, for enjoyment, to decide on a product you wanted to buy, and so on)</p> <p>How did each of those purposes influence your reading strategies?</p> <p>What kind of reading strategies do you use while reading the texts? Which ones do you benefit the most? (Underlying, highlighting, annotating, previewing, scanning, skimming, close reading, reading slowly, identifying definitions in the text etc.)</p> <p>While reading the texts, do you take notes and write a short summary of the text you read? Do you summarize using exactly the same words and sentences in the text or using your own rearrangement of phrases and clauses?</p> <p>Do you identify and describe the thesis or argument of the text?</p> <p>Do you pose critical questions or provide an evaluation of the arguments in the texts?</p> <p>Do you consider the audience for whom the author is writing?</p> <p>Do you evaluate the writer's tone and use of language appropriate to the subject and the audience?</p>

Do you evaluate your understanding from the texts? How do you make sure you understand the main idea or argument the author provides is accurate or convincing?  
Do you try to find some of the author's original evidence? Do you evaluate the evidence (e.g. statistical evidence, examples) provided by the author to support his/her argument?  
Do you evaluate the source the text is published?

**Type your reflection here!**

## REFLECTION PAPER 2 GUIDING QUESTIONS

### ANALYZING AND REFLECTING ON YOUR THINKING AND READING

**Student Name:**

The first step towards becoming a critical and active reader is examining your reading process and your reading preferences. Therefore, we would like to ask you to write a short reflection paper by answering the guiding questions listed below, where you analyze and reflect on your thinking and reading in English in this course. These are just guiding questions. Read the questions and create one whole meaningful reflection on each section under the guidance of these questions.

**Thinking:** Write a short reflection on your thinking skills under the guidance of the questions below.

Does my thinking show open-mindedness and intellectual curiosity?  
Can I summarize an argument that I heard and read accurately?  
Can I evaluate assumptions, evidence, and inferences?  
Can I present my ideas effectively – for instance, by organizing and by writing in a manner appropriate to my imagined audience?  
Do I respect for alternative views? Do I have the ability to see both/all sides of an issue?  
Does my thinking show open-mindedness and intellectual curiosity on the critical global topics we covered in the class?  
Did I develop knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national and local issues, the interconnectedness and interdependence of different countries and populations, and the social, economic and environmental aspects of issues?

**Type your reflection here!**

**Reading:** Think about the readings you have done academically in this class and reflect on your current reading habits under the guidance of following questions:

What kind of reading strategies do you use while reading the texts? Which ones do you benefit the most? (Underlying, highlighting, annotating, previewing, scanning, skimming, close reading, reading slowly, identifying definitions in the text etc.)  
Do you identify and describe the thesis or argument of the text?  
Do you pose critical questions or provide an evaluation of the arguments in the texts?  
Do you consider the audience for whom the author is writing?  
Do you evaluate the writer's tone and use of language appropriate to the subject and the audience?  
Do you evaluate your understanding from the texts? How do you make sure you understand the main idea or argument the author provides is accurate or convincing?  
Do you try to find some of the author's original evidence? Do you evaluate the evidence (e.g. statistical evidence, examples) provided by the author to support his/her argument?  
Do you evaluate the source the text is published?

**Type your reflection here!**

## 084. Ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki işlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerinin değerlendirilmesi

Zehra Sümeyye ERTEM<sup>1</sup>

**APA:** Ertem, Z. S. (2023). Ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki işlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1402-1418. DOI: 10.29000/rumelide.1253217.

### Öz

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında güncellenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı kapsamında yer alan tüm sınıf düzeylerinde işlevler ve öğrenme çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyut ölçütleri kullanılarak değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı'nın sitesinden indirilmiş, maddeler liste haline getirilmiştir. Sınıflama yapılan toplam işlev sayısı 120, öğrenme çıktısı sayısı ise 282'dir. Nitel araştırma yönteminin belirlendiği çalışmanın deseni durum çalışması desendir. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş, elde edilen verilerin yüzde ve frekansları alınarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre uygulama kategorisi en çok maddenin yer aldığı kategori olmuş, dört temel beceriden en fazla konuşma becerisine yer verilmiştir. Yanı sıra işlevlerle öğrenme çıktıları bilişsel beceri seviyesi anlamında örtüşmemektedir. Öğrencilerden az sayıda üst bilişsel beceri göstermeleri hedeflenirken, davranışsal olarak daha fazla üst bilişsel beceri göstermeleri beklenmektedir. Hem işlevler hem de öğrenme çıktıları büyük oranda alt bilişsel kategorilerde toplanmaktadır. Ortaöğretim kurumlarından mezun olacak bir öğrencinin İngilizce dilinde B2 seviyesinde büyük oranda dili hatırlaması, anlaması ve uygulamasının beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara dayanarak şu öneriler yapılmıştır: Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı ve programda yer alan birbiriyle örtüşmesi beklenen işlevler ile öğrenme çıktıları yeniden gözden geçirilmelidir; daha fazla üstbilişsel maddelere yer verilmeli, A1 düzeyinden B2 düzeyine kadar gerçekçi bir ilerleme sergilenmeli, dil öğrenme becerilerine hangi bilişsel kategoride ne derecede yer verileceğinin iyi tespit edilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** İngilizce öğretim programı, taksonomi, yenilenmiş Bloom taksonomisi, yabancı dil öğretimi

## Evaluation the cognitive levels of functions and learning outcomes in secondary education English curricula

### Abstract

This study aims to evaluate the functions and learning outcomes at all grade levels within the scope of the secondary school English curriculum updated in 2018 by using the Revised Bloom Taxonomy cognitive dimension criteria. For this purpose, the secondary education English course curriculum was downloaded from the website of the Ministry of National Education and the items were listed. The total number of functions classified is 120 and the number of learning outcomes is 282. The study is qualitative and employed the case study design. The data were obtained through document analysis, and the collected data were analysed using descriptive statistics such as frequencies and

<sup>1</sup> Dr., MEB, Eğitim Fakültesi (Ankara, Türkiye), zsgokler@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7076-7712 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253217]



percentages. According to the results obtained from the data, it is seen that “apply” is the category with the most items, the speaking skill is the most placed items among the four basic skills. In addition to this, the learning outcomes do not overlap in terms of cognitive skill level. Although it is aimed that students show a small number of metacognitive skills, students are expected to demonstrate behaviorally more metacognitive skills. Functions and learning outcomes both are predominantly grouped into sub-cognitive categories. It was concluded that a student who will graduate from secondary education institutions is expected to remember, understand and apply the English language at B2 level to a large extent. Based on the findings, the following suggestions were made: the English curricula and the overlapping functions and learning outcomes in them should be revised; more metacognitive items should be included; the progress through levels A1 to B2 should be projected more realistically, and determining the cognitive categories to incorporate the essential language skills and their extent should be made.

**Keywords:** English curricula, taxonomy, Revised Bloom’s taxonomy, foreign language teaching

## 1. Giriş

Ulaşımın kolaylaştığı, kültürlerin rahatlıkla bir araya gelebildiği günümüzde İngilizce ortak dil olarak kabul edilmekte ve uluslararası bir dil olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde de yabancı dil olarak İngilizce ilkokul 2. sınıftan itibaren, ortaokul, lise ve üniversitede bu önemine binaen öğretilmektedir. Lise türüne göre değişmekle birlikte örneğin Anadolu lisesinden mezun olan bir öğrenci ilkokulda haftalık 2 saat, ortaokul 5 ve 6. sınıflarda 3, 7 ve 8. sınıflarda 4’er saat (TTKB, 2021a), lise eğitimi boyunca da haftalık 4 saat İngilizce eğitimi almaktadır (TTKB, 2021b). Alınan bu eğitim sonunda öğrencilerden B2 seviyesinde İngilizceyi öğrenmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu hedefe ulaşıp ulaşılamadığı, Türkiye’nin yabancı dildeki yeterlik durumu EF İngilizce Yeterlik Endeksi verilerine bakılarak değerlendirilebilir. Bu endeks ile English First (EF) adlı kurum tarafından ana dili İngilizce olmayan ülkelerde bu dili en iyi konuşan ülkeler sıralanmaktadır. EF İngilizce Standart Testi yetişkinlere uygulanmakta, okuma, dinleme ve anlama becerilerini ölçmeye yönelik sorular içermektedir. 2020 yılına kadar 100 puan üzerinden değerlendirilen test bu yıl itibariyle 800 puan üzerinden değerlendirilmektedir (www.efset.org). 2021 EF İngilizce Yeterlik endeksine göre Türkiye 478 puanla 70. 2022 EF İngilizce Yeterlik endeksine göre 495 puanla 64. olmuştur (EF EPI, 2021, 2022). Türkiye’nin İngilizce yeterlik düzeyi önceki yıllarda da benzer sonuçlara sahiptir. Derogözü (2021) tarafından derlenen, yıllara göre Türkiye’nin EF İngilizce Yeterlik Endeksleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Yıllara göre Türkiye’de EF İngilizce yeterlik endeksleri

Yıl	Yeterlik Puanı	Katılımcı Ülke Sayısına Göre Türkiye’nin Sıralamadaki Yeri	Yeterlik Düzeyi
2011	37.66	43.(44)	Çok düşük
2012	51.19	32. (54)	Düşük
2013	49.52	41. (60)	Çok düşük
2014	47.80	47. (63)	Çok düşük
2015	47.62	50. (70)	Çok düşük
2016	47.89	51 (72)	Çok düşük
2017	47.79	62 (82)	Çok düşük
2018	47.17	73 (88)	Çok düşük

2019	46.81	79 (100)	Çok düşük
2020	465	69 (100)	Düşük

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2011 senesinden beri Türkiye’nin EF İngilizce Yeterlik düzeyi ya düşük ya da çok düşüktür. Devlet okullarında İngilizce eğitimi 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle 2. sınıftan itibaren 144 saat artırılarak verilmişse de yeterlik endeks puanlarının yıllara göre değişimine bakıldığında çok fazla farklılık olmadığı görülmektedir. İngilizce öğretimi konusunda yaşanan problem aşikârdır. Bu anlamda bu çalışmada öğretim programı kapsamında öğrencilerden beklenen hedef işlevler ve dört temel beceriye göre düzenlenmiş öğrenme çıktıları hangi bilişsel düzeydedir sorusuna Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) temelinde cevap aranacaktır.

### Temel kavramlar

Bu bölümde eğitim programı, öğretim programı, hedef, kazanım, işlevler ve öğrenme çıktısı kavramları üzerinde açıklamalar yapılmıştır. İlk olarak, eğitim sürecinde üç tür program vardır: Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı. Bu üç program türü birbirinden bağımsız değildir. Eğitim programı en genel ve en kapsayıcı programdır, diğer bir ifadeyle ders programı ve öğretim programını da kapsayan genel bir ifadedir. Eğitim programı kavramı Caswell ve Campbell (1935) tarafından öğrencilerin, öğretmenlerinin rehberliğinde kazandıkları yaşantıların tümü olarak; Saylor, Alexander ve Lewis (1981, s.8) tarafından “*eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı*” olarak; Posner (2004) tarafından hedef ve değerlendirme boyutlarının ve tüm öğrenme konularının planlanması ya da içerik tasarımı olarak; Demirel (2015, s. 4) tarafından “*öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlanmıştır. Bir diğer program türü öğretim programıdır. Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri içine alan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015). Diğer bir tanıma göre ders programlarının bütünüdür (Küçükahmet, 2008). Öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bazı okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık veren bilgi ve becerinin eğitim programının hedefleri doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır (Saracaloğlu, 2019). Ders programını da kapsamaktadır. Görgen (2014) öğretim programını, hedef, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri, yöntem, materyaller ile değerlendirmenin nasıl yapılacağını gösteren yazılı plan olarak tanımlamaktadır. Ders programı ise “*bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır*” (Demirel, 2015, s. 6).

Bir eğitim programında dört temel öge vardır: Hedef/Kazanım, İçerik, Eğitim Durumları/ Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Değerlendirme/Sınama Durumları. Hedef ifadesi davranışçı ekolü yansıtmakta olup sonuca odaklanmaktayken kazanım ifadesi bilişsel ekolün yansımasıdır ve süreç ve sonuca odaklıdır (Saracaloğlu, 2019). Yapılan bazı çalışmalarda (Hamurcu ve Ekinci, 2020; Dağistan Yalçınkaya ve Beydoğan, 2019; Kart, Çalışkan, Torunoğlu ve Şahin, 2019; ) öğretim programında geçen “*functions*” ifadesi “*kazanım*” olarak, bazı çalışmalarda ise (Baysal, Yedigöz Kara ve Bümen, 2022; Deniz ve Çekici, 2021) “*işlev*” olarak Türkçeye çevrilmiştir. Kazanım, Saracaloğlu (2019, s.31) tarafından “*yetiştirilmesi düşünülen insanda bulunması uygun görülen eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özellikler*” olarak tanımlanmaktadır. Ortaöğretim İngilizce programında ise functions kavramı “belirli bir formun bir durum bağlamında iletişimsel rollerine atfedilmesidir” şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2018). Bu çalışmada 2018 Ortaöğretim İngilizce Programında geçen “*functions*” ifadesi “işlevler” olarak ele alınmıştır. Adı geçen programda öğrenme çıktılarının işlevler ile konu ve görev gereksinimleri bağlamında bağdaşması beklenmektedir (MEB, 2018).

Öğrenme çıktıları dersin tamamlanmasıyla neyin yapılabileceğinin detaylı bir şekilde betimlenmesidir. Ölçülebilir ya da gözlemlenebilir bir davranışı ifade etmelidir. Amaç ya da hedeflere ulaşıldığının kanıtıdır, ders içeriğini ve aktiviteleri bütünleştiren üst düzey düşünme becerilerini belirtir. Değerlendirme sürecinde dersin sonunda öğrencinin neler yapabileceğinin tam olarak ifade edilmesidir (Saracaloğlu, 2019). Bu çalışmada 2018 Ortaöğretim İngilizce Programında geçen “*learning outcomes*” ifadesi “*öğrenme çıktıları*” olarak çevrilmiştir.

Öğretim amaçlı ve üzerine düşünülmüş bir eylemdir ve hedefler/kazanımlar özel bir öneme sahiptir. Öğretimin üzerine düşünülmüş bir eylem olması öğrenciler için hangi hedef/kazanımların seçildiği ile ilgilidir. Öğrenme ortamları, etkinlikler ve deneyimler belirlenmiş hedeflerle uyumlu olmalı ve onlarla bütünleşmelidir (Anderson & Krathwohl, 2001). Dolayısıyla denilebilir ki bir öğretim programında belirlenen hedef/kazanımlar öğrenme çıktıları, içerik ve değerlendirme ile uyumlu olmalıdır. Hedef/kazanımların, öğrenme çıktılarının, içeriğin, değerlendirme durumlarının sınıflandırılması açıklık ve netliği artıracak, uyumu kolaylaştıracaktır.

### **Yabancı dil öğretimi ve 2018 yılı İngilizce dersi öğretim programı**

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim alanında atılan adımlardan bir tanesi 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkarılmasıdır. Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu döneminde yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça kaldırılmış, yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce getirilmiştir (Demirel, 1999).

1950’li yıllara kadar dersler ve konular listesi olarak kullanılan “müfredat programı” anlayışı bu yıl itibarıyla yerini eğitim programı anlayışına bırakmıştır. Ortaöğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmesi de yine bu yıllara dayanmaktadır. 1954-1955 öğretim yılında geliştirilen deneme okulu programı ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü olarak görülebilir. 1990’lı yıllarda Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri için program geliştirme ihtisas komisyonları oluşturulmuş, program geliştirme için bu komisyonlara bir yıllık süre tanınmıştır (Demirel, 2015).

Hedef, davranış, eğitim öğretim durumları, içerik, değerlendirme ölçütlerinin açık şekilde belli olmadığı, uygulanması için öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmemiş olduğu, programın denenmeden uygulamaya geçildiği gibi eleştirilere maruz kalan 2005 ortaöğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Ünal ve Ünal, 2010). Yanı sıra, standardizasyon sağlamak amacıyla Anadolu ve Süper liselerde hazırlık programları kaldırılmış bunun yerine 9. sınıflarda 10 saat, diğer sınıflarda ise haftada dört saat İngilizce dersi getirilmiştir (Kırkgöz, 2007). 2011 yılı öğretim programında ilk defa öğrenme alanı olarak dört temel beceriye yer verilmiştir. Bu programda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak verilen bu öğrenme alanları önceki programda satır aralarında verilmiştir. Bu programda ayrıca İngilizce dersi “A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 ve C1.1 yetenek seviyelerine ayrılmıştır. (Can ve Kartal, 2020). 2010 senesinde genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülme kararıyla birlikte 2014 yılı öğretim programıyla birlikte hazırlanan öğretim programları Anadolu liselerine yönelik olarak hazırlanmıştır. 2016 ve 2018 yılındaki öğretim programlarında da Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) seviyeleri temel alınmıştır (MEB, 2016; 2018).

## Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel boyutu

Eğitimde hedeflerin bilişsel boyutunun sınıflandırılmasına ilişkin bir yaklaşım 1956 senesinde Benjamin S. Bloom'un editörlüğünü yaptığı "Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I" isimli kitabın yayınlanmasıyla tanıtılmıştır. İlk kitabın yayınlanmasının ardından kırk yıl geçtikten sonra güncellenmesi ihtiyacı doğmuş, bilişsel psikologlar, eğitim programı kuramcıları ve öğretim araştırmacıları ile test ve değerlendirme uzmanları tarafından oluşturulan bir çalışma grubu tarafından 2001 senesinde tek boyutlu olan Bloom Taksonomisi bilgi boyutu ve bilişsel boyut olarak iki boyutlu olarak güncellenmiştir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Taksonomi özel bir sınıflama yaklaşımıdır. Hedefler sınıflanırken içerdikleri fiile ve ada bakılmaktadır. Fiil genellikle söz konusu bilişsel süreci ifade ederken ad da genellikle öğrencilerin öğrenmeleri ya da oluşturmaları gereken bilgiyi belirtmektedir. Yenilenmiş taksonomi iki boyutludur. Bunlardan biri bilgi boyutu diğeri bilişsel süreç boyutudur. İki boyut arasındaki ilişkiyi gösteren tabloya taksonomi tablosu denmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001).

İlk taksonomide de olan bilişsel süreç boyutunda altı kategori vardır. Bunlar "hatırlama", "anlama", "uygulama", "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma"dır. Bilişsel süreç boyutunun temelinde bu süreçler arasındaki karmaşıklık derecesi yer almaktadır. Örneğin, "anlama" "hatırlama"dan, "uygulama" "anlama"dan daha karmaşık bir bilişsel süreç ifade etmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001). Alt bilişsel süreçte "hatırlama", "anlama" ve "uygulama" kategorileri yer alırken üst bilişsel süreçte "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma" kategorileri yer almaktadır (Gökler, Aypay ve Arı, 2012).

Bilgi boyutunda dört kategori bulunmaktadır. "Olgusal", "Kavramsal", "İşlemsel" ve "Üst bilişsel" bilgi. Bu kategoriler olgusal bilgiden üst bilişsel bilgiye doğru somuttan soyuta şekilde sıralanmaktadır. Bilgi türleri arasında en somut bilgi türü olan "olgusal bilgi" kendi başına bir anlam ifade edebilen bilgi parçasıdır. "Kavramsal Bilgi", şemalar, zihin haritaları ya da teorileri içine alan sınıflamalar ve kategoriler bilgisi ile bunlar arasındaki bağları içine alan, organize edilmiş bilgi formlarıdır. "İşlemsel Bilgi", bir şeyin "nasıl yapılacağı" ile ilgili bilgidir. Beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerle ilgili işlemler bilgisi ve çeşitli işlemlerin hangi durumda, ne zaman kullanılacağını tespit etmede kullanılan ölçütler bilgisini de içine alır (Anderson & Krathwohl, 2001). "Üst bilişsel" bilgi ise, bilişsel bilgi ve kişilerin kendi bilişleri ile ilgili bilgi türüdür (Kratwohl, 2002). Bu çalışmada yenilenmiş Bloom taksonomisinin sadece bilişsel boyutu çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

Bu araştırma, 2018 yılında güncellenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı kapsamında yer alan tüm sınıf düzeylerinde işlevler ve öğrenme çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyut ölçütleri kullanılarak değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına değinilmiştir.

### 2.1 Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri kapsamında durum çalışması desenine sahiptir.

"Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir *durum*) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış (durumlar) hakkında **çoklu bilgi kaynakları**

(örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dökümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir **durum betimlemesi** ya da **durum temaları** ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2013, s. 97).

Bu yaklaşım güncel bir olgunun gerçek bağlamında ele alınmasını sağlar (Merriam, 2018). Durum çalışmaları araştırmacıların durumlardan çıkardığı genel anlam çerçevesinde oluşturduğu çıkarımlarla (Stake, 1995) ya da model veya açıklamalarla (Yin, 2009) son bulur (Creswell, 2013).

## 2.2 Çalışma grubu

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan 10 ünite içerisinde geçen bütün işlevler ve öğrenme çıktıları alınmış, YBT'nin bilişsel boyutu kapsamında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda yer alan işlevler ve dört temel beceriye ait öğrenme çıktıları Tablo 2'de görülmektedir. Tablo 2'ye göre 9. sınıflarda 38 işlev ve 78 öğrenme çıktısı; 10. sınıflarda 29 işlev ve 69 öğrenme çıktısı; 11. sınıflarda 26 işlev ve 58 öğrenme çıktısı; 12. sınıflarda ise 27 işlev ve 77 öğrenme çıktısı araştırma kapsamında ele alınmıştır.

**Tablo 2.** Ortaöğretim İngilizce dersi işlevler ve öğrenme çıktıları

İşlevler ve Öğrenme Çıktıları	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
	f	f	f	f	f
<b>İşlevler</b>	38	29	26	27	120
<b>Dinleme</b>	17	13	13	18	61
<b>Konuşma</b>	29	23	19	22	93
<b>Okuma</b>	16	18	14	19	67
<b>Yazma</b>	16	15	12	18	61
<b>Toplam</b>	116	98	84	104	402

## 2.3 Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Nitel bir yöntem benimsenen çalışmada veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda, 2018 yılında güncellenen İngilizce dersi öğretim programına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinden ulaşılmış, işlevler ve öğrenme çıktılarının listesi yapılmıştır.

Araştırma verilerininin YBT bilişsel boyut ölçütlerine göre sınıflaması ilk olarak araştırmacı tarafından yapılmış, örnek bir sınıflama oluşturulmuştur. Örnek sınıflama ile ilgili bazı maddelere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2'ye göre, ilk örnek maddede “detect” fiili kullanılmıştır. Öğrencilerin meslekler, ülkeler ve milliyetler hakkında özel bilgileri belirlemeleri beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler bu bilgileri örnekleyecekler ya da sınıflayacaklardır. Örnekleme ve sınıflama YBT'ye göre anlama kategorisine aittir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bir sonraki maddede öğrencilerin günlük rutinlerini hedef dilde anlatmaları beklenmektedir. Bunun için öğrenciler *Simple Present Tense* ve günlük işlerle ilgili kelime bilgilerini kullanarak günlük rutinlerini anlatacaklardır. Verilen bir durumla ilgili bir prosedür uygulamaları gerektiğinden bu madde uygulama kategorisine yerleştirilmiştir.

3. örnekte öğrencilerden bir metni değerlendirmeleri beklenmektedir. YBT'ye göre değerlendirme kategorisi kriterler ve standartlara dayalı olarak yargılamalar yapmakla ilgilidir. Düzenleme, gözlemlene, test etme, kontrol etme, kritik etme ve yargıda bulunma gibi eylemlerle gerçekleşen değerlendirme kategorisi (Anderson & Krathwohl, 2001) bu madde için uygun görülmüştür.

Son örnek maddede öğrencilerden yazarın beklentilerini tanımlayacakları bir metni yorumlamaları, analiz etmeleri beklenmektedir. Anderson & Krathwohl'e (2001) göre analiz, sunulan bir materyalin altında yatan bakış açısını, önyargıyı, değerleri veya amacı belirleme işlemidir. Dolayısıyla bu madde analiz kategorisine yerleştirilmiştir.

**Tablo 3.** Örnek Sınıflama Maddeleri

İşlevler/ Öğrenme Çıktıları	YBT Bilişsel Kategori
5. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/nationalities. (Öğrenme çıktısı örneği)	ANLAMA
7. Describing daily routines. (İşlev örneği)	UYGULAMA
13. Students will be able to evaluate a text to classify various cuisines around the world. (Öğrenme çıktısı örneği)	DEĞERLENDİRME
16. Students will be able to interpret a text to identify the author's wishes. (Öğrenme çıktısı örneği)	ANALİZ

Oluşturulan sınıflama C1 düzeyinde İngilizce bilen ve YBT ile ilgili çalışmalarını olan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında sınıflamaya son şekli verilmiş, elde edilen bulgular yüzde ve frekansları alınarak incelenmiştir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde elde edilen verilerin analizi neticesinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, işlevler ve öğrenme çıktılarının frekans ve yüzdeleri, işlevlerin YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı, öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı ve dört temel beceriye göre öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı şeklinde başklandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

#### 3.1 İşlevler ve öğrenme çıktılarının frekans ve yüzdeleri

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı işlevler ve öğrenme çıktılarının frekans ve yüzdeleri Tablo 4'de sunulmuştur. Buna göre 9. sınıflarda 38 işlev olduğu becerilerle birlikte ele alındığında bu rakamın oransal olarak %32.8'e denk geldiği, dinleme becerisine %14.7, konuşma becerisine %25, okuma ve yazma becerilerine ise %13.8 oranında yer verildiği görülmektedir. Konuşma becerisi 9. sınıflarda en çok maddenin yer aldığı beceridir. Sınıf düzeyleri içerisinde en fazla işlev 9. sınıflara aitken en az işlevin 11. sınıflarda olduğu görülmektedir. Oransal olarak ise işlevlere %32 ile en fazla 9. sınıflarda, %25.9 ile de 12. sınıflarda yer verildiği görülmektedir. Yaklaşık %30'unun işlevlere ait olduğu 10. sınıflarda dinleme becerisine %13.3, konuşma becerisine %23.5, okuma becerisine %18.4 ve yazma becerisine %15.3 oranında yer verilmiştir. 11. sınıflarda işlevlerin yüzdesi %28.7'dir. Dinleme %16.2, konuşma %22.5, okuma %17.5 ve yazma %15 olarak görülmektedir. İşlevlerin yüzdesinin %25.9 olduğu 12. sınıf düzeyinde dinlemeye %17.3, konuşmaya %21.1, okumaya %18.2 ve yazmaya %17.3 oranında yer verilmiştir. Beceriler arasında en fazla madde konuşma becerisinde görülmektedir. Dinleme becerisine oransal olarak en az 10. sınıf düzeyinde, en çok 12. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Konuşma becerisine ayrılan

oran yıllara göre azalmaktadır. Okuma becerisine en az 9. sınıf, en çok 10. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. 10, 11 ve 12. sınıflarda okuma becerisine ayrılan oran birbirine yakın görülmektedir. Son olarak yazma becerisine en az 9. sınıflarda en çok 12. sınıflarda yer verilmiştir.

Yanı sıra, işlevler ve öğrenme çıktılarının madde sayılarına bakıldığında belirli bir düzenin olmadığı görülmektedir. Örneğin, işlev sayıları 38 ile başlamış, 10. sınıflarda 29'a, 11. sınıflarda 26'ya düşürülmüş, 12. sınıflarda tekrar bir madde artırılmıştır. Öğrenme çıktıları için de benzer durumun olduğu söylenebilir. 9. sınıflarda 17 olan dinleme becerisine ait madde sayısı 10 ve 11. sınıflarda 13'e düşürülürken 12. sınıflarda 18'e çıkarılmıştır. Konuşma becerisinde bu sayının sırasıyla 29, 23, 19 ve 22 olduğu, okuma becerisinde 16, 18, 14 ve 19 olduğu, yazma becerisinde ise 16, 15, 12 ve 18 olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Sınıf düzeylerine göre işlev ve öğrenme çıktısı frekans ve yüzdeleri

İşlevler ve Öğrenme Çıktıları	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>İşlev</b>	38	32.8	29	29.6	26	28.7	27	25.9
<b>Dinleme</b>	17	14.7	13	13.3	13	16.2	18	17.3
<b>Konuşma</b>	29	25	23	23.5	19	22.5	22	21.1
<b>Okuma</b>	16	13.8	18	18.4	14	17.5	19	18.2
<b>Yazma</b>	16	13.8	15	15.3	12	15	18	17.3
<b>Toplam</b>	116	100	98	100	84	100	104	100

### 3.2 İşlevlerin YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan işlevlerin sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'e göre, işlevlerde hiçbir sınıf düzeyinde "hatırlama" kategorisine yer verilmemiştir. 9. sınıfta toplam 38 işlev vardır. Bu maddelerin %90'a yakını "uygulama" kategorisindedir. Yaklaşık %8'i "anlama" ve yaklaşık %3'ü "çözümleme" kategorisindedir. 9. sınıf düzeyinde "değerlendirme" ve "yaratma" kategorilerinde madde yer almamaktadır. Maddelerin tamamına yakını alt bilişsel kategorilerde yer almaktadır. Üst bilişsel kategorilerde ise sadece bir maddenin olduğu görülmektedir. 10. sınıflara bakıldığında benzer şekilde en çok maddenin "uygulama" kategorisinde olduğu, ikinci olarak ise "anlama" kategorisine maddelerin yerleştiği görülmektedir. 9. sınıflardan farklı olarak 10. sınıf düzeyinde üst bilişsel kategoride madde yer almamakta, tüm maddeler "uygulama" ve "anlama" kategorilerinde yer almaktadır. "Uygulama" kategorisi 11. sınıf düzeyinde de en çok maddenin yerleştiği kategori olmuştur. Bunu "anlama" ve "değerlendirme" takip etmektedir. Maddelerin neredeyse hepsi alt bilişsel kategorilere yerleşmişken sadece bir tane maddenin "değerlendirme" kategorisine yerleşmiş olduğu görülmektedir. 12. sınıflarda üst bilişsel kategoriye yerleşen madde sayısı birdir. Maddelerin %96.3'ü alt bilişsel kategorilere yerleşmiş olup, bunlardan %92.6'sı "uygulama" kategorisinde yer almaktadır. İşlevlerin tamamına yakını tüm sınıf düzeylerinde "uygulama" kategorisinde olup, 10. sınıf hariç diğer sınıf düzeylerinde üst bilişsel kategorilere yerleşen madde sayısı %5'in altındadır. "Anlama" en çok maddenin yerleştiği 2. kategori olup, "hatırlama" ve "yaratma" kategorilerinde hiçbir madde yer almamıştır.

**Tablo 5.** İşlevlerin sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hatırlama</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Anlama</b>	3	7.9	2	6.9	5	19.2	1	3.7
<b>Uygulama</b>	34	89.5	27	93.1	20	76.9	25	92.6
<b>Çözümleme</b>	1	2.6	-	-	-	-	1	3.7
<b>Değerlendirme</b>	-	-	-	-	1	3.8	-	-
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	38	100	29	100	26	100	27	100

### 3.3 Öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur. Tablo 6’ya göre, 9. sınıf hariç diğer sınıf düzeylerinde her kategoride madde yerleştirilmiştir. 9. sınıflarda hiçbir maddenin yerleşmediği kategoriler “çözümleme” ve “değerlendirme”dir. En çok madde sırasıyla “uygulama”, “anlama”, “hatırlama” ve “yaratma” kategorilerindedir. Maddelerin tamamına yakını alt bilişsel kategorilerde toplanmıştır. Üst bilişsel kategorilerde yer alan madde sayısı 4, yüzdesi %5.1’dir. 10. sınıflarda en çok maddenin “uygulama” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bunu “anlama”, “yaratma”, “hatırlama” ve “çözümleme” ile “değerlendirme” takip etmektedir. “Çözümleme” ve “değerlendirme”ye eşit sayıda madde yerleştirilmiştir. Üst bilişsel kategoriye yerleşen madde sayısı yüzdesi % 18.8’dir. 11. sınıflarda en çok 21 madde “uygulama” kategorisine yerleşmiş olup “anlama”, “çözümleme”, “hatırlama”, “yaratma” ve “değerlendirme” bunu takip etmektedir. En az madde “değerlendirme” kategorisindedir. Üst bilişsel kategorilere yerleşen madde sayısı yüzdesi 20.7’dir. 12. sınıflarda ise en çok maddenin “anlama” kategorisinde olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin yüzdesi “uygulama” %33.8, “yaratma” %9.1, “çözümleme” %7.8, “hatırlama” 6.5 ve “değerlendirme” 1.3’tür. 11. sınıfa benzer şekilde en az madde “değerlendirme” kategorisine yerleşmiştir. Üst bilişsel kategorilere yerleşen madde sayısı yüzdesi 18.2’dir. Tüm sınıf düzeylerinde ağırlıklı olarak alt bilişsel kategorilere madde yerleştirilmiş, “uygulama” 9, 10 ve 11. sınıflarda en çok maddenin yerleştiği kategori olmuştur.

**Tablo 6.** Öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeylerine göre Öğrenme Çıktıları							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hatırlama</b>	7	9	3	4.3	6	10.3	5	6.5
<b>Anlama</b>	28	35.9	24	34.8	19	32.8	32	41.6
<b>Uygulama</b>	39	50	29	42	21	36.2	26	33.8
<b>Çözümleme</b>	-	-	2	2.9	7	12.1	6	7.8
<b>Değerlendirme</b>	-	-	2	2.9	1	1.7	1	1.3
<b>Yaratma</b>	4	5.1	9	13	4	6.9	7	9.1
<b>Toplam</b>	78	100	69	100	58	100	77	100



### 3.4 Dört temel beceriye göre öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının dört dil becerisine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı Tablo 7, 8, 9 ve 10'da sunulmuştur.

Dinleme becerisi ile ilgili madde sayısı 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda sırayla 17, 13, 13 ve 18'dir. Tablo 7'ye göre, dinleme becerisi öğrenme çıktıları arasında 9 ve 12. sınıf düzeyinde üst bilişsel kategorilere herhangi bir madde yerleşmemiştir. 10 ve 11. sınıflarda ise üst bilişsel kategorilere yerleşen madde sayısı yüzdesi sırayla %7.7 ve %15.4'tür. "Anlama" tüm sınıf düzeylerinde en çok maddenin yerleştiği kategori olurken, 11. sınıfta aynı oranla "anlamaya" "hatırlama" eşlik etmektedir. Dinleme becerisi söz konusu olduğunda "hatırlama" ve "anlama" kategorilerinin ön planda olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Dinleme becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hatırlama</b>	6	35.3	3	23.1	5	38.5	3	16.7
<b>Anlama</b>	10	58.8	8	61.5	5	38.5	15	83.3
<b>Uygulama</b>	1	5.9	1	7.7	1	7.7	-	-
<b>Çözümleme</b>	-	-	1	7.7	2	15.4	-	-
<b>Değerlendirme</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	17	100	13	100	13	100	18	100

Konuşma becerisi ile ilgili maddelerin dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur. Buna göre, konuşma becerisi ile ilgili madde sayısı 9. sınıflarda 29, 10. sınıflarda 23, 11. sınıflarda 19 ve 12. sınıflarda 22'dir. 9 ve 10. sınıflarda üst bilişsel kategorilere hiçbir maddenin yerleşmediği, 11. sınıfta 1, 12. sınıfta ise 2 maddenin yerleştiği görülmektedir. "Uygulama" kategorisi tüm sınıf düzeylerinde en çok maddenin yerleştiği kategoridir. 9 ve 10. sınıflarda maddelerin tamamı, 11 ve 12. sınıflarda ise tamamına yakını "anlama" ve "uygulama" kategorilerine yerleşmiştir. "Hatırlama" ve "yaratma" kategorilerinde hiçbir sınıf düzeyinde hiçbir madde görülmemektedir.

**Tablo 8.** Konuşma becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

YBT Bilişsel boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hatırlama</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Anlama</b>	3	10.3	3	13	5	26.3	3	13.6
<b>Uygulama</b>	26	89.7	20	87	13	68.4	17	77.3
<b>Çözümleme</b>	-	-	-	-	-	-	2	9.1
<b>Değerlendirme</b>	-	-	-	-	1	5.3	-	-
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	-	-	-	-

<b>Toplam</b>	29	100	23	100	19	100	22	100
---------------	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----

Okuma becerisi ile ilgili maddelerin toplamı 9. sınıflarda 16, 10. sınıflarda 18, 11. sınıflarda 14 ve 12. sınıflarda 19'dur. Tablo 9'a göre, "yaratma" kategorisine hiçbir sınıf düzeyinde hiçbir madde yerleşmemişken "değerlendirme" kategorisine 10. sınıflarda 2 maddenin yerleştiği görülmektedir. Üst bilişsel kategorilere 9. sınıflarda madde yerleşmemişken, 10. sınıflarda yerleşen madde sayısı yüzdesi %16.7, 11. sınıflarda %35.7, 12. sınıflarda %21.1'dir. Konuşma becerisine ait maddeler en çok "anlama" kategorisinde toplanmıştır.

**Tablo 9.** Okuma becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hatırlama</b>	1	6.3	-	-	1	7.1	2	10.5
<b>Anlama</b>	14	87.5	13	72.2	8	57.1	12	63.2
<b>Uygulama</b>	1	6.3	2	11.1	-	-	1	5.3
<b>Çözümleme</b>	-	-	1	5.6	5	35.7	4	21.1
<b>Değerlendirme</b>	-	-	2	11.1	-	-	-	-
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	16	100	18	100	14	100	19	100

Yazma becerisi ile ilgili maddelerin dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur. Buna göre, yazma becerisi ile ilgili madde sayısı 9. sınıflarda 16, 10. sınıflarda 15, 11. sınıflarda 12 ve 12. sınıflarda 18'dir. "Hatırlama" ve "çözümleme" kategorilerinde hiçbir madde görülmezken "değerlendirme" kategorisinde sadece 12. sınıf düzeyinde 1 maddenin olduğu görülmektedir. Maddelerin tamamına yakını "uygulama" ve "yaratma" kategorilerinde toplanmıştır. 10. sınıf düzeyinde maddeler en çok "yaratma" kategorisinde toplanmışken diğer sınıf düzeylerinde "uygulama" kategorisindeki madde sayısı oranı diğer kategorilere göre daha yüksektir.

**Tablo 10.** Yazma becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Hatırlama</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Anlama</b>	1	6.3	-	-	1	8.3	2	11.1
<b>Uygulama</b>	11	68.8	6	40	7	58.3	8	44.4
<b>Çözümleme</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Değerlendirme</b>	-	-	-	-	-	-	1	5.6
<b>Yaratma</b>	4	25	9	60	4	33.3	7	38.9
<b>Toplam</b>	16	100	15	100	12	100	18	100

Tablo 10'a göre, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan dört beceriye ait öğrenme çıktılarının %40.9'u "uygulama" kategorisinde, %36.3'ü "anlama", %8.4'ü "yaratma", %7.4'ü

“hatırlama”, %5.3’ü “çözümleme” ve %1.4’ü “değerlendirme” kategorisinde yer almaktadır. Tüm maddelerin %84.6’sı alt bilişsel kategorilerde yer alırken %15.4’ü üst bilişsel kategorilere yerleşmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenme çıktıları incelendiğinde ortaöğretim kurumlarından mezun olacak bir öğrencinin İngilizce dilinde büyük oranda dili hatırlaması, anlaması ve uygulaması beklenmektedir. Üst bilişsel kategorilerde %8.4 ile en çok “yaratma” kategorisine madde yerleşmiş olup bu oranın tamamı yazma becerisine aittir. Öğretim programında sadece yazma etkinliklerinde öğrencilerin “yaratma” düzeyinde bir performans sergilemesi istenmektedir. “Değerlendirme” kategorisindeki maddeler okuma ve konuşma becerilerine aitken “çözümleme” kategorisinde yer alan 15 maddenin 10 tanesi okuma becerisine aittir. “Uygulama” kategorisindeki maddelerin yarısından fazlası konuşma becerisinde görülmektedir (N=76). Yanı sıra, “anlama” kategorisindeki maddelerin %45’i okuma, %36’sı dinleme becerisine aittir. Diğer bir ifadeyle, özellikle okuma ve dinleme becerilerinde öğrencilerin “anlama” kategorisinde bir performans göstermeleri beklenmektedir. Son olarak “hatırlama” kategorisinde 21 maddenin 17’si dinleme becerisine aitken geriye kalan 4 madde okuma becerisine aittir.

**Tablo 10.** Dört temel beceri öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Becerilere Göre Öğrenme Çıktıları	YBT Bilişsel Boyutu													
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. sınıf	Dinleme	6	35.3	10	58.8	1	5.9	-	-	-	-	-	-	1	10
	Konuşma	-	-	3	10.3	26	89.7	-	-	-	-	-	-	2	10
	Okuma	1	6.3	14	87.5	1	6.3	-	-	-	-	-	-	1	10
	Yazma	-	-	1	6.3	11	68.8	-	-	-	-	4	25	1	10
10. sınıf	Dinleme	3	23.1	8	61.5	1	7.7	1	7.7	-	-	-	-	1	10
	Konuşma	-	-	3	13	20	87	-	-	-	-	-	-	2	10
	Okuma	-	-	13	72.2	2	11.1	1	5.6	2	11.1	-	-	1	10
	Yazma	-	-	-	-	6	40	-	-	-	-	9	60	1	10
11. sınıf	Dinleme	5	38.5	5	38.5	1	7.7	2	15.4	-	-	-	-	1	10
	Konuşma	-	-	5	26.3	13	68.4	-	-	1	5.3	-	-	1	10
	Okuma	1	7.1	8	57.1	-	-	5	35.7	-	-	-	-	1	10
	Yazma	-	-	1	8.3	7	58.3	-	-	-	-	4	33.3	1	10
12. sınıf	Dinleme	3	16.7	15	83.3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	10

Konuşma	-	-	3	13.6	17	77.3	2	9.1	-	-	-	-	2	10
Okuma	2	10.5	12	63.2	1	5.3	4	21.1	-	-	-	-	1	10
Yazma	-	-	2	11.1	8	44.4	-	-	1	5.6	7	38.9	1	10
Toplam	21	7.4	10	36.3	116	40.9	15	5.3	4	1.4	2	8.4	7	10

#### 4. Tartışma sonuç ve öneriler

Bu araştırmada ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan işlevler ve öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine ne şekilde dağıldığı incelenmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuca göre beceriler arasında en fazla madde konuşma becerisinde görülmektedir. Konuşma becerisine ayrılan oran yıllara göre azalmaktadır. Okuma, dinleme ve yazma becerisinde yıllara göre sabit bir artma veya azalma yoktur. Yazma becerisine ise en az 9. sınıflarda, en çok 12. sınıflarda yer verilmiştir. Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde doğal bir sıranın izlenmesi görüşüne göre bireyler önce duyacak ve konuşacak sonra okuma ve yazmayı öğrenecektir (Demirel, 1999). Amaçlı sıralama görüşüne göre ise amaca uygun olarak belli bir becerinin öğrenilmesine ağırlık verilmelidir. Bu iki görüşü entegre etmek en doğru yol olacaktır. Bu beceriler birlikte geliştirilirken her beceriye verilecek yüzdeler farklı olabilir (Demirel, 1999). Örneğin, 9. Sınıflarda eğitim için ayrılan zaman %60 oranında dinleme ve konuşmaya, %20 oranında okumaya, %20 oranında da yazmaya ayrılabilir. 10 ve 11. sınıflarda bu oran okuma ve yazma lehine artırılabilir. 12. Sınıflarda ise öğrencilerin üniversite sınav kaygıları da göz önünde bulundurularak farklı bir plan geliştirilebilir.

Ülkemizde öğretmenler geleneksel yöntemleri takip etmekte (Karakas, 2019) özellikle okuma becerisine ağırlık vermekte bunu anlama, konuşma ve yazma becerilerinin takip etmektedir (Budak, 1992). Kılıç ve Tuncel (2009) ise öğrencilerin büyük bir bölümünün dilbilgisi ve kelime konusunda başarılı olduğunu, derse katılmakta ve özellikle İngilizceyi kullanmakta isteksiz olduklarını tespit etmiş, bunun sebebi olarak da derslerde yabancı dil kullanma üzerinde durulmaması ve konuşma becerisini geliştirecek etkinlik ve aktivitelere ağırlık verilmemesi olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler dört temel becerinin gerçekleşmesi konusunda sorunlar yaşamaktadır (Büyükduman, 2005; Cihan ve Gürten, 2013). Yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonu az olan öğrenci ve ders kitapları konusunda mutsuz oldukları (Tilfarlıoğlu ve Öztürk, 2007; Demir Ayaz, Özkardaş ve Özturan, 2019), öğretmenlerin yurtdışı seminerler konusunda desteklenmesi gerektiği, dil laboratuvarı, kütüphanesi, konuşma kulüpleri konularında okulların desteklenmesi gerektiği tespit edilmiştir (Demir Ayaz, Özkardaş ve Özturan, 2019).

İngilizce öğretiminde en yaygın kullanılan araç ders kitabıdır. Ders kitaplarındaki verimliliğinin en önemli göstergesi programın hedeflerine uygunluğu denilebilir (Turanlı, 2004). Öğretmenlere uygun ve gerçekçi materyaller sağlandığında beklentilerin ötesine geçebilirler (Vettorel and Lopriore, 2013). Bu anlamda denilebilir ki İngilizce öğretim programlarında ve dolayısıyla ders kitaplarında yapılacak düzenlemelerle, buna paralel olarak okulların dil laboratuvar ve kütüphaneler, konuşma kulüpleri ile desteklenmesi, ilaveten öğretmenlerin yurtdışı seminer ve kongrelere özendirilmesi, maddi olarak desteklenmesiyle ülkemizde yaşanan İngilizce öğrenme sorunu giderilebilir.

İşlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel kategorilere göre dağılımı madde sayıları ve oranlarında belirli bir düzenin olmadığı, işlevlerle öğrenme çıktılarının örtüşmediği sonucuna götürmektedir. İşlevlerde 10. sınıflarda üst bilişsel kategorilere madde yerleşmezken diğer sınıf düzeylerinde de yerleşen madde sayısı oldukça azdır. Öğrenme çıktılarında yer alan üst bilişsel kategoriye yerleşmiş madde sayısı oranı işlevlerin yaklaşık dört ila beş katıdır. Diğer bir ifadeyle öğretim programında öğrencilerden çok az sayıda üst bilişsel becerilere ulaşmaları hedeflenirken, öğrenme çıktılarında en az dört katı daha fazla bir performans gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

“Uygulama” kategorisi en çok maddenin yerleştiği kategori olmuştur. Bunu “anlama” takip etmektedir. İşlevlerde “hatırlama” ve “yaratma” kategorilerinde hiçbir madde yoktur. Diğer taraftan öğrenme çıktıları 9. sınıf haricinde “hatırlama” ve “yaratma” dahil olmak üzere her kategoride yer bulmuştur. İşlevlerde bu kategorilere yer verilmeyip öğrenme çıktılarında yer verilmesi işlevlerle öğrenme çıktılarının örtüşmediği sonucunu vermektedir. İşlevlerle birlikte öğrenme çıktılarında da maddelerin büyük bir kısmı alt bilişsel kategorilerde yer almışsa da öğrenme çıktılarında üst bilişsel kategorilere daha çok yer verilmiştir. “Uygulama” kategorisi öğrenme çıktılarında da en çok yer bulan kategoridir. Benzer sonuçlara yapılan çalışmalarda ulaşılmıştır. Gülderen ve Cangüven’e göre fizik kimya ve biyoloji dersleri kazanımları büyük oranda alt bilişsel kategorilerde yer almakta, kazanımlar sınıf düzeylerine göre orantılı dağılmamaktadır. İlkokul Matematik dersi kazanımları (Aktan, 2020), Türkçe ders kitabındaki metin altı soruları (Sallabaş ve Yılmaz, 2020), 2013 ile 2021 yılları arası uygulanan TEOG ve LGS fen sınav soruları (Polat ve Bilen, 2022), Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin (Oryaşın, 2021) alt bilişsel kategorilere yerleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Görülmektedir ki İngilizcenin yanı sıra diğer derslerin öğretim programlarındaki işlevler, kazanımlar, etkinlikler, sınav soruları da benzer şekilde alt bilişsel basamaklarda toplanmakta ve uyumsuzluklar yaşanmaktadır. Hedef kazanımlar, işlevler yazılırken, etkinlikler ve sınavlar planlanırken taksonomiden faydalanılması ile bu sorunların önüne geçilmiş olacaktır. Anderson & Krathwohl’e (2001) göre taksonomi tablosundan yararlanan bir eğitimci hedefleri/kazanımları daha iyi anlayacak, daha iyi anladığı için daha iyi öğrenme ortamları hazırlayacak, hedef/kazanım, öğrenme aktiviteleri ve değerlendirme durumlarının ne kadar uyumlu olduğunu ya da olmadığını görecektir.

İngilizce dersi öğretim programında yer alan dört temel beceriye ait öğrenme çıktıları büyük bir çoğunlukla “uygulama” ve “anlama” kategorisinde, alt bilişsel kategorilerde yer bulmuştur. Dinleme becerisinde “hatırlama” ve “anlama”, konuşma becerisinde “uygulama” ve “anlama”, okuma becerisinde “anlama” ve yazma becerisinde “uygulama” ve “yaratma” maddelerin büyük oranda yer bulduğu kategoriler olmuştur. Dinleme becerisinde “değerlendirme” ve “yaratma”, konuşma becerisinde “hatırlama” ve “yaratma”, okuma becerisinde “yaratma” ve yazma becerisinde “hatırlama” ve “çözümleme” kategorilerine tüm sınıf düzeylerinde hiçbir şekilde madde yerleşmemiştir. Gerek işlevler gerekse öğrenme çıktıları incelendiğinde ortaöğretim kurumlarından mezun olacak bir öğrencinin İngilizce dilinde B2 seviyesinde büyük oranda dili hatırlaması, anlaması ve uygulaması beklenmektedir. Öğretim programında sadece yazma etkinliklerinde öğrencilerin “yaratma” düzeyinde bir performans sergilemesi istenmektedir. “Değerlendirme” kategorisindeki maddeler okuma ve konuşma becerilerine aitken, “çözümleme” kategorisinde yer alan 15 maddenin 10 tanesi okuma becerisine aittir. “Uygulama” kategorisindeki maddelerin yarısından fazlası konuşma becerisinde görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, özellikle okuma ve dinleme becerilerinde öğrencilerin “anlama” kategorisinde bir performans göstermeleri beklenmektedir. Üst bilişsel kategoriler olan “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” daha genellenebilir kategoriler olduğu için daha karmaşık bilişsel süreçlerin daha çeşitli alanlara uygulanabilir olmasından dolayı bu basamaklar daha alt basamaklardaki

kazanılması beklenen hedeflere/kazanımlara ulaşmada kullanılabilir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bu değerlendirmeler ışığında 2018 yılında en son güncellenmiş olan İngilizce öğretim programı yeniden gözden geçirilmelidir. Geliştirilen yeni öğretim programında:

- İşlevler ile öğrenme çıktıları örtüşmeli, madde yazımı esnasında bir taksonomiden faydalanılmalıdır.
- İşlevler ve öğrenme çıktılarında daha fazla sayıda üst bilişsel kategorilere yer verilmelidir.
- İşlevler ve öğrenme çıktılarının madde sayıları bir düzen içinde olmalıdır.
- sınıftan yani A1 düzeyinden 12. sınıf B2 düzeyine kadar gerçekçi bir ilerleme sergilenmelidir.
- Dil öğrenmede önemli bir yeri olan dil öğrenme becerilerine derslerde hangi bilişsel kategoride ne derecede yer verileceği iyi tespit edilmelidir.

### Kaynakça

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi işlevlerinin Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 48: 15-36 . doi: 10.9779/pauefd.523545.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Baysal, H., Yedigöz-Kara, Z. ve Bümen, N. T. (2022). İngilizce dersi öğretim programlarında kaynaşıklık: Temel eğitimden ortaöğretime sistematik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 47, Sayı 209, 381-412.
- Budak, Y. (1992). *İletişimci yaklaşımın yabancı dil eğitim programındaki yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Can, Y. & Kartal, Ş. (2020). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of History School*, 44,394-426.
- Caswell, H. L. & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*, (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 131-146.
- Deniz, K. Ve Çekici, Y. E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dil işlevleri. *ZfWT*, Vol 13, No.1, 01-26. DOI: 10.46291/ZfWT/130101.
- Dağistan, Yalçınkaya, G. & Beydoğan, Ö. (2019). 5. sınıf İngilizce öğretim programı ve yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının karşılaştırmalı analizi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(20): 1040-1056
- Deniz, K., Demir, E. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında dil işlevleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 23-46.
- Demir-Ayaz, A., Ozkardas, S. & Ozturan, T. (2019). Challenges with English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41-55. Doi: 10.32601/ejal.543778
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa’da yabancı dil eğitimi: Bir durum değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 501-521.
- EF EPI (2021). *EF EPI English proficiency index a ranking of 112 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMD/ceocom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- EF EPI (2022). *EF EPI English proficiency index a ranking of 112 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMD/ceocom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>
- Gökler, Z. S., Aypay, A. ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 114-133.
- Görgeç, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. Şeker, H. Ed., *Eğitimde Program Geliştirme (3. Baskı)* içinde (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güldüren M. ve Cangüven, H. D. (2020). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması. *Scientific Educational Studies Bilimsel Eğitim Araştırmaları*. 4(1) 1-21.
- Hamurcu, G. C. ve Ekinci, F. (2020). Ortaokul 5. sınıf İngilizce ders programının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* Cilt: 13 Sayı: 73, Volume: 13 Issue: 73, 716-728.
- Karakaş, A. (2019). An analysis of the high school English curriculum in Turkey from an ELF perspective. *I-manager’s Journal on English Language Teaching*, 9 (2), 1-10.
- Kart, M., Çalışkan, D. N., Torunoğlu, H., ve Şahin, C. (2019). İlkokul öğretim programlarında değerler (2005 ve 2017). *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı*, 1616-1624.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. Cilt:9, Sayı:2, 55-81.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal*, 38, 216-228.
- Kratwohl, D. R. (2002). A revision of Blom’s taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41 ( 4), 212–218.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları, Nobel Yayın No: 630.
- MEB (2016). *Hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <https://docplayer.biz.tr/34296311-Hazirlik-sinifi-bulunan-ortaogretim-kurumlari-ingilizce-dersi-hazirlik-9-10-11-ve-12-siniflar-ogretim-programi.html>
- MEB (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Merriam, S.B. (2018). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. (S. Turan, çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması’na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832.
- Polat, M. ve Bilen, E. (2022). Evaluation of cognitive process dimension of TEOG and LGS central exam science questions with revised Bloom taxonomy. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education (JOTCSC)* Vol. 7, Issue 1, pp. 45-72. ISSN: 2459-1734.
- Posner, G. J. (2004) *Analyzing the Curriculum*. Boston: McGraw-Hill.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı’nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

- Saracaloğlu, A. S. (2019). Program geliştirme ve değerlendirme. Ed. Saracaloğlu, A. S., & Küçüköğlü, A. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better teaching and learning*. 4th Ed. New York: Holt Rinehart Winston.
- Stake, R. (1995). *The arts of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Tilfarlıoğlu, F. Y. ve Öztürk, A. R. (2007). An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.3, No.1, 202-217.
- TTKB (2021a) *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/19093950\\_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf)
- TTKB (2021b) *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri*  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/19094445\\_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf)
- Turanlı, A. (2004). Yabancı dil öğretiminde istenmeyen öğrenci davranışları ve önleyici yönetim yaklaşımları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 31-44.
- Ünal, F. & Ünal, M. (2010). Türkiye'de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, 110-125.
- Vettorel, P., & Lopriore, L. (2013). Is there ELF in ELT coursebooks? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 483-504. <https://doi.org/10.14746/ssl.2013.3.4.3>
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



## 085. Gilles Deleuze'ün göçebe felsefesi ve Flanör düşünce ekseninde *Only Lovers Left Alive* filmi kavramak

Özgür İPEK<sup>1</sup>

**APA:** İpek, Ö. (2023). Gilles Deleuze'ün göçebe felsefesi ve Flanör düşünce ekseninde *Only Lovers Left Alive* filmi kavramak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1419-1428. DOI: 10.29000/rumelide.1253219.

### Öz

Amerikalı bağımsız film yönetmeni Jim Jarmusch, mezuniyet projesi olarak yapımına başladığı ve daha sonra uzun metraj hâline getirdiği *Permanent Vacation* filminden itibaren bir flanör edasıyla kenti temaşa eden karakterleri odağına alır. Kentin sapa noktalarına varıncaya kadar pek çok yeri dolaşan bu karakterler, gördüklerinden yola çıkarak zihinlerinde bir anlam haritası oluştururlar. Üstelik Jarmusch sadece bu flanörü andıran gözlemci tiplerle değil, türleri yapıbozumuna uğratan sinemasal yaklaşımıyla da öne çıkan bir yönetmendir. Çektiği filmleri janr sineması kalıplarının dışına çıkararak onlara birtakım ayırık özellikler katan Jarmusch, yönettiği her filmin hem olay örgüsünü hem de karakterlerini farklı bir imge rejimi ve anlatı yapısıyla çevreler. Bu açıdan Jim Jarmusch'u Deleuze'ün göçebe düşüncesi ile bir araya getirmek de mümkündür. Ayrıca bu çalışmada ele alınan *Only Lovers Left Alive* filmi, flanör tiplerinin yanı sıra Deleuze'ün göçebe felsefesinden izler taşıyan karakterlere de yer verir. Bu çalışmada Jim Jarmusch filmlerinin Deleuze'ün göçebe felsefesi ve flanör düşünce ile kesişen yanları ele alınmaktadır. Yönetmenin 2013 yılında çektiği *Only Lovers Left Alive* filmi her iki başlığın bir arada incelenmesine uygun bir anlatı sunduğu için seçilmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyulmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem, çeşitli veri toplama teknikleri uygulanarak bulgulanmış verilerin, önceden sınıflara ayrılarak uygun temalara göre özetlenmesine dayanır. Bu yöntem kullanılarak elde edilen bulguların okura sistematik bir şekilde yorumlanıp aktarılması amaçlanmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Göçebe düşünce, Gilles Deleuze, flanör, Jim Jarmusch.

### To understand the film *Only Lovers Left Alive* in the context of Gilles Deleuze's Nomadic philosophy and Flaneur thought

#### Abstract

American independent film director Jim Jarmusch focuses on the characters who contemplate the city with a flair from his film *Permanent Vacation*, which he started as a graduation project and later made into a feature movie. These characters, who travel to many places until they reach the outskirts of the city, form a map of meaning in their minds based on what they see. Moreover, Jarmusch is a director who stands out not only with her observant characters reminiscent of this flanker, but also with her cinematic approach that deconstructs genres. Jarmusch, who takes the films he shoots out of the stereotypes of genre cinema and adds some distinctive features to them, surrounds both the plot and the characters of each film he directs with a different image regime and narrative structure. In this respect, it is also possible to combine Jim Jarmusch with Deleuze's nomadic thought. In

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İletişim Fakültesi, RTS Bölümü (Sivas, Türkiye), ozguripek1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3337-7539 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253219]

addition, the movie *Only Lovers Left Alive*, which is discussed in this study, includes characters bearing traces of Deleuze's nomadic philosophy as well as flaneur characters. In this study, the intersecting aspects of Jim Jarmusch films with Deleuze's nomadic philosophy and flâneur thought are discussed. *Only Lovers Left Alive*, filmed by the director in 2013, was chosen because it presents a narrative suitable for examining both titles together. Descriptive analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the presentation of this study. This method is based on summarizing the data discovered by applying various data collection techniques by dividing them into classes beforehand. It is aimed to interpret and transfer the findings obtained by using this method to the reader in a systematic way.

**Keywords:** Nomadic Philosophy, Gilles Deleuze, Flaneur Thought, Jim Jarmusch

## Giriş

*Gilles Deleuze'ün Göçebe Felsefesi ve Flanör Düşünce Ekseninde Only Lovers Left Alive Filmini Kavramak* başlıklı bu çalışmada Gilles Deleuze'ün göçebe felsefesi ile flanör düşüncenin Jim Jarmusch imzalı *Only Lovers Left Alive* filmi üzerinden yorumlanması amaçlanmaktadır. Her iki düşünce pratiğinin birden yönetmenin filmografisi boyunca yinelenen temalar olarak varlık göstermesi çalışmayı gerekli ve önemli kılar. Bunun için öncelikle yersizyurtsuzluk kavramından başlayarak Gilles Deleuze'ün göçebe felsefesini açmak gerekir.

Gilles Deleuze ile Felix Guattari'nin *Kapitalizm ve Şizofreni* (1990) isimli yapıtta ortaya koydukları bir kavram olan “yersizyurtsuzlaşma”, sabit bir yere bağlı olmayan, sürekli hareket hâlindeki bir düşünce akış şebekesine karşılık gelir. Bir yere sabitlenmeme durumu, yersizyurtsuzlaşmanın nüvelerine kadar işler ve kökleşmiş yapılara onların yerleşikliğini istikrarsızlaştıracak müdahalelerde bulunur.

Yersizyurtsuzlaşma tekil bir mekâna bağlı kalmayan ve sabit fikirlerle dizginlenemeyen bir doğaya sahiptir. Kapılarını mütemediyen çoğulluklara açar. Bu minvalde ilerleyen bir düşünme akışı, mevcut paradigmanın genel geçer kabullerine karşı direniş gösterir ve egemen unsurların dikey biçimli veçhelerini karşısına alır. Yerine de merkezi olmayan, gövdesiz yapısını ikame eder. Yersizyurtsuzlaşmanın doğasında yatay bir hareketlilik söz konusudur. Onun bu şekilde tasvir edilebilecek devinim biçimiyle beraber karşılaşılan kök salmış yapılar dönüşüme uğrar ve aynı alanda birden fazla düşüncenin oluşumuna alan açılır. Sadık Erol da bu bağlamında yersizyurtsuzlaşmanın yaptığı birtakım geniş sondajlarla beraber hâkim düşünceleri değişime uğratarak kendisine dair özel anlamlar ürettiğini ifade eder. Yersizyurtsuzlaşma, tüm teori ve düşüncelerin vazgeçilmez olması durumunu ortadan kaldırır ve fikirleri kodlayan ya da yurt edindiren egemen bağlayıcı söylemleri de itibarsızlaştırır (2012: 47).

Gilles Deleuze ve Felix Guattari, yersizyurtsuzluk nosyonunu tanımlarken satranç ve go oyunları üzerinden bir karşılaştırmaya giderler. Bu iki düşünürü göre, satranç oyununda kapalı bir mekânı dağıtmak, yani bir noktadan diğerine gitmek ve en az taşla en fazla yeri doldurmak kabilinden hedefler gündeme gelir. Go oyununda ise açık bir mekâna yayılmak ve herhangi bir noktadan ortalara bir yere birdenbire fırlamak söz konusudur. Bu anlamda go oyununda satrancın aksine taşların belli bir noktadan bir diğer noktaya doğru ilerledikleri sabit bir işleyiş formu yoktur. Hareketin kendisi sürekli bir oluş hâli olarak yansır. Satrancın pürüklü mekânına karşılık Go oyununda kaygan bir zemin vardır. Satranç, mekânı kodlayıp koddan çıkarırken go oyunu mekânı yerine yeniden koyar. Yersizyurtsuzluk, tıpkı go oyununda olduğu gibi kaygan bir zemin üzerinde hareket eden ve hedefi belli olmadan salınan

bir düşünce pratiğidir. Mekânötesi bir konumdan yola çıkılarak düzensiz bir şekilde eyleme geçilir ve düşmanın yeri yurdu içeriden patlatılır (Deleuze ve Guattari, 1990: 28-9). Bu eylem biçimiyle kök salmış olan yerinden yurdundan edilirken yerine gelen düşünce de kendisini akışın ve oluş hâlinin etkisine bırakır ve ardından kendisi de yersizyurtsuzlaşır.

Yersizyurtsuzlaşma, Deleuze felsefesini rizom düşünce olarak da ziyaret eder. Rizom ya da köksap, hiyerarşi, düzen ve yerleşiklik gibi nitelendirmelerle tanımlanan ağaçvari yapıya karşı alternatif düşüncelerin arayışına adanmış, sürekli olarak çoğulluğu gündeme getiren bir düşünce üretim modelini imler. Ağacın bir kökü ve dallarının uzandığı son bir nokta vardır (Deleuze ve Parnet, 1990: 43-5). Rizom ise go oyununda olduğu gibi varışı ve nihayeti olmayan, belirli bir güzergâhta ilerlemeyen bir yapıya karşılık gelir.

Deleuze ve Guattari'nin yine birlikte kaleme aldıkları *Bin Yayla* (1987) isimli metinde öne çıkan rizom düşünce modeli kök salmış düşünce kalıplarını karşısına alarak onları yıkmaya ve yerlerinden yurtlarından etmeye yönelir. Rizomatik düşünce yapısı, farklıklar ve çoğulluklardan hareket eder. Dziga Vertov'un *Sine-göz* (2007) olarak kuramsallaştırdığı kurgu modelinde olduğu gibi birbirleriyle doğrudan bağlantıya sahip olmayan imgeler arasında bir bağlantı kurar. Onları ilişkilendirir. Düz hareketler yerine çatallanmalar ortaya koyar. Ağaçvari olan değişim ve dönüşüme bütünüyle kapalı bir konumda yer alırken rizom ise kendisini hiç durmadan değişen bir düzene hasretmiştir. Rizom, dallanıp budaklanıp bir tür yerleşme gösteren yapılara karşı, sıçrama noktası belli olmayan, herhangi bir yerden çıkabilen, ayrıık otlar gibi çoğalan, kendi içerisinde çoğulluklar barındıran ve ağaçvari olanı yersizyurtsuzlaştıran bir karaktere sahiptir (Akay, 2006: 20-1).

Özetle rizom, çoklu potansiyellerin kullanım alanına dâhil olduğu ve duyarlılık çeşitliğinin arttığı bir evren yaratır. Akay'a göre (2006: 20), yersizyurtsuzlaşma, göçmenlerden ziyade sürekli bir biçimde bir ülkeden başka bir ülkeye, oradan başka birine göç eden göçebelerin devinimini hatırlatır. Yersizyurtsuzluğu benimseyen göçebeler, bütün yaşamları süresince kışlak ve yayla arasında gidip gelirler. Tıpkı kendi yaşam biçimlerinin yersizyurtsuzlaşması gibi, bir anlamda toprağı da yersizyurtsuzlaştırırlar. Sözgelimi onlar için Çin'i terk edip Rusya'ya veya başka bir diyara yerleşme durumu gündeme gelmez. Göçebelerin yaptığı şey, daha ziyade bir yerden bir başka yere gitme, mevsimlere göre yer değiştirme eylemidir.

Ne var ki Deleuze'ün göçebeliği temel alan bu düşünce şebekesi, doğrudan doğruya bedenen hareket etmeyi gerektirmez. O daha çok düşüncenin yeğlilikle göçebe bir nitelik kazanmasına odaklanır. Yani burada beden olarak hareketsiz kalınan durumlarda dahi düşüncenin hareket halinde olması ve göçebe bir forma bürünmesi gerekir. Diğer bir deyişle, Deleuze'ün göçebe düşünce olarak tarif ettiği düşünce biçimi, bireyin sabit durduğu yerde bile göç edebilmesi anlamına gelir. Deleuze bu açıdan göçebelerin oldukları yerde yolculuk edenler olduğunu söyler (2009: 402). Ali Akay, bu duruma uygun bir şekilde Gilles Deleuze'ün kendisinin de fazla seyahat etmeyen biri olduğu ve yaptığı gezilerin daha ziyade kafasının içerisinde gerçekleştiğini belirtir (2006: 20). Onun göçebe düşünüş biçimini bir anlamda hayatına pratik ettiğini ve düşünceyi bir savaş makinasına dönüştürerek egemen düşünce yapılarına karşı bir güç olarak kullandığını söylemek mümkündür (Deleuze, 2009: 402).

Gilles Deleuze'ün, düşüncenin kendisine yeni yollar ve kanallar bularak akış halinde seyretmesi üzerine kurulu göçebe düşüncesinin ana duraklarından birisi de hiç kuşkusuz Nietzsche felsefesidir. Deleuze'e göre (2009: 400-2), bir tür karşı-felsefe tasarlayan ve egemen düşünce pratiklerinden ayrılan bir söylem geliştiren ilk düşünür Nietzsche'dir. Yaşamında bir pansiyondan ötekine geçerek, mülksüz bir hayat

süren Nietzsche, mutlak bir kodsuzlaştırma peşine düşen bir dil üzerine odaklanır. Kafka'nın dilde bir savaş makinesi yaratarak, yapıbozucu anlamda dili başkalaştırarak Almancaya kafa tutması gibi Nietzsche de hâkim dilin anlam dünyasına ait kodları yıkarak düşüncesini serimler. Yine Deleuze'ün dil meselesi üzerine yaptığı referanslarda bilhassa Anglosakson yazar ve düşünürlerden örnekler verdiği görülebilir. Sözelimi "Casus Lawrence" olarak anılan Lawrence da bu isimlerden biridir. Bu yazar, İngilizcenin içerisine Arap sesleri ve tınıları sokarak İngilizceyi kendi kökeniyle koparmayı başarır (Akay, 2006: 19-20). Dilin yersizyurtsuzlaşmasında egemen olana karşı bir savaşım söz konusudur. Bu noktada hâkim paradigmaya karşı farklı, çoklu olanın sondajı gerçekleşir. Yerleşik yapı böylesi bir müdahale sonrası köklerinden ayrılır.

### Göçebe Düşünce ve Flanör Kavramı

Nasıl ki kuş havada, balık suda yaşarsa, o da kalabalıklarda var olur. Aşkı, işi, gücü kalabalıklardır. Kusursuz flâneur için, tutkulu gözlemci için, ahalinin tam orta yerini, hareketin gel-git noktasını, gelip geçici ile sonsuzun arasını mesken tutmak müthiş bir keyiftir. Evden uzak kalmak ama her yerde evinde hissetmek; dünyanın merkezinde olmak, dünyayı gözlemek ama dünyadan saklı kalmak... Charles Baudelaire (2013: 33).

Gilles Deleuze'ün ortaya koyduğu gibi düşüncenin yersizyurtsuzlaşması yani göçebe düşünce, üretilen fikrin sürekli oluş hâlinde olduğu ve kendini akışa kaptırdığı bir düzlemde gerçekleşir. Deleuze, Parnet ile gerçekleştirdiği diyaloglarda kaçmaktan söz ederken bu eylemin ne tam manasıyla kimildamak ne de seyahat etmek olduğunu ifade eder. Deleuze'e göre (Deleuze ve Parnet, 1990: 61) burada esas olan kimildamadan seyahat etmek ve öylece durulan yerlerde kaçışlar yaratmaktır. Bu kaçışı gerçekleştirenler büyük adımlar attıklarında dâhi oldukları yerde duranlardır.

Gilles Deleuze bu duruma örnek olarak *Moby Dick*'te yavaş yavaş bir balınaya dönüşen ve onun zihnine yerleşen *Kaptan Ahab*'i veya metinlerinde asırlar boyu dolaşan Virginia Woolf'u gösterir (Deleuze ve Parnet, 1990: 50). Deleuze'ün göçebe düşünce ile sözünü ettiği şey; düşüncelerle fiziksel sınırları ve zamanın çizgiselliğini aşan yolculuklar yapmaktır. Bu yolculuklarda bir başka bireyin içine, başka bir zaman dilimine yahut başka bir mekâna geçiş yapmak mümkündür.

Bir tür gezer düşünür ya da gezgin düşünür olarak karakterize edilebilecek olan flanör, her ne kadar bütün hayatını hareket hâlinde olmaya adanmışsa da öncelikle düşünsel açıdan hareketli olmayı ve yerinde durmamayı benimser. Bundan dolayı ilkin göçebe düşünce evreninin içerisine adım atar. *Only Lovers Left Alive* filmi ele alan bu çalışma bağlamında gezginlik ve göçebe düşüncenin kesişiminden söz edileceği için flanör kavramından da bahsetmek gerekir.

19. yüzyıl Paris'inde vücut bulan flanör, kentlerin kalabalıklaştığı, kent nüfusunun arttığı ve iş kollarının değiştiği bir döneme tanıklık eder. Ayrık karakteriyle öncelikle Charles Baudelaire şiirlerine yansır. Ardından da Walter Benjamin'in modernizme yönelik eleştirel yaklaşımının temel motiflerinden birine dönüşür. Flanör, Walter Benjamin'in imzasını taşıyan Pasajlar'ın başat kavramlarından biridir. Bu kavram, amaçsız, başıboş gezilere çıkarak sürekli gözlem yapan bir kişiyi imler. Yaptığı gözlemlerden ilham alarak düşünceler geliştiren flanör, bunları kendi yaşam pratiğine ya da sanatsal üretim biçimlerine dönüştürür. Fakat söz konusu kavram aynı zamanda Benjamin'in metninde yer aldığı şekliyle modernizmle beraber değişen yaşam biçimlerini, çalışma şartlarını ve insan ilişkilerini gözlemleyerek değerlendirmeye de imkân tanır. Bu bağlamda James V. Werner, flanörü 18. yüzyıl sonları ile 19. yüzyıl başlarında şehrin karmaşasını gözlemleyerek eleştirilerde bulunmanın en muteber yollarından biri olarak görür. Werner'a göre (2004: 1), flanör kent kültüründe yaşanan değişimlere ve bozulmalara bütünüyle tanıklık eden bir karakterdir.

Flanör, dur duraksız devam eden gezileri boyunca kenti tüm kılcallarıyla beraber odağına alır. Kentin en ücra köşelerinde onun bakışının izleri vardır. Artun'un ifadesiyle flanörün bütün işi gücü kenti dolaşırken modern yaşamın tüm görünümünü büyük bir tutkuyla takip etmektir. Artun, Benjamin'in sözlerine atıfta bulunarak flanörün kendini bulduğu yerin kalabalıklar olduğunu dile getirir. Kimse onu fark etmezken o herkesi fark eder (2013: 33).

Flanör için önünde akıp giden manzarayı, insan kalabalıklarını, vitrinleri, hayatın akışını temaşa etmek en büyük keyiflerden biridir. Yola çıkmak onun için düşünce üretmenin birincil koşuludur. Onun mesleği gözlem yapmak ve gördüklerini muhayyilesinden geçirerek hafızasına nakşetmekten ibarettir. Flanör sürekli olarak cadde, sokak, bulvar, pasaj, vitrin gibi mekânların içindedir. Bu mekânlardaki nesnelere ve insanlarla içli dışlıdır. Onlarla mütemadiyen iletişimini sürdürür. Sokaklardaki kalabalıklar içerisinde kaybolur ve en iyi yaptığı şeyi yaparak kalabalıklardan beslenir. Ancak yalnızdır. Tüm o kalabalığın arasında bir başnadır. Çünkü çevresini kaplayan diğer herkesten farklılaşan bireysel dünyasını örmektedir (Alver, 2012: 285). Ali Akay bu açıdan flanörü diğer herkes gibi kent yaşamının içinde var olan ancak kendini diğer insanlardan soyutlayan, her ne kadar kalabalıklar içerisinde soluk alıp vermeyi sevse de onlarla hiçbir ilişkisi bulunmayan kişi olarak tanımlar (2000a: 126). Evet, o insan yoğunluklarını, onlar arasında kaybolmayı, koşuşturmalar arasında savrulmayı arzular ancak onlar arasındaki ayrıksı duruşuyla kalabalık insan gruplarından birine dâhil olmaz. Yalnızca akıp gidişe, süregidişe tanıklık eder.

Flanör, Benjamin'in ifadesiyle henüz kendisini herhangi bir noktaya sabitlemiş yahut herhangi bir sınıfa ait hissetmiş değildir. Onun yegâne sığınağı kalabalıkların arasındadır (2013: 98). Benjamin'e göre (2013: 131), sokaktaki adamın dört duvar arasında kendini evindeymiş gibi hissetmesine benzer şekilde flanör de caddeleri kendi evi olarak görür. Onun gözünde sokaktaki tabelalar burjuva salonlarındaki yağlı boya tablolara, dış cepheler de notlarına aldığı çalışma masalarına dönüşür. Flanör için dışarıyı içerisidir bu anlamda. Herhangi bir yere bağlanmak ve aidiyet kurmak amacıyla yanaşmaz. Düzenli çalışacağı bir işe girmeye de pek niyeti yoktur. Tüm hayatı sokaktaki karşılaşmalarla ve tesadüflerle örülüdür. İnsanlara hikâye anlatmayı sever. Kentin sokaklarında hiç acele etmeden telaşsız bir biçimde yürür, hiçbir yerden beklenmediği gibi bir yere de yetişmek gibi bir gayesi yoktur (Çabuklu, 2004:10). Nihai olarak flanör, sahip olduğu özellikler ve tanık kimliğiyle beraber kent yaşamına dair ritüeller, tüketim alışkanlıkları ve boş zaman aktiviteleri gibi sorunsalların tartışılması adına anahtar bir kavram olarak öne çıkar (Alver, 2012: 285).

### Göçebe Felsefe ve Jim Jarmusch Sineması

Amerikan bağımsız film yönetmeni Jim Jarmusch, filmografisi boyunca ve bir tür süreklilik hâlinde gözlemcilik yönüyle öne çıkan filmlere imza atar. Filmlerinde yer alan karakterler sanki bir objektif işlevi görerek şehrin kıyısını köşesini gözlemlerken Jim Jarmusch'un bakışı da onlarla birleşir. Kent, hem karakterlerin hem de Jarmusch'un gözleriyle izleyenlere bazen yıkık dökük binalar, bazen çoktan terk edilmiş sinema ve tiyatro salonları, bazen de kentin kalabalık caddelerinden peyzajlar sunar. Jarmusch filmlerinde yer alan karakterler, gezip dolaşmaya meftun bir şekilde sürekli hareket hâlinindedirler. Robin Wood'un (2003: 342-3) belirttiği gibi Jarmusch karakterleri klasik western filmlerindeki tiplmeleri hatırlatırlar. Zira her biri iflah olmaz birer gezgindir. Tüm hayatlarını yollarda, bir yerden bire yere giderek geçirirler. Ancak western kahramanlarının bir intikam veya ödül avcılığı gibi birtakım temel saiklerle gerçekleştirdiği bu gezilere karşın Jarmusch karakterleri bunu somut bir sebebe bağlı kalmadan, çoğunlukla amaçsız bir şekilde gerçekleştirir. Onların sürekli hareket hâlinde olmalarının

nedeni ekseriyetle maruz kaldıkları ve kendilerini ait hissetmedikleri kültürel atmosferdir. Bu yüzden belki içsel arayışlarına bir karşılık bulmak umuduyla yolda olurlar.

Jim Jarmusch, daha ilk uzun metrajlı film çalışması *Permanent Vacation*'dan başlayarak flanörün bakışına yerleşir. Kentin en ücra köşelerine varıncaya kadar dolaşır ve buralarda karşılaştıkları üzerine düşünceler üretir. Onun filmlerinde her daim gördükleri hakkındaki düşüncelerini kendi hayat pratikleriyle bir araya getirerek özgül anlamlar inşa eden karakterler vardır. Jarmusch, kimi zaman bir kentin alışık olunmayan bir suretini sunar kimi zamansa kentle ilgili kabulleri ortadan sarsabilecek alternatif bir bakış açısı ortaya koyar. Onun bu yönü göçebe düşüncenin etkisiyle yerleşik olanı yıkmaya ve *Permanent Vacation* filminde olduğu gibi New York ile ilgili konvansiyonel bir imge rejiminin altını oymaya yöneliktir. Zira bu filmde New York denildiğinde akla ilk elden gelen gösterişli yaşamlar ve kalabalık caddeler yerine metruk binalar, çöp yığınları, molozlar ve yoksul insanlar yer alır. Jarmusch'un bu yaklaşımı Deleuze'un göçebe düşüncesiyle uyum içerisindedir. Burada ana akım Amerikan sinemasının film diline ve görme biçimine karşı çıkan bir tutum söz konusudur.

Jarmusch tam bir sanat tutkunudur. Filmlerinde sevdiği edebiyatçılara, müzisyenlere ve resamlara muhakkak yer verir. Filmlerinin bir köşesinden Amerikan beat kuşağı yazarları, grafiti sanatçıları, Tom Waits, Neil Young Gary Farmer ve Iggy Pop gibi müzisyenler ve eserleri fırlar. Filmleri jenerikten itibaren bütünüyle kendi dünyasından izler taşır. Adeta bir flanör gibi, sabit durmaya karşı sürekli devinim içinde olmayı ve bir rizom gibi yerleşik olanı yıkmayı önerir.

Yönetmen, 1983 yapımı *Stranger Than Paradise* filminde, nereye giderse gitsinler sıkıntılarını aşamayan üç arkadaşın hikâyesine odaklanır. *Night On Earth* (1991) filminde dünyanın beş farklı kentinde gerçekleşen taksi yolculuğu üzerinden kültürel farklılıkları ve önyargıları anlatır.

Jarmusch'un 1995 yılında çektiği *Dead Man* filmi ise hem kurguladığı dünya hem de karakterleri itibarıyla western türüne revizyonist bir bakış açısı getirir. Yönetmen, bu filmde adaletin ve iyiliğin temsilcisi konumundaki kovboylara, klasik western filmlerindeki ötekileştirilen Amerikan yerlilerine, yabana medeniyet inşa etme sürecine ve batıya doğru sükûnetle sürülen atlara yer vermez. O, bunların tam tersine western anlatısının baştan aşağı sorgulandığı, yerleşik olan her şeyin yerinden yurdundan edildiği yeni bir imge düzeni ortaya koyar. Başkarakterine yapıtlarında hayallerle ve sanrılarla boğuşan İngiliz romantik şair William Blake'in ismini verir. Metni oluştururken Kafka eserlerinden beslenir. Bu filmdeki William Blake karakterinde özellikle *Şato* romanında görevli olarak gittiği bölgede bir bilinmezlik içinde sıkışıp kalan K. tiplemesinden izlere rastlanır. Yönetmenin türlerin alışlageldik yapılarıyla bu şekilde oynaması ve yerleşik anlatı kalıplarını değiştirmeye çalışması yine göçebe düşünce ekseninde değerlendirilebilir. Jim Jarmusch'un 2016 yılında gösterime giren *Paterson* filmindeyse gün içinde karşılaştığı olaylardan ve gözlemlerinden beslenerek şiirler yazan bir otobüs şoförünün öyküsü anlatılır.

### ***Only Lovers Left Alive*'ın Gezgin Dünyası**

*Only Lovers Left Alive* (*Sadece Aşıklar Hayatta Kalır*), Jim Jarmusch'un imzasını taşıyan 2013 yapımı bir filmidir. Filmin başkarakterleri, Adam ve Eve'dir. Bu iki isim doğrudan Âdem ve Havva'ya işaret eder ve insanın yaratılışına göndermede bulunur. Kutsal metinlerde yer alan insanın dünyaya gönderilme süreci aynı zamanda onun ilk yolculuğuna da karşılık gelir. Kovulurlar, yola düşerler ve başka öykülere kaynaklık ederler. Filmin bir sahnesinde Lorenzo Ghiberti'nin 1400'lü yıllarda yaptığı Âdem ve Havva ile ilgili bir rölyefin gösterilmesi bir anlamda bu benzetmeye referans verir.

Eve, Tanca kentinde yaşamını sürdürmektedir. Onun görüntüye geldiği ilk anda kamera çapraz kurguyla Adam'ı da görüntüye getirir. Üst bir açıdan yapılan çekimle verilen bu sahne her iki karakteri de kendi yalnızlıkları içerisinde resmeder. Eve kitaplarla çevrili bir odada uzanmaktayken Adam ise gitarıyla bir koltukta oturur hâlde gösterilir. Her ikisinde de herhangi bir kıvılda olmazken kamera halkalar çizerek zihinsel bir hareketi çağrıştıracak bir devrimde bulunur. Bu aktif kamera eylemi, her ikisinin de düşünceler içerisinde olduklarını ve Deleuze'ün göçebe düşünce ile ilgili dediği gibi hareketsizken dâhi akıllarından birçok fikrin geçtiği izlenimini verir. Az sonra Eve, Tanca'nın dar sokaklarına çıkarak ilk yürüyüşünü gerçekleştirir. Ağır ağır adımlar atan Eve'e odaklanan kamera kentin loş aydınlanmış sokaklarını ve buralarda yaşayan insanları görüntüye getirir. Yaşamını Detroit'te sürdüren Adam ise biraz sonra arabasıyla karanlık Detroit caddelerinde bir yolculuğa çıkar. Adam'ın Detroit'i tercih etmesinin sebebi ekonomik krizlerle beraber insanların bu bölgeyi çoktan terk etmiş olması ve burada yalnız kalabileceğini düşünmesidir. Nitekim karanlık sokakları kat ettikçe nadiren bir canlılığa ve sokak aydınlatmasına rastlanır. Bir hayalet şehir gibi duran kent, ölüm sessizliği ile çevrelenmiş gibidir. Bu sahnelerin ardından gittikleri yerlerde kan temin eden Eve ve Adam'ın birer vampir olduğu ortaya çıkar. Ancak Eve ve Adam, klasik vampir filmlerinde olduğu gibi kanları insanların boyunlarından ısırp öldürerek temin etmezler. Aksine ihtiyaç duydukları kanı bir hastaneden veya bir aracı yoluyla satın alırlar.

Temin ettikleri kanı adeta bir içki gibi shot bardaklardan içererek açıklarını giderirler. Bir tür ritüeli andıran bu beslenme şekli, yönetmenin vampir filmleri alttürüne getirdiği özgün bakış açısını yansıtır. Aynı zamanda her iki karakterin eldiven takması ve eldivenleri çıkardıklarında dokundukları nesneye ve kişiye dair tüm geçmişi duyumsamaları da tür adına yönetmenin yenilikçi bir hamlesidir. Burada geçmiş zaman Adam ve Eve için geride kalan ve yitip giden bir zaman dilimi değildir. Tıpkı Deleuze'ün Woolfu anarken söylediği gibi zihinleri aracılığıyla çağlar arasında dolaşabilirler. Her iki karakter için "bütün nesnelere ve işaretlere geçmiş ile yüküldür ve herhangi bir temas anı bile dokundukları her şeyin canlanarak şimdiki zamana nüfuz etmesini sağlar" (Biro, 2002: 121).

Tam bir edebiyat meftunu olan Eve'in yaşamak için seçtiği yer olan Fas'ın Tanca şehri pek çok Amerikalı yazar ve müzisyenin özellikle beat kuşağı edebiyatçıların akınına uğramış bir yerdir. Burada pek çok eser üreten Tennessee Williams, Paul Bowles, Truman Capote, Cecil Beaton, William Burroughs ve Jack Kerouac gibi yazar ve sanatçılara benzer şekilde kentin atmosferinden beslenen Eve kendisine kitaplarla dolu küçük bir dünya inşa etmiştir. Birçok dilde okuma yapabilen Eve aynı zamanda çok hızlı okuma yeteneğine sahiptir. Detroit'e Adam'ın yanına gitmeye karar verdiğinde bavulunu yalnızca kitaplarla doldurur ve bu bavulda; Kafka, Beckett, Elif Şafak, Henry James ve Cervantes gibi çok sayıda yazarın eserine rastlanmakla birlikte genç yaşta ölen yetenekli ressam Basquiat biyografisi de görülür.

Eve'in edebiyatla ilişkisine benzer şekilde tam bir müzik tutkunu olan Adam'ın evinde de gitar, klavye, bateri, plakçalar, amfi ve hoparlör gibi çok sayıda müzik enstrümanı ve ekipman bulunur. Adam'ın kaldığı evin duvarları deyim yerindeyse Jim Jarmusch'un anlam dünyasının bir yansımasını oluşturur. Zira bu duvar boydan boya Rimabud, Kafka, Edgar Allan Poe, Mahler, Patti Smith, Bach ve Claire Denis gibi sanatçıların çerçeveleriyle kaplıdır. Jarmusch bu şekilde tüm dünya sanatı içerisinde kendi ilgisini çeken ve sanat anlayışına yön veren isimleri ve nesnelere bir araya getirerek bir tür sanat müzesi inşa etmiş gibidir. Adam, İngiliz romantik yazarlarıyla fazlaca vakit geçirdiğinden ötürü duygusallığa fazlaca kapılan, melankolik bir karakter görüntüsü verir. Hatta filmin içinde vurgulandığı şekilde intihara meyillidir. Onun bu hüznü hâli, geçmiş yüzyıllarda Lord Byron ve Mary Shelley gibi romantik dönem yazarıyla çok fazla yakınlık kurması üzerinden açıklanır. Adam'a bu yakıştırmayı yapan isim ise ikilinin yakın dostu Christopher Marlowe isimli karakterdir. Bilindiği üzere William Shakespeare'in çağdaşı bir

oyun yazarı olan Marlowe, filme yine bir vampir karakter olarak katılır. Jarmusch, çizdiği bu karakter üzerinden edebiyat alanında yürütülen ve Shakespeare'e ait birçok eserin esasında Marlowe tarafından yazıldığı tartışmalarına dâhil olur. Jarmusch bu tartışmadaki oyunu kendi çizdiği vampir Marlowe karakterinden yana kullanır. Marlowe, Eve ile birlikte sahil kenarında otururken bir anda tıpkı Deleuze'ün bahsettiği gibi yüzyıllar öncesinin İtalya'sına giderek bugünlere, şu anın içine bazı duygular taşır. Bunu da Eve'a anlatarak göçebe felsefenin bir örneğini sergiler.

Flanör düşünce açısından bilhassa Eve'in hareket hâlinde olduğu söylenebilir. Onu filmin başlarında sokakları ağır ağır kat eden ve çevreyi gözlemleyen bir karakter olarak görürüz. Eve'in kent yaşamına dair bu gözlemleri ve hareketli hâlleri Türkçeye flanöz (flaneuse) olarak geçen kadın flanör tiplmesine uygun düşer. Etrafını saran herkesten farklılaşan bakışlarında tipik bir gözlemci düşünür edası vardır. Karşısına çıkan mekânları ve insanları gözlemleyerek izleyicilere yaşadığı kente dair bilgiler verir. Dar koridorlardan ve izbe pasajlardan geçerek ilerlediği Tanca sokakları yalnızlık duygusunu kuvvetlendirirken, yaratmaya ve üretmeye dair bir istek de uyandırır. Eve'in bakışları aracılığıyla gözlemlediğimiz yerler başka bir dünyanın ve apayrı bir yaşam biçiminin aktarıldığı görsel bir günlük olarak düşünülebilir.

Eve, şehirle kurduğu bu bağ üzerinden daha evvel Tanca'da yaşamış pek çok edebiyatçının ve sanatçının bugünkü olası yaşamlarına dair bir imgelem sunar. Jarmusch, Eve karakteri temsilinde sanatsal yaratının nasıl beslendiği ve insanın kendisini her şeyden soyutlayarak özgün bir evreni nasıl kurduğu üzerine görsel bir düşünme gerçekleştirir. Onun kamerasından yansıyan tıklım tıklım kitap dolu dünyanın uzağındaki bir oda, labirenti andıran bitimsiz sokaklar ve karanlıkta duyulan sesler; Eve'in gizemli yaşamıyla ilgili olduğu kadar o sokaklardan yükselen ve bugün hâlâ hayata karışmayı sürdüren satırlarla da ilgilidir.

Adam ise düşünceleri arasında dolaşan karakteriyle daha ziyade göçebe felsefenin etkisi altındadır. Schubert ile yaptığı paylaşımların yanı sıra geçmişte beraber müzik ürettiği insanlar sürekli olarak zihninde onunla beraberdir. Kimi zaman düşüncelere dalarak geçmişte yaşamış bir insanın zihnine ve bedenine yerleşir. Kimi zamansa herhangi bir karşılaşma hâli, geçmişi alarak şimdiki zamanın içine taşır. Bu anlamda göçebe felsefe bizzat özellikle Marlowe ve Adam karakterleri üzerinden filmin anlatısında kendisine yer bulur.

Adam'ı flanör düşünceye yakınlaştıran temel özelliği ise terk edilmiş Detroit sokaklarında yaptığı araba yolculuklarıdır. Gecenin karanlığında arabasına binerek metruk sokakları dolaşan Adam, diğer birçok Jim Jarmusch karakteri gibi kente dair gözlemler yapar. Gördüklerini muhayyilesinde demleyerek tanıklık ettiklerinin hüznünü yansıtan melankolik sanat eserlerine dönüştürür.

## Sonuç

Jim Jarmusch, daha evvel pek çok kez yaptığı gibi *Only Lovers Left Alive* filminde de hem flanör olarak nitelendirilebilecek hem de Deleuze'ün göçebe felsefesinden esinler taşıyan karakterlerin öyküsünü anlatır. Bu karakterler arasında yer alan Eve, bir flanöz kimliğiyle yaşadığı çevredeki gözlemlerinden yola çıkarak kendi hayatını kurgular. Okuduğu kitaplar ve temas ettiği eşyalar üzerinden farklı zamansallıkları iç içe yaşar. Asırlardır hayatta olan bir vampir olmasından dolayı salt okuduklarının ve dinlediklerinin değil bizzat yüzlerce yıllık deneyimlerinin de etkisindedir. Marlowe, daha hareketsiz bir görüntü çizerken düşünceleri aracılığıyla çağlar boyunca dolaşarak hiç uzaklaşmadığı yazma faaliyetini



sürdürür. Adam ise hem bir flanör edasıyla kentin kıyıtı köşelerini temaşa eder hem de göçebe düşünceleri aracılığıyla sürekli başka mekânları ve geçmişte kalan insanları bugünün içine yerleştirir.

Jim Jarmusch *Only Lovers Left Alive* filminde, geleneksel vampir öyküleri üzerine düşünerek onlardan farklılaşan bir anlatı oluşturur. Vampiri insanlık tarihinin gelişim sürecine ve yaşanan değişimlere tanıklık eden bir motif olarak kullanan yönetmen, insanın tüketim hırsına, savaşlara ve katliamlara yönelik eleştirel bir bakış açısı ortaya koyar. Jarmusch bu filmde her şeyi değersizleştiren ve yok eden insanları zombi olarak nitelendirir. Zombilerin yaşadıkları çevreyi ve içinde buldukları düzeni değerli ya da estetik kılabilecek hiçbir faydaları olmadığını öne sürer. Jarmusch'a göre onlar yalnızca yok etmekten anlar. Bu gidişatı değiştirebilecek, insan yaşamını yüceltebilecek yegâne varlıklar sanatçılar ve bilim insanlarıdır. Onların ürettiği eserler, insanlığı daha üst bir seviyeye çıkarabilecek güce sahiptir. Ancak insanlık tarihi boyunca Pythagoras, Galileo ve Copernicus gibi bilim insanları, yararlı hiçbir şey üretmeyen ve insanın gelişimini durdurmaktan başka bir işlevi bulunmayan zombiler tarafından çokça saldırıya uğramıştır.

Jim Jarmusch, gerek edebiyat gerekse sinema anlatılarında ölümsüzlüğün sembolü olarak karakterize edilen vampirler ve onların dünya görüşü üzerinden sarıh bir biçimde ölümsüzlüğün ancak insanlık namına kayda değer bir şeyler yaratmaktan geçtiğini belirtir. Bunun için kalıcı bir yapıtı ortaya koymak, yaşamı kolaylaştıracak teknolojik bir aygıt icat etmek veya insan ruhunu besleyecek bir sanat eseri üretmek gibi bir faaliyet gerçekleştirmek gerekir. Jarmusch'a göre yalnızca sanat ve bilim, insan varoluşunu anlamlı kılabılır ve kişinin ismini ölümsüzlük hanesine yazdırabilmesinin temel koşulu budur.

### Kaynakça

- Akay, A. (2006). "Yersizyurtsuzlaşma Üzerine", *Toplumbilim Dergisi* içerisinde, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Artun, A. (2013). "Baudelaire'de Sanatın Özerkleşmesi ve Modernizm", *Modern Hayatın Ressamı* içinde, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alver, K. (2012). "Flaneur: A Modern Urban Figure", *Akademik İncelemeler Dergisi* içinde, Cilt: 7, Sayı: 2.
- Baudelaire, C. (2013). *Modern Hayatın Ressamı*, (A. Berktaş, Çev), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Benjamin, W. (2013). *Pasajlar*, (A. Cemal, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Biro, Y. (2002). *Sinemada Zaman*, (A. C. Altunkanat, Çev), İstanbul: Doruk Yayınevi,
- Çabuklu, Y. (2004). "Gözlemeden Tüketmeye: Aylaklık", *Virgül Edebiyat Eleştiri Dergisi* içerisinde, İstanbul.
- Deleuze, G. ve Parnet, C. (1990). *Diyaloglar*, (A. Akay, Çev.), İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Deleuze, G. (2009). *İssız Ada ve Diğer Metinler*, (F. Taylan, Çev.), İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Deleuze, G. ve Guattari F. (1990). *Kapitalizm Ve Şizofreni 1: Göçebebilimi İncelemesi: Savaş Makinesi*, (A. Akay, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Deleuze, G. ve Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus*, çev. (B. Massumi, Çev.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Er, E. S. (2012). "Felsefi Nomadlık: Düşüncenin Yersizyurtsuzluğuna Dair Deleuze'cü Bir Çerçeveleme", *Flanör Düşünce İçerisinde*, (H. Köse, Ed. ) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Vertov, D. (2007). *Sine-Göz*, çev. (A. Ergenç, Çev.) , İstanbul: Agora Kitaplığı.

To understand the film *Only Lovers Left Alive* in the context of Gilles Deleuze's Nomadic philosophy and Flaneur thought / İpek, Ö.

Wood, R. (2003) . *Hollywood from Vietnam to Reagan . . . and Beyond*, New York: Columbia University Press.

Werner, James V. (2004) . *American Flaneur: The Cosmic Physiognomy of Edgar Allan Poe*, New York & London: Routledge.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

## 086. A guide to the science of language: Ferdinand de Saussure's central concepts in linguistics

Ayça BAKİNER<sup>1</sup>

Osman ÖZDEMİR<sup>2</sup>

**APA:** Bakıner, A. & Özdemir, O. (2023). A guide to the science of language: Ferdinand de Saussure's central concepts in linguistics. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1429-1435. DOI: 10.29000/rumelide.1253817.

### Abstract

This study focuses on the central concepts put forward by Ferdinand de Saussure in the field of linguistics. In the 20<sup>th</sup> century, linguistics began to develop in various perspectives, and it would not be wrong to acknowledge that famous Swiss linguist Ferdinand de Saussure made a notable contribution to the emergence of those theories. Saussure, the central examination of the present study, scrutinizes language as a structured system of signs and introduces many ideas that have shaped the development of language studies. In this context, the paper defines and thoroughly elucidates the terms that Saussure pioneered to present his theory of language. The research includes expressions on the nature of the language, its origin, and functioning from Saussure's linguistic point of views. Therefore, we would like to believe that this research constitutes a contribution to the elaboration of linguistic theory and Saussure's ideas of what language really is.

**Keywords:** Linguistics, Ferdinand de Saussure, Structuralism, Saussurean Linguistics

## Ferdinand de Saussure'ün dilbilimdeki temel kavramları

### Öz

Bu çalışma, Ferdinand de Saussure'ün dilbilim alanında öne sürdüğü temel kavramlara odaklanmaktadır. 20. yüzyılda dilbilim çeşitli açılardan gelişmeye başlamış ve dilbilim alanının temelini oluşturan bu teorilerin ortaya çıkmasında ünlü İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün önemli katkıları olmuştur. Saussure'ün teorileri ile beraber dilbilim alanı bilimsel anlamda bir disiplin olarak kabul görmeye başlamıştır. Bu bağlamda makale, Saussure'ün dil teorisini sunmak için öncülük ettiği terimleri tanımlamakta ve detaylıca açıklamaktadır. Çalışma, Saussure'ün dilbilim alanındaki temel kavramlarının kuramsal bir değerlendirmesini sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmada literatür taramasından yararlanılmış ve Saussure'ün kuramını açıklamak için kullandığı terimler detaylı örneklerle açıklanmıştır. Araştırma ayrıca Saussure'ün dilbilimsel bakış açısıyla sunduğu dilin doğası, kökeni ve işleyişine ilişkin ifadelerine de yer vermektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın dilbilim teorisinin ve Saussure'ün dilin ne olduğu konusundaki fikirlerinin detaylandırılmasına ve anlaşılmasına bir katkı oluşturacağına inanılmaktadır. Ayrıca çalışmanın bu alanda gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı umut edilmektedir.

<sup>1</sup> Dr, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bilecik, Türkiye), ayca.bakiner@bilecik.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4441-9703 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253817]

<sup>2</sup> Dr, Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Konya, Türkiye), osman\_ozdemir73@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4536-4049

**Anahtar kelimeler:** Dilbilim, Ferdinand de Saussure, Yapısalcılık, Saussurcü dilbilim

## 1. Introduction

It is safe to say that significant developments in the realm of language were seen and important evaluations which can be considered to be principles in the field were settled in the 20<sup>th</sup> century (Aksan, 2020). When we look into the literature, we see that two names in the field prominently stand out in the birth of the structuralist linguistic tradition. One is the Swiss linguist Ferdinand de Saussure, and the other is American linguist Edward Sapir. Sapir made notable contributions in laying the foundations of structural linguistics (Sturrock, 1986). Also, we see the contributions of Russian formalists, Prague and Copenhagen Schools, and then Chomsky to the development of the structuralist linguistics (Güngör, 2020); however, Saussure undeniably directed the process of turning the field into a scientific discipline.

Along with these developments mentioned above, many of the important findings in the field of linguistics were put forward by Saussure. It goes without saying that Saussure's theory has guided the features of language as well as various aspects of language that could not be well comprehended, and at the same time, determining what linguistics is and in which directions it should take its course (Scholes, 1974). Saussure laid the foundations of linguistics, and it has gained great importance today. The common current of today's linguistics is structural linguistics, and it should be noted that the foundations of this current are based on Saussure's theory (Aksan, 2020).

Contemporary linguistics foregrounds binary oppositions which Saussure discussed in "Cours de Linguistique Generale (2016)." In this fundamental work of Saussure, language is considered to be a set of elements ruled by contexts. In *Cours de Linguistique Generale*, we can clearly see why Saussure was the first linguist to domain linguistics in the 20<sup>th</sup> century and beyond. In his masterpiece, Saussure both tried to establish a linguistic method and sought for an epistemological connection. Saussure designed language on a universal semiotic base and formed the basis of today's philosophical thoughts of linguistics. Saussure's principle that "the real subject of linguistics is language in and for itself" explains the tendencies of linguistics in every realm. (Kıran & Kıran, 2018).

## 2. Literature review

Because human beings cannot live without communicating with one another, language developed over time (Çağlar, 2012), and communication developed thanks to this improvement. In its broadest sense, we can define language as the transformation of sounds into words (Lee, 1998). Sign, signifier, and symbol are the basic constituents of the structure of language (Güngör, 2020). These are the basic elements of the organization of language into a semiotic system (Saussure, 1976).

Saussurean linguistics approaches language in a different way (Yücel, 2005). First, it rejects the notion that a language can be conceived as a mere and simple set of words. According to this scheme, language is a collection of words corresponding to a univocal form, that is, from term to term. In other words, according to this understanding, a language is something formed by words only, neglecting the context perspective of language. In this approach, differences between languages can be reduced to differences in just naming things. For example, the word carpet is carpet in English, while Zustand in German. This reduction takes language learning out of its context, and learning another language simply means memorizing a list of words. In this case, naturally, the sound productions themselves will be created with the same sounds in all languages, and there will be no difference between languages. The only

difference from one language to another would be in the way these words come together for each word and in the choice. Saussurean linguistics reveals the fallacy of such comprehension. In this sense, each language corresponds to a special arrangement that arises from experience and context. To learn a language is not simply to put new tags on familiar objects, but to analyse that language in a contextual way. Linguistic refers to a complex process, not words that are out of context. According to Saussure, the reality of language corresponds to the elements of concrete concepts, sound-images, and the spoken word (Bourse & Yücel, 2012).

To Saussure, language is not a set of terms, but a system of signs (Firth, 1957). During the conversation of two people, the concepts in the mind of the speaker depend on the designs of the signs or sound images (Kayaalp, 2020). As individuals, we exchange information through meaningful units called signs. A sign is an object or phenomenon that shows something other than itself and can take its place. Every single sign consists of the signifier and the signified. The signifier is the sound-related concrete part of the linguistic sign. The signified is the thought or concept that the signifier awakens in our minds (Birkiye, 1984). For example, the signifier of the female sign is the combination of the sound in the form of /w.o.m.a.n/. This combination is not just a sound, but an image formed by the combination of sounds. The sound can be heard, but the sound image is not transformed into speech in our minds. When we hear the /w.o.m.a.n/ sound combination, the concept of woman comes to mind, and when we want to talk about a woman, the /w.o.m.a.n/ sound combination comes to mind, that is, it combines a sign concept with a sound image (Özkan, 2010).

According to Fiske (2019), there are 3 main fields of study in semiotics. First, the field of study focusing on the sign itself includes the exploration of the kinds of signs, the ways in which they convey meaning, and the way they are associated with the people who use the signs. Because signs are human constructions, they can only be understood in the forms and contexts where people use them (Çevikbaş, 2002; Erkman, 1987; Sayın, 2014; Firth, 1968). Another study subject of semiotics is the codes or systems wherein signs are organized (Saussure, 1959). These studies focus on codes developed to meet the needs of society or culture and the search for ways to operate existing communication channels for the transmission of these codes. The third area of study is culture (Saussure, 1974). Codes and signs are processed within the culture. The very own existence of culture and form also depend on the use of these codes and signs (Saussure, 1983; Tagai, 2009).

There are various objects, entities, events, and movements in the nature that surrounds us (Bloomfield, 1933; Evans & Green, 2006; Mills, 1997). For instance, a mammal is named in English with the word dolphin. This sign does not connect the animal we call the dolphin with its name; it combines a concept in a language unity with the sound image that is attached to it in the human mind. This sound image, which Saussure calls the signifier, is not the sound, but the trace, the image of the sound in our minds; however, when it is pronounced with our speech organs, it turns into sound. The concept or the signified is the design of the object in our minds (Aksan, 2021; Chomsky, 1965).

### 3. Method

We conducted this study aiming to present a theoretical evaluation of Saussure's basic concepts in linguistics. With this aim, we utilised literature review to elucidate Saussure's terms thoroughly (Karasar, 2005; Neuman, 2008). We believe that this paper will contribute to the literature because Saussure's theory of language plays a crucial role in the advancement of linguistics as a scientific field of

study. We also hope that since this study elaborates Saussure's complex concepts in his theory, it will be guiding for future studies in the realm.

#### 4. Discussion

As we look into the developments in the field of linguistics, we can see why Saussure is often referred as the father of the linguistics. Saussure's linguistics foregrounds sign, which consists of signifier and signified (Asher & Simpson, 1994; Bayrav, 1998; Hervey, 1982; Young, 1981). Therefore, we must begin with elucidating what he indicates by these terms. Signifier is the sound of the letters we use to define things, such as table. Signified, on the other hand, is the actual concept of the thing we talk about (Lyons, 1977; Robins, 1993). In that case, signified is the thought of a table. The actual real thing in the world is the referent (Vardar, 2001). Here, the referent is the real table. Because one cannot exist without the other, sign can also be defined as a two-sided psychological entity. Saussure emphasizes that there is an arbitrary and conventional relationship between the signifier and the item which we signify (Vardar, 1998). First of all, it is arbitrary as there is no natural reason why we identify a table a table. That is why same things are called different things in different languages. Second of all, by the convention of the language, it is referred to the idea that a speech community needs to hold on to the same connections between a signifier and its signified. For example, we, Turkish speakers all share very similar concept of table when we hear that word. A speaker cannot call a table something else and await anyone to know what she is talking about. This applies to other languages and nationalities as well.

In addition, Saussure distinguishes between parole and langue (Guiraud, 1994). Parole is the use of a language, whereas langue is the system of it. Langue is the system of the language, and similar to syntax and phonology, it is an abstract system (Cobley & Jansz, 1999). However, by parole, Saussure refers to the use of that language. This is the individual side; it is the individual speech and the actual use of language (Thibault, 1997).

Furthermore, synchronic linguistics and diachronic linguistics have an important place in Saussure's system of linguistics (Harris, 1988; Rifat, 2011). Synchrony is a complete language system at one point in time. This time usually refers to present, but it can be considered as a snapshot of language at a particular time in the past. Diachrony, then again, refers to how that language develops over time. It is how meanings of the words change over time. It is basically the study of the history of words, which is also known as historical linguistics (Holdcroft, 1991). We may notice changes in languages over our life time, for example, different words appear or disappear (Harris, 2001). This conveys us to diachrony.

Also, context has a key role in Saussure's system. According to Aksan (2017), if we consider context in terms of words, it can be defined as the holistic relationship that a sign creates with other elements that it coexists and is connected to on a particular subject (Halliday, 1964; Sözen, 1999). Here, the emphasis is not solely on one meaning of the word. Let's take the word "break," for instance. The sign basically means to separate something into pieces. When we use it within an amount of money; "Can you break a ten?" here, it implies changing money. In another context; the example is "He was aware of the fact that he was breaking the law." Here, it means doing something illegal. Additionally, we can say that "When the scandal broke, the head of the department resigned immediately." In this example, break refers to something coming to the public's attention. In another context, a speaker might say "We arrived at the party as a storm was breaking." In this perspective, the storm starts suddenly, and the verb break has a different meaning. We can increase the number of these examples further in every language. These examples show us how words acquire new and different meanings in different contexts.

Finally, paradigm and syntagm are two terms we should touch upon in this paper. By paradigm, a set of linguistic objects are referred, and these objects have similarities (Culler, 1985; Günay, 2002). When we replace one with another in syntagm, the statement still makes sense. For instance, “the baby ate the whole meal.” In this statement, the word baby can be replaced with “the woman.” However, we cannot replace the word “baby” with the word “plane.” Nevertheless, in a different system, these words could be used in the same syntagm (Culler, 1975). For example, “It is usual to be fussy on the planes, especially for babies.” Another way this can be elaborated is that syntagm is the words in a sentence, and how these words follow a particular pattern (Culler, 1981; Hawkes, 1989). When we look into sentence “The kids are playing in the garden,” we see that word order in the sentence is unalterable without distorting the meaning. Similarly, the letters in a word cannot be changed. For instance, once the letters in the word “garden” is scrambled, the arbitrary connection between the signifier and the signified no longer exists.

## 5. Conclusion

As can be seen in the literature, linguistics has made significant developments with F. de Saussure, especially after the turn of the 20<sup>th</sup> century. The understanding of language system has notably settled, and the spoken language has gained importance as well due to the developments in communication technologies (Chandler, 2002; Rifat, 2009). Today's linguistics comprises universal dimensions covering all the languages of the world (Rifat, 2019). It has spread over a broad framework, starting from the examination of languages in terms of sound, structure, syntax, semantics to language acquisition, mother tongue education, foreign language teaching, text linguistics, and literature review. It would not be off the ground to claim that the border between linguistic and literary studies has also almost disappeared. In this regard, all kinds of language studies has started to be carried out by making use of the possibilities of the computer age, and interrelated studies with other fields of science have brought linguistics to an interdisciplinary science (Aksan, 2004).

Saussure's ideas laid foundations not only in linguistics but also in semiotics. Saussure presented his theory of language from two points of views. First of all, he considered language to be a system of signs. Secondly, Saussure emphasized the social side of language, which is the product of the communities. Saussure, the central examination of the present study, scrutinized language as a structured system of signs and introduced many ideas that have shaped the development of language studies. Sign, signifier, signified, referent, parole, langue, synchrony, diachrony, paradigm, and syntagm are some of the terms he used so as to explain his theories of the nature of the language. In this study, we proposed to develop a detailed presentation of our reading as to what these terms mean.

## References

- Asher, R. & Simpson, J. (1994). *The encyclopaedia of language and linguistics*. Pergamon Press.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. Multilingual.
- Aksan, D. (2017). *Dil, Şu büyülu düzen*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil*. TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2021). *Anlambilim*. Bilgi Yayınevi.
- Bayrav, S. (1998). *Yapısal dilbilim*. Multilingual Yayınları.
- Birkiye, A. (1984). *Yapısalcılığın eleştirisine doğru*. Varlık Yayınları.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. University of Chicago Press.
- Bourse, M. & Yücel, H. (2012). *İletişim bilimlerinin serüveni*. Ayrıntı Yayınları.

- Chandler, D. (2002). *Semiotics*. Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cobley, P. & Jansz, L. (1999). *Introducing semiotics*. Icon.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics, and the study of literature*. Routledge & Kegan Paul.
- Culler, J. (1981). *The Pursuit of signs: semiotics, literature, and deconstruction*. Routledge & Kegan Paul.
- Culler, J. (1985). *Saussure*. Fontana.
- Çağlar, B. (2012), Bir iletişim biçimi olarak göstergebilim, *EUL Journal of Social Sciences*, 22-34.
- Çevikbaş, S. (2002), Yapısalcılık üzerine, *Felsefe Dünyası Dergisi*, 35 (1), 137-151.
- Erkman, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. Alan Yayıncılık.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh University Press.
- Firth, J. (1957). *Papers in linguistics*. Oxford.
- Firth, J. (1968). *Selected papers of J. R. Firth 1952-1959*, F. R. Palmer (Ed.). Longmans.
- Fiske, J. (2019). *İletişim çalışmalarına giriş*, (Çev. İrvan, S.). Pharmakon Yayınevi.
- Guiraud, P. (1994), *Göstergebilim*, (Çev. Yalçın, M.). İmge Kitabevi Yayınları.
- Günay, V. (2002). *Göstergebilim yazıları*. Multilingual.
- Güngör, N. (2020). *İletişime giriş*. Siyasal Kitabevi.
- Güngör, N. (2020). *İletişim kuramlar ve yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Halliday, M. (1964). The users and uses of language, In Halliday, M. McIntosh, & Stevens (Eds.), *the linguistic sciences and language teaching*, (75- 110). Longmans.
- Harris, R. (1988). *Language, Saussure and Wittgenstein: How to play games with words*. Routledge.
- Harris, R. (2001). *Saussure and his interpreters*. Edinburgh University Press.
- Hawkes, T. (1989). *Structuralism and semiotics*. Routledge.
- Hervey, S. (1982). *Semiotic perspectives*. George Allen & Unwin
- Holdcroft, D. (1991). *Saussure: signs, systems, and arbitrariness*. Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayaalp, İ. (2020). *İletişim ve dil*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Lee, R. (1998). *Structures of knowledge, age of transition*. Zed Books.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. Routledge.
- Neuman, W. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev. Özge, S.). Yayıncısı.
- Özkan, M. (2010). *İnsan iletişim ve dil*. Akademik Kitaplar.
- Rıfat M. (2009). *Göstergebilimin ABC'si*. Say Yayınları.
- Rıfat, M. (2011). *Homo semioticus ve genel göstergebilim sorunları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Rıfat, M. (2019). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Robins, R. H. (1993). *General linguistics: an introductory survey*. Longman Group Limited.



- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. Philosophical Library.
- Saussure, F. ([1916] 1974): *Course in general linguistics* (trans. Baskin, W.). Fontana/Collins.
- Saussure, F. ([1916] 1983): *Course in general linguistics* (trans. Harris, R.). Duckworth.
- Saussure, F. (1976). *Genel dilbilim dersleri I*, (çev. Berke, V.) TDK Yayınları.
- Sayın, Ö. (2014), *Göstergebilim ve sosyoloji*. Anı Yayıncılık.
- Scholes, R. (1974). *Structuralism in literature*. Yale University Press.
- Sözen, E. (1999). *Söylem*. Paradigma Yayınları.
- Sturrock, J. (1986): *Structuralism*. Paladin.
- Tagai, M. (2009). *Ferdinand de Saussure: An isolated linguist's impossible "course in general linguistics,"* Sakuhinsha.
- Thibault, P. (1997). *Re-reading Saussure: the dynamics of signs in social life*. Routledge.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimden yaşama yapısalcılık*. Multilingual Yayıncılık.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilim temel kavram ve ilkeleri*. Multilingual Yayınları.
- Young, R. (1981). *A post-structuralism: an introduction in R. Young, A post-structuralist reader*. Routledge & Kegan Paul.
- Yücel, T. (2005). *Yapısalcılık*. Can Yayınları.

## 087. In between Classicism and Romanticism: A study on "The Outside" of Guillermo Del Toro's *Cabinet of Curiosities*

Funda CİVELEKOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Civelekoğlu, F. (2023). In between Classicism and Romanticism: A study on "The Outside" of Guillermo Del Toro's *Cabinet of Curiosities*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1436-1445. DOI: 10.29000/rumelide.1253832.

### Abstract

Created by Guillermo del Toro, *Cabinet of Curiosities* is an episodic horror series released during the Halloween season of 2022. The series consists of eight stories, directed by eight different directors, that can be regarded as following the gothic tradition; the image of cabinet of curiosities is utilised as an instrument of storytelling in each episode. Furthermore, it is also a convenient for connecting the mysterious and horrific nature of classical gothic themes with that of contemporary; each time del Toro opens up the drawer, a different story is introduced to the audience. In the series, the visual regale through the display of different monsters with various features and appearances makes the audience ponder the relationship between these avant-garde monsters and the classical monster images they are already familiar with. This article will focus on the fourth episode, American director Ana Lily Amirpour's "The Outside" which was adapted from a webcomic entitled *Out of Skin*, written by Emily Carroll. "The Outside" features the story of the bank worker, Stacey who is gifted with a new revolutionary cream during the Christmas party she is invited by her colleagues. Stacey's experience with the cream, Alo Glo appears as a representation of the attempt for transgressing the limits of classic beauty in an era where this romantic crave leads the individual to chase after the artificial and illusionary standards of beauty resulting in a communal catastrophe. In that sense, "The Outside" becomes a 21<sup>st</sup> century interpretation of a classical tragedy, which this time, demonstrates the fall of an eccentric anti-hero. Such an interpretation will pave the way for analysing the relation between Classicism and Romanticism within the frame of neogothic fiction with respect to J. J. Winckelmann's interpretation of Classicism.

**Key words:** *Cabinet of Curiosities*, "The Outside", Gothic fiction, Classicism, J. J. Winckelmann, Romanticism

### Klasisizm ve Romantizm arasında: Guillermo Del Toro'nun *Tuhaflıklar Dolabı*'ndan "Dış Güzellik" üzerine bir çalışma

#### Öz

Guillermo del Toro'nun prodüksiyonunu yaptığı epizodik korku dizisi *Cabinet of Curiosities* (*Tuhaflıklar Dolabı*) 2022'nin Cadılar Bayramı sezonunda gösterime girmiştir. Dizi, sekiz farklı yönetmen tarafından çekilmiş, gotik geleneği izlediğini düşünebileceğimiz bölümlerden oluşmaktadır; tuhaflıklar dolabı imgesi, her bölümde farklı bir hikâye anlatıcılığı aracı olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda, klasik ve çağdaş gotik temaların gizemli ve korkunç noktalarını bir araya getirmek için de uygun bir bağlam oluşturmaktadır; del Toro her çekmeceyi açısında izleyiciyi farklı bir hikâye ile tanıştır. Dizide, farklı özellik ve görünümlere sahip canavar görüntüleri,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), fundacivelekoğlu@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9986-9843 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253832]

izleyiciye aşına oldukları klasik ve onlar için yepyeni olan avangart canavarlar arasındaki ilişkiyi sorgulatarak görsel bir şölen yaratmaktadır. Bu makale, Amerikalı yönetmen Ana Lily Amirpour tarafından çekilmiş, Emily Carroll'ın yazdığı internet çizgi romanı "Out of Skin"den uyarlanmış olan dördüncü bölüm "Dış Güzellik" üzerine yoğunlaşacaktır. Bu bölüm, banka çalışanı Stacey'nin iş arkadaşları tarafından davet edildiği Noel partisinde kendisine hediye edilen çığır açmış krem ile yaşadığı deneyimleri anlatır. Alo Glo kremi Stacey için klasik güzellik anlayışının sınırlarını aşma çabasının bir temsili olarak karşımıza çıkar. Bu romantik arzu, bireyi güzelliğin yapay ve yanıltıcı standartlarının ardından koştuktan toplumsal bir felaketin ortasına doğru sürüklemektedir. Bu anlamda, "Dış Güzellik," bu sefer uçuk bir anti kahramanın düşüşünü anlatan klasik bir tragedyaya dönüşmektedir. Bu yorum, neogotik kurgu bağlamında, J. J. Winckelmann'ın Klasisizm anlayışı çerçevesinde Klasisizm ve Romantizm arasındaki ilişkiyi analiz etmeye olanak tanıyacaktır.

**Anahtar kelimeler:** *Cabinet of Curiosities*, "Dış Güzellik," Gotik kurgu, Klasisizm, J. J. Winckelmann, Romantizm

## 1. The cabinet of curiosities

Created by Guillermo del Toro, *Cabinet of Curiosities* is an episodic horror series released during the Halloween season of 2022. The series consists of eight stories, directed by eight different directors; the episodes can be regarded as following the gothic tradition in the sense that most of them are adapted from the works of famous gothic fiction writers. In order to grasp the rationale behind the creation of the series, the meaning of the term cabinet of curiosities should be identified in the first place. Cabinets of curiosities, in other words "wonder rooms," signify small collections of unusual objects that were kept in order to tell the stories of the extraordinary incidents and issues of the natural world. ("Cabinet of Curiosities" 1710, n.d.). However, a more vivid description gets into action in the mouth of Del Toro himself at the beginning of the first episode, "Lot 36":

In centuries past, when the world was full of mystery, and travelling was reserved for the very few, a new form of collection was born. The cabinet of curiosities. Now this collection could be lodged in a building, a chamber, or a piece of furniture. In these private collections, one would find books, paintings, or specimens of natural and unnatural history. A dragon's tooth, a Fiji mermaid. A unicorn's horn. And behind each of these, a story. One could encounter something as large as a suit of armor, or as small as a set of keys. The keys to a storage room. That old place where one keeps the past... alive. The things that remind us of our deeds, our darkness, our sins. (Navarro, 2022)

Keeping this statement in mind, one can say that the image of cabinet of curiosities is utilised as an instrument of storytelling in each episode. Furthermore, this image is also a convenient one in the sense that it connects the mysterious and horrific nature of classical gothic themes with that of contemporary; each time del Toro opens up the drawer, a different story is introduced to the audience. As a production that sets out in the direction of storytelling reveals its very engagement with literature as well; however, as the audience is also face to face with a visual regale, the most significant common point of these stories is that they come up with different monsters with various features and appearances. In that sense, this variety of monsters makes literary critics ponder the relationship between these brilliant displays and the classic monsters they are acquainted with. Amongst the most noteworthy aspects of the series is that every episode is a work of a different director and different writer, ranging from Vincenzo Natali, the prominent director of *Cube* to H. P. Lovecraft, the master of weird fiction, which renders the whole production a carnivalesque playground where noteworthy artists come together. The information in the below table is gathered from IMDB (International Movie Database):

Episode	Title	Directed by	Written by
1	“Lot 36”	Guillermo Navarro	Teleplay by: Regina Corrado and Guillermo del Toro Based on the short story by: Guillermo del Toro
2	“Graveyard Rats”	Vincenzo Natali	Teleplay by: Vincenzo Natali Based on the short story by: Henry Kuttner
3	“The Autopsy”	David Prior	Teleplay by: David S. Goyer Based on the short story by: Michael Shea
4	“The Outside”	Ana Lily Amirpour	Teleplay by: Haley Z. Boston Based on a webcomic by: Emily Carroll
5	“The Pickman’s Model”	Keith Thomas	Teleplay by: Lee Patterson Based on the short story by: H. P. Lovecraft
6	“The Dreams in the Witch House”	Catherine Hardwicke	Teleplay by: Mika Watkins Based on the short story by: H. P. Lovecraft
7	“The Viewing”	Panos Cosmatos	Panos Cosmatos & Aaron Stewart-Ahn
8	“The Murmuring”	Jennifer Kent	Teleplay by: Jennifer Kent Based on the short story by: Guillermo del Toro

(IMDB International Movie Database, 2022)

This article will focus on the fourth episode, Ana Lily Amirpour’s “The Outside” which was adapted from a webcomic entitled *Out of Skin*, written by Emily Carroll. “The Outside” features Stacey who works at a bank and is married to a police officer, Keith. It is Christmas time and Stacey is invited to a party where she comes together with her colleagues; the party turns out to be one that gather women who are obsessed with their beauty. Stacey, along with the other guests, is given a new revolutionary cream, Alo Glo, which seems to trigger her inferiority complex, as the one that does not fit in that community. My analysis of the episode primarily focuses on the struggle and reconciliation between the classic and romantic quest and reflections of beauty in a postmodern universe. In accordance with many definitions and analyses of postmodernism in textual context, my argument is that postmodernism, as an eclectic and plural paradigm, basically resonates the variety of dialogues between the past and the present. In the case of “The Outside,” the postmodern appearance of the subject matter of the text depends on the bond between Classic and Romantic ideals; therefore, Johann Joachim Winckelmann’s literary attitude towards art history while interpreting Classicism in the period of Neo-Classicism will be my basis to discuss the insight in the episode.

## 2. Eternal dilemma: Classicism and romanticism

The tendency towards classical and romantic ideals remains at the core of the problematic of cultural history; that is to say, cultural history is founded upon these two main movements. Classicism represents notions such as the ideal, mainstream, centre, culture, and order; whereas romanticism focuses on the unideal, margin, nature, and chaos. The reason why I tend to indicate the dialogue between two phenomena as the main wind sail that directs the mind of humanity, is that all other literary and artistic movements and periods could be thought as related with them.

The term classicism signifies the artistic production of the ancient Greece and Rome. Along with its primary meaning, it refers to concepts such as symmetry, proportion, lucidity, perfection, restrained emotion and sophistication which are said to be the legacy of ancient Greece and Rome. It is no coincidence that these concepts more or less become the ideals of the Enlightenment as well for the fact that Classicism, or the era of Ancient Greece and Rome, with its myriad of connotations, could be taken as the first Enlightenment period as far as Western cultural history is concerned. The influence of Classicism on the later periods could be grasped thoroughly through the meditations of German archaeologist and art historian, Johann Joachim Winckelmann's prominent work, *Geschichte der Kunst des Alterthums* (1764) (*History of the Art of Antiquity*). His work calls for the idea of Philhellenism in that he points out the connections and differences between the ancient and modern traditions on art, along with contributing to the interpretations of Neoclassicism that "helped spur the radical rethinking of artistic and cultural norms initiated by later German writers of the *Sturm und Drang* and Romantic periods such as Johann Gottfried von Herder, Johann Wolfgang von Goethe, and G.W. F. Hegel." (Potts, 2006: 1).

It is common knowledge that the finest examples of ancient Greek and Roman art stands for the universal ideals of perfection and beauty. What Winckelmann endeavours to accomplish is to build up associations between chronological data and artistic products of ancient Greece and Rome and the cultural environment of his time, along with the time these works were born into. As Alex Potts further claims:

Winckelmann's historical reconstruction of the Greek ideal in art was particularly valued because he was seen as having recovered it in its integrity, uncontaminated by modern revivals and appropriations. In so doing, it appears, he for the first time made obvious how alien, if still transfixing and significant, this ideal was to modern culture. (Potts, 2006: 30).

Hence, the way Winckelmann deals with the influences of Antiquity on Neoclassicism and even Romanticism builds up ultimate relationship between Classicism and Romanticism and their influences on modernism and postmodernism.

As classical beauty is predominantly engaged with proportion, balance and measurement, which call for perfection, the artworks of the Antiquity is founded upon reflecting these ideals. In that sense, one can state that beginning from these times, the definition of beauty has become the problem not only of the artist, but also the philosopher. Winckelmann argues that the concept of universal beauty depends on the individual's personal experience; therefore, a precise elucidation of the term is rather impossible to put forward. Therefore, for him, Godly aspect of beauty renders it much more possible to define as he admits that

According to this conception, beauty should be like the purest water drawn from the source of a spring: the less taste it has, the healthier it is seen to be, because it is clear of all foreign particles. Just as the state of happiness, that is the absence of pain and the enjoyment of contentment, is the easiest one in nature, and the path to it is the straightest and can be maintained without trouble or cost, so also the idea of the highest beauty seems the simplest and the easiest, and it requires no philosophical knowledge of man, no investigation of the passions of the soul and their expression. (Winckelmann, 2006: 196).

Also cited by Alex Potts in his book *Flesh and the Ideal: Winckelmann and the Origins of Art History*, Winckelmann argues the difficulty of coming up with a thorough definition of beauty as such:

The wise, who have pondered the origins (or causes) of beauty, exploring its occurrence in the objects of creation, and seeking to reach the source of the highest beauty, have located it in the perfect

harmony of a being with its purposes, and of its parts among one another, and with its entirety. But as this issynonymous with perfection, of which humanity is not capable of being the vessel, so our conception of beauty in general remains indefinite, and is built upby us through individual bits of knowledge, which, when they are correct, and collected and brought together, give us the highest idea of human beauty, whichwe can make the more elevated as we raise ourselves above the material world (*Materie*). What is more, as this perfection was given by the creator to all creatures in the degree appropriate to each, and because every concept derives from a cause that must be located outside this concept in something else, this means that the cause of beauty cannot be found outside itself, existing as it doesin all created things. It is for this reason, and because the knowledge we have ofthings is comparative, and beauty cannot be compared with anything higher thanitself, that there is difficulty in producing an explanation of beauty that is both general and clear.<sup>8</sup> (as cited in Potts, 1994: 156).<sup>2</sup>

Potts, talking about the two key points suggested by Winckelmann, first asserts the definition of beauty is somehow bound to remain indefinite; then emphasises its “distinctive status as an entity mediating between the physical and the ideal.” (Potts, 1994, 156). And as can be inferred, Winckelmann remains on the traditional side to consider beauty as “something partly idea-like or conceptual.” (Potts, 1994, 156). In a similar vein, Potts particularly avoids to place Winckelmann’s attempt to describe beauty as a part of “new empiricist tendency in eighteenth-century aesthetics” that looked for the explanation “in psychological terms, [...] customary practice, or with referenceto some empirically definable average or generic type of human form.” (Potts, 1994: 156-157). Even from such an interpretation, it would be only an unjustifiable effort to posit Winckelmann’s presence merely in terms of Neoclassicism as the figure to be the founder of Philhellenism. Though *History of the Art of Antiquity* has survived as a landmark in European cultural history reviving Classicism largely by distinguishing between the Egyptian, Etruscan, and the Greek, what makes Winckelmann unique is the way he reverses standard Enlightenment mindset as Alex Potts indicates:

[h]e saw history as providing the basis for a theoretical ordering of things. His schema defining the evolution of ancient Greek art supplied the conceptual basisfor defining generic differences between the art of the different peoples of the ancient world. According to him, Etruscan and Egyptian art differed fromdeveloped Greek art in that they had been arrested in their historical development at a moment when art was still marked by archaic stylization. Egyptian art was thus typologically an early archaic art, Etruscan a late archaic or at best transitional art, which had been caught short before it reached the fully developed beauty of classic Greek work. (Potts, 1994, 34).

While Gibbon’s and Montesquieu’s works<sup>3</sup> handle the subject matter in a more empirical manner which lacks theoretical output, Winckelmann postulates a certain system and theory inHistory. In other words, it can be well argued that his analyses of Classicism bring about almost a literary style which works as casting an analytical perspective with a certain extent of subjectivity dealing with the stages of the traditions by making connections.

Even this comprehensive mode of Winckelmann’s, with its extraordinary outlook, is adequate to consider him beyond his time. Correspondingly, one can say that even in a chronological sense this “beyondness” drags him to the limits of Romanticism. It is no coincidence that in his 1953 article “Winckelmann: The Romantic Element” Henry Hatfield positions Winckelmann in the frame of Romanticism. Emphasising the fact that *History* has almost become the emblem of Classicism, Hatfield regards particularly his narrative style a romantic attitude and indeed carrying a utopian stance:

After all, however second-rate and second-hand the archaeological evidence hedepended on, he did have a profound knowledge of Greek literature. When he applied his formula of noble simplicity and

<sup>2</sup> I used a “quoted in” citation intentionally since Alex Potts is a significant name as far as Winckelmann interpretations are concerned.

<sup>3</sup> See *History of the Decline and Fall of the Roman Empire* and *Considerations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur decadence (Thoughts on the Causes of the Greatness of the Romans and their Decadence)*

quiet grandeur to Sophocles and Plato, we can hardly deny that he hit on a significant aspect of Greek culture. [...] His Greeks combine Stoic heroism with Epicurean joy in living. Their lives were simpler and, despite their high degree of cultivation, more "natural" than ours. They were humane, even soft-hearted. Freedom, friendship, and beauty dominated their lives, lives and of course their bodies were more beautiful than ours. [...] Winckelmann's ideal Greece is of course a pagan land – he seems to me the great beginner of the aesthetic revolt against Christianity in modern German literature [...]. (Hatfield, 1953, 286).

Alex Potts furthers this argument in his introduction by laying emphasis on the Greek ideal as combining the "sensuous and graceful" with the "austere and pure," (Potts, 1994: 7) which also reminds the Nietzschean idea of the Apollonian and Dionysian "perfect" amalgamation of ancient Greek tragedy.<sup>4</sup> Potts asserts that this distinction cannot merely be thought in terms of form and style. "It articulated a series of ideologically loaded dualities between the bodily or erotic and the immaterial or idea-like, between the sensuously pleasurable and the grand or manly, between a cultural ideal of refined hedonism on one hand and one of austere heroics and virtue on the other." (Potts, 1994: 8). What Winckelmann achieved when pondering this duality, according to Potts, is that he "incorporated the sexual and the political into the very foundations of the new history of art he was creating." (Potts, 1994: 8).

Under these circumstances, reading a 21<sup>st</sup> century artistic text in the light of Winckelmann would serve for a comprehensive analysis of the connections and discrepancies of Classicism and Romanticism. Such a consideration would also help to identify the nature of that text in the cultural climate of a transition period.

### 3. Stacey as the Romantic antihero on stage

The title of the fourth episode, "The Outside" not only expresses the limits of beauty, but also connotes a reference to the antihero, Stacey's lasting place in the community she is part of. Del Toro's introductory remarks on the gist of the episode are as follows:

Late-night TV, images and voices in the dark, in our head. An electronic cabinet of curiosities, blurring the line between what is outside and what is inside. What we are, and what we are told we should be. Perfection is but a toll-free number away, and this cabinet is controlled by a magic wand made of cheap plastic and numbers. It fits right in your hand, and it is hard to let go. (Amirpour, 2022, 0:45:00)

Starting from this point, the episode reveals modern individuals' conflict between the concepts of "inside" and "outside," meaning the real self and the outside imposition. What is more, the self, constructed by the individual and imposed by the society becomes a hazardous possession that "fits the hand" and is "hard to let go."

Beginning from the introduction, Stacey is drawn as a "grotesque" character due to several reasons; she is engaged with the "art" of taxidermy, she has a very ordinary and happy marriage and she is disinterested in the subjects that her colleagues are involved in. Despite the fact that her life seems very familiar in the beginning, regarding the scenes she is with her colleagues in the bank, their immense obsession of talking about other people's and their own beauty, along with how these instances catch Stacey's attention is noticed. Stacey's feeling of estrangement seems to feed her strive and curiosity for change; this curiosity is at peak when she is invited to the Christmas party thrown by one of her colleagues, Gina. Getting the chance of being a member of that group, most probably for the first time, she enthusiastically decides to weave her magic regarding taxidermy and present her artwork, the stuffed

<sup>4</sup> See Nietzsche's *The Birth of Tragedy*.

duck as a present to Gina, who is the one she picks from Santa’s hat. In spite of her meticulous effort, evidently her present is not appreciated in the way she expected. Having seen the rest of her collection, one cannot help but reminisce Norman Bates of Hitchcock’s *Psycho* which functions as a foreshadowing for the potentials of Stacey’s character. The two protagonists display a similar psychopathology in terms of sociopathy, which also becomes the expression of an eccentric character who experiences difficulties in fitting the community she is part of and perceived as odd by others. Besides, taxidermy is also associated with frozen beauty which is a recurring theme reflecting the excessive fascination with the classical artwork as Stacey says “You can love him forever,” while giving the duck to Gina. In that sense, this moment becomes a foreshadowing of the ending of the episode. Besides, she becomes a rather distorted, thus postmodern revival of Dorian Gray, the painter in Poe’s “The Oval Portrait” and the physician in Hawthorne’s “The Birthmark” in the persona of a female character. Gina’s gift for all of his guests is a tube of the very expensive and popular Alo Glo cream. One of the most crucial moments of the episode is when everyone is completely preoccupied with the cream, Stacey’s disappointment and so-called grotesqueness is highlighted through the camera angles as well; she is zoomed as she is standing behind and is reflected smaller than the rest of the women. This visual and verbal exclusion of Stacey renders her closer to the realm of Romanticism in that her eccentricity is manifested in the eyes of the audience.

The episode opens up with the fourth movement of Ludwig van Beethoven’s Symphony No. 9, also known as *Ode to Joy (An die Freude)*, adapted from a poem with the same title, written by Friedrich Schiller, which has become almost like an icon of Western culture. Premiered in 1824, Symphony No. 9 coincides with Beethoven’s romantic period as his musical production signifies a transition from Classicism to Romanticism. In that sense, within the frame of this article, presence of Beethoven’s prominent composition perfectly accords with Winckelmann’s legacy. Starting from this captivating opening scene, the episode manifests its preoccupation with both Classical and Romantic traditions.

Another key moment is when everyone at the party eagerly tries Alo Glo in their faces and Stacey, though not keen on such products, shows allergic reaction to the lotion upon application. Her face gets reddish and itchy, which leads to unbearable pain and she has to leave the party early. When she gets back home, her husband Keith tells her to stop using Alo Glo no matter how glorified the lotion is everywhere. Keith loves Stacey the as she is, yet she cannot help getting mesmerised by the television ad of the cream as soon as she accidentally sees it. From this point on, the whole story gains a new dimension with fantastic elements through which the audience is bemused in an atmosphere of magical realism. The element of magic realism is rendered through the side effects of Alo Glo creating hallucinations on the part of the user. Suddenly, the man presenting the cream starts to talk to Stacey directly and convince her how Alo Glo can transform her body, soul and all her life. As a person chosen intentionally to advertise a beauty product, the Alo Glo Man attracts attention at first glance by his “beauty.” Obviously, he is a reflection of classical Adonic beauty with his fair complexion and excellent body, a part of Greek sculpture and an artwork; his beauty sets an example in order to persuade and manipulate customers. However, if this instance is interpreted as a construction of Stacey’s imagination, it becomes an articulation of the timeless strive for achieving beauty that fits to the standards of the *Zeitgeist*. This dialogue of the episode with the concept of classical beauty appears as part of the postmodern paradigm as far as the narrative is concerned. The main difference in the perception of nature in the periods of Neoclassicism and Romanticism is that the former envisages nature as a cultivated entity, whereas the latter is concerned with the untouched nature, nature itself. According to this constellation, Stacey’s urge for believing in the miracle of Alo Glo and the toxic effect of the cream first on her face and then her whole body could be regarded as the expression of the dominance of the Romantic affinity of the text in the form of postmodernity. The recurring scenes of the dialogue between Stacey and Alo Glo Man is also an intricate



tributeto Tobe Hooper's 1982 movie *Poltergeist*, which again can be seen as a way of reviving a classic text in a postmodern manner.

As Stacey gradually increases the amount of Alo Glo she applies to her skin, she does not get any better; on the contrary, day after day, her skin burns and scratches more and more. However, this cannot prevent her from using the cream, she stocks numerous tubes in the basement. Meanwhile, Keith gradually develops reaction to her state of mind, but is unable to intervene with her. After a while, Stacey's stocks of Alo Glo turn out to be a life form in the basement and transcend the borders of the tubes to become one big mass of goo in the shape of a human being; what is crucial about this monstrous being is that it is like a silhouette of a perfect body. It can be claimed that, as Marco Vito Oddo states, "The creature represents Stacey's future self, and once she sees this beautiful gooey doppelganger she's confident she made the right choice." (Oddo, 2022). Throughout almost all the episodes of *Cabinet of Curiosities*, a monster, a monstrous being or an image that stands for monster is present. Likewise, in "The Outside" it is the goo-like human becomes the monster; one can interpret this monster both as Stacey herself, and the persistence of beauty industry. Furthermore, the monster summons Vera Cruz in *The Skin I Live In*, Pedro Almodóvar's 2011 movie. The similarity is not limited with the appearance of the monster, but also the storylines intersect at some point. *The Skin I Live In* is about a plastic surgeon who constructs a synthetic skin which is resistant to any kind of outer injury; he conducts his experiments on the mysterious Vera Cruz whom he captivates. Here, analogous motifs in Nathaniel Hawthorne's short story "The Birthmark" (1843) comes into existence as well. The confidence, perhaps madness of Stacey's I mentioned formerly is at peak when she kills Keith due to her hallucinative state of mind as she gradually perceives him to be a burden of beauty she wants to reach. It is clearly an expected end as far as Keith is concerned; he is stuffed and placed on the couch so that "she can love her forever" as she has frozen the beauty of her relationship. Incidentally, Keith is regarded as the only "normal" one amongst the primary characters in the episode by some reviewers due to his prudent attitude towards Stacey's situation. However, I interpret his Stoic endurance as an absurd motif as he is "too good and yet weird to be true;" his reaction when Stacey stabs her in his forehead can be seen in the following dialogue:

Keith: What the fuck Stace... Oh... You stabbed me in the face... How deep is it? Huh... Hon..."

Stacey: I'm sorry...

Keith: Should I pull it out? I'm gonna pull it out... Okay... Ah...

Stacey: Oh jeez, oh...

Keith: Oh, I'm bleedin'... Oh no... Oh no... Is it bad?

Stacey: Yeah, it's pretty bad honey.

Keith: Oh... It's on my... It's on my glasses... Hon, this is... this is real bad. This is real bad. I... I need a... I need a towel... Will you go get me a towel, hon?

Stacey: Yeah...

Keith: Huh...

Stacey: Okay

Keith: Oh, I'll use my radio. Yeah, okay. Dispatch? Dispatch? This is Officer Chapman... I have a 10-33...

(Stacey, this time stabs him in his back with an axe.) (Amirpour, 2022, 54:05:00)

Afterwards, Stacey becomes almost one with Alo Glo in the bathtub with the direction of the monster and becomes a new woman through changing her skin completely. Theregeneration she has gone through seems to be realised by "trusting the formula;" however, one can never know the end of the story.

The ending of the episode is with the appearance of new Stacey, gazing at the audience as if they are the ones to know all the truth; she is talking in an unspoken language with constantly changing facial expressions and the camera is moving in accordance with her movements. In this sense, as part of the narrative style, the potential omnipresent and “dangerous” narrator becomes the audience.

#### 4. Conclusion

The episodes of Guillermo del Toro’s *Cabinet of Curiosities* are tangled with different visualisations of monsters waiting to be extracted and burnished, which becomes a sign of its urge for cooperation with older texts and communication with one another. The case of “The Outside,” however, is a notch above in the sense that it incorporates a very popular subject with so deep imagery that it provides the possible grounds to discuss the relation between Classicism and Romanticism. Stacey and her colleagues urge to reach the ultimate prerequisites of classical beauty also displays society’s present obsession with beauty and need for approval. Ana Lily Amirpour blends this crave for being and becoming perfect with the image of monster that becomes an indication of a monstrous society as well.

Clearly, the episode has a certain extent of dialogue with both the classic and romantic phenomena, along with many different intertexts, which appears as an indication of how it furthers the discussion in a postmodern manner. It forms almost a spider web-like constellations through integrating many different texts from cinema and literature and thus, constitutes a different perspective *vis-à-vis* Classicism and Romanticism. This way of connecting Classical and Romantic aspects, in this context, becomes a natural path to achieve a postmodern narrative discourse.<sup>5</sup> Consequently, one can acknowledge that “The Outside” displays how a 21<sup>st</sup> century version of ancient Greek tragedy would be.<sup>6</sup>

#### Works cited

- Amirpour, A. L. (Director). (2022). The outside [Episode 4]. Netflix. Retrieved December 4, 2022, from <https://www.netflix.com/watch/81041074?trackId=200257859> .
- Cabinet of curiosities*. The British Library - The British Library. (n.d.). Retrieved December 4, 2022, from <https://www.bl.uk/learning/timeline/item107648.html#%3A~%3Atext%3DCabinets%20of%20curiosities%2C%20also%20known%20Coddities%20of%20the%20natural%20world>.
- Carroll, E. (n.d.). Out of skin. Retrieved December 4, 2022, from <https://www.emcarroll.com/comics/skin/>.
- Hatfield, H. (1953). Winckelmann: The romantic element. *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory*, 28(4), 282–289. <https://doi.org/10.1080/19306962.1953.11786702>.
- [IMDB International Movie Database]. 2022. Del Toro, Guillermo. Cabinet of Curiosities. The Cabinet of Curiosities. Retrieved December 4, 2022, from [https://www.imdb.com/title/tt8415836/episodes?ref\\_=tt\\_eps\\_sm](https://www.imdb.com/title/tt8415836/episodes?ref_=tt_eps_sm) .
- Navarro, G. (Director). (2022). Lot 36 [Episode 1, Cabinet of Curiosities]. Netflix. Retrieved December 4, 2022, from <https://www.netflix.com/watch/81041070?trackId=255824129>.
- Nietzsche, Friedrich. (1995). *The birth of tragedy*, trans. Clifton P. Fadiman. Dover Publications.

<sup>5</sup> Though the usage of intertextuality is a major indicator of postmodern discourse, the intertexts I have mentioned in this article do not serve for analysing “The Outside” merely as a work of postmodern fiction. Concerning my argument, they rather form textual examples I relate with the reception of Winckelmann’s Classicism, which is said to embrace Romanticism largely.

<sup>6</sup> I would like to express my deepest gratitude to Res. Assist. Dilara Önen for her proofreading and Nisanur Ekizoğlu for her inspiring ideas on *Cabinet of Curiosities*.

- Oddo, M. V. (2022, October 26). 'Guillermo del Toro's cabinet of curiosities' "The outside" recap: The beauty industry is a scam. Collider. Retrieved November 23, 2022, from <https://collider.com/cabinet-of-curiosities-the-outside-recap-guillermo-del-toro/> .
- Potts, A. (1994). *Flesh and the ideal: Winckelmann and the origins of art history*. Yale University Press.
- Potts, Alex. (2006). "Introduction." J. J. Winckelmann. *History of the art of antiquity*. Translated by Harry Francis Mallgrave. Getty Publications.
- Winckelmann, J. J. (2006). *History of the art of antiquity*, trans. Harry Francis Mallgrave. Getty Publications.

## 088. Does context matter? Vocabulary learning strategy use in second and foreign language contexts

Vesile GÜL YILMAZ<sup>1</sup>

Berna ÇÖKER<sup>2</sup>

**APA:** Gül Yılmaz, V. & Çöker, B. (2023). Does context matter? Vocabulary learning strategy use in second and foreign language contexts. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1446-1459. DOI: 10.29000/rumelide.1253809.

### Abstract

Vocabulary is of great importance in language learning. Using Vocabulary Learning Strategies (VLS) surely promotes vocabulary learning. The aim of the present study is to examine the role of language learning context (EFL and ESL) in Turkish graduate learners' VLS use. A descriptive research design was employed in the study. The participants were recruited from two contexts, namely; ESL and EFL. The ESL participants were 49 Turkish graduate (masters or doctorate) learners in various departments at 21 universities in the UK while the EFL participants were 79 graduate students attending all-English departments at 27 Turkish universities. Study data were collected via 'Vocabulary Learning Strategies Questionnaire'. Descriptive statistics, *t* test, analysis of variance (ANOVA) and multivariate analysis of variance (MANOVA) were utilized in the data analyses. Research results revealed a significant difference between ESL (the UK) and EFL (Turkey) learners' VLS use in favour of EFL learners. However, gender and academic major were not found to have any significant effect on learners' VLS use. Moreover, Discovery-Determination strategies were the most frequently used VLS group while Consolidation-Social strategies were the least frequently used category in both groups. VLS instruction should be considered in both contexts. Also, further research into the reasons why VLS use differs in the ESL and EFL contexts is suggested.

**Keywords:** Vocabulary learning strategies, language learning context, second language, foreign language

## Bağlam önemli midir? Sözcük öğrenme stratejilerinin ikinci dil ve yabancı dil bağlamlarında kullanımı

### Öz

Sözcük bilgisi dil öğreniminin oldukça önemli bir parçasıdır. Sözcük Öğrenme Stratejilerinin (SÖS) kullanılması sözcük öğrenimini kuşkusuz olumlu etkiler. Bu çalışmanın amacı Türk lisansüstü öğrencilerin SÖS kullanımlarında dil öğrenme (ikinci dil ve yabancı dil) bağlamının rolünü incelemektir. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar iki ayrı dil öğrenme (ikinci dil ve yabancı dil) bağlamında yer almaktadır. İkinci dil bağlamındaki katılımcıları, lisansüstü (yüksek lisans ya da doktora) eğitimlerine İngiltere'deki 21 farklı üniversitenin çeşitli bölümlerinde devam etmekte olan 49 Türk öğrenci; yabancı dil bağlamındaki katılımcıları da Türkiye'deki 27 farklı üniversitenin tamamen İngilizce eğitimi veren çeşitli bölümlerinde eğitimlerine devam eden 79

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (İzmir, Türkiye), vesilegul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6576-4648 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253809]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (İzmir, Türkiye), bernacoker@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7089-8061

lisansüstü Türk öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri ‘Sözcük Öğrenme Stratejileri Anketi’ ile toplanmıştır. Veri analizinde betimsel istatistik, *t* testi, varyans analizi (ANOVA), çoklu varyans analizi (MANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda ikinci dil (İngiltere) ve yabancı dil (Türkiye) bağlamındaki öğrencilerin SÖS kullanımları arasında yabancı dil bağlamındaki öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak öğrencilerin SÖS kullanımları üstünde cinsiyetlerinin ve bölümlerinin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca, her iki bağlamda en sık kullanılan SÖS kategorisi Keşif-Belirleme stratejileri iken en az kullanılan kategori ise Pekiştirme-Sosyal stratejiler olarak bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda, her iki bağlam için de strateji eğitimi verilmesi düşünülmelidir. Ayrıca, ikinci dil ve yabancı dil bağlamları arasındaki SÖS kullanım farklarının nedenine ilişkin daha çok çalışma yapılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Sözlük öğrenme stratejileri, dil öğrenme bağlamı, ikinci dil, yabancı dil

## 1. Introduction

Vocabulary has a vital role in language learning in general. It is accepted to be one of the factors that connect the four language skills - namely; speaking, listening, reading and writing – together. It is so important that without it “one cannot speak, understand, read or write a foreign language” (Rubin & Thompson, 1994, p. 79). Despite its importance, the actual teaching of vocabulary is also claimed to be impossible. Instead, it “could be presented, explained, included in all kinds of activities, and expressed in all manner of associations (visual, auditory, kinaesthetic, tactile, olfactory if one wishes)” since it is the individual who learns it (Rivers, 1983, p. 86). This actually is in line with today’s understanding of vocabulary learning. Yet, it is “not possible for students to learn all the vocabulary they need in the classroom” (Sokmen, 1997, p. 245). And this is where Vocabulary Learning Strategies (VLSs) step in to empower students with a variety of ways to learn, store and retain vocabulary, which in turn assist learners to gain autonomy (Wang, 2016; White, 1995). Just like in any area in life, it is inevitable for the individual to make use of strategies while learning new words, which is of great importance for both L1 and L2. However, strategy use differs according to culture (Catalan, 2003) and context (Gu, 2003) in which it is used.

It is possible to mention two contexts for the English language. The first one of these is “second language context”, where English is the mother tongue, and the second one is “foreign language context”, where another language rather than English is the mother tongue and English is learnt/taught as a foreign language. It is highly possible that context, which is of great importance in terms of learning/teaching a language, makes a difference in the strategies (Chamot, 2007; Gu, 2003; Oxford, 1996) learners deploy when learning a new word.

Strategies are valued more and more in language learning with each passing day. According to Rubin, Chamot, Harris, and Anderson (2007, p. 29), “language learners in both second and foreign language contexts can benefit from using learning strategies, but they may need different strategies for achieving their learning goals”. Nevertheless, according to Gu (2003, p. 17), “Oxford (1996) underscores the importance strategy researchers are beginning to place on learning context”. Gu (2003, p. 17) points out to the need for future research to focus on “different aspects of learning context as they relate to learners, tasks, and vocabulary learning strategies”. This particular study aims to help fill this gap in the literature by investigating the VLSs used by language learners in each context.

On the relationship between gender and strategy use, Oxford (1996, p. 247) states that for “... many cultures around the world, strategy use often differs by gender – but not always.” Although gender as a factor which potentially affects strategy use has received a good amount of interest in the literature, studies on this factor have yielded controversial results, with some (Catalan, 2003; Kaylani, 1996; Mochizuki, 1999) finding gender as a significantly important factor in strategy use while some others (Abu Shmais, 2003; Ahour & Abdi, 2015; Okyar, 2021; Sung, 2011; Tsai & Chang, 2009) found no significant relationship between gender and strategy use. Also, studies that found gender to be a determinant factor in strategy use yielded controversial results; some (Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995) concluding female predominance over males while some others (Nia, Roohani, & Hashemian, 2022; Tercanlioğlu, 2004; Wharton, 2000) concluded vice versa (male predominance over females).

Still another variable that might potentially affect strategy use is learners’ academic majors, which can also be referred to as academic orientation, field of study, discipline, etc. Although all language learners use VLSs of all kinds of strategy groups, they tend to use them with varying frequencies (Dreyer & Oxford, 1996; Gu, 2002; Kayad, 1999). Whether learners’ academic orientation affects their strategy use remains to be a controversial issue. Some studies (Bernardo & Gonzales, 2009; Boonkongsaen & Intaraprasert, 2014; Chiang, 2004; Liao, 2004; Mingsakoon, 2002; Mochizuki, 1999, Muniandy & Shuib, 2016; Peacock & Ho, 2003; Zhang, 2009) find it as a significant factor, but some others (Gu, 2002; Meshkat & Khanjani, 2014) conclude that the relationship between academic major and strategy use is not significant. Most of the studies finding a significant relationship (Peacock & Ho, 2003; Rao & Liu, 2011; Rong, 1999) conclude that Social Science and Arts major learners use more varied strategies more frequently than their Science major counterparts.

Controversial findings in the literature regarding the relationship between strategy use and gender and academic orientation prompts the need for more research into the field. In this respect, this study aims to gain an understanding of the relationship between VLS use and factors such as language learning context, gender, and academic major. In other words, the goal of this research is to examine the role of language learning context (EFL or ESL) in the use of VLS by graduate Turkish students. The research also aims to discover the differences in VLS use between learners with different genders and academic majors. The following research questions were posed to achieve this purpose:

*RQ 1: Is there a significant difference in VLS use between ESL and EFL contexts?*

*RQ 2: Is there a significant difference in VLS use between female and male learners?*

*RQ 3: Is there a significant difference in VLS use between Arts & Humanities major and Science major learners?*

The researchers aim to get an insight about the factors affecting learners’ VLS use, discover the popular VLSs among Turkish graduate learners, and propose generalizations regarding VLS use patterns in each context (by different genders and academic majors). This could have implications for language teaching / learning in each context.

## 2. Method

### 2.1. Research model

In this study, a descriptive research design was adopted as the aim of the study was to describe a given situation as precisely and carefully as possible (Büyüköztürk et al., 2010). The study was conducted to identify any possible differences in VLS use by Turkish graduate learners between the ESL and EFL contexts.

### 2.2. Research sample

The participants of the study were recruited from two contexts; namely, ESL and EFL. Participants from the ESL context consisted of 49 Turkish students pursuing their graduate education in a number of departments at 21 universities in the UK. The EFL context was represented by 79 graduate students attending all-English departments at 27 Turkish universities. Thus, a total of 128 graduate students constituted the sample group of the research. The participants of the study were determined via the random cluster sampling method among the probability sampling techniques (Simkus, 2022). Table 1 presents demographic distribution of the participants.

**Table 1.** Demographic distribution of the participants in the ESL and EFL contexts

		UK (ESL) (n=49)	%	Turkey (EFL) (n=79)	%	Overall (n=128)	%
Gender	Female	22	45	48	61	70	55
	Male	27	55	31	39	58	45
Educational Level	Master's	15	31	64	81	79	62
	Doctorate	34	69	15	19	49	38
Academic Major	Arts & Humanities	30	61	53	67	83	65
	Science	19	39	26	33	45	35

Table 1 reveals that 22 of the participants in the ESL context, which constitutes 45%, were females while 27 of them (constituting the remaining 55%) were males. The ratio for the EFL context was 48 females to 31 males, 61% and 39% respectively. An easy computation of the overall distribution of gender regardless of the contexts where students came from revealed that 55% (70) of all the participants were females while the remaining 45% (58) were males. As for the participants' educational levels, only 31% (15) of those in the ESL context were master level students while the rest (69%, 34) were doctorate students. On the other hand, the ratio of the master's level students was 81% (64) in the EFL context with 19% (15) doctorate learners. Regardless of the contexts the participants were from, the ratio of master's level participants to doctorate level ones was 79 (62%) to 49 (38%). Lastly, 61% (30) of the participants from the ESL context were Arts and Humanities students while the remaining 39% (19) were Science major. The ratio of Arts and Humanities students to Science students in the EFL context has been computed to be 67% (53) to 33% (26). Thus, when the groupings were disregarded, 65% (83) of all the students were Arts and Humanities major while the rest (35%, 45) were Science majors.

### 2.3. Data collection tools and procedure

The data of the study were collected via 'Vocabulary Learning Strategies Questionnaire' (VLSQ). The VLSQ has been developed by the researchers in line with Schmitt's (1997) taxonomy of VLSs as part of a doctoral dissertation. The 54-item questionnaire is in 5-point Likert format. It consists of two main subcategories, namely; Discovery strategies and Consolidation strategies. Discovery strategies are

defined by Schmitt (1997, p. 205-206) as “the strategies used to discover a new word’s meaning” while Consolidation strategies are defined as “the strategies used by learners to consolidate a word once it has been encountered”. The former category is composed of Determination and Social strategies while the later one consists of Social, Memory, Cognitive, and Metacognitive strategies.

When learners encounter a word for the first time, they use their knowledge of the language, contextual clues, or reference materials to figure out the new meaning (Determination strategies), or need somebody else’s expertise (Social strategies). In vocabulary learning, besides the fundamental task of learning the word meaning, there are a number of other things to learn about the word, some of these being; spelling, pronunciation, word class, register, collocations, etc. In this respect, learners try to remember the word by using consolidation strategies, which can come from social, memory, cognitive and metacognitive categories (Schmitt, 1997). These VLS sub-categories can sometimes be difficult to distinguish. However, on the whole, determination strategies refer to the kinds of strategies the individual uses when faced with discovering a word’s meaning without consulting another person’s expertise. Social strategies fit into both of the two main categories as they can be used not only at the first encounter with the word but also later on when consolidating the meaning.

As it might be especially difficult to distinguish between memory and cognitive strategies, Schmitt (1997) included strategies related to repetition and use of mechanical means into the category of memory strategies, while including the strategies that require associating, linking with prior knowledge and using imagery into the category of cognitive strategies. While memory strategies are “mental manipulation of the information”, cognitive strategies refer to “organisation of mental information or transformation of it in a way that makes it easier to remember” (Belleza, 1981 as reported by Schmitt, 1997, p. 203). The last sub-category on Schmitt’s (1997, p. 205-206) VLS taxonomy, metacognitive strategies, refer to the strategies that “involve a conscious overview of the learning process and making decisions about planning, monitoring, or evaluating the best ways to study”.

The data of the study were collected from each of the ESL (the UK) and EFL (Turkey) contexts in 2014-2015 academic year. The Cronbach Alpha coefficient for reliability of the questionnaire was .84 and .94 for its main parts, namely; Discovery and Consolidation strategies, with an overall Cronbach Alpha coefficient of .95. Also, some personal data such as participants’ gender, age, and academic major were collected via a ‘Personal Information Form’.

#### **2.4. Data analysis**

Descriptive statistics (such as mean and standard deviation), *t* test, analysis of variance (ANOVA), and multivariate analysis of variance (MANOVA) analysis methods were utilized in data analysis using an SPSS package program.

#### **2.5. Ethical**

Ethical permission was obtained from University of Exeter Graduate School of Education Ethical Committee (with the reference number D/14/15/28) on 09/03/2015 and from Dokuz Eylul University Institute of Educational Sciences Ethical Committee (with the reference number 06) on 26/05/2016 (for the doctoral study the researcher was pursuing) before collecting the data.



### 3. Findings

In this section, the results obtained from the analysis of the collected data are presented in relation to the research questions.

*Results concerning RQ 1: Is there a significant difference in VLS use between ESL and EFL contexts?*

The first research question aimed to identify the differences between the ESL and EFL contexts regarding Turkish graduate learners' VLS use. Data on participants' VLS use were collected from each of the two contexts via the VLSQ. The table below shows the mean scores for the average frequency of use of the six subcategories of VLSs, first regardless of context and then across the ESL and EFL contexts separately. Besides, an analysis for the comparison of the two contexts in terms of the frequencies of use of VLSs (the outcomes of a t test) has been provided in Table 2.

**Table 2.** Overall and group-bound average frequencies of VLS use, and a comparison of ESL and EFL contexts

Strategy type	Overall (n=128)		UK (n=49)		Turkey (n=79)		UK vs. Turkey		
	m	SD	m	SD	m	SD	t	p	r
D-Determination	3.45	.69	3.23	.64	3.58	.68	-2.86	.005*	.25
D-Social	2.91	.94	2.68	.92	3.05	.93	-2.17	.032*	.19
C-Social	2.54	.74	2.44	.65	2.61	.78	-1.28	.204	.11
C-Memory	3.00	.80	2.62	.73	3.23	.76	-4.52	.000*	.37
C-Cognitive	2.78	.95	2.48	.88	2.97	.95	-2.86	.005*	.25
C-Metacognitive	3.26	.97	2.80	.85	3.54	.94	-4.55	.000*	.38
General Average	3.01	.68	2.70	.59	3.19	.66	-4.27	.000*	.36

Table 2 reveals that the most frequently use VLS category was Discovery-Determination strategies while the least frequently used category of VLSs was Consolidation-Social strategies when both the overall and group-bound mean scores were taken into account. Also, the participants in the EFL context used all 6 sub-categories of VLSs more frequently than the participants in the ESL context. The difference in VLS use between the two contexts was found to be statistically significant ( $p < .05$ ) in all but one of the subcategories, namely Consolidation-Social strategies. The difference in VLS use between the two contexts was statistically significant when the overall VLS use means were taken into account.

*Results concerning RQ 2: Is there a significant difference in VLS use between female and male learners?*

The second research question aimed to detect gender differences in VLS use by Turkish graduate learners. Table 3 shows the average frequencies of the use of VLSs according to gender, irrespective of which of the two language learning contexts students come from.

**Table 3.** VLS use in terms of gender (with no regard to context)

Strategy type	Overall (n=128)						
	Female (n=70)		Male (n=58)		Female vs. Male		
	Mean	SD	Mean	SD	t	p	r
D-Determination	3.53	.60	3.35	.77	1.53	.127	.14
D-Social	2.96	.96	2.84	.92	.73	.470	.06
C-Social	2.52	.76	2.57	.72	-.42	.675	.04
C-Memory	3.07	.72	2.91	.89	1.10	.276	.10
C-Cognitive	2.88	.94	2.67	.95	1.23	.221	.10
C-Metacognitive	3.35	.99	3.14	.95	1.21	.228	.10
General Average	3.07	.64	2.92	.72	1.24	.218	.10

As shown on Table 3, when the mean scores for each of the six subcategories of VLS use were concerned, female participants had higher scores in almost all categories (5/6). However, the difference between the two gender groups was not found to be significant in any of the subcategories. Table 4 provides the average frequencies of reported use of the six sub-categories and general average of VLSs in terms of gender in each context.

**Table 4.** VLS use in terms of gender in the ESL and EFL contexts

Strategy type	UK (n=49)				Turkey (n=79)			
	Female (n=22)		Male (n=27)		Female (n=48)		Male (n=31)	
	m	SD	m	SD	m	SD	m	SD
D-Determination	3.33	.54	3.16	.72	3.63	.61	3.51	.79
D-Social	2.48	.88	2.84	.94	3.18	.92	2.84	.93
C-Social	2.41	.67	2.46	.65	2.57	.80	2.67	.77
C-Memory	2.76	.70	2.51	.74	3.21	.69	3.27	.87
C-Cognitive	2.52	.89	2.46	.90	3.04	.94	2.85	.97
C-Metacognitive	2.85	.88	2.75	.84	3.58	.96	3.48	.91
General Average	2.76	.56	2.65	.62	3.21	.63	3.16	.73

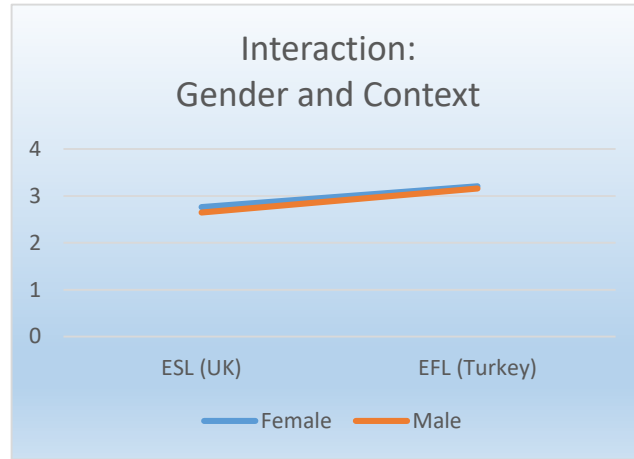
When Table 4 is examined, it is seen that although there are differences between genders in both contexts, and females seem to have higher mean scores in most of the VLS subcategories in both contexts, these differences in strategy use between male and female participants seem to be different in the two contexts. A Multivariate Analysis of Variances (MANOVA) test was carried out to get a clearer understanding of this, and see whether a significant relationship existed between VLS use on one hand, and gender and context on the other. Wilks' Lambda values were calculated. The findings have been shown on Table 5.

**Table 5.** The interaction between context and gender regarding VLS use

Effect	Value	F	p	$\eta^2$
Context	.797	5.136	.000*	.206
Gender	.961	.800	.570	.039
Context * Gender	.900	2.209	.047*	.100

(\* marks statistically significant p values)

The MANOVA test carried out to discover the effect of context and gender on VLS use on Table 5 revealed a significant univariate main effect of 'context', Wilks' Lambda = .797,  $F(3,119) = 5.136$ ,  $p < 0.05$ ; but not a significant univariate main effect for 'gender', Wilks' Lambda = .961,  $F(6,119) = 800$ ,  $p > 0.05$ . However, multivariate main effect for 'context and gender' together was found to be significant, Wilks' Lambda = .900,  $F(6,119) = 2.209$ ,  $p < 0.05$ . In other words, there was a statistically significant difference between the participants in the UK (ESL) and in Turkey (EFL) in VLS use, which is already shown on Table 3. On the other hand, there was no statistically significant difference between the male and female students' VLS use. However, when context and gender were assessed together, the researchers found a statistically significant difference between participants. This means, although both language learning contexts have an effect on female and male participants, this effect is different in the UK from the way it is in Turkey; and the other way round. In addition, partial eta squared ( $\eta^2$ ) values (effect sizes) were calculated to be .206 for context, .039 for gender, and .100 (out of 1) for context and gender together. Figure 1 aims to provide a graph of the interaction between the factors of gender and language context to make it easier to understand what the MANOVA test means.



**Figure 1.** The interaction between gender and context in terms of their relationship with VLS use

Figure 1 gives a clearer presentation of what the MANOVA test on Table 5 means. With its vertical axis representing the frequency of use of VLSs and the horizontal axis representing the context students come from (ESL vs. EFL), Figure 1 indicates that there is an effect of gender (because the women are higher than the men) and of context (because the average frequency of VLS use is higher in Turkey than it is in the UK. However, the graph on Figure 1 also illustrates that there is a lack of interaction between the effects of gender and contexts on the frequency of use of VLSs. This means, the effect of context is similar for males and females.

*Results concerning RQ 3: Is there a significant difference in VLS use between Science major and Arts & Humanities major learners?*

The third research question of the study aimed to identify the differences between Arts & Humanities major and Science major participants' VLS use. To this end, average VLS frequencies according to academic major (without paying any attention to which of the two language learning contexts students come from) have been provided on Table 6.

**Table 6.** VLS use by academic majors (with no regard to context)

Overall (n=128)							
Strategy type	Arts & Humanities (n=83)		Science (n=45)		Arts & Humanities vs. Science		
	Mean	SD	Mean	SD	t	p	r
D-Determination	3.46	.66	3.43	.75	.261	.795	.02
D-Social	2.89	.89	2.94	1.05	-.264	.792	.02
C-Social	2.59	.74	2.45	.73	1.004	.317	.09
C-Memory	3.03	.82	2.94	.78	.604	.547	.05
C-Cognitive	2.89	.94	2.57	.93	1.851	.067	.16
C-Metacognitive	3.32	.98	3.14	.95	1.004	.317	.09
General Average	3.04	.67	2.93	.69	.889	.376	.08

(\* marks statistically significant p values, D and C stand for Discovery and Consolidation strategies, respectively)

As shown on Table 6, although there is a difference among the mean scores, the rankings for the frequency of VLS use by Arts & Humanities and Science major participants were similar. A *t* test was carried out to find out whether the difference between Arts & Humanities and Science major learners' VLS use was statistically significant or not. The results revealed that the difference was not significant ( $p < .05$ ) in any of the six categories of VLSs. However, it did represent a small sized effect ( $r > .10$ ) for Consolidation-Cognitive Strategies, which means the difference in strategy use between the majors is

most explicit in this category though not significant. The difference between Arts & Humanities and Science major participants regarding their general VLS use was not statistically significant either ( $p > .05$ ). Table 7 aims to give the average frequencies of VLS use according to academic major in the two language learning contexts (ESL and EFL).

**Table 7.** VLS use by academic majors in the ESL and EFL contexts

Strategy type	UK (n=49)				Turkey (n=79)			
	Arts & Hum. (n=30)		Science (n=19)		Arts & Hum. (n=53)		Science (n=26)	
	m	SD	m	SD	m	SD	m	SD
D-Determination	3.06	.60	3.51	.63	3.69	.58	3.37	.83
D-Social	2.46	.65	3.03	1.16	3.14	.92	2.87	.97
C-Social	2.39	.61	2.52	.72	2.71	.79	2.41	.75
C-Memory	2.49	.68	2.82	.77	3.34	.73	3.03	.79
C-Cognitive	2.56	.84	2.36	.95	3.08	.96	2.73	.90
C-Metacognitive	2.77	.87	2.84	.84	3.64	.91	3.36	.98
General Average	2.60	.51	2.86	.69	3.30	.63	2.99	.70

(D and C stand for Discovery and Consolidation strategies, respectively) (Hum stands for Humanities)

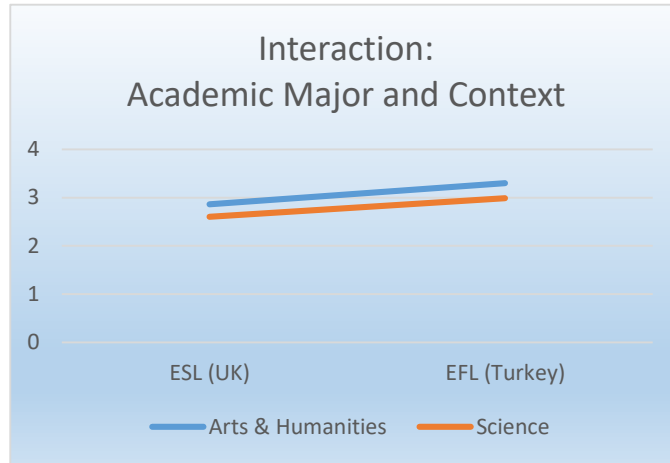
An examination of Table 7 reveals that there are differences in VLS use of Arts and Humanities majors and Science majors in both contexts. However, while Science majors have higher mean scores in almost all (5 out of the 6) of the VLS subcategories in the ESL context, Arts and Humanities majors have higher mean scores in all of the VLS subcategories in the EFL context. Yet, as Table 6 revealed previously, the difference in VLS use between the majors is not significant in any of the VLS subcategories.) In order to get a clearer understanding of this, and a Multivariate Analysis of Variances (MANOVA) test was conducted to find out whether there was a significant relationship between the frequencies of VLS use on one hand and academic major and context on the other. Wilks' Lambda values were taken into account. Table 8 presents the results.

**Table 8.** The interaction between context and academic major regarding VLS use

Effect	Value	F	p	$\eta^2$
Context	.814	4.537	.000*	.186
Academic Major	.952	.995	.432	.048
Context * Academic Major	.917	1.801	.105	.083

(\* marks statistically significant p values)

Table 8 shows the MANOVA test conducted to discover the effects of context and academic major on the VLS use. The results revealed a statistically significant multivariate main effect of 'context', Wilks' Lambda = .814,  $F(6,119) = 4.537$ ,  $p < 0.05$ ,  $\eta^2 = .186$ ; but not a significant main effect for 'academic major', Wilks' Lambda = .952,  $F(6,119) = .995$ ,  $p > 0.05$ ,  $\eta^2 = .048$ . The main effect for 'context and academic major' together, on the other hand, was not significant, Wilks' Lambda = .917,  $F(6,119) = 1.801$ ,  $p > 0.05$ ,  $\eta^2 = .083$ . In other words, there was a statistically significant difference between the participants in the UK (ESL) and in Turkey (EFL) in the frequency of VLS use, as already shown on Table 3. However, there was no statistically significant difference between Arts & Humanities majors and Science majors in the frequency of VLS use, as also already clear on Table 6. When context and academic major were assessed together, no statistically significant difference among participants was found. This means, the difference (in VLS use) between Arts & Humanities majors and Science majors is the same in the UK as it is in Turkey; and the other way round, the difference between the UK and Turkey is the same for Arts & Humanities majors as it is for Science majors. Figure 2 aims to provide a graph of the interaction between the factors of academic major and language context to make it easier to understand what the MANOVA test means.



**Figure 2.** The interaction between academic major and context in terms of their relationship with VLS use

Figure 2 gives a clearer presentation of what the MANOVA test on Table 8 means. With its vertical axis representing the frequency of use of VLSs and the horizontal axis representing the context students come from (ESL vs. EFL), Figure 2 indicates that there is an effect of context but not of academic major, and that there is a lack of interaction between the effects of context and academic major on the frequency of use of VLSs. This means, the effect of context on Arts & Humanities majors and Science majors is similar.

#### 4. Discussion and conclusion

This piece of research aimed to discover the role of language learning context (ESL and EFL) on Turkish graduate learners' Vocabulary Learning Strategy (VLS) use. The study also aimed to discover the effect of learners' genders and academic majors on their VLS use. The participants of the study were recruited from two language learning contexts, namely ESL and EFL. For the ESL context, 49 Turkish students attending masters and doctorate programmes at various departments at 21 different universities in the UK participated the study. The EFL participants were also masters and doctorate students at a variety of (all-English) departments at 27 different universities in Turkey. The study data were collected via Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (VLSQ) developed by the researchers as part of a doctoral dissertation.

The study results revealed that language learning context affected VLS use significantly. In other words, the VLSs Turkish graduate learners employ in the two contexts, namely; ESL and EFL, differed significantly from each other, in favour of the EFL context. To give a more detailed account, learners in the EFL context used five out of the six subcategories of VLSs (as well as the overall VLSs) significantly more frequently than their counterparts in the ESL context. This shows that learners in the EFL context try and compensate for the lack of input in the EFL context by employing more VLSs than their counterparts in the ESL context. These findings are in line with the research findings of Kojic-Sabo and Lightbown's (1999).

The research also revealed that learners' genders did not have a significant effect on their VLS use. This is in line with the findings of some studies in the literature (Abu Shmais, 2003; Ahour & Abdi, 2015; Okyar, 2021; Sung, 2011; Tsai & Chang, 2009) which found no significant relationship between gender and strategy use.

Regarding learners' academic majors, the last potential factor to affect VLS investigated within the scope of this study, the study revealed that there are differences in VLS use of Arts and Humanities majors and Science majors in both contexts. However, while Science majors have higher mean scores in almost all (5 out of the 6) of the VLS subcategories in the ESL context, Arts and Humanities majors have higher mean scores in all of the VLS subcategories in the EFL context. The reason to this might be that Science major learners in the UK universities tend to study in group, carrying out tasks / experiments together, and thus having to communicate with each other in the common language (English); which most probably urges them to use VLSs more frequently than their Arts & Humanities major counterparts, who mostly study on their own. Yet, despite the difference in the mean score of VLS use by the members of the two learners' academic major (fields of study) groups, the difference between their VLS use was not found to be statistically significant. Differently from a number of studies in the literature that found academic major to be a determinant factor in strategy use (Bernardo & Gonzales, 2009; Boonkongsan & Intaraprasert, 2014; Chiang, 2004; Liao, 2004; Mingsakoon, 2002; Mochizuki, 1999; Muniandy & Shuib, 2016; Zhang, 2009), no significant relation between VLSs and academic major has been detected in this piece of research, which is line with Meshkat and Khanjani's (2014) findings.

Learners pursuing their masters or doctorates in a variety of departments surely face a number of new words in the course of their academic life, and thus it is normal that they make use of Determination Strategies such as analysing affixes, part of speech, using context or imagery to discover the word's meaning on their own. This finding is in line with that of Amiran and Heshmatifar (2013), of Baskın, İşcan, Karagöz, and Birol (2017), and Linh (2022), all of whom found that Determination strategies were the most frequently used category.

Similarly, Social strategies were reported to be the least frequently used VLS category by some studies (Amiran & Heshmatifar, 2013; Hismanoglu & Turan, 2019; Kafipour, Yazdi, Soori, & Shokrpour, 2011; Komol & Sripetpun, 2014; Muminova, 2022; Şener, 2003) in the literature. The three Social strategies used to consolidate meaning according to Schmitt's (1997: 205-206) taxonomy of VLSs are "study and practice meaning in a group", "interact with native speakers (to consolidate word meaning)", and "teacher checks student' flashcards or wordlists for accuracy". Graduate learners pursuing their masters and doctorates, on the other hand, tend to be more autonomous in their learning, which adds to the individualistic way of study vocabulary learning requires. Graduate learners recruited in this study seem to use Social strategies to determine word meaning rather than consolidate it, ranking them the fourth most frequently used category out of the six categories.

The study examined the Vocabulary Learning Strategies (VLSs) used by graduate level Turkish ESL learners pursuing their masters or doctorates in the UK (ESL) and in Turkey (EFL) in relation to their gender and academic major. The finding revealed significant difference between the ESL and EFL contexts in VLS use, but no significant difference in VLs use with regards to gender and academic major. Another important finding of the study was that Discovery-Determination Strategies were the most frequently used VLS category while Consolidation-Social strategies were the least frequently used strategy category.

## 5. Recommendations

As a result of this study, it can be suggested that the difference between the ESL and EFL contexts in VLS use be taken into account in English language education and vocabulary teaching in both contexts. VLS instruction should be included in English language teaching curriculums for earlier steps of

education. As for future researchers, it is suggested that qualitative as well as quantitative studies be carried out in the field in order to get a deeper insight into the reasons why learners prefer one strategy or strategy category over the others. It is also suggested that research on higher achiever learners be carried out to pinpoint the effective strategies. It is hope that the study has a contribution to the field.

## 6. Acknowledgements

The authors are indebted to TUBITAK for the funding they provided for the research.

## References

- Abu Shmais, W. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), 20-33. Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a3/>
- Ahour, T., & Abdi, M. (2015). The relationship between EFL learners' multiple intelligences and vocabulary learning strategies use with a focus on gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(4), 800-809. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0504.16>
- Amiran, S. M. R., & Heshmatifar, Z. (2013). A survey on vocabulary learning strategies: A case of Iranian EFL university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 636-641. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.4.3.636-641>
- Baskın, S., İşcan, A., Karagöz, B., & Birol, G. (2017). The Use of Vocabulary Learning Strategies in Teaching Turkish as a Second Language. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 126-134.
- Bellezza, F. S. (1981). Mnemonic devices: classification, characteristics, and criteria. *Review of Educational Research*, 51(2), 247-275. <https://doi.org/10.3102/00346543051002247>
- Bernardo, A. S., & Gonzales, T. H. (2009). Vocabulary learning strategies of Filipino college students across five disciplines. *TESOL Journal*, 1(1), 17-27. Retrieved from [https://www.academia.edu/16836967/Vocabulary\\_Learning\\_Strategies\\_of\\_Filipino\\_College\\_Students\\_across\\_Five\\_Disciplines](https://www.academia.edu/16836967/Vocabulary_Learning_Strategies_of_Filipino_College_Students_across_Five_Disciplines)
- Boonkongsaen, N., & Intaraprasert, C. (2014). Use of English vocabulary learning strategies by Thai tertiary-level students in relation to fields of study and language-learning experiences. *English Language Teaching*, 7(5), 59-70. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n5p59>
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Scientific research methods) (Sixth Edition). Pegem Academy.
- Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77. <http://dx.doi.org/10.1111/1473-4192.00037>
- Chamot, A. U. (2007). *Accelerating academic achievement of English language learners: A synthesis of five evaluations of the CALLA Model*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *The International Handbook of English Language Learning (Part I: 317-331)*. Springer Publications.
- Chiang, H. (2004). The relationship between field senility/ field independence and the use of vocabulary learning strategies of EFL university students in Taiwan (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- Dreyer, C., & Oxford, R. (1996). *Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa*. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (p. 17-18). University of Hawaii Press.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x>
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297. <http://dx.doi.org/10.2307/3587625>

- Gu, P. Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54. <https://doi.org/10.1177/003368820203300102>
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2), 1-25. Retrieved from <https://tesl-ej.org/~teslejo/ej26/a4.html>
- Hismanoglu, M., & Turan, Y. Z. (2019). A study on vocabulary learning strategies of Turkish EFL students. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(4), 857-875. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.575501>
- Kafipour, R., Yazdi, M., Soori, A., & Shokrpour, N. (2011). Vocabulary levels and vocabulary learning strategies of Iranian undergraduate students. *CS Canada Studies in Literature and Language*, 3(3), 64-71. <https://dx.doi.org/10.3968/j.sll.1923156320110303.052>
- Kayad, F. (1999). Language learning strategies: A Malaysian perspective. *RELC Journal*, 39(1), 221-240.
- Kaylani, C. (1996). *The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan*. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 75-88). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.
- Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00014>
- Komol, T., & Sripetpun, W. (2011). Vocabulary learning strategies employed by undergraduate students and its relationship to their vocabulary knowledge. *The 3rd International Conference on Humanities and Social Science*, 1-18. Retrieved from <http://fs.libarts.psu.ac.th/research/conference/proceedings-3/2pdf/008.pdf>
- Liao, Y. F. (2004). A survey study of Taiwan EFL freshmen vocabulary learning strategies. *Journal of National Pin-Tung Normal College*, 21(1), 271-288. Retrieved from <http://140.127.82.166/bitstream/987654321/448/3/E21-9.pdf>
- Linh, P. M. (2022). An investigation into English vocabulary learning strategies used by English major freshmen at a school of Thai Nguyen University. *TNU Journal of Science and Technology*, 227(04), 84-90. <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.5506>
- Meshkat, M., & Khanjani, A. (2014). Effects of academic fields on students' language learning strategy use: A case of Iranian university students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 6(3), 181-193. Retrieved from [https://www.academia.edu/8064351/EFFECTS\\_OF\\_ACADEMIC\\_FIELDS\\_ON\\_STUDENTS\\_LANGUAGE\\_LEARNING\\_STRATEGY\\_USE\\_A\\_CASE\\_OF\\_IRANIAN\\_UNIVERSITY\\_STUDENTS](https://www.academia.edu/8064351/EFFECTS_OF_ACADEMIC_FIELDS_ON_STUDENTS_LANGUAGE_LEARNING_STRATEGY_USE_A_CASE_OF_IRANIAN_UNIVERSITY_STUDENTS)
- Mingsakoon, P. (2002). A comparative study of vocabulary learning strategies between Mattayom Suksa six students in science and arts programs at Hunkhapittakom School, Chainat Province (Unpublished master's thesis). Mahidol University, Thailand.
- Mochizuki, A. (1999). Language learning strategies used by Japanese university students. *RELC Journal*, 30(2), 101-113. <https://doi.org/10.1177/003368829903000206>
- Muminova, G. (2022). An investigation into vocabulary learning strategies of Korean and Uzbek learners of English. *Frontline Social Sciences and History Journal*, 2(2), 39-46. <https://doi.org/10.37547/social-fsshj-02-02-06>
- Muniandy, J., & Shuib, M. (2016). Learning styles, language learning strategies and fields of study among ESL learners. *Malaysian Journal of ELT Research (MaJER)*, 12(1), 1-19. Retrieved from <https://journals.melta.org.my/index.php/majer/article/download/22/5>
- Nia, R. A., Roohani, A., & Hashemian, M. (2022). Exploring implicit and explicit lexical strategies in L2 learners' incidental vocabulary learning while reading. *Applied Research on English Language*, 1(1). <https://doi.org/10.22108/are.2022.134377.1958>



- Okyar, H. (2021). Vocabulary Learning Strategies of Turkish EFL Learners: A Focus on Gender. *Journal of English Teaching*, 7(1), 43-54.
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. (Ed.) University of Hawaii Press.
- Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00043>
- Rao, Z., & Liu, F. (2011). Effect of academic major on students' use of language learning strategies: A diary study in a Chinese context. *Language Learning Journal*, 39(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/09571731003653565>
- Rivers, W. M. (1983). *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rong, M. (1999). Language learning strategies of a sample of tertiary-level students in the P. R. China. *Guidelines*, 21(1), 1-11.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). How to be a more successful language learner. Heinle & Heinle Publishers.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. (2007). *Intervening in the use of strategies*. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 29-45). Oxford University Press.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary learning strategies*. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge University Press.
- Simkus, J. (2022). *Cluster Sampling: Definition, Method and Examples*. Simply Psychology, January 3. [www.simplypsychology.org/cluster-sampling.html](http://www.simplypsychology.org/cluster-sampling.html)
- Sokmen, A. (1997). *Current trends in teaching second language vocabulary*. In Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge University Press.
- Sung, K. Y. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.532555>
- Şener, S. (2003). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary level of Turkish EFL students (Unpublished master's thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Social Sciences, Çanakkale, Turkey.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in Educational Research*, 14(2), 181-193. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier14/tercanlioglu.html>
- Tsai, C. C., & Chang, I. C. (2009). An examination of EFL vocabulary learning strategies of students at the University of Technology of Taiwan. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 32-38.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00117>
- Zhang, B. (2009). FL Vocabulary learning of undergraduate English majors in western China: Perspective, strategy use and vocabulary size. *English Language Teaching*, 2(3), 178-185. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p178>

**089. An Unseen Invasion: Vampirism as Contagion in Bram Stoker's *Dracula*<sup>1</sup>****Ece ÇAKIR<sup>2</sup>**

APA: Çakır, E. (2023). An Unseen Invasion: Vampirism as Contagion in Bram Stoker's *Dracula*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1460-1468. DOI: 10.29000/rumelide.1253867.

**Abstract**

As creatures that come back from the dead to haunt and hunt the living, vampires represent the fear of an uncontrollable, mysterious, foreign threat. Bram Stoker's Gothic novel *Dracula* (1897) presents vampirism: not only as a curse that resurrects the dead human body as an undead monster, but also as a metaphor for a contagious disease. Transgressing boundaries between life and death, human and animal, past and present, the vampire breaches Gothic purity by contaminating the individual. Arriving as an elusive, unseen disease to the English soil and subject, Dracula exposes his victims to his contaminated blood in his quest to invade Victorian England. Consuming the body by feeding on the life giving blood, contaminating the victim by causing illness and death, and transforming the human into a vampire, Dracula embodies a contagion upon Victorian society. Accordingly, the aim of this paper to explore the links between the Victorian vampire and infection, looking closely at the role of blood in the creation of the monstrous threat. To that end, this paper aims to analyse how vampirism as a disease and Dracula as an agent of contagion reflect Victorian anxieties regarding the individual identity, social changes, fears of degeneration, and invasion of a foreign Other bringing destruction within.

**Keywords:** Victorian period, Gothic, vampires, infection, monstrous transformation

**Görünmez İşgal: Bram Stoker'ın *Dracula* romanında salgın olarak Vampirizm****Öz**

Ölümden geri dönüp yaşayanlara musallat olan ve onları avlayan yaratıklar olarak vampirler, kontrol edilemez, gizemli, yabancı tehdit unsurlarını temsil eder. Bram Stoker'ın Gotik romanı *Dracula* (1897) vampirizmi sadece ölü insan bedenini yaşayan ölü halinde bir canavarda diriltlen bir lanet olarak değil, aynı zamanda da bulaşıcı bir hastalık metaforu olarak sunar. Hayat ve ölüm, insan ve hayvan, geçmiş ve şimdi arasındaki sınırları ihlal eden vampir, aynı zamanda Gotik saflığı da bireyi kirleterek bozar. Anlaşılmaz, görünmez bir hastalık olarak İngiliz toprağı ve öznesine ulaşan Drakula, Viktoryen İngiltere'yi işgal hedefinde kurbanlarını kendi kirlenmiş kanına maruz bırakır. Hayat veren kandan beslenerek vücudu tüketmesiyle, hastalık ve ölüme sebebiyet vererek kurbanını kirletmesiyle, ve insanı bir vampire dönüştürmesiyle Drakula Viktoryen toplum için bir salgını somutlaştırır. Bu bağlamda, bu makalenin hedefi canavarsı tehdidin oluşumunda kanın rolüne dikkatle bakarak Viktoryen vampir ve hastalık arasındaki bağları incelemektir. Bu amaçla, bu makale vampirizm hastalığı ve bulaşıcılık unsuru olarak Drakula'nın bireysel kimlik, toplumsal değişiklikler, yozlaşma

<sup>1</sup> The main theme of this article is discussed in depth in the third chapter of the PhD dissertation I am currently writing, entitled "Representation and Evolution of the Monster and Monstrosity in Late Victorian and Early Edwardian Gothic Novel."

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), ececakir4@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-4255-2471. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253867]

korkuları, ve bünyesinde bir yıkım getiren yabancı bir Öteki tarafından işgal gibi Viktoryen dönem korkularını nasıl yansıttığını incelemeyi hedeflemektedir.

**Anahtar kelimeler:** Viktorya dönemi, Gotik, vampirler, hastalık, canavarca dönüşüm

## Introduction

One of the dominant horrors of modern world, contagion is reflected in stories of viral disease, infectious dangers, and foreign bodies. It is a threat that disregards borders between genders, social hierarchies and countries; unseen and unknown, it invades any country and transforms it to its will. As a malevolence that creeps between bodies, spreading through bites, and consuming the victim thoroughly, contagion creates a mystery that Victorian writers made flesh in the form of the vampire in the Gothic narratives. Indeed, though vampire stories have always occupied a significant part in the human imagination, the late nineteenth century, specifically the publication of Bram Stoker's *Dracula* (1897) marks a highpoint by making contagion a central focus of vampire fiction.

As Groom points out, "*Dracula* is the climax to over 70 years of vampire tales... But the vampire clearly existed before *Dracula* as a species of Enlightenment thinking in the contexts of medical science, theology, empiricism and politics, and it was this figure that both thrived in the nineteenth century and was adapted by Stoker" (2018, p. 170). In the eighteenth and nineteenth centuries, the belief in a corpse walking the earth, haunting and hunting the living, feeding on their blood was widespread in the folklore of Central and Eastern Europe. Yet, these vampires were mostly the result of an unnatural birth, a sort of curse, or of suicide (Oinas, 1998, p. 47-49). Contagious disease, for the folkloric vampires was not a common thread. Throughout the decades, the disease as an instrument of divine displeasure changed into a different fear reflecting the turbulent, urban society. By the late nineteenth century, pandemics of cholera and such epidemics were no longer associated "with meteors or divine visitation but with barges and ships, railways, markets and fairs, and mass movements and assemblies of people – be they marching troops, escaping refugees, or crowds gathered at political rallies and popular demonstrations" (Groom, 2018, p. 165). Similarly, the British literature prior to Stoker's work did not portray vampirism as a contagious force. From John William Polidori's *The Vampyre* (1820), to James Malcolm Rymer's penny dreadful *Varney the Vampire* (1847), and to Sheridan Le Fanu's *Carmilla* (1872), although these vampires inflict suffering, curses, and death onto their victims, the transformation of the undead does not reflect a contagion, or an exchange of bodily fluids that transform bodies into vampires. With this in mind, it can be argued that the contagiousness of vampirism emerged as a distinct trope at the end of the century, referring to a social, political, and moral problem regarding the late Victorian period. As "one of the most potent of all literary myths," Bram Stoker's *Dracula* modernizes the mythological vampire by setting the story in the fin-de-siècle at the heart of the British Empire (Punter & Byron, 2004, pp. 228). In general, it is the story of the vampire Count Dracula travelling to England with the unwilling aid of naïve solicitor Jonathan Harker, in order to invade the Empire in search of new victims. Hunting new victims and feeding on their blood unstopped and unchallenged, the Count sets eyes on Lucy Westenra, who becomes one of his first victims in the novel. Three of Lucy's suitors call in the aid of Doctor Van Helsing to solve Lucy's mysterious illness, which sets them on the trail of Dracula with the transformation of Lucy into a female vampire. In order to eliminate this new threat, Van Helsing forms a group named the Crew of Light and fights against the oncoming monsters. After Dracula attacks Jonathan's wife Mina Harker (née Murray) to change her as well, vampire hunter Van Helsing leads the group to hunt Dracula, drive him from the English soil, and destroy him for once and all. As can be seen

from the very plot Stoker constructed, in *Dracula* the monster can be seen as brought to life out of the fears of widespread contagion, of invasion, and of an unstoppable unseen danger.

### Consumption and Corruption Through Blood

To begin with, echoing Renfield's proclaim: "the blood is the life!" (Stoker, 2000, p. 118) throughout *Dracula* the vampiric contagion revolves on blood. Traditionally, blood is always connected with life; the flow of blood is what gives the body its life force, and what the vampire seeks to regulate its body as it cannot provide its own. Blood is the utmost symbol of life, as explained by Stephanou (2014) the earliest cultures and mythologies feature it as life itself; in the Western thought the ancient Greek philosophers associated blood with the soul, the psyche, the mind (pp. 5-6). Considering its necessity in ensuring a living consciousness and overall organism, blood has been acknowledged as the arbiter of existence and the self. Whereas living and breathing human bodies produce their own blood, *Dracula* as a vampire, a dead and reanimated body cannot. Hence, he must get it from another source for nourishment. And thus begins the vampiric targeting of the human bodies, mostly women, and feeding on their blood. As Donovan (2003) contends, in the Victorian context blood as a symbol acts as a crucial link in understanding the dynamic between purity and contamination:

Traditionally, blood has signified both unity and division, has knit and separated families and tribes, created political dynasties and military alliances and even nations. In this context, Victorians not only spoke of *good* or *bad* blood, pure and tainted blood but of *black*, *white* and *blue* blood; they spoke of mongrelization and its consequences, of miscegenation and the threat of racial pollution. (p. 22).

The vampire is a dead body come to life, disrupting the borders of life and death, human and non-human, past and present. In its hunger for blood the threat of consumption reveals a fear of "change, decay and transformation that threaten to dissolve identities" (Stephanou, 2018, p. 75). The vampire hunts and feeds with its fangs, by puncturing the throat of its victim and sucking blood from the main arteries. The fangs and the mouth represent the ultimate threat to the living body – a threat of death, the dissolution of existence and identity. As Stephanou observes, "It is not accidental that death (*mors*) derives from bite (*morsus*), and thus the vampire is a fanged death and an embodiment of the mouth of Hell" (p. 75). Furthermore, the vampire's fangs indicate a disease upon the very blood they touch. Infectious diseases are acknowledged to be "passed from one person to another through close contact or touch" (Willis, 2007, p. 305). Accordingly, *Dracula*'s fangs as he punctures the throat of his victims make up the first point of contact, poisoning the victim's blood insidiously. This bloodsucking is not a painful event for the victims in the moment, but like a disease, the after effects prove weakening and dreadful. Though the vampire's bite provides some thrill, the loss of blood causes fragile physical health, weakened bodies, as well as a weakened mental state. As Willis emphasizes, "*Dracula*'s engagement with disease is so very apparent in the novel, it is clearly shown that vampirism is both infection and illness" (p. 302). The infection as it spreads through the body causes a need for blood and its life force, high sensitivity to sunlight, and weakened physical health. The close contact with *Dracula* in the castle causes Jonathan to be diagnosed with brain fever and a rapidly declining health, while Lucy's illness leave her unable to move, act, or even think easily. Lucy gradually loses herself into the infection, and expounds on the characteristics of her strange disease: "There was a sort of scratching or flapping at the window, but I did not mind it, and as I remember no more, I suppose I must have fallen asleep . . . This morning I am horribly weak. My face is ghastly pale, and my throat pains me. It must be something wrong with my lungs, for I don't seem to be getting air enough" (Stoker, 2000, p. 91-92). As she continues being consumed by *Dracula* nightly, her human body keeps getting weaker and eventually brings the organism to its eventual death. Despite all medical attempts, Van Helsing explains: "Young miss is bad, very bad.

She wants blood, and blood she must have or die” (p. 101). For Lucy the disease is incurable, and she slowly loses her humanity to the contagious nature and corruption of vampirism. Here it is interesting to note that although the term virus had not been coined in the late Victorian period, merely two years after the publication of *Dracula* an undetectable infectious foreign body is discovered in the Netherlands. As Zwart observes, “two years before the actual discovery of the virus, Stoker’s novel in an anticipatory manner stages vampirism as a viral infection, a potential viral pandemic, threatening London, the teeming metropolis” (2018, p. 28).

Likewise, the fear of contagion plays an autobiographical part in the writing of *Dracula*, as Stoker’s own understanding of the widespread and devastating nature of diseases was heavily informed by the experiences of his mother. Having lived through the cholera outbreak of 1832 in Sligo, Ireland, Charlotte Stoker records her experiences of the disease in a letter to her son as follows: “Its bitter strange kiss, and man’s want of experience or knowledge of its nature, or how best to resist its attacks, added, if anything could, to its horrors” (2003, p. 412). As she describes the rapid increase of the disease, it is easy to see how the vampire is manifested as representation: “One house would be attacked and the next spared. There was no telling who would go next, and one said goodbye to a friend he said it as if for ever. In a very few days the town became a place of the dead” (p. 413). Just as the vampire strikes one unknowing victim after another, infecting and consuming bodies without giving away a chance to resist, so has the historical contagion operates. Nevertheless, it is not the only biographical evidence that finds itself reflected in the form of the vampire. Bram Stoker’s birth year coincides with the devastation of the Irish potato famine in which “starving and evicted tenants flooded into the city slums and workhouses, and with them dysentery, famine, fever, and typhus. Terrifying accounts reached Dublin from County Mayo, where workhouses had begun the inexorable transition into death houses” (Skal, 2016, p. 9-10). To that end, his childhood is filled with various horrors regarding infection, corruption in mind and body, widespread fear against and unseen threat that cannot be overcome. As David Skal (2016) further states:

Most poignant and tragic were the now-legendary tales of the ‘coffin ships’ which carried typhus and cholera along with desperate immigrants to North America. Many never arrived alive; as many as a hundred thousand refugees were interred in one mass grave at a St Lawrence River quarantine station in Quebec. Bram undoubtedly heard these stories, told and embellished like folktales, and later could have read published first-person accounts of doomed passengers. (p. 22)

Both the historical outbreaks and the fictional infection are related to the theme of degeneration, in that degeneration is represented as a “blood disease, symbolically transmitted through vampirism,” which suggests that “the vampire hunters are themselves pathologised through contact with the Count” (Pick, 1989, p. 168). This makes the vampire much more hard to eliminate and a serious threat against society, as some form of contact can never be avoided. The infection only starts with the contact, then it rapidly turns into a transformation. As Foster expresses, “*Dracula* infects by *extracting* blood but such extraction is also a kind of *infusion*, a procedure the more obvious when he causes Mina Harker to drink *his* blood” (2008, p. 357). *Dracula* hunts humans to feed, but he also targets young, genteel English women like Lucy Westenra and infects them with his own monstrosity, killing the potential future generations and possessing their identity. In such utter consumption, he transforms the upstanding Victorian gentlewoman into a monster, reflecting the deep fear of external threat taking root within. As Donovan remarks, “Stoker clearly understood the ‘magic of blood’ and the impact of blood imagery upon his Victorian audience. He understood that the presence and flow of blood would inevitably promote fear, terror, anxiety, as well as wonder, thrill and excitement” (2003, p. 10).

The bite of the vampire is a breach on purity. For Dracula, reproduction occurs only through the exchange of blood – by mixing his own blood with its victim through the bite, he can transform the human being into a vampire. As the long-suffering victim of his, Lucy's prolonged contamination and consumption eventually results in her transformation into a female vampire. Although Van Helsing diagnoses and aims to cure her using blood transfusion, it does not succeed. As the disease exists in the blood and is transferred across bodies via blood contamination, this curative process consists of transfusing the infected body with new, untainted blood. Notably, in Lucy's transformation the blood transfusion also play a role; her propriety and purity is breached first with the infection of the vampiric bite, and later as the vampiric corruption continues, with receiving blood from several different men under Van Helsing's care. Her skin carries the many marks both from Dracula's teeth, and Van Helsing's needle. In the end, her transformation makes the extent of her 'impurity' apparent and she is destroyed in a gruesome end. As Dr. Seward describes the vampiric new body,

Lucy Westenra, but yet how changed. The sweetness was turned to adamantine, heartless cruelty, and the purity to voluptuous wantonness. . . by the concentrated light that fell on Lucy's face we could see that the lips were crimson with fresh blood, and that the stream had trickled over her chin and stained the purity of her lawn death-robe. (Stoker, 2000, p. 175)

With his bite, Dracula compels the victims to be transformed into a liminal state between living and death, past and present, human and animal. As Punter and Byron (2004) point out, Dracula's power "ultimately lies not so much in the way he embodies transgression as in the way he functions as the catalyst for transgression in others: he prompts the release of energies and desires normally repressed in the interest of both social and psychic stability" (p. 231). His transformative powers first weaken the living human body, impair the mind, and urge the victim to disregard societal dictates in favour of baser instincts such as lust and hunger, concluding in dehumanization altogether. Consumed yet not fully transformed into a vampire by the Count, Renfield is a devoted acolyte and a "zoophagous (life-eating) maniac" (Stoker, 2000, p. 60) who desires to absorb as much life as possible from living creatures. As Dr. Seward observes, the vampiric infection transformed Renfield into a monstrous creature who is under the control of the vampire. Having rapid mood swings due to his connection with Dracula, he continuously gives into his animalistic urges and rejects what the doctor, as a representative of Victorian science and ideals advises. The transgressions of Renfield are ultimately tied to blood, which can be seen in his moment of dehumanization as Dr. Seward describes his attack and cutting the wrist "licking up, like a dog, the blood which had fallen from my wounded wrist" (p. 118). In other words, the enslaved victim inherits a degree of the vampiric monstrosity via contamination, blurring the Victorian human's delineated identity. Degeneration caused by the vampire into a baser self can be further seen in the moment where vampire Lucy is found feeding on a child as told by Dr. Seward:

Lucy's eyes in form and colour; but Lucy's eyes unclean and full of hell-fire, instead of the pure, gentle orbs we knew. At that moment the remnant of my love passed into hate and loathing; had she then to be killed, I could have done it with savage delight. As she looked, her eyes blazed with unholy light, and the face became wreathed with a voluptuous smile. Oh, God, how it made me shudder to see it! With a careless motion, she flung to the ground, callous as a devil, the child that up to now she had clutched strenuously to her breast, growling over it as a dog growls over a bone. The child gave a sharp cry, and lay there moaning. (p. 175)

Not only the vampire here is physically monstrous but also "its' tastes, appetites, and desires become even more extreme: unregulated, uncontrollable, unnatural, inhuman, and decidedly un-English" (Cozzi, 2010, p. 129). With this in mind, the vampire can be read as the culmination of Victorian fears regarding consumption and contact; consumption in the sense that the Victorian society and its inhabitants are directly under attack, and contact that results in the contamination by the

uncontrollable, elusive, foreign body. The vampire threatens to literally consume the Victorian body at will and degenerate the remains. To that end, as Cozzi notes, “the Other’s taste for ‘un-English’ food and drink has become perverted and transubstantiated into a taste for the English themselves” (p. 149). The horror this uncontrollable appetite and danger evoke is likewise reflected in the troubling vision Jonathan experiences in which he is approached by the three Brides of Dracula, who attempt to charm and compel him to heed their call. Jonathan describes his feelings as a “wicked, burning desire,” and “an agony of delightful anticipation” (Stoker, 2000, p. 33) in being confronted with their sensuality. Yet, as they are not pure, chaste, ideal Victorian women, he cannot help but depict his feelings in opposite terms, “thrilling and repulsive,” and “a bitter underlying the sweet, a bitter offensiveness, as one smells in blood” (p. 33). As the three vampires also hint to feeding from a small child, Jonathan feels disgust and shock at this complete subversion of norms and morality.

As the corruptive contact of the vampire leads to moral and behavioural decay, the individual is absorbed by the monstrous Other. The infection beginning in a smaller, personal scale threatens to corrupt the entire social body, just as a virus threatens a contagion after the conquest of a single cell in the vein. In the novel Lucy Westenra stands as a victim, a sacrifice, and a cautionary tale. As a young, beautiful, virtuous and proper girl she is a model for the young Victorian lady; yet, she is punished by vampirism for not controlling her awakened desires and transgressing boundaries. To that end, Mina and her best friend Lucy are juxtaposed in terms of purity and corruption. While Lucy is presented as promiscuous and capricious, demanding to have all three of her suitors at once and disregarding societal dictations, Mina is depicted as the proper, intelligent, virtuous gentlewoman waiting for her fiancé and acting as a moral guide to others. As Van Helsing remarks: “Ah, that wonderful Madam Mina! She has man’s brain – a brain that should have were he much gifted – and a woman’s heart” (Stoker, 2000, p. 195). Yet even such purity cannot remain untouched around Dracula. His attempt to turn Mina Murray into a full vampire after her infection is perhaps the most explicit portrayal of blood as contagion. When Count Dracula compels Mina to drink his own blood to transform her, he makes her drink from his chest. As Dr. Seward notes in his diary, the scene is horrific and the “attitude of the two had a terrible resemblance to a child forcing a kitten’s nose into a saucer of milk to compel it to drink” (p. 234). Such intense closeness and the intermingling of the bodily fluids increases Mina’s infection. Furthermore, as the Crew of Light traces the vampire’s movements to kill it, even the very air around the vampire contains a poisonous force that weakens those infected. Investigating the vampire’s lair, Jonathan is surprised to discover the extent of Dracula’s corruptive power, observing:

It was not alone that it was composed of all the ills of mortality and with the pungent, acrid smell of blood, but it seemed as though corruption had become itself corrupt. Faugh! It sickens me to think of it. Every breath exhaled by that monster seemed to have clung to the place and intensified its loathsomeness. (p. 208)

This environment deeply affects Mina, whose illness gets dire and allows Dracula’s powers an advantage over her. Contamination gradually leads her to the vampire, influencing her control to waver though she tries to help the Crew as much as possible. At certain points when the disease gains control over her body, boundaries between her husband and hunter start to blur. She remarks: “Let us go to meet my husband, who is, I know, coming toward us,” (p. 309) referring to Jonathan and Dracula both. The vampiric blood infecting her transforms her identity, and threatens the norms of traditional marriage, transgressing Jonathan’s husband status. Dracula not only wishes to eliminate Jonathan, but also desires to invade and transform Mina’s identity entirely:

You know now, and they know in part already, and will know in full before long, what it is to cross my path. They should have kept their energies for use closer to home. . . And you, their best beloved one,

are now to me, flesh of my flesh; blood of my blood; kin of my kin; my bountiful wine-press for a while; and shall be later on my companion and my helper. (p. 239)

To look at this another way, *Dracula* here not only corrupts the pure Victorian woman and body, but also corrupts a key Christian belief. In the Bible, Jesus promises eternal life with the Lord under the condition of partaking in the holy communion to all who desires to believe his sacrifice: “Whoever feeds on my flesh and drinks my blood has eternal life, and I will raise him up on the last day. For my flesh is true food, and my blood is true drink. Whoever feeds on my flesh and drinks my blood abides in me, and I in him” (*English Standard Version Bible*, 2001, John 6:54-56). According to the belief, Christ’s blood is capable of purifying humanity’s sins as he is the perfect redeemer. However, *Dracula* reverses and corrupts this ideal; the immortality vampire gives is no longer eternal life but eternal death. In his compelling Mina to drink his tainted blood, in a macabre reversal of the communion, the victim’s agency is eliminated and the body transforms into that of a monster through close contact with the infected blood. In Renfield’s insistence that “the blood is the life,” the scriptural phrase is subverted both in its morality and address, the Count changes the Biblical “children of light” (Eph. 5:8) into his degenerate “children of the night” (Stoker, 2000, p. 280). The vampire’s very origin is founded on a heresy, a transgression – though the communion urges the flock to take part in Christ’s blood, the Bible puts a direct taboo against blood-cannibalism (Gen. 9:4; Deut. 12:23). As much as *Dracula* may see himself as a creature beyond belief, possessing the power to give life as well as take it, he is not a saviour figure but a corruptive one. Instead of saving others through his sacrificial blood, he demands blood from others for his own desires. Hence, his victims do not cherish the infection they receive, but see it as a mark of sin and corruption, as Mina exclaims: “Unclean! Unclean! Even the Almighty shuns my polluted flesh! I must bear this mark of shame upon my forehead until the Judgment Day” (Stoker, 2000, 247).

In addition, vampire as contagion is a layered threat as it is not only a danger towards the living, but also towards the future generations. The transformative power the vampire holds still has control over the subjects that are yet to take part in society. At the end of *Dracula* the Count is killed, Mina and Jonathan have a child and name him after Quincey Morris to pay tribute to his bravery. Although the narrative seems to indicate a happy ending, a closer look reveals how the threat and corruption remains. As Mina is still infected with *Dracula*’s blood, it is the vampire blood she passes on to the veins of her progeny as well as Jonathan’s genes. In this sense, though the child is often marked as a victory of love and determination over hardships, *Dracula* yet exists within the new social body. As he once announced to the Crew of Light that “your girls that you all love are mine already; and through them you and others shall yet to be mine – my creature, to do my bidding and to be my jackals when I want to feed” (Stoker, 2000, p. 255). Like a virus vampire mutates, by infecting he spreads his powers and gets stronger. As Arata notes, “the novel’s vampires are distinguished by their robust health and their equally robust fertility. The vampire serves, then, to highlight the alarming decline among the British, since the undead are, paradoxically, both ‘healthier’ and more ‘fertile’ than the living” (1990, p. 631). Hence the victim becomes liminal, dehumanized, suspended between life and death, victimhood and hunt, consciousness and animal instincts. Here it is interesting to note that the vampire has always been a significant metaphor for theories of contagion, as the term *Nosferatu* that is made synonymous with vampire in Bram Stoker’s *Dracula* originates from the Greek *nosophoros* meaning “plague carrier” (Melton, 1994, p. 499). And indeed, all vampires have the power to infect, contaminate and destroy.

Accordingly, the fear of contagion spreading through migration is another point the vampires manifest. In what Stephen Arata calls “reverse colonisation,” the arrival of diseases to imperial soil where “the ‘civilised’ world is on the point of being colonised by ‘primitive’ forces” (1990, p. 623) explains this



anxiety regarding vampires. Like a disease, the vampire makes up a foreign body, an Other that moves between places unchecked, unstoppable, consuming and corrupting the Victorian individual and social body. Dracula hunts with abandon; as he travels to England his hunger grows stronger. Terrorizing Jonathan and feeding on the Transylvanian folk, he is an elusive threat that proves most dangerous as he boards the ship Demeter. Unidentified as a monster, Dracula slaughters the members of the crew at will, to the degree that all the crew including the captain is found dead when the ships arrives at the Whitby Harbor. *Dracula* is hence an invasion story – yet instead of the colonial British subject invading the territory, it is a malevolent reverse. From the moment he begins his quest for England, Dracula brings disease, death, and destruction to the Victorian individual and social body. What is most threatening is that Dracula can pass as a normal human being, successfully existing as an aristocrat in the English society, moving beyond borders and interacting with bodies, able to bring the threat within. As Foster (2008) points out,

Dracula seeks to conquer by a kind of biological warfare, infecting the actual bodies of his victim-recruits and also, he hopes, the body social of England. He brings not an army against England but only himself, planning to raise his army inside fortress England from those he turns into renegades and 'irregulars'; through vampirism, it will be an army that sleeps by day and conducts its guerrilla warfare by night. He himself is a foreign body – utterly Other – that seeks like a parasite to lodge itself in the host of civilized England. (p. 358-59)

By infecting the human body in his bites, Dracula assumes control over the individual. As the disease weakens the body, the contaminated blood transforms the victim into something monstrous, a threat to humanity. In his aim to spread vampirism over as many bodies as possible, Dracula forms an army that will possess the power to further infect, corrupt, and control the whole society. Transgressing boundaries of past and present, the vampire has the ability to pose an unstoppable threat in that sense, as Arata remarks, "Dracula's growth is not bound by a single lifetime, but instead covers potentially limitless generations" (1990, p. 640). The timeless threat reflects what Punter and Byron (2004) call an enactment of "late Victorian society's most important and persistent narrative of decline: the narrative of reverse colonization, the fear of a racial degeneration which would corrupt and destabilize identity" (p. 232). Dracula himself talks about this particular desire of contagion to Jonathan, commenting "I long to go through the crowded streets of your mighty London, to be in the midst of the whirl and rush of humanity, to share its life, its change, its death" (Stoker, 2000, p. 18-19). Accordingly, the way the Count talks aligns him firmly with contagion, from its infectious living stage, to transformation, and to eventual corruption and consumption. His dream of going to the very heart of the British empire reflects a disease working its way through the civilised world and body, having made its way to the heart from abroad.

## Conclusion

The vampire is a mysterious, uncontrollable, unknown force that violates all boundaries. As a metaphor for contagion it describes the hysteria of crowds against the unseen threat, the corruption of bodies by teeth marks, and the circulation of socio-political and moral dangers. A monster transgressing boundaries between life and death, past and present, human and non-human, the vampire intrudes on the conventional, safe, delineated Victorian individual and social body. Moving between bodies, lands, and societies, the vampire is a disease upon the living, a poison in the arteries. Exposing the individuals to contaminated blood, the vampiric infection transforms the ill into carriers of the disease themselves. Like a virus, vampire continuously mutates – Dracula adopts the outlook of an English gentleman, can shapeshift, can compel minds; the vampire can travel across lands and exploit bodies unchecked, always spreading its control wider and wider. The vampire can be regarded as an agent of contagion in all senses – contaminating, corrupting, and controlling the subject. In conclusion, a closer look at the vampire,

specifically in Bram Stoker's *Dracula* through the lens of contagion and infectious disease offers not only a different perspective in analysing the creation of Victorian monsters, but also sheds light to the anxieties regarding the imperial, social, and individual body which the Other seeks to breed out of existence.

### References

- Arata, S. D. (1990). "The Occidental Tourist: *Dracula* and the Anxiety of Reverse Colonisation." *Victorian Studies*, 33(4), 621-645. <https://www.jstor.org/stable/3827794>
- Cozzi, A. (2010). *The Discourses of Food in Nineteenth-Century British Fiction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Donovan, J. M. (2003). *Bloody Prints: The Imperial, Racial, and Gender Tracks of Dracula, Fin de Siècle and Beyond*. (Publication No. 3121805). [Doctoral dissertation, Howard University.] ProQuest Dissertations & Theses Global.
- English Standard Version Bible*. (2001). ESV Online. <https://esv.literalword.com>
- Foster, J. W. (2008). *Irish Novels 1890-1940: New Bearings in Culture and Fiction*. New York: Oxford University Press.
- Groom, N. (2018). *The Vampire: A New History*. New Haven: Yale University Press.
- Melton, G. J. (1994). *The Vampire Book: The Encyclopedia of the Undead*. Detroit: Visible Ink.
- Oinas, F. (1998). Eastern European Vampires. In A. Dundes (Ed.), *The Vampire: A Casebook* (pp. 47-56). Madison: Wisconsin University Press.
- Pick, D. (1989). *Faces of Degeneration: A European Disorder, c.1848-1918*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Punter, D. & Byron, G. (2004). *The Gothic*. Malden: Blackwell.
- Skal, D. J. (2016). *Something in the Blood: The Untold Story of Bram Stoker, the Man Who Wrote Dracula*. New York: Liveright.
- Stephanou, A. (2014). *Reading Vampire Gothic Through Blood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stoker, B. (2000). *Dracula*. Ware: Wordsworth.
- Stoker, C. (2003). Appendix II: Charlotte Stoker's Account of 'The Cholera Horror' in a Letter to Bram Stoker (c. 1875). In M. Hingle (Ed.), *Dracula* (pp. 412-418). New York: Penguin.
- Willis, M. (2007). "The Invisible Giant, *Dracula*, and Disease." *Studies in the Novel*, 39(3), 301-325. <https://www.jstor.org/stable/29533817>
- Zwart, H. (2018). "Vampires, Viruses and Verbalisation: Bram Stoker's *Dracula* As a Genealogical Window into Fin-de-Siècle Science." *Janus Head: Journal of Interdisciplinary Studies in Literature, Continental Philosophy, Phenomenological Psychology, and the Arts*, 16(2), 14-53. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3144694](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3144694)

## 090. Rus dilbilimcilerin Rusça sözcük türlerine bakış açısı ve zamirlerin sözcük türleri bağlamında statü problemi<sup>1</sup>

Ali AKYAR<sup>2</sup>

**APA:** Akyar, A. (2023). Rus dilbilimcilerin Rusça sözcük türlerine bakış açısı ve zamirlerin sözcük türleri bağlamında statü problemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1469-1478. DOI: 10.29000/rumelide.1252893.

### Öz

Bu çalışmada, Rus dilindeki sözcük türlerine dilbilimcilerin bakış açıları, sınıflandırmaları ve bu sınıflandırma çerçevesinde zamirlerin statüleriyle ilgili araştırma yapılmıştır. Çalışmamız, tarihsel, karşılaştırma, inceleme-değerlendirme, betimleme ve sınıflandırma yöntemleri çerçevesinde yürütülmüş ve belirtilen yöntemler sayesinde konuyla ilgili bulgular elde edilmiştir. Elde ettiğimiz bulgular neticesinde dilbilimcilerin sözcüğe ve sözcük türlerine bakış açıları, sözcük türlerinin sınıflandırılması ve gelişim evresi araştırılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda dilbilimcilerin sözcük türlerinin tasnifi konusunda farklı bakış açılarına sahip olduğu tespit edilmiş ve bu sınıflandırma farklılığından ötürü zamirlerin hangi kategoride değerlendirilmesi gerektiğiyle ilgili bir sorun olduğu ortaya çıkmıştır. Zamirlerin sözcük türü bağlamında statü sorunu, Rusça öğrenen Türk öğrenciler için bir öğrenim zorluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, bahsi geçen probleme çözüm yolları sunma amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada yaptığımız incelemelerle, Rus dilinde sözcüklerin dilbilimciler tarafından farklı şekillerde sınıflandırma sorununun temel sebepleri arasında, sözcüklerin farklı kelime gruplarıyla bağımlı olmaları ve bu bağımlılıktan kaynaklanan benzerlik sorunlarının gösterildiği tespit edilmiştir. Zamirler; isim, sıfat, sayı gibi sözcük türleriyle bir bağıntı içerisindedir. Lakin bu ilişkileri zamirlerin bahsi geçen sözcük türleri arasında bölüştürülme sebeplerini haklı kılmamaktadır. Zamirler, konuşma ve yazı dili için oldukça önemli ve özel sözcüklerdir. Bu önemi ortaya çıkarmak ve sözcük türleri tasnifinde zamirlerin hak ettiği statülerinin belirlenmesi için bu özel kelime grubunun yapısal özelliklerinden ziyade anlamsal özelliklerinin temel alınması gerekmektedir. Bu çıkarımla zamirler çalışmamızda bağımsız sözcük türü olarak değerlendirilmiştir. Dilbilimcilerin sözcük türlerine bakış açıları ve zamirlerin bu kategorideki statüsü ile ilgili araştırmamıza ait bulgular çalışmamızın sonuç bölümünde verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dilbilgisi, Rus dili, sözcük türleri, zamir, sınıflandırma.

## Russian linguists' perspective on part of speech and the status problem of pronouns in the context of part of speech in Russian language

### Abstract

In this study, linguists' perspectives on part of speech in the Russian language, their classification, and the status of pronouns within the framework of this classification were researched. Our study

<sup>1</sup> Bu çalışma 20.10.2022 tarihinde tamamladığımız "Sözcük Türü Bağlamında Rus Dilindeki Zamirlerin Morfolojik ve Semantik Özellikleri ve Türkçedeki Anlamsal Karşılıkları" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. / This article is extracted from my master thesis dissertation entitled "Morphological And Semantic Features Of Pronouns In Russian In The Context Of Part Of Speech And Their Semantic Equivalents In Turkish", (PhD Dissertation, Atatürk University, Erzurum, 2022).

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör. Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ardahan, Türkiye), aliakyar@ardahan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1134-4285 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252893]

was carried out within the scope of historical, comparison, examination-evaluation, description and classification methods and findings related to the subject were obtained thanks to the mentioned methods. In consequence of the findings we obtained, linguists' perspectives on word and part of speech, developmental stage and classification of part of speech were investigated. As a result of these studies, it has been determined that linguists have different perspectives on the classification of part of speech, and it has emerged that there is a problem in which category the pronouns should be evaluated due to this classification difference. In the context of part of speech of pronouns, the status problem emerges as a learning difficulty for Turkish students learning Russian. This study has been prepared with the aim of presenting solutions to the aforementioned problem. As a result of the research we have made, it has been determined that the main reasons of the problem of classification of words in the Russian language by linguists in different ways are the dependence of words with different parts of speech and the similarity problems arising with this dependence. Pronouns are in a relationship with part of speech such as noun, adjective, number, however, these relations don't justify the reasons for the division of pronouns among the mentioned part of speech. Pronouns are very important and special words for spoken and written language. In order to reveal this importance and to determine the deserved status of pronouns in the classification of part of speech, it is necessary to base the semantic features of this special word group rather than the morphological features. The findings of our research on linguists' perspectives on word types and the status of pronouns in this category are given in the conclusion part of our study.

**Keywords:** Grammar, Russian language, part of speech, pronoun, classification

## 1. XIX. ve XX. yy. Rus dilbilimcilerin sözcük türlerine bakış açısı

Rus dilinde bulunan tüm kelimeler anlamlarına ve cümledeki görevlerine bağlı olarak “самостоятельные слова (bağımsız sözcükler)” ve “служебные слова (yardımcı sözcükler)” olmak üzere iki gruba ayrılır. “Самостоятельные слова (bağımsız sözcükler)” hem sözcüksel hem de dilbilgisel anlama sahip olan ve cümlede cümle ögesi olarak kullanılabilen kelimeler olarak kategorize edilir. “Служебные слова (yardımcı sözcükler)” ise sözcüksel anlama sahip olmayan, fakat dilbilgisel anlama sahip olan ve cümlede cümle ögesi olarak kullanılmayan, sadece *bağımsız sözcükler* arasındaki ilişkiyi gösteren kelimeler olarak kategorize edilir (Finkel ve Mihayloviç, 1954, s. 173-174). Bu iki gruba ayrılan sözcüklerin dil bilgisel sınıflandırmaya tabi tutulması ise Rus dilinde “часть речи” olarak isimlendirilir. Bu kavramın Türkçedeki dilbilgisel karşılığı “sözcük türleri”, anlamsal karşılığı ise “konuşmanın bölümleri” olarak tercüme edilir.

Dünya dilbilgisi literatüründe kelimelerin *sözcük türleri* başlığı altında sınıflandırılması Yunan filozof Platon'a ve Aristoteles'e dayanır. Platon *sözcük türlerini* “isim ve fil” olarak sınıflandıran ilk kişi olarak gösterilir. Aristoteles ise sözcük türlerini “isim, fil ve diğer görevli ögeler” olarak sınıflandırmıştır (Kerimoğlu, 2019, s. 8). Rus dilinde ise dilbilgisi ve dolayısıyla *sözcük türleriyle* ilgili ilk çalışmalar XIV. yüzyılda başlamış ve XVI-XVII. yüzyıllarda L. Zizani ve M. Smotritski tarafından oluşturulan Slav dilbilgisiyle devam etmiştir (Danilenko, 2009, s. 140).

XVIII. yüzyılda M.V. Lomonosov'un basılı olarak çıkardığı Rusça gramer kitabı ilk bilimsel Rus dilbilgisi eseri olarak tarihe geçmiştir. Dilbilimci çalışmasında sözcüklerin imlası, telaffuzu, Rus dilbilgisine ait kuralları ve sözcük türlerinin tasnifi ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Lomonosov, sözcük türlerini “самостоятельные слова (bağımsız sözcükler)” ve “служебные слова (yardımcı sözcükler)” olmak üzere ikiye ayırmıştır. İsimleri ve fiilleri bir başlık altında inceleyen bilim adamı zamirler, ortaçlar,

zarflar, edatlar, bağlaçlar ve ünlemleri ise *yardımcı sözcük* başlığı altında incelemiştir (Aktaran: Valgina, 2002, s. 102).

Lomonosov'un akabinde sözcük türleriyle ilgili olarak A. Vostokov, G. Pavskiy, F.F. Fortunatov, F.İ. Buslayev, A.A. Şahmatov, A.M. Peşkovski, V.V. Vinogradov, A.A. Potebnya ve L.V. Şerba gibi XVIII, XIX ve XX yüzyıl ünlü Rus dilbilimcileri önemli çalışmalar yapmışlardır.

A.H. Vostokov 1859 yılı basımlı çalışmasında *sözcük türlerini* sınıflandırırken Lomonosov'un sınıflandırmasını temel almıştır. Lakin sıfatları isim grubundan çıkararak ayrı bir kelime grubu olarak incelemiş ve ortaçları da ayrı bir *sözcük türü* olarak fiil grubuna eklemiştir (Aktaran: Tsıganenko, 2005, s. 27-28).

G.P. Pavski (1850, s. 179), çalışmasında Lomonosov'un sınıflandırmasını temel almış ve bu sınıflandırmaya ek olarak sayıları ayrı bir *sözcük türü* olarak sınıflandırmıştır. İsim, fiil, sıfat ve sayıları *bağımsız sözcük türü* olarak değerlendiren dilbilimci geri kalan sözcük gruplarını ise *yardımcı sözcükler* olarak sınıflandırmıştır.

F.İ. Buslayev (1858, s. 130-131) sözcük türlerini sınıflandırmasında Lomonosov'u takip etmiş ve "*bağımsız sözcükler ve yardımcı sözcükler*" olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Dilbilimci *bağımsız sözcükleri*; isim, sıfat ve fiil olarak, *yardımcı sözcükleri* ise; zamir, sayı, ortaç, bağlaç ve zarf olarak sınıflandırmıştır.

A.A. Potebnya, çalışmasında sözcük türlerini *gerçek (sözcüksel)* ve *biçimsel sözcükler* olarak sınıflandırmıştır. *Gerçek sözcük* sınıflandırmasını *bağımsız sözcükler*, *biçimsel sözcükler* sınıflandırmasını ise *yardımcı sözcükler* olarak adlandırmıştır. İsim, sıfat, sayı, fiil ve zarfları gerçek sözcük sınıflandırmasına tabi tutan dilbilimci, bağlaç, edat, parçacık ve yardımcı fiilleri ise *biçimsel sözcük* olarak sınıflandırmıştır. Zamirleri ise işaret özelliklerinden ötürü *gerçek sözcükler* ve *biçimsel sözcükler* arasında bölüştürmüştür (Aktaran: Valgina, 2002, s. 103).

Moskova Dil Okulunun kurucusu F.F. Fortunatov dilbilgisel sözcük sınıflandırması üzerine farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Dilbilimci sözcüklerin sınıflandırırken çekim formuna sahip olan ve sahip olmayan sözcükler olarak değerlendirmiş ve bu bakış açısını temel alarak *sözcük türlerini* "*tam sözcük, kısmi sözcük ve ünlemsi sözcük*" olarak ayırmıştır. Dilbilimciye göre bu sınıflandırmada isim, fiil ve sıfatlar *bağımsız sözcük türü* sayılmış, sayı ve zamirler ise özel bir sınıf olarak değerlendirilmemiştir (Aktaran: Valgina, 2002, s. 103).

A.A. Şahmatov (1952, s. 30), sözcük türlerini "*bağımsız sözcük türleri, bağımlı sözcük türleri, yardımcı sözcükler ve ünlemsi sözcükler*" olmak üzere dört gruba ayırmıştır. İsim, fiil, sıfat ve zarfları *bağımsız sözcük türü*, sayı ve zamiri *bağımlı sözcük türü*, edat, bağlaç ve ilgeçleri *yardımcı sözcük, ünlem sözcüklerini* ise özel bir sözcük türü olarak değerlendirmiştir. Fakat dilbilimci *bağımlı sözcük türü* olarak sınıflandırdığı kelime grubunun bağımsız bir dilbilgisi kategorisini ifade etmek için kullanıldığını belirtmiştir.

A.M. Peşkovski'nin teorisi daha önceki çalışmalardan oldukça farklıdır. Dilbilimci Rus gramerini geleneksel açıdan değiştirmeye çalışmamış, temel olarak yeni konumlarıyla tanımlamıştır. Peşkovski, işlevsel dilbilgisine çok daha yakın olmasına rağmen, çalışmalarında geleneksel Avrupa dilbilgisi terimlerini kullanmıştır. Diğer bilim adamları Rus dilindeki *sözcük türleri* sistemini klasik Avrupa dilbilgisini temel alarak incelerken, Peşkovski *sözcük türleri* sistemine yeni bir bakış açısı katmıştır.

Dilbilimci çalışmasında yedi *sözcük türü* belirtmiştir: isim, sıfat, fiil, zarf, yüklem belirsiz formu, isim fiil ve zarf fiil. Bu sınıflandırmada sadece isim, sıfat, fiil ve zarfları *bağımsız sözcük türü* olarak belirten dilbilimci sayı ve zamirleri isim, sıfat ve zarflarla bağıntılı olduğunu belirtmiş ve bu başlıklar altında incelemiştir (2001, s. 104-118).

Sözcük türlerini “*sözcüksel kategori*” olarak isimlendiren L.V. Şerba çalışmasında sözcük türlerini “*bağımsız sözcükler ve yardımcı sözcükler*” olmak üzere iki gruba ayırmıştır. İsim, sıfat, zarf ve miktar sözcükleri olarak isimlendirdiği sayıları *bağımsız sözcükler* olarak değerlendiren dilbilimci, zamirleri “*isim zamirler*” olarak adlandırıp isim kategorisinde incelemiştir (1957, s. 63-84).

XIX. ve XX. yüzyılda bahsi geçen dilbilimcinin sözcük türleri tasnifi incelendiğinde bazı dilbilimcilerin ortak bir bakış açısına, bazılarının ise farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmektedir. Öyle ki isim ve fiil ile başlayan sözcük türleri tasnifi, dilbilimcilerin konunun üzerinde yaptıkları araştırmalarla derinleşmiş ve isim, sıfat, sayı, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç, parçacık ve ünlem sözcükleri gibi bir sınıflandırmayla çeşitlendirildiği görülmüştür. Bu durum göz önüne alındığında bahsi geçen dönemlerde dilbilimciler arasında sözcük türlerinin sınıflandırılması bağlamında bir görüş ayrılığı olduğunun farkına varılmıştır. Dilbilimciler arasındaki sözcük türlerinin sınıflandırılmasıyla ilgili farklı bakış açılarına sahip olmaları, beraberinde farklı sorunları da ortaya çıkarmıştır. Bu problemlerden birisi de zamirlerin sözcük türleri kategorisinde nereye ait olduğu sorunudur.

## 2. Zamirlerin bağımsız sözcük türleri kategorisindeki statü problemi

Geleneksel dilbilgisi, sözcük türleri bağlamında düşünceyi oluşturan felsefi bir olgu olarak Avrupa’da ortaya çıkmıştır. Bu düşünce çerçevesinden dolayı dilin iletişimsel fonksiyonu hiçbir şekilde ifade edilmemiştir. Kelimenin gerçek anlam analizine dayanan bu konsept zamirlerin somut bir şekilde tanımlanmasına engel olmaktadır. Çünkü bu sözcükler hiçbir kavramın herhangi bir olumlu özelliğini içerisinde barındırmamaktadır (Reformatski, 1967, s. 70-75). Bu durum, zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olup olmaması hususunda araştırmacıları görüş ayrılığına itmştir. Zamirlerin tanımlanması ve dilbilgisi sisteminde nereye ait olduğu ile ilgili çalışmalar, günümüze kadar dilbilimciler tarafından araştırma konusu olmuştur. Bu çelişkili durum zamirlerin incelenmesinde bireysel çalışmaları ciddi şekilde etkilemiş ve bu kelimelerin farklı şekillerde tanımlanmasına ve dilbilgisi sisteminde nereye ait olduğu konusunda dilbilimcilerin farklı bakış açıları öne sürmelerine sebep olmuştur.

Zamirlerin statü sorunu ile ilgili dilbilimciler iki farklı bakış açısına sahiplerdir: zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olmadığı görüşünü savunanlar ve zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olduğu görüşünü savunanlar. Rus dilindeki zamirler sabit olmayan ve heterojen bir yapıya sahiplerdir. Zamirlerin bu heterojen yapılarından ötürü bazı dilbilimciler zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olmadığını ifade etmiş ve isim, sıfat, sayı ve zarf gibi bağımsız sözcük türleri arasında bölüştürmüşlerdir. Bazı dilbilimciler ise zamirlerin isim, sıfat, sayı ve zarf gibi sözcük türleriyle bağıntılı olduklarını ifade etseler de zamirlerin bu sözcük türlerinden farklı özelliklere sahip olduklarını belirtmişler ve bu sözcükleri bağımsız sözcük türü olarak değerlendirmişlerdir. Dilbilimcilerin konuyla ilgili çalışmalarını inceleyecek olursak:

A.N. Gvozdev zamirlerin çeşitli sözcük türlerinin dilbilgisel özelliklerine sahip olduğunu ve dilbilgisinde zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olmadığı tezini savunmaktadır. Gvozdev zamirleri; isim zamirler, sıfat zamirler, sayı ve zarf zamirler olmak üzere dört gruba ayırmıştır (1961, s. 282-283).

F.İ. Buslayev, N.İ. Greç ve F.F. Fortunatov, gösterge anlamına sahip ve başka bir kelimenin yerine kullanılabilen tüm sözcüklerin dilbilgisel açıdan bağımsız bir konuma sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu bakış açısı, modern dilin yalnızca tarihsel açıdan, yani tarihin bir ürünü olarak incelendiği dönemin Rus dilbiliminin karakteristiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşımla kadim devletlerin nitelikleri modern dile atfedilmiş ve aynı zamanda dillerde ulusal düzeyin oluşumu sırasında gelişen birçok özellik bilim adamlarının ilgisinin dışında kalmıştır. Bilim adamları, zamirleri Aristoteles sistemindeki sözcük türlerinin tahsisi ilkelerine uygun olarak karakterize etmemiş ve sınıflandırma kriterlerinin içeriği ile farklı zamir gruplarının niteliklerindeki bariz farklılıklara dikkat etmemişlerdir (Aktaran: Urunova, 2007, s. 50-52).

N.İ. Greç çalışmasında “*Zamir, bir nesnenin veya niteliğin adının yerini alan ve aynı zamanda tüm nesnenin veya niteliğin varlıkla ilişkisi anlamına gelen bir sözcük türü*” sözleriyle zamiri tanımlamıştır. Dilbilimci zamirlerin diğer sözcük türleriyle farklılıklarından ötürü bu kelime grubunu açıkça sözcük türü olarak ifade etmiştir (1834, s. 23).

G.P. Pavski zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olmadığı görüşündedir. Zamir terimiyle ilgili bu düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir:

Zamirler isimlerin dildeki anlamlarını tam olarak ifade etmez. Zamirler isimlerin yerine geçmez, sadece isimlerin bir hatırlatıcısı, belirticisidir; hiçbir kişi ya da nesnenin miktarını, türünü, sayısını ifade etmez, sadece onlarla ilgili ipucu verir. Zamirler sadece ismin yerine geçmez tam tersi bir durum da ortaya çıkabilir. İsimler ister ad ister sıfat isterse sayı durumunda olsun her durumda doğrudan bir nesneyi veya miktarı gösterir ve açık bir şekilde nesnenin sayısını kesin olarak adlandırır ve bu nedenle kendi içinde görsel, somut bir içeriğe sahiptir. Zamirler ise sadece nesnelere zihinsel bir düşünce veya sınıflandırma biçimi olarak hizmet eder (1850, s. 249).

K.S. Aksakov bağımsız sözcük türü olarak zamirlerin dil sistemindeki yerini sorgulayan çalışmalar yapmış ve zamirlerin hiçbir suretle ayrı bir sözcük türü olamayacağı fikrini ortaya atmıştır. Dilbilimci şahıs belirten zamirlerin isimlerle bağlantılı olduğunu, geriye kalan tüm zamir sözcüklerinin sıfatlarla bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. (2006, s. 160).

A.A. Reformatski (1967, s. 73) zamirleri “*ikincil kelimeler*” ve “*durumsal kelimeler*” olarak incelemiş ve bu durumu zamirlerin anlamının yalnızca konuşma durumundan belirlenebileceği gerçeğiyle açıklamıştır. Bu sebeple zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olmadığı bakış açısına sahiptir.

M. Panov Rus dilindeki zamirlerin anlamsal bir kelime grubu oluşturmalarına rağmen özel bir sözcük türü olmadığını ifade etmiş ve zamirleri sözcük türleri içerisinde isim, sıfat gibi kategoriler içerisinde dahil etmiştir (Aktaran: Valgina, 2002, s. 155).

A.A. Potebnya (1958, s. 100) ve L.V. Şçerba (1974, s. 84) gibi dilbilimcilerin çalışmalarında zamir sınıfına yönelik özel bir yaklaşım yer almaktadır. Eserlerinde zamirlere sıkça atıfta bulunan bu iki dilbilimci de zamirleri dilbilgisel açıdan bağımsız olarak görmemektedir ve özel bir sözcük türü olmadığı bakış açısına sahiplerdir. Bu iki dilbilimci de zamirlerin isimlerden ve sıfatlardan bağımsız olamayacağını ve zamirin isim ya da sıfat olduğunu ifade etmiştir.

Potebnya (1941, s. 233) zamirleri dilsel işaretlerin işareti olarak tanımlamıştır. Dilbilimci dilde göstergebilim kavramının ortaya çıkmasını sağlamış ve zamirle ilgili araştırmalara yeni yöntemler kazandırmıştır. Bu bakış açısı A.M. Peşkovski'nin çalışmalarına da yansımıştır. Dilbilimci bu bakış açısını çalışmalarında daha da genişletmiş ve Rus dilini ilk kez işlevsel açıdan tanımlaması, zamirlerin

doğasının anlaşılmasında büyük faydalar sağlamıştır. Peşkovski zamirlerin gerçek anlamı olmadığını sadece “*biçimsel ve tamamlayıcı biçimsel anlamlara*” sahip olduğunu ifade etmiştir (1956, s. 154).

V.A. Plotnikova, zamirlerin tözel bir doğaya sahip olduklarını ve sıfat özelliği taşıyan ve işaret belirten sözcüklerin sıfatlarla bağlantısı olduğunu ve dilbilgisi nitelikleri açısından zamirlerin dikkate alınmaması gerektiğini düşünmektedir. Dilbilimci zamirleri karakterize ederken, zamirlerin fonksiyonel özelliğini baz almaktadır. Bu yöntem baz alındığında sadece tözel bir yapısı bulunan sözcükler zamir başlığı altında sözcük türlerine dahil edilebilir. Dilbilimci zamirin en önemli özelliğinin işaret işlevi olduğunu düşünmektedir (1967, s. 105).

İ.İ. Meşaninov (1945, s. 222-223) zamirlerin isimlere vekalet etme özelliği barındıran sözcükler olduğunu belirtmiştir. Dilbilimci çalışmasında şahıs zamirlerinin diğer zamirsel sözcüklerden ayrı tutulması gerektiğini ve bu grup zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir.

V.V. Vinogradov, Rus dilbilgisinde zamirlerin diğer sözcük türlerinden bağlantısının kopamayacağını ve farklı gramer kategorilerine dağıtılması gerektiğini ifade etmiştir. Dilbilimci, zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olabileceğini ama tüm zamir anlamlı kelimelerin bu guruba dâhil edilemeyeceğini, sadece isimi gösteren zamirlerin ayrı bir sözcük türü olabileceğini belirtmiştir. Dilbilgisi açısından küçük bir grubu oluşturan nesne-şahıs belirten zamirlerin dışında kalan zamir anlamlı sözcüklerin diğer sözcük türlerinden bağımsız olarak düşünülemeyeceğini ifade etmiştir (1982, s. 319). Bu kelime grubunun isimlerden ayrı bir yere ve özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen kelime grubundaki zamirler: *я, ты, он, мы, вы, себя, кто, что, кто-то, что-то, кто-нибудь, что-нибудь, некто, нечто, никто, ничто, кое-кто, кое-что* (1972, s. 262).

“*1980 Russkaya Grammatika (1980 Rus Grameri)*” isimli eser, zamirlerin statü problemleri hakkında resmi bir görüş ifade etmektedir. Bu eserde geleneksel dilbilgisi bakış açısıyla bir gramer sınıfı olarak zamirler Plotnikova tarafından “*İsim Zamirler*” olarak adlandırılmıştır. Bu adlandırma zamirlerin dil sistemindeki sınırlarını kısıtlamıştır. “*1980 Russkaya Grammatika (1980 Rus Grameri)*” isimli eserde bahsi geçen zamirler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır: “*İsim zamirler nesneyi ve onun cümledeki sayı, cins ve isim hal kategorisini belirten bir sözcük türüdür*” (1980, s. 531). Bahsi geçen eserde “*İsim Zamirler*” olarak adlandırılan ve ismi gösteren zamirler bağımsız sözcük türü olarak değerlendirilmiştir. Belirtilen kriterlere göre ismi belirten zamirler dilbilgisi sınıfının çekirdeği olarak ifade edilir. Zamirsel sözcük kavramı ise dilde işaret işlevi olan tüm sözcükleri kapsamaktadır. Bu bilgiler ışığında zamirsel sözcük kavramının fonksiyonel bir temele sahip olduğu ve zamir kavramından daha geniş bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır (1980, s. 531).

V.N. Belousov, I.I. Kovtunova, I.N. Kruçinina, V.V. Lopatin, M.V. Lyapon, V.A. Plotnikova, M.S. Sukhanova (Mikhailova), I.S. Ulukhanov, N. Yu. Şvedova gibi dönemin önemli dilbilimcileri tarafından ortaya çıkarılan “*1980 Russkaya Grammatika (1980 Rus Grameri)*” isimli eserin güncellenmiş versiyonu olan “*Kratkaya Russkaya Grammatika (Kısa Rus Grameri)*” isimli çalışmada zamirler “*isim zamirler ve zamirsel sözcük sınıfı*” olarak ikiye ayrılmıştır (1989, s. 202).

Metinlerde zamirler bağımsız sözcükler olarak kullanılmaktadır, fakat bununla birlikte diğer zamirlerle ilişkilerini de korurlar. Bu durum zamirleri dilbilgisel sınıf olarak diğer sözcük türlerinden ayırır. Örneğin isim soylu sözcükler belirli bir metinde kendi sözcüksel anlamındaki varyantlarıyla olan



ilişisini kaybedebilir. Ama zamirler metnin içinde de dışında da kendi sınıfı içerisindeki birimlerle ilişisini asla kaybetmez. N.Yu. Şvedova zamir sınıfının bu özelliğini şöyle ifade etmiştir:

Soyutlama seviyesine bağlı olarak bu sistem diğer tüm sözcük sınıflarının üzerinde yer almaktadır. Bu sistem zamirlerin birbirleriyle ilişkilerini ve kullanım araçlarını kapsamaktadır. Bir sözcüğü belirten zamirlerin özgünlüğü sözcük türü olarak adlandırılmayacağı gerçeğini açıklamaktadır. Zamir sınıfı üzerinde yoğunlaşan anlamsal soyutlamalar, geleneksel olarak «sözcük türleri» olarak adlandırılan kelime sınıflarında zorunlu olarak bulunan biçimsel birleşmeyle çelişmektedir (1998, s. 8).

Şvedova'nın bakış açısına göre çağdaş dilbilgisinde zamir sınıfını oluşturan ve ismi gösteren sözcükler haricinde tüm zamirsel sözcüklerin bağımsız sözcük türü olamayacağı ifade edilmiştir. Zamirlerin semantiği, genel olarak herhangi bir dil birimi aracılığıyla aktarılabilir tüm ilişkileri yansıtmaktadır. Ana dili konuşanların zihninde, zamirleri tek bir sınıf olarak temsil eden bütün anlamsal bağlantı sistemi, tüm dilin yapısını yansıtmaktadır (1998: 163). Dilbilimci, sözcük türlerini sınıflandırırken cümlede ismi gösteren zamirleri “*isim zamirler*” olarak adlandırmış ve sadece bu başlık altında bulunan zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olduğunu ifade etmiştir (1970, s. 331-332).

A.M. Finkel ve N.M. Mihayloviç (1954, s. 163), sözcük türlerini üç başlık altında incelemiştir: *bağımsız sözcükler*, *yardımcı sözcükler* ve *ünlemsi sözcükler*. Bu sınıflandırmada zamirleri bağımsız sözcükler kategorisinde ele alan dilbilimciler, zamirlerin sözcük anlamına sahip olmadığını, gösterdiği sözcüğün anlamını kazandığını ifade etmişlerdir. Zamirlerin, isim, sıfat, sayı ve zarflarla ilişkili olduğunu belirtmeler de bu sözcükleri bağımsız bir sözcük türü olarak ele almışlardır.

N.S. Valgina, D.E. Rozental, M.I. Fomina (2002, s. 107) zamirlerin diğer sözcük türleriyle yapısal açıdan ilişki içinde olduklarına değinseler de bağımsız sözcük türü kategorisinde ele almışlardır. Ayrıca A.N. Tihonov da (2002, s. 207) zamirleri bağımsız sözcük türü kapsamında ele almıştır.

Zamirlerin homojen bir yapıya sahip olmamaları sebebiyle T.V. Kuznetsova (2009, s. 87) yapısal özellikleri değil, anlamsal özellikleri temel alındığında ayrı bir sözcük türü olması gerektiğini savunmakta ve bu bağlamda zamirleri ayrı bir sözcük türü olarak değerlendirmektedir.

Özdeksel bir anlama sahip olmadan nesnelere, kişilere ve niceliği belirten zamirsel sözcüklerin geleneksel olarak özel bir kelime sınıfı oluşturduklarını belirten V.D. Stariçenok (2011, s. 327) zamirlerin ayrı bir sözcük türü olduğunu ifade etmektedir.

P.A. Lekanta E.İ. Dibrova, L.L. Kasatkin ve E.V. Klobukov (2019, s. 245) gibi dilbilimciler tarafından oluşturulan “*Çağdaş Rus Dili (Sovremennyy russkiy yazık)*” isimli eserde Vinogradov'un sözcük türleri sınıflandırılması temel almışlardır. Bu sınıflandırmaya göre sözcük türleri dört gruba ayrılmıştır: *Bağımsız sözcük türleri*, *yardımcı sözcükler*, *kipsel sözcükler* ve *ünlemler*. Bu sınıflandırmada bağımsız sözcük türleri başlığı altında; isim, sıfat, sayı, zamir, fiil, durum kategorisi (şahıs belirtmeyen ek eylem sözcükleri) ve zarflar kategorize edilmiştir. Bahsi geçen dilbilimcilerin açıklamalarından, zamirlerin diğer dil birimlerine benzemeyen özel ve sağlam bir yaklaşım gerektiren bir kelime sınıfı oldukları anlaşılmaktadır. Zamirsel sınıfın semantiği dilin kendi yapısını yansıtmaktadır. Diğer sözcük türlerinden farklı olarak zamirlerin, bütünsel ve kapalı bir karaktere sahip olduğu görülmektedir.

XIX ve XX. yüzyılda dilbilimciler genel olarak zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olmadığı görüşündedirler. Zamir olarak düşünülmesi gereken kelime gruplarının dilbilimciler tarafından farklı sözcük türleri arasında gösterilme sebeplerinden en önemlisi isim, sıfat, sayı gibi sözcük türlerinin

kendilerine özgü özelliklerinin çeşitliliğinden ve bu zamirsel kelime gruplarını kendilerine çeken güçlü tanımlarından kaynaklanmaktadır. Zamirlerin özelliklerinden olan gösterme, genelleştirme, durumsal farkındalık ve koşullu bağlanma gibi anlam özellikleri isim, sıfat, sayı gibi sözcük türlerinde de mevcut olduğundan ötürü dilbilimciler zamirlerle ilgili kesin, kati bir tanımlama yapamamakta ya da bağımsız bir sözcük türü olup olmadığı konusunda hemfikir olamamaktadır.

XX. yüzyılın özellikle sonlarına doğru zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olduğu bakış açısı yaygınlaşmaya başlamıştır. Öyle ki günümüz gramer ders kitaplarında öğrencilere zamirler bağımsız bir sözcük türü olarak öğretilmektedir. Bu görüşü savunan dilbilimcilerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Zamirlerin çekime uğrayabilmesi, cümle ögesi olabilmesi ve bazılarının cins, sayı formuna sahip olması dilbilimcileri bu kelime gruplarını bağımsız sözcük türü olarak değerlendirmesine sebep olmuştur.

### 3. Sonuç

Dilbilim literatüründe sözcük türlerine ait çalışmalar üzerine yaptığımız incelemeler sonucunda; dilbilgisi alanında ilk çalışmaların Sanskrit dilbilimci Panini ile başladığı, sözcük türü bağlamında kelimelerin sınıflandırılmasının ise Platon ve Aristoteles'e kadar dayandığı görülmüştür. Rusya'da ise dilbilgisi ile ilgili ilk çalışmaların L. Zizani ve M. Smotriski tarafından oluşturulan Slav dilbilgisi çalışmalarıyla başladığı saptanmıştır. Bu dilbilimcilerin ardından Rus dilbilgisinin en önemli temsilcilerinden biri olan M.V. Lomonosov tarafından 1755 yılında yazılan "*Rossiykaya grammatika (Rus Dili Grameri)*" isimli eserin ortaya çıktığı ve bu eserin Rusça dilbilgisi üzerine yazılan ilk bilimsel resmi çalışma olarak Rus dili tarihine geçtiği bilgisine ulaşılmıştır. Sözcüklerin imlasi, telaffuzu, Rus dilbilgisine ait kurallar ve sözcük türlerinin tasnifi ile ilgili konuları içeren bu eser incelenmiş, konumuzu ilgilendiren sözcük türlerinin "*самостоятельные слова (bağımsız sözcükler)*" ve "*служебные слова (yardımcı sözcükler)*" olarak sınıflandırıldığı ve bu kategori içerisinde zamirlerin "*самостоятельные слова (bağımsız sözcükler)*" başlığı altında *isim zamirler* olarak incelendiği görülmüştür. Bu incelemeler ışığında Rusçada zamir terimini kullanan ilk kişinin Lomonosov olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Rus dilbiliminde önemli çalışmalar yapmış olan A. A. Vostokov, G. Pavski, F.F. Fortunatov, F.İ. Buslayev, A.A. Şahmatov, A.M. Peşkovski, V.V. Vinogradov, A.A. Potebnya ve L.V. Şerba gibi XIX ve XX yüzyıl ünlü Rus dilbilimcilerinin çalışmalarında sözcük türlerinin nasıl ele alındığı ve nasıl sınıflandırıldığı incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde modern Rus Diline en uygun olan sözcük türleri sınıflandırılmasının aşağıda **Tablo 1**'de sunulduğu gibi olması gerektiği fikri çalışmamızda kabul edilmiştir.

XIX. ve XX. yüzyıllar arası Rusça dilbilgisi alanında çalışmalar yürüten dilbilimcilerin, genel olarak zamirlerin bağımsız bir sözcük türü olmadığı bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Dilbilimcilerin zamirleri farklı sözcük türleri arasında dağıtmasının sebepleri; isim, sıfat, sayı gibi sözcük türlerinin yapısal, anlamsal ve söz dizimsel açıdan kendilerine özgü özelliklerinin çeşitliliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zamirlerin gösterme, genelleştirme, koşullu bağlanma gibi anlam özellikleri isim, sıfat, sayı gibi sözcük türlerinde de mevcut olduğundan ötürü, dilbilimcilerin zamirlerle ilgili kesin, kati bir sınıflandırma yapamadığı ve bu kelime grubunun bağımsız bir sözcük türü olup olmadığı konusunda hemfikir olamadıkları tespit edilmiştir.

Zamirler isimleri, sıfatları ve sayıları adlandırmadan gösteren sözcüklerdir. Bu özellikleri dolayısıyla cümlede gösterdikleri şeyin özelliklerini taşırlar. Bahsi geçen sözcük türleriyle olan bu bağıntıları dilbilimcilerin zamirleri bağımsız bir sözcük türü olarak ifade edememesine neden olmaktadır. Rus dilinde bir kelimenin bağımsız bir sözcük türü olabilmesi için özdeksel yani hem dilbilgisel hem de

sözcüksel anlama sahip olması, hem cümle ögesi görevinde kullanılabiliyor olması hem de kim, ne, hangisi gibi soru sözcüklerine cevap vermesi gerekmektedir. Zamirlerin özdeksel anlama sahip olmamalarına, sadece dilbilgisel anlama sahip olmalarına karşın cümle ögesi olarak kullanılabilmesi, ismin hallerine göre çekime uğrayabilmesi, bazılarının cins, sayı gibi formlara sahip olması çalışmamızda bu kelime grubunun ayrı bir sözcük türü olarak değerlendirilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır.

**Tablo 1:** Sözcük türlerinin sınıflandırılması

<b>Самостоятельные слова (Bağımsız sözcükler)</b>	<b>Служебные слова (Yardımcı sözcükler)</b>
<i>Имена существительные (İsimler)</i>	<i>Предлоги (Edatlar)</i>
<i>Имена прилагательные (Sıfatlar)</i>	<i>Союзы (Bağlaçlar)</i>
<i>Имена числительные (Sayılar)</i>	<i>Частицы (Parçacıklar)</i>
<i>Местоимения (Zamirler)</i>	<i>Междометия (Ünlem Sözcükleri)</i>
<i>Глаголы (Füller)</i>	<i>Модальные слова (Kipsel Sözcükler)</i>
<i>Наречия (Zarflar)</i>	<i>Звукоподражания (Yansıma Sözcükleri)</i>
<i>Предикативы (Yüklemci)</i>	

### Kaynakça

- Aksakov, K.S. (2006). "O Grammatike Voobşe (Po Povodu Grammatiki G. Belinskogo) (1838 g)". *Vestnik Tverskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. Seriya: Filologiya, (5), 159-171.
- Belousov, V.N., Kovtunova, İ.İ., Kruchinina, İ.N., etc. (1989). *Kratkaya russkaya grammatika*. Şvedova, N.Yu., Lopatin, V.V. (Ed.). Moskva: Rus. yaz.
- Buslaev, F.İ. (1858). *Opit istoričeskoj grammatiki russkogo yazık: učeбноe posobie dlya prepodavateley*. Moskva: Univ. Tip.
- Danilenko, V.P. (2009). *Obşee yazıkoznanie i istoriya yazıkoznaniya: kurs lektsiy*. Moskva: Flinta Nauka.
- Finkel, A.M., Mihayloviç, N. (1954). *Bajenov. Sovremennij russkij literaturnij yazık*. Kiev: Radyanska škola.
- Greç, N.İ. (1834). *Praktičeskaya russkaya grammatika*. Sankt-Peterburg: v tipografii izdatel`ya.
- Gvozdev A.N. (1961). *Sovremennij russkij literaturnij yazık (Fonetika i morfologiya)*. Moskva: Uçpedgiz.
- Kerimoğlu, C. (2019). *Genel dilbilime giriş* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Kuznetsova, T.V. (2009). *Sovremennij russkij yazık*. Morfologiya: učeб. posovie dlya studentov fakulteta russkoy slovesnosti. Saratov: Nauka.
- Lekanta, P.A., Dibrova, E.I., Kasatkin, L.L., & Klobukov, E.V. (2019). *Sovremennij russkij yazık: učeбnik dlya akademiçeskogo bakalavriata*. Lekant, P. A. (Ed.). Moskva: Yurayt.
- Meşaninov, İ.İ. (1945). *Çleni predlojeniya i çasti reçi*. Moskva: Izdatel`stvo Akademii Nauk SSSR.
- Pavski, G.P. (1850). *Filologiçeskie nablyudeniya nad sostavom russkogo yazıka*. Sankt-Peterburg: tip. Akad. Nauk.
- Peşkovski, A.M. (1956). *Russkij sintaksis v nauçnom osveşenii*. Moskva: Uçpedgiz.
- Peşkovski, A.M. (2001). *Russkij sintaksis v nauçnom osveşenii*. Moskva: Yazıki slavyanskoy kulturu.
- Plotnikova V.A. (1967). "Razvitie sovremennogo russkogo yazıka". *Russkaya reç*. № 5, 103 – 108.

- Potebnya, A.A. (1941). *Iz zapisok po russkoy grammatike* (T. IV). Moskva: Akademii Nauk SSSR.
- Potebnya, A.A. (1958). *Iz zapisok po russkoy grammatike* (T.1-2). Moskva: Akad. nauk SSSR.
- Reformatski, A.A. (1967). *Vvedenie v yazikovedenie*. Moskva: Nauka.
- Staričenok, V.D. (2011). "Mestoimeniye". Staričenok, V.D. (Ed.). *Sovremennyy russkiy literaturnyy yazık: posobie* (ss. 327-341) içinde. Minsk: Vişeyşaya şkola.
- Şahmatov, A.A. (1952). *Iz trudov AA Şahmatova po sovremennomu russkomu yazıku: učenje o çastyah reçi*. Gos: uęebno-pedagog. izd-vo.
- Şerba, L.V. (1957). "O çastyah reçi v russkom yazıke". *Izbrannye raboti po russkomu yazıku*, 63-84.
- Şvedova, N.Yu. (1998). *Mestoimenie i smysl: Klass russkih mestoimeniy i otkrivaemie imi smislovie prostranstva*. Moskva: Azbukovnik.
- Şvedova, N.Yu. (1970). *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazıka*. Moskva: Nauka.
- Şvedova, N.Yu. (Ed.). (1980). "Fonetika, fonologiya, udareniye, intonatsiya, slovoobrazovaniye, morfologiya". *Russkaya grammatika* (T.1). Moskva: Nauka.
- Tihonov, A.N. (2002). *Sovremennyy russkiy yazık*. Moskva: Tsitadel Treyd.
- Tsiganenko, G.P. (2005). *Morfologiya sovremennogo russkogo yazıka*. Donetsk: Kaştan.
- Urunova, R. D. (2007). *Russkie mestoimeniya v funktsional`nom aspekte* (sinhronno-diahroniçeskiy analiz). Doctoral dissertation, Sarat. gos. un-t im. NG Çernişevskogo.
- Valgina, N.S., Rozental, D.Ye., Fomina, M.I. (2002). *Sovremennyy russkiy yazık*. Moskva: Logos.
- Vinogradov V.V. (1982). *Oçerki po istorii russkogo literaturnogo yazıka XVII-XIX vekov*. Moskva: Vişşaya şkola.
- Vostokov, A. H. (1859). *Russkaya grammatika Aleksandra Vostokova, po načertaniyu ego je sokraşennoy Grammatiki polnyeye izlojennaya*. Sankt-Peterburg: Tip. Imp. Ros. Ak.

## 091. N.V. Gogol'un "Taras Bulba" adlı eserinde vatansever ve savaşçı Kozaklar

İren Dilara KONGAZ<sup>1</sup>

**APA:** Kongaz, İ. D. (2023). N.V. Gogol'un "Taras Bulba" adlı eserinde vatansever ve savaşçı Kozaklar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1479-1490. DOI: 10.29000/rumelide.1252896.

### Öz

Vatansever duygularla Rus toprakları ve birliği adına "öteki" düşmanlarla savaşan, farklı etnik köklere sahip Kozaklar, özgür, eğlenceyi seven, arkadaşlık bağları güçlü, cesur ve savaşçı özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Tarihsel süreç boyunca buldukları coğrafyanın ya da hizmet ettikleri devletlerin isimleri ile anılan Kozaklar, Rus Devletinin gelişimi açısından önemli toplumsal bir katman olarak görülürler. Vatana hizmet etme ve Ortodoksluk inancını korumayı amaç edinen Kozaklar, kendilerini Rus ruhunun ve toplumunun ayrılmaz bir parçası sayarlar. Diğer Kozak toplumları ile ortak özelliğe sahip olan, yaklaşık 15. yüzyılın sonu 16. yüzyılın başında Güney Rusya topraklarında ortaya çıkan, sınır bölgelerinde yaşayan Zaporojye Kozakları, hem Rusya'yı Batılı Katolik Devletlerin istilasından korumuşlar, hem de Asya'dan gelen tehditleri engelleyerek Batı sınırında tampon bölge oluşturmuşlardır. Zaporojye Kozaklarının kahramanlıkları, kültürel özellikleri, vatansever duyguları, Rus topraklarının ve inancının korunmasında oynadıkları rol, 19. Yüzyıl Rus edebiyatının önemli yazarlarından Nikolay Vasilyeviç Gogol tarafından "Taras Bulba" adlı eserinde başkarakter Taras Bulba ve Kozak askerlerinin söylemleri, eylemleri üzerinden aktarılmaktadır. Çalışmamızda döneminin Rus düşüncesinde ve edebiyatında, ülkenin geleceğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili ortaya çıkan Batıcı-Slavcı tartışmalar ekseninde şekillenen yazarın Rusya hakkındaki fikirleri ve bu bağlamda yansıttığı, Rus toprakları, kardeşlik bağları, Ortodoksluk inancı için savaşan Zaporojye Kozaklarının vatanseverlik anlayışı "Taras Bulba" eseri aracılığı ile irdelenecektir.

**Anahtar kelimeler:** Kozaklar, Zaporojye Kozakları, Taras Bulba, Gogol

## In the work of N.V. Gogol's "Taras Bulba" patriotic and warrior Cossacks

### Abstract

Combating "other" enemies on behalf of the Russian lands and unity with patriotic feelings, the Cossacks, consisting of different ethnic roots, stand out with their free, fun-loving, strong bonds of friendship, brave and warrior characteristics. The Cossacks, who are known by the names of the geography they are in or the states they serve throughout the historical process, are seen as an important social layer in terms of the development of the Russian State. Fighting for the purpose of serving the homeland and preserving the Orthodox faith, the Cossacks consider themselves an integral part of the Russian spirit and society. Zaporozhye Cossacks, who had a common feature with other Cossack societies, emerged in the territory of South Russia at the end of the 15th century and at the beginning of the 16th century, and lived in the border regions, not only protected Russia from the invasion of Western Catholic States, but also prevented the threats from Asia and crossed the Western border. have created a buffer zone. The heroism of the Zaporozhye Cossacks, their cultural

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), iren.ayas@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9222-4807 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252896]

characteristics, their patriotic feelings, the role they played in the protection of the Russian lands and faith are conveyed by Nikolay Vasilyevich Gogol, one of the important writers of 19th century Russian literature, through the discourses and actions of the protagonists Taras Bulba and Cossacks soldiers in his work "Taras Bulba". In our study, in the Russian thought and literature of the period, the ideas of the author, which was shaped among the Westerner-Slavic debates about how the future of the country should be, and the patriotism of the Zaporozhian Cossacks, who fought for the Russian lands, fraternal ties, and Orthodox faith, reflected in this context, "Taras Bulba". will be explored through.

**Keywords:** Cossacks, Zaporozhye Cossacks, Taras Bulba, Gogol.

## Giriş

Rus toprakları tarih boyunca farklı halklara ve etnik topluluklara ev sahipliği yapar. Üzerinde yaşanılan toprak parçasında ortak bir kolektif veya milli kimlik yaratarak toplumları bir arada tutmak, "öteki" düşman karşısında birlik duygusunu perçinlemek için bir amaç haline gelir. Bu bağlamda çalışmamızın konusunu oluşturan Kozaklar, Rus halkının bir parçası olarak, karşı kimlikler ile olan savaşlarda Rus idesinin, birliğinin oluşum sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. "Kozak" kelimesi özellikle Doğu Avrupa'dan Orta Asya'ya uzanan coğrafyada yer alan Kazakistan'da yaşayan Kazak milletinden farklı bir topluluk olarak çalışmamızda yer alacaktır. Bu bağlamda metnin devamında Kazakistan Kazakları ile karışmaması amacıyla Kozak kelimesi kullanılacaktır. Kozak kelimesi 15. yüzyıl ve 16. yüzyılın ilk yarısında hiçbir topluluğa bağlı olmayan, uzun süre aynı yerde ikamet etmeyen, özgür, sınır bölgelerinde kiralık asker olarak görev yapan atlı savaşçılar için kullanılır. 16. Yüzyılın ikinci yarısında ise Kozak kelimesi Moskova ve Polonya-Litvanya devletlerinin resmi sınırlarının dışında yaşayan çeşitli etnik bütünlüğe sahip toplulukları adlandırmak için kullanılır. Bu Kozaklar gelişmiş tarıma sahip, kendi saptadıkları kurallar çerçevesinde yaşayan, güçlü askeri topluluklardır (Sopov, 2011:57-58). Kozak kelimesinin etimolojik kökenini araştıran tarihçiler, bu sorunun Kozak toplumlarının nasıl ortaya çıktığı ile ilgili olduğu sonucuna varırlar (Savalyev, 2010:15). Kozakların nasıl ortaya çıktığı ile ilgili farklı teoriler vardır ve bu teorilerden ilki söz konusu toplumun Hazaların torunu olduğu ile ilgilidir. İkinci teori Kozakların atalarının Çerkezlere dayandığını, üçüncü teori ise Kara Kalpaklarla bağlantılı olduğunu ileri sürer. Son olarak ise Kozakların kullandığı ataman, vataga gibi kelimeler Tatar kökenli olduğu için Rus Kozaklarının, Tatarların etkisi ile ortaya çıktığı görüşü ortaya atılır. Yaklaşık iki yüzyıl boyunca Altın Orda Devleti'nin boyunduruğu altında yaşayan Ruslar, özellikle askeri ve devlet yönetim sisteminde Tatarların etkisinde kalır. Tatarların askeri düzeni tarafından oluşturulan, özgür, atlı ve hafif öncü savaşçılar olarak tanımlanan Kozakların, 15. ve 16. yüzyıllarda Rus tarihinde sıkça bahsedildiği görülmektedir (Felitsın, Şerbina, 2021:10). Bu bağlamda Kozakların ortaya nasıl çıktığı ile ilgili bahsedilen teorilerden biri olan Tatarların etkisinin olduğu varsayımı daha olasıdır.

Tatar Kozakları, Altın Orda Devleti'nin dağılmasından sonra farklı yerleşim yerlerine göç ederek, hayatlarını sürdürmeye çalışırlar. Geçimlerini sağlamak amacıyla çeşitli devletlere askeri hizmet sunmak için Kazan, Kırım, Astrahan Hanlıklarına, Nogay Knezlerine, Moskova Devletine kiralanırlar ve hizmet ettikleri hükümdarın ya da devletin ismini alırlar: Orda Kozakları, Astrahan Kozakları, Moskova Kozakları gibi (Tyumentsev: 2005:77). Tatarların Müslümanlığı kabul etmesinden sonra yaklaşık 14. yüzyıldan itibaren, Müslümanlığı kabul etmeyen Kozakların büyük bir kısmı Rus-Ukrayna şehirlerine, Dinyeper nehrinin kıyılarına göç edip, yerleşmeye başlar. Bu dönemde Müslüman toplumları düşman olarak gören ve onlarla savaşmaya başlayan Kozaklar, yaşadıkları coğrafyanın ismini alırlar; Ukrayna Kozakları, Severski Kozakları, Belgorod Kozakları gibi (Savalyev, 2010:198). Rusya'nın Batı Devletleri ile sınır bölgesinde yaşayan Kozakların, Asya'dan gelen tehditlere karşı savunucu bir güç olduğu,

tehlikelerin Batı topraklarına yayılmasını engellemede başarılı oldukları bilinmektedir. Söz konusu durumun bilincinde olan Leh Krallarının, özellikle Güney Rusya topraklarının Litvanya Knezlerinin ve Leh Krallarının egemenliği altında olduğu dönemlerde burada yaşayan Kozakları, savaşlarda kendi adına oluşturdukları düzenli ordularda yer almaları için asker olarak kiraladıkları bilinmektedir (Denisov, no:3, 2017:37). Batı egemenliğinin Güney Rusya, Ukrayna topraklarında son bulması, Rus Devletinin bu bölgede iktidarını sağlamlaştırması süresince Kozakların cesaretleri, askeri başarıları oldukça etkili olur. Tarihçi S.M. Solovyev'e göre Kozaklar, askeri bir güç, birlik olarak Rus Devletinin gelişimi, dış güçlerle olan savaş bağlamında önemli bir toplumsal katman oluştururlar (Savalyev, 2010:199). Önceleri Müslüman toplumlarla savaşan Hristiyan Kozaklar, 15-16. yüzyıllarda Rus Devletinin, Katolik Batılı Devletlerle olan savaşlarında Ortodoksluğun ve Rus milli birliğinin savunucusu olarak tarih sahnesinde yer alırlar.

### **Zaporojye Kozakları ve Taras Bulba.**

Kozaklar genel olarak, kültürel-tarihsel bir topluluk, iktidarlar tarafından kendi amaçları için oluşturulan bir tür hizmet sınıfı ve belirli bir toprak parçası üzerinde yaşayan insanların ekonomik ortaklığa sahip olduğu idari-bölgesel bir oluşum olarak tanımlanır (Sopov, 2011:54-55), 13. yüzyıl sonu 14. yüzyıl başında, kardeşliğin ve şövalyelerin ortaya çıktığı dönemde Kozakların meydana geldiğini söyleyen Rus yazar Nikolay Vasilyeviç Gogol, bu topluluğu Hristiyanlık inancının demir savunucuları olarak tanımlar (Gogol, 1832). Söz konusu savaşçı topluluk yaklaşık olarak 15. yüzyıldan itibaren Rus devletinin ve halk yaşamının önemli olgularından biri haline gelir. Devlet sınırlarını koruyan, Rus milliyetçiliğini ve Ortodoks inancını savunan Kozaklar özgün halk yaşamına, kurallarına ve geleneklerine sahiptirler. Güney Rusya fizyonomisine sahip, savaşmayı ve özgürce at üzerinde gezmeyi seven Kozaklar için eğlenmek, içki içmek, dans etmek özgün yaşamlarının vazgeçilmez parçasıdır. Ancak Kozak kimliğinin temelini oluşturan etmenlerden sayılan savaşmak ve düşmanla yiğit bir şekilde dövüşmek, içki içmekten ve eğlenmekten daha önemlidir. Bu bağlamda savaş sırasında dikkat dağıtmaması için ahlak dışı tüm eylemler yasaktır (Gogol, 1832). Kozaklar için vatanseverlik ve vatan toprağına duyulan sadakat her şeyden önce gelmektedir. Tüm özellikleri ve fenomenleri ile manevi bir kimlik sayılan vatanseverlik duygusu, Kozakların kendilerini Rus toplumunun ve bölgesinin bir parçası olarak görmelerini sağlar. Söz konusu vatanseverlikte sosyo-kültürel mirası yönetmek, vatana hizmet etmek, mevcut değerleri korumak, geçmiş ve şimdi ile tarihsel bellek aracılığıyla bir bütün oluşturmak vardır. Bu bağlamda Kozakların sahip oldukları kültürlerin, geleneklerin, değerlerin, alışkanlıkların ve normlarının temelinde Ortodoksluk ideası, eğitim idealinde ise ana vatanın ve devletin savunulması yatmaktadır (Levçenko, 2013:16-18).

Tarihsel oluşumlarını uzun bir süreç içerisinde tamamlayan Kozaklar, Rus Devletinin gelişimi ile birlikte biçimlenirler. 16. yüzyılın başında Kozaklar güçlü bir gelişim göstererek, göçebe hayattan yerleşik hayata geçer ve gündelik yaşamlarındaki eylemleri düzenli hale gelmeye başlar. İktidar yöneticilerin çağrısına göre ayrıcalıkları belirlenir ve güçleri artar. Kozakların gelişimi, Ruslaştırma süreçleri, inanç ve milliyet mücadeleleri karmaşık hale gelir ve büyük dalgalar halinde akın eden halklar Rusya'nın güneyini zapt eder ve bu süreçte Rus Devletinin gelişimini olumlu yoldan destekleyen iki Kozak kolu ortaya çıkar: Zaporojye ve Don Kozakları. Küçük Rusya (Malorossiya) yani Ukrayna'da yaşayan Kozaklar savaşçı sınıfın önemli temsilcileri olurlar (Felitsın, Şerbina, 2021:12). Yaşadıkları yer olan Zaporojye Seçi'nin kuruluşunun ilk zamanlarında avcılık ve balıkçılıkla uğraşan Zaporojye Kozakları, ilkbaharda balık yakalamak ve hayvan avlamak için Dinyeper kıyılarına giderler, daha sonra ise Ukrayna topraklarına geri dönüp tuzlu balık ve hayvan kürkü satışı yaparak geçimlerini sağlarlar. Kozaklar, Tatarlardan gelebilecek olası tehlikelere karşı kendilerini hazırlıklı konuma getirirler ve tetikte beklerler. Söz konusu

durum Kozakların dinç, güçlü ve cesur savaşçılar olmalarını sağlar. Zamanla Dinyeper'in öteki kıyılarına giderek hayvancılık ve av dışında savaşmak, ganimet toplamak için akınlar düzenlerler. Savaşmak diğer Kozaklarda olduğu gibi Zaporojye Kozaklarının kimliğini oluşturan önemli bir etmen haline gelir (Felitsın, Şerbina, 2021:19). 16. yüzyılda coğrafi olarak yakın konumda bulunan Litvanyalıların ve Lehlerin baskısı altında yaşamak zorunda kalan Kozaklar, savaşçı kimliklerini Katolik düşmanlar karşısında Ortodoksluğun ve Rus Devlet sınırlarının koruyucusu olarak ön plana çıkarırlar. Özellikle Lehlerin kendilerini din, milliyet ve ekonomik alanlarda küçük görmesi karşısında kolektif kimlik, birlik olma bilinci geliştirirler. Tarihçi Mihail Maksimoviç özgürlük, intikam, savaş, ganimet hırsı ve kardeşlik bağının Kozakları bir araya getiren nedenler olduğunu, kendi dillerini ve Ortodoks inancını benimseyen her kesimden insanı aralarına kabul edebileceklerini belirtir (Maksimoviç, 1876:837-838).

Zaporojye Kozaklarını bir arada tutan, kardeşlik bağı kuvvetlendiren önemli etmenlerin başında Rus Devletinin milli kimliğini oluşturan aidiyetlerden biri olan Hristiyan Ortodoksluk inancı gelmektedir. Araştırmacı Yevgeni Belozertsev, Hristiyanlığın, Ortodoksluğun Rusya için sadece bir din olmadığını, bireylerin maneviyatını düzenleyen, toplumun ontolojik bir yapı oluşturmaya öncülük eden dünyayı anlama yöntemi olduğunu vurgular (Belozertsev, 2004:42). Toplumları bir araya getiren, kimliğini oluşturan niteliklerin başında gelen dini inanış, Kozakların kendilerini Ortodoks Rus Devletinin önemli bir parçası olarak görmesine neden olur. Nitekim ulusları hayal edilmiş bir topluluk olarak tanımlayan Benedict Anderson, kendisini hem egemenlik hem de sınırlılık içinde hayal eden toplulukların kendi inanışına sahip başka insanların varlığını düşünsel yolla kabul ettiğini ve kendisini büyük bir topluluğun parçası olarak gördüğünü ileri sürer (Anderson, 2015:20). Bu bağlamda Zaporojye Kozakları kendilerini bir inanış etrafında örgütlenmiş ve Ortodoksluğun var olduğu kudretli Rus Devletinin bir parçası, altkültürü olarak görürler. İnsanların kendilerini ve etraflarındaki anlamlandırma aşamasında sahip oldukları ilk tasarımların kökenlerinin dayanağı varsayılan din (Durkheim, 2010:31) tarihsel süreç içerisinde toplumların edindikleri gelenekleri, alışkanlıkları ve kültürleri etkileyen, şekillendiren bir fenomendir. Bu bağlamda belirli sosyal töreler, törenler, normlar yaratarak toplumların kimliklerinin oluşmasında katkı sağlayan dini inanç (Hayes, 2010:14) Zaporojye Kozakların kültürünün temelinde yatan başlıca etkenlerden biridir. Bu bağlamda Kozaklar, Ortodoks inancı ile hem sahip oldukları kimliklerini hem de Rus Devletini kendileri ile özdeş sayarlar.

Kozak kültürünün ideolojik var oluşu insanların özgür iradeye, Ortodoks birliğine olan eğilimi ile ifade bulur. Ortodoksluğun, Batı Katolik Devletler tarafından aşağılanması reddeden, bu uğurda savaşan şövalyelerdir. Söz konusu dini inançları, kopmaz bir bağ ile Kozakları birbirine bağlayan kardeşlik olgusunun temelini oluşturur. Bu bağlamda Ortodoksluk mezhebi ve kardeşlik olgusu Zaporojye Kozaklarının kolektif kimliklerinin sarsılmaz parçaları haline gelirler (Lukaş, 2010:154-155). Zaporojye Kozaklarının, diğer Kozaklar ile ortak olan önemli özelliklerinden biri ise bireysel ve toplumsal olarak özgürlüklerine verdikleri önemdir. Araştırmacı Sergey Lukaş söz konusu özgürlük fikrinin insanları hırsızlık ve eşkıyalık yapmaya götüren bir itici güce dönüşme ihtimalinin olmasına rağmen, Kozakların özgürlük olgusunu cesaret, yiğitlik gibi kavramlarla birleştirerek savaşçı özelliklerinin bir uzantısına dönüştüğünü ileri sürer (Lukaş, 2010:156).

Zaporojye Kozaklarının sahip olduğu cesaret, savaşma becerileri, Ortodoksluk inancının önde gelen savunucularından olmaları, vatan topraklarını koruma içgüdüleri ve kardeşlik bağları 19. Yüzyıl Rus edebiyatının tarihsel konulara yönelme eğiliminin olduğu dönemde edebiyat eserlerine konu edilir. Nitekim söz konusu özellikler, Eski Rus Devleti döneminde düşman karşısında yiğitçe savaşan, kötücül güçleri yok etmeye çalışan ve yeteneklerinin, iyi niteliklerinin, kahramanlıklarının ön plana çıkarıldığı Bahadırılar (богатырь) üzerinden Rus epik eserlerinde vurgulanır. Karşıt, olumsuz güçlerle savaşma



eyleminin anavatanı, inancı savunma amacını taşıması, zaferi kazanan kahramanların ait olduğu toplumun folkloruna, geleneklerine benzer nitelikler taşıması bahadurların yer aldığı epik eserlerin başlıca özellikleridir (Alekseyev, Bekişeva, 2012: 248-251). Eski Rus epik eserlerinde sıkça rastlanan bahadurlar üzerinden betimlenen özellikler ve tarihsel olayların benzeri 19. yüzyıl Rus edebiyat yazarlarından Gogol tarafından kaleme alınan, Ukrayna (Küçük Rusya) topraklarında Batılı Katolik ve Asyalı Müslüman toplumlarla kendi inancını, vatan topraklarını, Rus birliğini korumak için savaşan Zaporozje Kozaklarını konu edinen "Taras Bulba" öyküsünde karşımıza çıkmaktadır.

Gogol, 20 Mart 1809 tarihinde Poltova ve Mirgorod bölgesinin sınırında bulunan, yüzyıllar içinde farklı devletler tarafından yönetilen Soroçintsı köyünde doğar. Sanata ve edebiyata ilgi duyan Ukraynalı Vasili Afanasyeviç Gogol ve dindar bir anne olan Mariya İvanovna Gogol'un çocuğu olarak yaşamının ilk yıllarını Ukrayna'nın halk destanlarını, geleneklerini, efsanelerini öğrendiği Vasilyevka köyünde geçirir (Derleme, 2012: 230-231). Liseyi bitirene kadar Ukrayna'da kalan daha sonra devletine hizmet etmek için Peterburg'da yaşamaya başlayan Gogol'un edebiyat serüveninde, yaratıcılığında Ukrayna ve Rus esintileri sıklıkla görülmektedir. Bu bağlamda kendisini Ukraynalı mı yoksa Rus olarak mı tanımladığını soranlara Gogol şu şekilde karşılık verir:

"Ruhum nedir? Rus mu yoksa Ukrayna mı bilmiyorum. Bildiğim tek şey hiçbir şekilde Ukrayna Rus'un, Rus ise Ukrayna'nın önüne geçemez. Her iki yaratılış Tanrı tarafından cömertçe verilmiştir ve kasten her biri diğerinde olmayana sahiptir, birbirlerini tamamlamaları gerekir. Bunun için, geçmiş yaşamlarının hikayeleri, birbirlerinden farklı olarak onlara aktarılır, böylece karakterlerinin güçleri ayrı ayrı ortaya çıkarılır, daha sonra bir araya gelerek insanlıkta en mükemmel şeyi oluştururlar" (Vinogradov, 2000:101).

Ukrayna'nın Pravoberejnaya bölgesinin atamanı olan Gogol'un büyük dedesi Ostap Gogol, Kozak tarihinde Katolik Litvanya-Polonya'ya karşı isyan başlatan, kahramanlıkları ile anılan Bogdan Hmelnitski döneminin önemli askerlerindedir. Aynı zamanda 18. yüzyıl I. Petro döneminde tanınan bir aile olan Lizogubov-Tanski'nin kızlarından olan Tatyana Semyonovna Tanski, Gogol'un büyükannesidir. Tatyana'nın Gogol'e öğrettiği Zaporozje Kozaklarının efsaneleri, halk masalları, bilmeceleleri, şarkıları, yazarın yaratıcılığında önemli etkiye sahip olur (Voronski, 1979:3-9). Özellikle Nejin Lisesini bitirmesine yakın Nikolay Mihayloviç Karamzin'in "Rus Devlet Tarihi" (*История русского государства*) adlı çalışması Gogol'un tarihi konularla ilgilenmesine yol açar. Bu bağlamda doğduğu topraklar, ataları olan Zaporozje Kozakların tarihi ile ilgili çalışmalar yapan Gogol, büyükannesinin anlattığı Kozak efsanelerinden ve büyük dedesi Ostap Gogol'un hayatından etkilenerek kurguladığı, ilk redaksiyonu 1835 yılında, ikinci redaksiyonu ise 1842 yılında yayınlanan, eleştirmen Vissarion Belinski tarafından "destan" olarak nitelendirilen, yeni doğan bir halkın kahramanca yaşamının cesurca aktarıldığı (Belinski, 1835) "Taras Bulba"yı kaleme alır.

İlk redaksiyonunda betimlenen Kozak yaşamı ve kahramanlığı 1842 yılında yazılan ikinci redaksiyonunda muhafaza edilir. 15-17. yüzyıllarda Zaporozje Kozaklarının, Lehlere ve diğer fetihçilere karşı bağımsızlıkları için verdikleri savaş ikinci redaksiyona eklenerek esere ulusal bir destan özelliği verilir (Krupçanov, 2011:168). Eserin 1835 yılında yayınlanan ilk redaksiyonu 9 bölümden oluşur ve öykünün tamamında Ukrayna kelimesi daha sık kullanılır, Rus kelimesi ise toplam üç kere tekrar edilir. 1842 yılında yayınlanan redaksiyonunda ise Ukrayna kelimesi "Güney Rusya" ya da "Küçük Rusya" ile ifade edilirken, Rus kelimesi daha fazla kullanılır. Kendisini Rus ve Ukrayna doğasının karışımı olarak tanımlayan Gogol, bu birleşimi eserin ikinci redaksiyonunda, Kozakların yaşadığı Ukrayna topraklarında Rus ruhunu yansıtarak ortaya koyar. 12 bölümden oluşan ikinci redaksiyon, ilkinde kıyasla Kozakların gündelik yaşamı ve tarihsel özelliklerini daha detaylı aktarır. "Taras Bulba", ilk redaksiyona kıyasla, yeni kişiler, doğa betimlemeleri, çatışmalar, vatanseverlik ve Rus milli birliği gibi kavramlar

eklenerek hacimsel ve niteliksel olarak daha kapsamlı bir eser haline gelir. Araştırmacı İvan Vinogradov özellikle Rus Eğitim Bakanı Sergey Uvarov'un 1833 yılında ilan ettiği "Ortodoksluk, otokrasi ve halkçılık" doktrininin Gogol'un "Ölü Canlar" (*Мертвые Души*), "Müfettiş" (*Ревизор*) ve "Taras Bulba" eserlerinde Rus vatanseverliği ve Ortodoks inancının övülmesi, Batı medeniyetinin eleştirilmesi bağlamında etkili olduğunu ileri sürer (Vinogradov, 2001:88).

Eser, eski komutan Taras Bulba'nın Kiev yatılı papaz okulundan baba ocağına dönen oğulları Andri ve Ostap'ın kavuşması ile başlar. Taras'ın tek hayali oğullarının tüm Kozak erkekleri gibi vatanlarını ve Ortodoks inancını korumak için savaş meydanında dövüşmeyi öğrenmesidir. Nitekim evlerine yeni dönen oğullarını bir an önce Zaporozje Seçi'ne yani gerçek bir okul olarak nitelendirdiği ordugaha yollar. Oğullarına ordugaha gidene kadar eşlik eden Taras, Ukrayna topraklarında Katolik papazlarının dolaştığını, Lehlerin Ortodoks vatandaşlarını öldürdüğü haberini alır ve kendisi de Dubno kentinde gerçekleşen savaşa katılmaya karar verir. Savaş esnasında yiğitçe ve cesurca dövüşen oğulları ile gurur duyan Taras'ın kaderi, oğlu Andri'nin bir Leh güzeline aşık olup düşman tarafına geçmesi yani ihanet etmesi ile değişir. Andri'nin kutsal göreve ihanet etmesinin cezasını kendi elleri ile öldürerek veren Taras için ikinci yıkım Leh askerleri tarafından yakalanan oğlu Ostap'ın idamına tanık olmasıdır. Savaş esnasında yaralanan ve evine dönen Taras, başında bulunduğu askeri birlikle daha güçlü bir şekilde Ostap'ın ve tüm acı çeken Ortodoks yurttaşlarının intikamını almak için Lehler ile çatışmaya geri döner. Savaşta çok sayıda kayıp verilir, Dubno kentine gelen yardımcı askeri birlikler ve ateşli silahlarla güçlenen Lehler, Kozaklar karşısında üstünlük elde ederler. Savaşın sonucunun büyük bir yıkım olacağını anlayan Taras, Kozak askerlerinin kaçmasına yardımcı olur ancak kendisi Leh askerleri tarafından yakalanır. Eser, son sözleri ile Rus Ortodoksluğunu ve vatanseverliğini yücelten Taras'ın öldürülmesiyle son bulur.

Lehlerin karşısında Ortodoksluk inancını ve düşman istilasını altında kalan vatan toprağını savunan Taras ve diğer Kozakların hikayesinin anlatıldığı söz konusu eserin hangi tarihsel dönemi ele aldığı ile ilgili çelişkiler vardır. Eserin geçtiği dönem, Kozak toplumunun özgün bir şekilde ortaya çıktığı, yaklaşık olarak 15-17. yüzyılların genel bir panoraması olarak görülür. Eserde konu edinilen temalar, Moğol istilasının sona ermesi, Altın Orda Devleti'nin dağılması ile ortaya çıkan Kozakların, Lehler ve Litvanyalı Katolikler ile süre gelen çatışmaları, Kozak atamanlarının kahramanlıkları ve son olarak Hmel'nitski isyanlarının son dönemine denk gelen yaklaşık üç yüz yıllık bir birikimin sonucu olarak oluşturulur (Denisov, No:4,2017:82-83). Bu bağlamda savaşçı, kardeşlik bağları güçlü, vatansever, eğlence düşkünü, Ortodoks inancına sıkı sıkıya bağlı ve özgür Zaporozje Kozaklarının, yaklaşık üç yüz yıllık süre boyunca yaşadıkları tarihsel olayların bir sonucu olarak sahip olduğu karakter özellikleri Taras Bulba üzerinden yansıtılır.

Gogol, Taras Bulba karakterinde, Bogdan Hmel'nitski, Ostap Gogol gibi kahraman, vatansever atamanların genel özelliklerini betimler. Yazar, Asya despotluğu ve Avrupa özgürlüğünü, 15. yüzyılda yaşaması muhtemel olduğunu düşünerek yarattığı millî ve tipik bir Kozak karakterinde yani Taras Bulba'da birleştirir (Denisov, No:3,2017:7). Gogol, inatçı, cesur bir Kozak olarak tanımladığı Taras'ı şu cümlelerle anlatır:

"Yalnızca ilkel güney Rusya'da (prenslerin terk ettiği, Avrupa'nın, barbar Moğolların sonu gelmez saldırılarıyla boşalmış, yakılıp yıkılmış bu yarı göçebe topraklarda) 15. Yüzyılın ağır koşullarında evini barkını yitiren bir insanın gözü karardığında, yangın yerinden ona gözdağı veren düşmanlarının, bitmek tükenmek bilmez tehlikelerin içinde yine aynı yere yerleşirken onların gözlerinin içine bakarak dünyada böyle bir korkunun var olup olmadığını anlamaya çalıştığı zamanlarda, eski barışçı Slav ruhunun yok olup, Rus yaradılışının özgür, engin özellikli Kazaklığın ortaya çıktığı ve nehir kıyıları, yük taşıyan nehir araçları, nehir botlarında yamaçlar, her yerin sayılarını kimsenin bilmediği

Kazaklarla dolu olduğu, kaç kişi olduklarını soran sultana yiğit arkadaşlarının, "Kim bilir! Bozkırlar bizimkilerle doludur, her gördüğün tepeciğin ardında Kazak vardır," diye cevap verdiği o kötü zamanlarda ortaya çıkabilecek biriydi" (Gogol, 2010:36-37).

Bulba, vahşiliği, zalimliği, Andri'nin ölümü sırasında soğuk kanlı tutumu, ölçsüz ebeveyn sevgisi, oğullarının dış görünüşü ve ruh durumu hakkında bir anne gibi endişeli oluşu, Kozaklar için arketip olan Lehlere karşı nefret, azgınlık, dik başlılık gibi duygular beslemesi, inanca ve kardeşliğe bağlılığı gibi özellikleri ile öyküde betimlenir. Bu bağlamda araştırmacı Vladimir Denisov'a göre Bulba, "zamanın kahramanının" imgesinin temelinde; Asya ve Avrupa, Hristiyanlık ve paganlık, erkek ve kadın, "çift kutuplu" ve bireysel gibi karşıt olan kavramların tipolojik özelliklerinin "çelişkili birliği"ni yansıtır (Denisov, No:4,2017:76). Gogol korkusuz, tehlikeyi önemsemeyen, dik başlı Taras'ta Rus milli karakterinin tarihsel koşullarla gelişen özelliklerini vurgular. Özgür Kozaklar, Batı topraklarını Doğu'dan gelen Avrupa'yı yok etmekle tehdit eden, zapt olunmaz baskınlardan kurtarır. Bu bağlamda Taras aracılığı ile eserde Rus ruhunu taşıyan Kozaklar, Ortodoksluk ve kendi vatanları olarak saydığı Rus toprakları için savaşması ile önemli bir değer kazanır (Krupçanov, 2011:171). Nitekim askeri hizmet, sembolleri Ortodoks kilisesi, Rus hükümdarı olan vatan için savaşmak Kozakların vatanseverlik geleneğinde önemli bir rol oynar. Çocuklarını yetiştirirken aşıladıkları Rusya sevgisi ve Ortodoksluk inancı vatansever eğitiminin temelini oluşturur. Çünkü Rusya Kozakların "anne"sidir, özgürlüklerinin beşiğidir (Levçenko, 2013:25). Halk kitesinin elebaşı olarak eserde yer alan, gururlu ve özgür ruhlu Bulba için tüm Kozak halkında olduğu gibi en değerli görev, yaşama amacı, sahip oldukları arkadaşlık, kardeşlik bağına sadık kalmak, Ortodoksluk ve bağımsızlık için savaşmaktır. Bu yüzden Bulba için oğulları Andri ve Ostap'ın ordugahta zaman geçirmesi ve bir an önce savaşa katılması önemlidir. Çünkü Kozak mantalitesinde erkeklik ve savaşmak özdeş anlamlara sahiptir (Levçenko, 2013:25) ve Bulba da oğullarının gerçek bir Kozak olması için dövüşmeyi öğrenmelerini ister. Taras'ın düşmanla savaşmak için topraklarının istila edilmesi, yurttaşlarının öldürülmesi gibi önemli nedenlere ihtiyacı yoktur, onun için amaç sadece savaşmaktır. Öncelikle uzun yıllardır düşman oldukları Müslüman Tatarlar ile savaşmayı önerir ordu atamanına, neden olarak ise Tatarların kendi dininden olmadığını öne sürer ve ekler: "*Tanrı, kutsal kitabımızda, sizin dininizden olmayanları öldürün, diyor*" (Gogol, 2010:60). Tatarlar ile barış içinde olduklarını ve savaşamayacaklarını söyleyen ordu atamanına öfkelenen Bulba: "*Kazak gücü boş yere yok olacak, gençlerimiz doğru dürüst bir şey yapmadan, vatanlarına, Hristiyanlığa bir yararları dokunmadan köpekler gibi bir kenarda çürüyüp gidecekler. Öyleyse ne diye yaşıyoruz, ne işimiz var bu dünyada?*" (Gogol, 2010:61) sözleri ile sitem eder. Kendi inancından olmayan tüm toplumlar Kozaklar ve Taras için "öteki" yani düşman olarak nitelendirilir. Kozakların söz konusu tutumu ileriki dönemlerde Rus milliyetçiliğinin ve milli kimliğinin ayrılmaz parçası haline gelecektir.

Kiev Knezi Vladimir, dağınkı Doğu Slav kabilelerini birleştirmek için Hristiyanlığı, Bizans İmparatorluğu üzerinden kabul ederek, 988 yılında devlet dini olarak ilan eder (Orlov, 2011:28). Ortodoksluk inancı, tarihsel süreç içerisinde "öteki" olarak gördükleri Batılı Katolik Devletler karşısında kendi milli kimliklerini tanımladıkları önemli aidiyetlerin başında yer alır. Ortak kimliğe sahip oldukları diğer insanlarla birlikte üzerinde yaşadıkları vatan toprağını, Ortodoksluk ile beraber "kutsal" olarak gören Ruslar, ülkeleri için önemli olan azizleri, savaşan knezleri, kahramanları bu bağlamda kutsallaştırırlar. Milli birlik için yaşadıkları vatan artık Ruslar için "Kutsal Rus" (*Святая Русь*) ismi ile anılmaktadır ve cesaretle, inançla "öteki" düşmanlar ile savaşmak, ülke bütünlüğünü ve inancını savunmak, hizmet etmek kutsal bir görev olarak algılanır. Söz konusu vatanseverlik, Ortodoksluk, halkçılık gibi milli kimliği oluşturan temel kavramlar Gogol'un Rusya hakkındaki düşünceleri ile yakından ilintilidir. 1840'lı yıllarda Rus düşüncesinde ve edebiyatında, Rus devletinin, milletinin geleceğinin nasıl olması gerektiği hakkında çıkan tartışmaların sürecinde ortaya çıkan, Batı

medeniyetinin ilerici fikirlerinin benimsenmesi gerektiğini düşünen Batıcılar ve söz konusu ilerici fikirleri reddeden, Rusya'nın iyiliği için kendi özünden, geleneklerinden ayrılmaması gerektiğini savunan Slavcılar olmak üzere iki kutup meydana gelir. Gogol bu tartışmaların sürdüğü ortamda, yaratıcılığının ilk dönemlerinde Batının ilerici, yenilikçi fikirlerini yok saymaz ancak Rus milletinin kendi değerlerine, özüne sarılması gerektiğini düşünür ve bu fikirlerini eserleri aracılığı ile yansıtır. Bu bağlamda yaratıcılığının ilk yıllarında eserlerinde Rus devletinin kötü yönetimini, rüşvet ve yolsuzlukları eleştirel bir bakış açısı ile betimleyen yazar, yaşamının ileriki yıllarında yaşadığı ruhsal buhran sebebiyle Hristiyanlığa ve muhafazakarlığa daha yakın bir eğilim gösterir. Gogol için vatani sevmek, yaşadığın topraklara hizmet etmek demektir. Devletini ve milletini yüceltmek, tarihine sahip çıkmak, düşman karşısında cesaretle savaşmak ve en önemlisi Ortodoks inancından sapmamak, değerlerine ihanet etmemek Gogol'un, Taras Bulba üzerinden aktardığı ve savunduğu fikirlerdir. Ortodoksluğa ve kiliseye olan ilgisi ile tanınan Gogol için dini değerler bir milleti oluşturan, korunması gereken başlıca aidiyetlerdir. Bu bağlamda yazar, Tanrıya ve inanca karşı olan sevginin Rusya'yı sevmek ve milli birliği sağlamak demek olduğunu ileri sürer. 1847 yılında yayınlanan "Arkadaşlarımla Yazışmalarımın Seçilmiş Parçalar" (*Выбранные места из переписки с друзьями*) adlı eserinde yer alan 1844 yılında kaleme aldığı "Rusya'yı Sevmek Gerek" (*Нужно любить Россию*) adlı yazısında önce Tanrı'yı sonra kardeşleri sevmenin gerekliliğinden bahseder ancak bunun sonucunda insanların Rusya'yı sevebileceğini ileri sürer. Rus ve Hristiyan olmanın bir ayrıcalık olduğunu, şükredilmesi gerektiğini söyler: "*Tanrı'ya her şeyden önce Rus olduğunuz için dua edin, şükredin... Rus, Rusya'yı sevecekse Rusya'da olan her şeyi sevecektir*" (Gogol, 2008:295). İçinde bulunan tüm kötülükleri ile Rusya'nın sevilmesi gerektiğini söyleyen Gogol, özellikle Rusların aynı kaderi ve toprağı paylaştıkları, "kardeş" olarak nitelendirdiği yurttaşları sevmenin, Rusya'yı sevmek için atılan önemli bir adım olduğunu vurgular: "*Ve eğer Rusya'yı sevmeyeniz, kardeşlerinizi de sevmeyeniz ve kardeşlerinizi sevmeyeniz, Tanrı sevgisiyle alevlenmezsiniz ve Tanrı sevgisiyle alevlenmezsiniz, kurtulamazsınız*" (Gogol, 2008:296). Gogol, arkadaşları ile olan mektuplaşmalarında ve yazılarında Rus topraklarına ve değerlerine olan yaklaşımını farklı yollardan aktarmaya devam eder. Yazar, "öteki" olarak görülen Batı aydınlanması ile Rusya arasındaki çatışma hakkındaki düşüncelerini 1846 yılında kaleme aldığı "Aydınlanma" (*Просвещение*) adlı makalesinde kilise ayrılıkları üzerinden aktarır. Yazara göre Rusya'nın, Batının ilerici fikirlerine ihtiyacı yoktur, ihtiyacı olan her şey Ortodoks kiliselerinde mevcuttur. Batı ve Doğu kiliselerinin ayrılığı Tanrı'nın bilgeliğinin bir ürünüdür, nitekim Doğu kiliseleri sahip olduğu görevleri ve değerleri ile ayrıcalıklı bir konumdadır. Gogol, Doğu kiliselerinin, insanlarla ilgilenen, gerekirse dünya için fedakarlıklarda bulunan, en iyi Hristiyan aziz ve din adamlarına sahip olduğunu ileri sürer. Batı kiliselerinin ise yazar, dünyaya hakim olmak isteyen, insanlardan uzak duran, çelişkileri uzlaştırmaya çalışırken Hristiyanları aydınlatacak yeterli ışığa sahip olmayan, gelişme halindeyken İsa'dan ve öğretilerinden uzaklaşan bir kurum olduğunu söyler. Gogol'e göre Doğu kiliseleri İsa'nın öğretilerini dikkatli bir şekilde insanlığa aktarıp, uygulamak için çabalarken, Batı kiliseleri bu konuda özensiz davranmaktadır (Gogol, 2008:278-279). Araştırmacı Denisov, yazarın ileri sürdüğü Batı Katolik Kilisesinin insanlar üzerinde yarattığı bazı olumsuz duygular ve davranışların, "*Taras Bulba*" eserinde Ostap'ın idamı sırasında halkın tutumunda açıkça görüldüğünü ve Gogol tarafından bu durumun eleştirildiğini belirtir. İlgisiz ve saygısız bir şekilde öldürülecek olan kurbanın idamını izlemeye gelen topluluk, kurnaz ve vahşi bir içgüdü ile betimlenir. Düşüncesiz ve umursamaz bir tavırla, vahşi duygularla cellatın kurbanı katletmesini beklemektedirler. Bu bağlamda Ostap'ın işkenceler karşısındaki asil duruşu, acı çekmesine rağmen bağırmandan ölümünü beklemesi, uğruna savaştığı değerlerden vazgeçmemesi, Katolik topluluğun yarattığı zalimlik duygusu karşısında yüceltilmektedir (Denisov, No.:2017:22-23).

Yazarın, Ortodoksluk ve vatan sevgisi "*Taras Bulba*" eserinde Bulba ve Kozak askerlerinin söylemleri ile birkaç kez vurgulanır. Zaporozye Seçisinde bulunan Kozakların ortak özelliği yaşadıkları toprak parçasına ve dini inançlarına karşı duydukları öz verili sadakat duygusuna sahip olmasıdır. Savaşta çarpışarak kardeşlik ve vatan için ölmek Rus topraklarına bir övgüdür. Taras, Lehlerle karşı savaşmaya gitmeden önce askerlerine yaptığı konuşmada Kozaklar arasındaki güçlü kardeşlik bağı Rus ruhunun bir parçası olarak gördüğünü söyler. Tarih boyunca Rusların yaşadığı istilalar, kötü talihler sonucunda ayakta kalmalarının en büyük nedenlerinden birinin kardeşlik bağı olduğunu vurgular. "*Rus yurdunda olan arkadaşlık gibisini hiçbir yerde bulamazsınız*" (Gogol, 2010:133) diyen Taras dünyanın hiçbir yerinde bu duyguya rastlanamayacağını belirtir. Düşmanların sadece sınır dışındaki yabancılar olmadığını, köklerine ihanet eden, yabancı Krallara yaltaklanan, özünü unutan Rus soylularının da suçlu olduğunu belirten Taras, yine de bu insanların sahip oldukları Rus ruhunda değerli bir şeylerin olabileceğini, günün birinde sarsılarak uyanacaklarını ve arkadaşlığın, kardeşliğin ne demek olduğunu öğreneceklerini söyler (Gogol, 2010:133). Araştırmacı Vasili Gippius, Taras'ın kardeşliğe ve Rus ruhuna karşı tutumunu, sözlerini Gogol'un ideolojik yaklaşımının yansıması olarak görür (Gippius, 1994:107). Hristiyanlık dininde insan öldürmenin günah olduğunu bilen Gogol, bireysel kırgınlık ve kızgınlıklar sonucu insan canını almanın büyük bir yanlış olduğunu ancak ait olduğu topluma ve vatana karşı yapılan saldırılarda savaşmayı, öldürmeyi yasal ve övgüye değer olduğunu ileri sürer (Voropayev, 2008:151). Yazarın bu düşüncesi topraklarını istila eden, halkını öldüren, Ortodoks kiliselerini yağmalayan, inançları ile alay eden Lehler karşısında ölmeyi ve öldürmeyi görev sayan Taras ve arkadaşlarının savaş esnasındaki eylemlerine yansır. Lehler karşısında savaşırken ölen Kozak askerlerinin son sözleri Gogol'un düşüncesini ve Taras'ın çatışma öncesi arkadaşlarına söylediği sözleri doğrular niteliktedir. Ölmeden önce Stepan Guska "*Bütün düşmanlarımız gebersin, Rus yurdu sonsuza kadar yaşasın!*" (Gogol, 2010:138), Mosiy Şilo ise "*Ortodoks Rus yurdu sonsuza kadar yaşasın, her zaman şanlı şerefli olsun!*" (Gogol, 2010:138) diye haykırır. Taras'ın sevdiği, eski arkadaşlarından Kukubenko'nun son sözleri "*Dilerim Tanrı'dan, bizden sonra bizden daha iyi, bizden daha yiğit Kazaklar gelir ve İsa'nın sevgilisi Rus yurdu sonsuza kadar şanlı şerefle yaşar!*" (Gogol, 2010:141) şeklinde olur. Gogol'un hayranlık duyduğu Kukubenko'nun arkadaşlarına, vatanına ve dinine hiç ihanet etmediği için İsa tarafından onurlandırılacağına inanılır (Voropayev, 2008:150). Kardeşleri, vatani ve Ortodoksluk için ölmenin insan hayatının en önemli amacı olduğuna inanan Taras için Andri'nin ihaneti affedilemez bir hainliktir. Taras için dünyadaki en korkunç ve utanılması gereken şey vatana ihanet etmektir. Ancak Andri'nin vatan sevgisi Taras ve Ostap'ın tanımladığından çok daha farklıdır. Sevdiği Leh kızı birlikte olmalarının imkansız olduğunu, düşman tarafların çocukları olduğunu söylediğinde Andri: "*Anayurdumun Ukrayna olduğunu söyleyen kim? Ruhuna en tatlı gelen yerdir anayurt! En çok sevdiğimiz yerdir. Benim anayurdum sensin!*" (Gogol, 2010:102) şeklinde karşılık verir. Söz konusu durum araştırmacı Ernast Renan'ın ulusu bir hissiyat, ruhani bir ilke olarak tanımlamasının kanıtı gibi durmaktadır. Renan için bu ruhani ilke geçmişin hatıralarına, mirasına sahip çıkmak ve şimdiki zamanda ortak karara varma, birlikte yaşama arzusundan oluşur (Renan, 2016:50). Taras için bu ilke geçmişin mirasını yaşatmak olarak var olurken, Andri için o an hissettiği duygudan, olmak istediği yerden ibarettir. Andri'nin duygusal ve romantik yönelimi, taraf değiştirmesi Taras tarafından ağır bir şekilde cezalandırılması ile son bulur. Savaş meydanında karşılaştığı oğluna "*Seni dünyaya ben getirdim, şimdi de ben öldüreceğim*" (Gogol, 2010:144) diyerek, tetiği çeker. Taras'ın kendi soyundan gelen bağı, kendi eli ile cezalandırarak koparması, kutsal görev olarak görülen "vatana hizmet", "Ortodoksluğa sadakat" ilkelerinin yerine getirilmemesinin bir karşılığı olarak sunulur. Bu bağlamda yazara göre insan Tanrı'dan, inancından ayrıldığı zaman, ağır şekilde cezalandırılır, soyuna son verilir (Denisov, No:3,2017:14).

Andri'nin ihaneti ve gurur duyup, övündüğü Ostap'ın idamı ile sarsılan Taras, ölen Kozakların intikamını almak, Lehler tarafından aşağılanan Ortodoksluk inancını, halkını savunmak için Dubno kentinde ölümü pahasına savaşıyor. Leh askerleri tarafından yakalanan, yakılarak ölmesi için ağaca bağlanan Taras, canı pahasına Kozak kardeşlerinin kaçması için son nefesine kadar bağırır ve onları düşmandan uzak tutmaya çalışır. Ölmeden önce Kozakların kaçmayı başarması ile sevinen Taras'ın Leh düşmanları karşısındaki son sözleri kahramanın arkadaşlık ve vatan için savaşmanın kutsal olduğunu gösterir niteliktedir:

"Kozakların korkacağı bir şeyin olduğunu mu sanıyorsunuz dünyada? Durun hele, zamanı gelecek, bir gün gelecek, Ortodoks Rus inancının ne olduğunu göreceksiniz! Yakın uzak uluslar şimdiden hissetmeye başladıkları bile: Rus yurdunda kendi çarı doğacak ve ona boyun eğmeyecek tek ulus kalmayacak yeryüzünde" (Gogol, 2010:175).

Gippius'a göre, Gogol, ölmeden önce Kozaklara yardım etmeye çalışan Taras'ın son nefesinde söylediği Rus ruhunu yücelten sözleri aracılığıyla Rusya hakkındaki kehanetlerini yansıtmak ister (Gippius, 1994:107). Kozakların özgün yaşamını, sahip oldukları değerleri, Rus ruhunu betimleyen eserin temel çatışmaları Ortodoksluk-Katoliklik, Batı-Rusya karşıtlığından oluşmaktadır. İki Hristiyan inancında cisimleşen ahlaki normlar, iki kültürün, kimliğin farklılığı Gogol tarafından "öteki" ile verilen savaş esnasında betimlenmeye çalışılır. Gogol, "*Taras Bulba*" eseri ile hem Batı-Rus kimliği karşıtlığında Rus ruhunun yüceliğini hem de Slav birliği altında hareket eden Ukrayna-Rus halkının düşman karşısında elde edecekleri üstünlüğü vurgulamak ister.

## Sonuç

Yaşanılan toprak parçasının üzerinde birlikte ortak değerlere, kurallara, ekonomik yapıya sahip olan insanların bir topluluk oluşturması sonucunda elde ettikleri kolektif kimlikler "öteki" kimliklerin karşısında var olma süreçlerini tamamlar. Ortodoksluk, otokrasi, ortak dil, ekonomik bağlar gibi aidiyetlerin toplamından oluşan Rus kimliğinin ve milli bilincinin oluşmasında Kozak halklarının etkisi oldukça önemlidir. Devlet sınırlarında Ortodoks inancını ve vatan topraklarını Rus gücü adına savunmaya çalışan Kozaklar çoğu zaman, farklı etnik kimliklere sahip olmalarına rağmen düşünsel bir bağ ile sahip oldukları ortak değerlerle kendilerini Rus milletinin bir parçası olarak görürler. Altın Orda Devleti'nin dağılmasından sonra özgür, at üstünde gezen, kılıç kuşanan, kiralık asker olarak görev yapan, göçebe yaşam tarzına sahip Kozaklar buldukları coğrafyanın ya da bağlı oldukları devletin adını alarak hayatlarını uzun yüzyıllar sürdürürler.

Çalışmamızın konusu olan Gogol'un "*Taras Bulba*" adlı eserinde betimlenen Zaporozje Kozakları, Ukrayna topraklarında yaşayan, Ortodoksluk ve vatan toprağını savunmayı amaç edinmiş, savaşçı, özgür bir topluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Ordugahlarının, kiliselerinin, okullarının bulunduğu Zaporozje Seçinin kurulması ile göçebe hayattan yerleşik hayata geçen Zaporozje Kozakları, ortak kurallar ve ahlaki normlar çerçevesinde düzenli bir hayata geçmeye çalışırlar. Sınır bölgelerinde, düşman gördükleri, dinleri ve vatanları için tehdit saydıkları her topluluk ve millet Kozaklar için savaşılması gereken düşmanlardır. Hristiyanlığın getirisi olarak gördükleri kardeş bağına savunmak, halkını korumak, bu uğurda savaşmak bir Kozak erkeği için yaşamın amacı sayılmaktadır. Kozakların sahip oldukları değerler Gogol tarafından Taras Bulba ve arkadaşları Kozak askerlerinin eylemleri ve söylemleri üzerinden aktarılmaktadır. Bulba ve arkadaşları kendilerini Rus ruhunun bir parçası olarak görürler, farklı etnik yapılar olsalar bile Ortodoksluk çatısı altında Rus birliğinin bir uzantısı olarak var olurlar. Güney-Kuzey Rusya'nın karakteristik olarak farklılıkları olduğunu düşünse bile kendi

düşüncelerinde ve bilincinde Ukrayna-Rus doğasını birleştiren Gogol, vatanseverlik, Ortodoksluk ve Rus birliği hakkındaki görüşlerini Taras Bulba karakteri üzerinden yansıtır.

Gogol, 19. yüzyılın ilk yarısında Rus edebiyatında milli tarihi olayların, kahramanlığın konu edildiği dönemde doğduğu topraklardan, atası olan Zaporozje Kozaklarından etkilenerek "Taras Bulba"yı yaratır. Küçük Rusya olarak adlandırdığı Ukrayna'nın tarihi hakkında çalışmalar yapan yazar, büyükannesinden dinleyip etkilendiği özgür, cesur, inançlı Zaporozje Kozaklarının yüzyıllarca Rus birliğini korumak adına Batılı Devlet karşısındaki kahramanca direnişlerini, savaşlarını anlatmak ister. Dubno kenti sınırında gösterişli üniformalılara, uzun menzilli silahlara, toplara sahip olan Lehler karşısında Kozaklar, geleneksel kıyafetleri, tüfekleri, kılıçları ile cesurca savaşarak zafer kazanır. Taras, hem kiliselerini aşığılayan, kardeşlerini esir eden, öldüren "öteki" düşmana hem de yabancı Krallara, Lehlerin lüks yaşamına aldanan Rus soylularına karşı durmaktadır. Taras sahip oldukları inanç, kardeşlik, vatansever coşku Kozakları, Katolik Lehlerden üstün tutan değerler olarak görür. Bu bağlamda çalışmamızda Gogol'un, Rus kimliğinin oluşmasında, toplumlari bir arada tutmada önemli bir güç olan Ortodoksluk inancını, Batı kimliği karşısında yücelttiği Rus ruhunu, "kardeşlik" kavramını "Taras Bulba" eserinde yansıttığı, tarihsel bellek aracılığı ile Zaporozje Kozaklarının serüvenini, 19. yüzyılın ilk yarısında alevlenen Slavcı-Batıcı tartışmalar arasında milli özün ve değerlerin önemine, savunulması gereken olgular olduğuna vurgu yapmak, kendi düşüncelerini belirtmek amacıyla aktardığı sonucuna ulaşmıştır.

### Kaynakça

- Alekseyev, D.S., Bekişeva, A.V. (2012). *Obraz Bogatrya v Epose Kievskoy Rusi i Sovremenny «Supergeroy»: Sravnitelny Analiz, Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universtiteta*, No:6, s. 248-253.
- Anderson, B. (2015). *Hayali Cemaatleri Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Belinski, V. G. (1835). *O Russkoy Povesti i Povestyah g. Gogolya*, Erişim Tarihi: 3 Eylül 2022. [http://az.lib.ru/b/belinskij\\_w\\_g/text\\_0320.shtml](http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0320.shtml)
- Belozertsev, E.P. (2004). *Obrazovanie: İstoriko-Kulturny Fenomen*, Peterburg: Yuridiceski Tsentr.
- Denisov, V.D. (2017). *Geroi Gogolya: Natsionolnoe, Tipičeskoe, Ocobennoe*, *Kultura i Tekst*, No:3,s. 6-29.
- Denisov, V.D. (2017). *Taras Bulba: Geroy-Kozak i Ego Vremya*, *Kultura i Tekst*, No:4, s. 73-91.
- Derleme. (2022). *19. Yüzyıl Rus Edebiyatı Altın Kalemleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2010). *Dinsel Yaşamın İlk Biçimleri*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Felitsın, E.D., Şerbina, F.A. (2021), *Kubanskoe Kazaçestvo i Ego Atamanı*, Moskva: Yurayt.
- Gippius, V. (1994). *Gogol*, Peterburg: Logos.
- Gogol, N.V. (1832), *Vzglyad Na Sostavlenie Malorossii*, Erişim Tarihi: 11 Kasım 2022. [http://az.lib.ru/g/gogolx\\_n\\_w/text\\_1834\\_05\\_arabeski.shtml](http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_1834_05_arabeski.shtml).
- Gogol, N.V. (2008). *Nujno Lubit Rossiya*, Moskva: İnstitut Russkoy Stivilizatsii.
- Gogol, N.V. (2010). *Taras Bulba ve Mirgorod Öyküleri*. (Çev. Ergin Altay), İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hayes, J.H. C. (2010). *Milliyetçilik: Bir Din*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Krupčanov, L.M. (2011). *N.V. Gogol i Rossiya Dva Veka Legendı*, Moskva: MPGU.
- Levçenko, T.V. (2013). *Traditsii Rossiyskogo Kazaçestva- Duhovny Resurs Patriotiçeskogo Vospitaniya Detey i Volodeji*, Volgograd: VolgGMU.

- Lukaş, S.N. (2010). Vospitatelnı Potentsial Kulturı Kazaçestva: Ot Noumenov K Fonomenu, *Jurnal Bereginya* 777. *Sova*, No:4, s.149-164.
- Maksimoviç, M. (1876), *Sobranie Soçinenie*, C.1., Kiev: Tip. M.P. Fritsa.
- Orlov, A.S., Geogriev V.A., Geogrieva, N.G. (2011). *İstoriya Rossii*, Moskva: Prospekt.
- Renan, E. (2016). *Ulus Nedir?* (Çev. Gökçe Yavaş), İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Savalyev, E.P. (2010). *Dreyunya İstoriya Kazaçestva*. Moskva: Veçe.
- Sopov, A.V. (2011). Proishojdenie Kazaçestvo Vozvraşeyniya K Probleme, *Vestnik Moskovskogo Universiteta*, No:1, s.54-65.
- Tyumentsev, İ.O. (2005). Rossiya i Poyavlenie Kazaçestva Na Volge i Na Donu, *Cahiers du monde russe*, Vol:46, no 1/2, s. 75-82.
- Vinogradov, İ.A. (2000). *Gogol-Hudjnik i Mıslitel: Hristianskie Osnovi Mirosozertsaniya*, Moskva: Nasledie.
- Vinogradov, İ.A. (2001). Gogol i Uvarov: Pravoslavie, Samoderjavie i Narodnost, *Vestnik Rossiyskogo Gumanitarnogo Nauchnogo Fonda*, No:1, s. 83-91.
- Voronski A.K. ( 1979). *Gogol*, Moskva: Molodaya Gvardiya.
- Voropayev, V.A. (2008). Gogol i Slavyanstvo, *Vestnik Slavyanskih Kultur*, s. 148-160.



## 092. L. N. Tolstoy'un dinî- ahlaki felsefesinde kötülüğe karşı koymama ilkesi: *Diriliş* romanı örneğiyle

Sevgi ILICA<sup>1</sup>

**APA:** İlca, S. (2023). L. N. Tolstoy'un dinî- ahlaki felsefesinde kötülüğe karşı koymama ilkesi: *Diriliş* romanı örneğiyle. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1491-1504. DOI: 10.29000/rumelide.1252900.

### Öz

Rus yazar Lev Nikolayeviç Tolstoy 1870'li yıllarda derin bir ruhsal kriz yaşar. Yazar o güne dek yaşamış olduğu hayatı, dini, ahlaki ve varoluşu sorgular. Bu süreçte, başta İncil olmak üzere, neredeyse tüm dinî kaynakları ve felsefi klasikleri okumaya gayret eden Tolstoy, Rus Ortodoks Kilisesi'nin dini yanlış yorumladığını ileri sürer. Bu yıllarla birlikte yazdığı eser ve yazılarında kiliseye karşı çıkan görüşlerini açıkça ortaya koyar. Yazar kiliseyi hedef alan cüretkâr eleştirileri neticesinde aforoz edilir. Buna rağmen, Tolstoy ısrarlı bir biçimde düşüncelerini ifade etmeye devam eder. Tolstoy'un, Matta, Yuhanna ve Luka İncillerine atıf yaparak geliştirdiği dinî-ahlaki görüşlerinin en önemlilerinden biri, *kötülüğe karşı koymama* ya da *kötülüğe karşı kötülükle karşı koymama* ilkesidir. Yazara göre, İncil'de açıkça belirtilen bu ilke kilise tarafından yok sayılmaktadır. Tolstoy, insanın başına ne gelirse gelsin, deneyimlediği tüm kötülöklere karşı edilgen davranarak yargılama eylemini Tanrıya bırakması gerektiğini savunur. *Sağ yavaşınıza bir tokat atana öbür yavaşınızı da çevirin* telkinine dayanan bu görüş bağlamında yazar, ceza hukukuna, idama ve savaşa karşı çıkar. Yazar 1899 yılında yayımlanan romanı *Diriliş* (*Воскресение*) ile ülkesindeki yozlaşmış ahlaki değerleri, toplumsal adaletsizliği ve dinin yanlış yorumlanmasını gözler önüne serer. Özellikle 1880 yılından itibaren eserlerinde manevi temalara ağırlık veren Tolstoy'un dinî-ahlaki görüşlerinin irdelenmesi, yazarın eserlerinin tahlilinde önem arz eder. Bu bağlamda, bu çalışmada Tolstoy'un din, inanç ve ahlak çerçevesinde ileri sürdüğü görüşleri ile *kötülüğe karşı koymama* ilkesi aktarılır ve sözü geçen düşünceler ekseninde *Diriliş* romanı analiz edilir. Eklektik, biyografik ve betimleyici yöntemler kullanılarak, yazarın dinî-felsefi görüşlerinin *Diriliş* romanı örneğiyle ortaya koyulması amaçlanır. Sonuç olarak, bu eserde insanın ruhsal dirilişinin ancak diğerlerinin yaptığı kötülöklere affederek ve Tanrıdan gelen her şeyi kabul ederek mümkün olabileceği gösterilir.

**Anahtar kelimeler:** L. N. Tolstoy, din, ahlak, iyilik, kötülük

### The principle of nonresistance to Evil in L. N. Tolstoy's Religious- moral philosophy: The case of the novel *Resurrection*

#### Abstract

Russian writer Lev Nikolayevich Tolstoy overcomes a deep mental crisis in 1870s. The writer questions his life until that day, religion, morals and existence. Tolstoy, who tries to read the Bible in the first place, almost all the religious sources and philosophical classics within this period, asserts that the Russian Orthodox Church misinterprets the religious. Within these years, he openly passes his antichurch opinions in his works and writings. As a consequence of his daring critiques aimed at the church, the writer was excommunicated. Nevertheless, he clamorously persists to express his

<sup>1</sup> Arş. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Burdur, Türkiye), silica@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5908-8487 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252900]

thoughts. One of the most important religious-moral ideas, developed by Tolstoy referring to Matthew, John and Luke Gospels, was the principle of *nonresistance to evil* or *not returning evil for evil*. According to the writer, this principle, explicitly mentioned in the Bible, is ignored. Tolstoy defends that we should not resist any evil we experience but give over the action of judgment to God. In the context of the opinion based on the teaching *anyone slaps you on the right cheek, turn to them the other cheek also*, the writer objects to penal law, death sentence and war. With the novel *The Resurrection*, published in 1899, the writer reveals degenerated moral values, social injustice, and misinterpreted religion of the society. Examining the religious-moral thoughts of Tolstoy, who has concentrated on moral themes in his works since 1880 year, is important in analyzing his works. Therefore, in this work the ideas of Tolstoy put forward within the frame of religion, belief and morals and the assertion of nonresistance to evil are conveyed and the novel *The Resurrection* is analyzed in the axis of the aforementioned thoughts. It is aimed to present the religious-philosophical opinions of the writer with the case of the novel *The Resurrection*, using the eclectic, biographic and descriptive methods. Consequently, in this work it is indicated that the mental resurrection of a human could be possible only if he forgives the others' evils and he accepts everything coming from God.

**Keywords:** L. N. Tolstoy, religion, moral, favour, evil

## 1. Giriş

Rus yazar ve düşünür Lev Nikolayeviç Tolstoy (1828-1910) dinî ve ahlaki görüşlerini *İtirafnamam* (*Исповедь*, 1884), *İnançım Neden İbarettir?* (*В чём моя вера?*, 1884), *İnsan Ne ile Yaşar* (*Чем люди живы*, 1885), *İvan İlyiç'in Ölümü* (*Смерть Ивана Ильича*, 1886), *Kreutzer Sonat* (*Крейцерова соната*, 1890), *Tanrının Egemenliği İçinizdedir* (*Царство Божие внутри вас*, 1893), *Diriliş* (*Воскресение*, 1899), *İncil'in Kısa Bir Özeti* (*Краткое Изложение Евангелия*, 1906), *Şiddetin Kanunu ve Sevginin Kanunu* (*Закон насилия и закон любви*, 1908) ve *Hayat Yolu* (*Путь жизни*, 1910) gibi yazı ve eserleri başta olmak üzere birçok çalışmada açığa vurur. Tolstoy felsefi görüşlerini genel olarak Antik Yunan düşünürü Sokrates, Çinli düşünür Lao Zi, Çinli düşünür Konfüçyüs, Fransız düşünür Jean-Jacques Rousseau, Alman düşünürler Immanuel Kant ve Arthur Schopenhauer'un öğretilerinden yola çıkarak geliştirir. Yazarın özellikle dinî-ahlaki düşüncelerinde Hristiyanlık, Budizm, Hinduizm, Taoizm, Geç Dönem Stoacılık ve İslam'dan etkilendiği görülür (Maslin, 2001: 272; Stoloviç, 2005: 166).

Tolstoy'un dinî-felsefi görüşlerine ve *Diriliş* romanına dair Türkçe, İngilizce ve Rusça kaleme alınmış Rahman Özdemir ve Özlem Ünsal'ın "*Nehliudov'un Ruhsal Değişimi Işığında Tolstoy'un Dünya Görüşü*", Zafer Mucahit Orkcü'nün "*Religion for Justice: Analysis of the Conflicts of Humanity Through Resurrection of Leo Tolstoy*", İgor İvanoviç Yevlampiyev ve İnga Yuryevna Matveyeva'nın "*Принцип «Непротивления злу насилием» Л. Н. Толстого в контексте русской религиозной философии конца XIX - начала XX века*", Oksana Nikolayevna Vinogradova'nın "*Поучение о непротивлении злу насилием как доминанта романа Л.Н. Толстого "Воскресение"*" ve Viktor Euardoviç Naletov'un "*Принцип непротивления злу насилием в философии и практике Толстовства*" adlı çalışmaları ön plana çıkmaktadır.

Rus edebiyatının kuşkusuz en bilinen yazarlarından olan ve sayısız eser ve yazıya imza atan Tolstoy'un edebî eserlerinin detaylı ve muntazam incelenmesi meselesinde yazarın dinî-ahlaki görüşlerinin önemi büyüktür. Zira yazarın karakter, olay, zaman ve mekân kurgularını ahlaki, manevî ve dinî bakış açısını ve hayat görüşünü yansıtacak doğrultuda gerçekleştirdiği görülür. Bu bakımdan bu çalışma Tolstoy'un

1870'ye hayatını kaybettiği 1910 yılları arasındaki dinî-ahlaki ideolojisinin ortaya konulması açısından önem arz eder.

Yukarıda bahsi geçen çalışmalardan farklı olarak, bu çalışmada Tolstoy'un Rus Ortodoks Kilisesi karşıtı görüşleri ve dinî-ahlaki felsefesi detaylı bir biçimde, yazarın 1884-1910 yılları arasında kaleme aldığı otobiyografik çalışmaları ve yazılarına dayanarak ortaya koyulur. Bununla birlikte, *kötülüğe karşı gelmeme ilkesi* yine yazarın otobiyografik çalışmaları ve yazılarına istinaden ayrıntılı bir biçimde aktarılır ve son bölümde *Diriliş* romanı bu ilke çerçevesinde irdelenir.

Bu çalışmada Tolstoy'un 1870'li yıllarda geçirdiği ve tümüyle hayatını, ahlaki değerlerini ve dinî görüşlerini yeniden sorguladığı ruhani kriz sürecinin ardından, ülkesindeki mevcut Ortodoks Kilise ile keskin bir şekilde ayrışması anlatılır. Yazarın içsel çatışmalarının neticesinde kaleme aldığı *İtirafılarım*, *İnancım Neden İbarettir?*, *İnsan Ne ile Yaşar*, *Tanrının Egemenliği İçinizedir*, *Şiddetin Kanunu ve Sevginin Kanunu ve Hayat Yolu* otobiyografik çalışmalarından yola çıkarak Tolstoy'un gerçek Hristiyanlığın ve İsa'nın öğretilerinin makul yorumlarının, döneminde kabul gören inanç sistemine uymadığına kanaat getirdiği ve Rusya'daki Ortodoks geleneğini ağır ithamlarla eleştirdiği gösterilir. 1899 yılına ait *Diriliş* romanı eklektik ve betimleyici yöntemle irdelenir ve bu suretle Tolstoy'un Matta, Yuhanna ve Luka İncillerini temel alarak Hristiyanlığın en önemli ideallerinden biri olarak var saydığı *kötülüğe karşı koymama* ya da *kötülüğe karşı kötülükle/şiddetle karşı koymama* ilkesini savunduğu ortaya konulur. Neticede yazarın kötülüğün de iyiliğin de Tanrıdan kaynaklandığı ve insanın yaşantısında deneyimlediği olayların kötü ya da iyi olarak nitelendirilebilmesinde yargının sadece Tanrıya mahsus olduğunu ileri sürdüğü gözler önüne serilir. Bahsi geçen ilke bağlamında Tolstoy'un *Diriliş* romanında saptanan kilise karşıtı dinî- ahlaki düşünceleri incelemeye tabi tutulur.

## 2. Kriz

Tolstoy'un kökeni soylu bir aileye dayanır. Yazara köklü ve varlıklı ailesinden miras olarak Kont unvanı, Yasnaya Polyana'da geniş bir arazi ve onlarca köylüsüyle birlikte muazzam bir çiftlik kalır. İlk eğitimini dönemin diğer soylu çocukları gibi evde alan yazar, Rus Ortodoks gelenekleriyle yetiştirilir. Tolstoy'un 1884'te yayımlanan *İtirafılarım* adlı otobiyografik eseri şu sözlerle başlar:

Ortodoks Hristiyan inancına göre vaftiz edildim ve yetiştirildim. Bana çocukluğumdan ve ilk gençlik yıllarımdan itibaren hep bu inancı öğretiler. Fakat 18 yaşında üniversiteyi ikinci sınıfta bıraktığımda, artık bana öğretilen hiçbir şeye inanmıyordum (...) Çocukluğumdan beri öğretilen dinî öğretilerin yok olması diğerlerindeki gibi olmuştu, sadece farklı bir şekilde, çok erken yıllarda okumaya ve düşünmeye başladığım için, benim dinî öğretilerden kopuşum çok erken yıllarda bilinçli bir şekilde gerçekleşmişti. 16 yaşımdan itibaren dua etmeyi ve kendi isteğimle kiliseye gitmeyi bırakmışım<sup>2</sup> (Tolstoy, 1957a: 10, 13).

Tolstoy çok erken yaşlarda hayatın anlamı, ölüm, insanın etik nitelikleri ve toplum ahlakı üzerine düşünmeye ve bu konularla ilgili kaynakları okumaya başlar. Gençlik yıllarında özellikle Rousseau'dan etkilenen yazar, boynunda haç yerine Rousseau'nun portresinin bulunduğu bir kolye takar (Men, 2003: 71).

Tolstoy üniversite yıllarında soylu bir öğrenci gurubuna dâhil olur ve neredeyse tüm vaktini balo, parti ve pikniklerde geçirir. Dönemin sosyetik delikanlılarına öykünme gayretiyle ayak takımı olarak gördüğü

<sup>2</sup> Aksi belirtilmedikçe Rusçadan yapılan bütün çeviriler makale yazarına aittir.

kimseleri küçümseyerek selam dahi vermez. Yazar 1857 yılına ait *Gençlik (Юность)* adlı otobiyografik eserinde bu durumu şu sözlerle itiraf eder:

Gençliğimde insanları comme il faut<sup>3</sup> ve comme il ne faut pas<sup>4</sup> diye sınıflara ayırmayı çok severdim. Comme il faut kişilere saygı duyar, onları kendimle bir tutmaya layık görürdüm. İkinci tür insanlardan nefret ederdim. Üçüncü tür insanlar ise benim için adeta yok hükmündeydi; onları tamamen hor ve hakir görürdüm (Solovyev, 2018: 57).

Kazan Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ni ikinci sınıfta bırakan Tolstoy, 1851- 1855 yılları arasında Kafkasya ve Kırım'da subay olarak görev alarak savaşa katılır ve cesaretiyle dikkat çeker. Kazakların ve askerlerin arasında bulundukça bir zamanlar hor gördüğü ve aşağıladığı sıradan insanları sevmeye başlar (Solovyev, 2018: 80). Yazar 15 Nisan 1859 tarihli mektubunda, kuzeni Aleksandra Andreyevna Tolstaya'ya deneyimlediği savaş dönemiyle ilgili şunları söyler:

Istırap verici, fakat iyi zamanlardı. Hayatımda ne öncesinde, ne de sonrasında düşüncelerim bu seviyeye ulaştı. Bu yıllarda olduğu gibi hiç bakmamıştım. O dönemde keşfetmiş olduklarıma hep inanacağım. Ölümsüzlük ve sevginin gerçekten var olduklarını, sonsuza dek mutlu yaşamak istiyorsak başkaları için yaşamamız gerektiğini keşfettim (Zamaleyev, 2007: 117).

Kafkasya'dan adeta yeni bir kişilikle dönen ve bu doğrultuda hayatın her alanında etkin roller üstlenme çabasında olan yazar, geniş araziye yayılı çiftliğinde köylüler için bir ilkokul açar ve burada ders verir. Kendisine ait bir pedagoji dergisi çıkarır. 1858-1863 yılları arasında arabuluculuk yapar. Hayatı boyunca iki kez uzun soluklu Avrupa seyahati gerçekleştiren Tolstoy, 1862 yılında ise 13 çocuğunun annesi olacak Sofya Andreyevna Bers ile evlenir (Maslin, 2001: 272).

Tolstoy 70'li yılların ortasında derin bir ruhsal kriz yaşar. Birçok araştırmacıya göre bu kriz dönemi ünlü yazarın hayatındaki en önemli dönüm noktasıdır. Yazar bu krizle birlikte o güne dek yaşamış olduğu hayatın manevi ve ahlaki anlamda bir yalandan ibaret olduğunu düşünmeye başlar. Hatta bir süre intihar etmeyi düşünür. Bu ruhani kriz yılları aynı zamanda Tolstoy'un yoğun bir şekilde eser ürettiği yaratıcı bir dönemine tekabül eder. Bu yıllarda yazar neredeyse tüm dünya dinlerini ve felsefi klasikleri araştırır. Dinin, ahlakın ve inancın doğası üzerine düşünür. Antik Yunanca ve İbranice öğrenir. Tolstoy bu dönemde bir yandan da dürüst ve çalışkan bir Hristiyan olarak yaşamının gerekliliklerine özen göstermeye çalışır (Maslin, 2001: 272). İnsanın varoluşundaki gizemleri çözmeye çalışan Tolstoy, deneyimlediği ruhani kriz ve içsel çatışmalara dair *İtirafıların*'de şöyle yazar:

Bana ilginç şeyler olmaya başladı. Sanki nasıl yaşayacağımı ve ne yapacağımı bilmiyordum gibi hayatın duraksadığı ve kafamın karıştığı anlar yaşamaya başladım. Kayboldum ve içime kapandım. Ne var ki, bu durum geçti ve ben eskiden olduğu gibi yaşamaya devam ettim. Sonra bu kafa karışıklığı anları daha da sıklaştı. Hayatın duraksadığı bu anlarda hep aynı soruları sordum: Ne için? Peki, sonra? (Tolstoy, 1957a: 22).

Tolstoy, insanın yoksul, sıradan, eğitimsiz köylüler ve hacılar ile yakınlaştıkça, onların hayata çok daha ılıman, barışçıl ve bilgece yaklaştıklarını daha iyi gördüğünü keşfeder ve sözü geçen bu kişilere ilişkin *İtirafıların*'de şu ifadeleri dile getirir:

Bu insanlar hastalıkları ve acıları hiç şaşırmadan, karşı çıkmadan, sakince kabul ederler. Onlara göre bu böyle olmalıdır ve başka bir şekilde olamayacağına kanaat getirirler. Tüm yaşadıklarının onları iyiliğe götürdüklerine inanırlar. Ölüme bile mutlulukla yaklaşırlar (Tolstoy, 1957a: 62).

<sup>3</sup> Sosyete adabına uygun (Fr.).

<sup>4</sup> Sosyete adabına uygun olmayan (Fr.).

Deneyimlediği ruhani krizin ardından topraklarına ve özüne dönen Tolstoy, Avrupalı giysileri bırakıp çiftçi köylüler gibi giyinir, sobasını kendi yakar, odasını toplamaya ve ekip biçmeye koyulur. Böylece insanlarla daha yakın ilişkiler kurar ve onlara sevgiyle yaklaşmaya başlar. Başkalarına hizmet etmek yazara haz ve mutluluk getirir (Çestov, 2007: 37-38, 43). Söz gelişi, Tolstoy 4 Mayıs 1886 tarihli mektubunda eşine şöyle yazar:

Tüm kötülük zenginlerin fakirlerinden almalarından kaynaklanmıyor. Bu asıl sebebin küçük bir kısmı. Asıl sebep zengin, fakir, orta gelirli herkesin vahşi bir hayvan gibi yaşıyor olması. Sadece kendi için ve diğerinin üzerine basarak. Bu acı ve fakirliğe sebep oluyor (Şklovskiy, 1963: 586- 587).

Geniş çaplı araştırmalarının ve derin düşüncelerinin neticesinde Tolstoy, gerçek Hristiyanlığın ve İsa'nın öğretilerinin Rus Ortodoks Kilisesi tarafından çarpıtıldığına kanaat getirir. Yazara göre, İsa Tanrı değil, büyük bir eğitimci ve sosyal reformcudur. Tolstoy bu günlerdeki manevi arayışlarına dair şunları söyler: "Bu dünyada 55 yıldır yaşıyorum... 5 yıl önce İsa'nın öğretilerine inanmaya başladım ve tüm hayatım birdenbire değişti" (Tolstoy, 1957a: 304). Yazar *Dogmatik Tanrıbilim Eleştirisi* (*Крѹмѹка догматического богословия*) adlı çalışmasında Hristiyan öğretilerinin temel ilkelerinden sayılan baba, oğul ve kutsal ruh üçlemesine ya da diğer adıyla teslise dikkat çeker ve şu ifadelerle karşı çıkar:

Kilise tarafından açıklanan bu gerçeği anlamıyorum, ama bunu anlamanın imkânsız olduğunu kesinlikle anlıyorum. Zira insan aklıyla anlar. İnsanın aklındaki sayılar kesin olan kanunlardır. Tanrının kendisini sayılarla ifade ettiğini söylüyorlar: Ben=3 ve 3=1 ve 1=3. Tanrı kendi yarattığı ve kendisini anlamaları için akıl verdiği insanlara böyle bir cevap vermiş olamaz (Zamaleyev, 2007: 119).

Sonuçta Tolstoy kilisenin görüşlerine aykırı söylemleri sebebiyle 1901 yılında aforoz edilir (Maslin, 2001: 272). Tolstoy sinodun kendisini aforoz etmesi üzerine 4 Şubat 1901 tarihinde cevap niteliğinde bir yazı kaleme alarak, şu cüretkâr yorumları getirir: "Kilise öğretisi teorik olarak sinsi ve zararlı bir yalandır. Pratik olarak ise Hristiyan öğretisinin tüm anlamını saklayan en kaba batıl inanç ve büyülerin bir araya gelmesidir" (Zamaleyev, 2007: 117).

Tolstoy kilisenin halkı salt bir biçimde dua ve dinî ritüellere yönlendirmesini eleştirir. Zira ona göre, gerçek din, insanın yaşamının sonuna kadar dünyayla doğru bir ilişki kurmasına bağlıdır (Moulin, 2018: 80). Yazar 1894 yılında yayımlanan *Tanrının Egemenliği İçinizedir* eserinde bu görüşünü şu sözlerle doğrular: "İnsan gizemlerle ve dualarla kurtulabiliyorsa, iyi eylemlerde bulunmasına gerek kalmıyor. Böyle düşünen biri İsa'nın öğretisini anlamamıştır" (Tolstoy, 1957b: 60).

Tolstoy deneyimlediği ruhsal krizden maneviyatını güçlendirerek çıkar. Yazar 1870'li yıllarla birlikte, bilhassa Hristiyan metinlerine dayanarak geliştirdiği dinî-ahlaki görüşlerini çalışmalarında çok daha belirgin bir şekilde yansıtmaya başlar.

### 3. İnanç-iyilik-akıl ve tanrı birliği

Tolstoy hayatın ve varlığın anlamlarını aradığı bu karmaşık ruh halinden inanç sayesinde çıkar. Yazara göre, inanç hayatın anlamıdır. İnanç, insan varlığından koparılamaz. İnanç ve hayat birbirine bağlıdır. Farklı bir deyişle, yazarın imgeleminde şayet bir hayat varsa inanç da var demektir. Tolstoy bu düşüncesini *İtiraflarım*'da şu sözlerle açıklar:

İnanç insan hayatının anlamıdır. İnsan inanç sayesinde kendisini yok etmez, yaşar. İnanç hayatın gücüdür. Eğer insan yaşıyorsa, bir şeye inaniyor demektir. Eğer insan uğruna yaşayacağı hiçbir şeye inanmıyorsa, yaşamıyor demektir. Hayattaki tüm olgu ve olayların değeri inançtır (Tolstoy, 1957a: 56).

Tolstoy ilkin “insan nasıl yaşamalı?” ve “aklını nereye yönlendirmeli?” sorularıyla yola çıkar. Tolstoy’un mantığına göre insanın eylemleri de dolaysız biçimde inanca bağlıdır (Maslin, 2001: 277). Daha net bir ifadeyle, yazara göre insan inancı doğrultusunda dünyevi varlığıyla somut eylemler gerçekleştirir. İnsan inandığı değerlere göre eylemlerini ortaya koyar. Bu bakımdan insan yaptığı eylemlere de inanır (Maslin, 2001: 277).

Tolstoy’un felsefesinde inanç ve iyilik özdeştir. İyiliğin var olması ise karşısında duran kötülüğün varlığına bağlıdır. İyilik-kötülük dikotomisinde beliren ve yükselen iyilik ise inanç demektir. Farklı bir deyişle, yazara göre inancın olduğu yerde iyilik muhakkak vardır. İnanç kötülüğe yer bırakmaz. Bu doğrultuda insanın kötü formda var olması mümkün değildir. Böyle bir hayat aklın yaptırımlarını anlayamaz ve makul biçimde var olamaz. Böylece aklın varlığı da inançla bağdaştırılır. İnanç akla ve düşünceye yön verir. Tolstoy *İtirafıların*’da bu aksiyomunu şöyle açıklar:

Aklı olmasaydı, benim için hayat da olmazdı. Hayatın yaratıcısı olan akıl hayatı nasıl inkâr edebilir? Öyleyse git kendini öldür. Böylece akıl yürütmek ve inanmak zorunda kalmazsın. Hayatını beğenmiyorsan kendini öldür. Yaşıyorsan ve hayatın anlamını kavrayamıyorsan, yaşamını durdur ama hayatı anlamadığını anlatıp durma. Eğlenceli bir arkadaş grubundasın. Herkes eğleniyor ve ne yaptığını biliyor, sen ise karşı gelip sıkılıyorsun. Öyleyse, çek git (Tolstoy, 1957a: 49).

Tolstoy’a göre, inancın özdeşi olan iyilik aklın karşısında değil, tam aksine yanındadır. İnanç akli güçlendirir. Yazar bu görüşünü, “Akli davranışlar inançla belirlenir” (Maslin, 2001: 279) sözleriyle tasdikler. Din, akıl, inanç, iyilik ve dolayısıyla tüm bu olguların yaratıcısı olarak var saydığı Tanrı arasında mutabakat sağlamayı amaçlayan Tolstoy, Rus Ortodoks Kilisesi’ni insanı dünyevi ve somut eylemlerden kopardığı gerekçesiyle sert ifadelerle eleştirir (Maslin, 2001: 279).

Tolstoy Hristiyanlıkla bütünleşmiş mistik, mucizevi ve metafiziksel kavramları yok sayarak doğrudan İsa’nın ahlak öğretilerine odaklanır (Kropotkin, 2018: 181). Yazarın, insanın dünyevi eylemlerindeki sorumluluğu üstelenmesi gerektiğini savunduğunu söyleyebiliriz. Daha net bir ifadeyle, yazar yalnızca dua ederek ve dinî ritüelleri yerine getirerek İsa’nın izinden gidilemeyeceğinin altını çizmeye çalışır. Bu bağlamda, Tolstoy’un eser ve yazılarında, kişinin İsa’nın eylemlerinden ders çıkararak Tanrı sevgisiyle mutlak iyiliğe katkı sağlayacak somut eylemlerde bulunmasını telkin ettiği görülmektedir.

#### 4. Kötülüğe karşı koymama ilkesi

Tolstoy hata ve günahın insana özgü olduğunu, bu bakımdan herkesin birbirine karşı hoşgörülü ve bağışlayıcı bir şekilde davranması gerektiğini düşünür. Daha net bir deyişle, yazar kötülüklerin her ne boyutta olursa olsun affedilmesi taraftarıdır. Tolstoy, bir insanın başka bir insanı yargılamasına net bir tavırla karşı çıkar. Zira ona göre yargılama işi sadece Tanrıya mahsustur. Bu bağlamda dünyevi ekseninde neyin kötü, neyin iyi olduğunu da yalnızca Tanrı bilir (Maslin, 2001: 281).

Esasen bu, kadim çağlardan beri Budizm, Hinduizm, Hristiyanlık ve İslam gibi birçok dinde kabul gören yaygın bir görüştür. Örneğin, Kuran’da Fussilet Suresi 34.ayette ve Bakara Suresi 216. aayette şöyle yazar:

İyilikle kötülük bir olmaz. Sen (kötülüğü) en güzel olan davranışla sav; o zaman bir de göreceksin ki seninle aranızda düşmanlık bulunan kimse kesinlikle sıcak bir dost oluvermiş!<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Web: <https://kuran.diyinet.gov.tr/tefsir/Fussilet-suresi/4252/34-35-ayet-tefsiri>. Erişim Tarihi: 30.11.2022.

Savaş, hoşunuza gitmese de üzerinize yazıldı. Gerçi o size hoş gelmez, fakat olur ki, siz bir şeyden hoşlanmazsınız; oysa o, hakkınızda hayırlıdır. Olur ki, siz bir şeyi seversiniz; ama o, sizin hakkınızda bir fenalıktır. Allah bilir, siz bilmezsiniz. <sup>6</sup>

Çinli düşünür Laozi M.Ö.6.yy'a ait Tao-Teh-King metninde şöyle yazar: "İyiliği iyilikle karşılıyorum. Kötülüğü de iyilikle karşılıyorum. İyilik erdemdir" (Hook, 1922: 1). Budizm'in kurucusu Buda ise, Dhammapada eserinde benzer şekilde şunları söyler: "Bir insanın öfkesini sevgiyle, kötülüğünü iyilikle, yalanını doğruluyla aşmasına izin verin" (Hook, 1922: 1).

1870'li yıllarda geçirdiği ruhani kriz sürecinde dinler tarihini yoğun bir şekilde etüt eden Tolstoy, Hristiyanlığının özünün İsa'nın öğretilerinde olduğunu savunur. İsa'nın öğretilerini kilise çarpıtmalarından ayırıştırma gayesini güden yazar, bu savını Matta ve Luka İncillerinde yer alan şu ifadelerle dayandırır:

Göze göz, dişe diş dendiğini duydunuz. Ama ben size diyorum ki, kötülüğe karşı direnmeyin. Sağ yanağınıza bir tokat atana öbür yanağınızı da çevirin. Size karşı davacı olup mintanınızı almak isteyen abanızı da verin (Matta 5: 38-40) (Kutsal Kitap, 2018: 1015).

Ama beni dinleyen sizlere şunu söylüyorum: Düşmanlarınızı sevin, sizden nefret edenlere iyilik yapın, size lanet edenler için iyilik dileyin, size hakaret edenler için dua edin. Bir yanağınıza vurana öbür yanağınızı da çevirin. Abanızı alandan mintanınızı da esirgemeyin (Luka 6: 27-29) (Kutsal Kitap, 2018: 1090).

Tolstoy kötülüğe karşı tümüyle pasif kalınması gerektiğini savunan görüşüyle bir anda dikkatleri üzerinde toplar. Zira bahsi geçen pasif tutum her ne kadar yüzyıllardır biliniyor olsa da, özellikle yazarın yaşadığı dönemde pek fazla rağbet görmez. Dahası devletin en güçlü organlarından biri olan Rus Ortodoks Kilisesi de bu görüşü savunmaz. Bu bakımdan yazarın kötülüğe karşı edilgen tutumuna çağdaşlarının birçoğu karşı durur. Söz gelişi, Tolstoy'un yakın arkadaşı Rus hukukçu Nikolay Vasilyeviç Davidov anılarında şunları yazar:

L. N. ile kötülüğe karşı koymama hakkındaki görüşleri sebebiyle birçok kez tartıştım. İnsan yaradılıştan gelen ahlaki bir duyguyla bir çocuğu, bir hastayı ya da savunmasız bir varlığı şiddete maruz kaldığında savunmak ister. Ortaya koyduğum durumda hiç şiddete başvurmadan, en az ölçüde savunulabileceğini, zira şiddetin yalnızca olumsuz durumlar doğuracağını söyledi. Şu örneği verdi: Bir kadını dayak yemekten kurtarırsam, zorbaı öldürebilir ya da sakat bırakabilirim. Onun çalışma yeteneğini elinden almış olurum. Bu çok sayıda insana kötülük yapmama sebep olur (Zuyeva, 2017: 218- 219).

Tüm eleştirilere rağmen Tolstoy cüretkâr bir tutumla dinî- ahlaki görüşünün arkasında durmaya devam eder. Söz gelişi, 2 Mart 1881 günü Çar II. Aleksandr, *Narodnaya Volya* parti üyeleri tarafından öldürülür. Tolstoy öldürülen Çarın oğlu yeni hükümdar III. Aleksandr'a yazdığı mektupta da kötülüğe karşı koymama görüşünü şu ifadeleriyle açıkça gösterir:

Yaşlı ve iyi bir insan olan, çok iyiliklerde bulunmuş ve her zaman halkının iyiliğini istemiş babanızı öldürdüler. Durumunuz korkunç ama İsa'nın öğretisi, tüm insanların yaşayabileceği acımasız dürtü anlarında bize öncülük etmelidir. Çevrenizdeki baskıya rağmen, siz Rusya Çarından, sevgi dolu oğuldan, babanızın katillerini affetmenizi ve kötülüklerine iyilikle cevap vermenizi rica etmemin çılgınca ve cüretkâr görüneceği doğrudur. Bağışlayın, kötülüğe iyilikle cevap verin (Troyat, 2004: 555-556).

Tolstoy 14 Aralık 1908 tarihine ait *Bir Hinduya Mektup (Письмо к индусу)* yazısında kötülüğe karşı geliştirdiği görüşünü şu ifadelerle yineler: "Kötülüğe karşı koymayın. Ona katılmayın. Yönetimlerin

<sup>6</sup> Web: <https://acikkuran.com/2/216>. Erişim Tarihi: 30.11.2022.

şiddetinde, yargıda, vergi toplantılarında ve özellikle orduda kötülüğün bir parçası olmayın. Böylece dünyada hiç kimse sizi köleleştiremez” (Şklovskiy, 1963: 771).

Tolstoy 1884 yılında kaleme aldığı ve ahlaki-dinî görüşlerini açıkladığı otobiyografik eseri *İnancım Neden İbarettir?* 'de kötülüğe karşı koymama öğretisini kavrayış ve kabulleniş sürecini şu sözlerle aktarır:

‘Kötülüğe karşı koymayın’ sözlerinin kötülüğe karşı koymayın anlamına geldiğini açık bir şekilde anladıktan sonra, İsa'nın öğretilerine dair görüşüm birden değişti ve bu sözleri şu ana dek anlamamış olmaktan değil de, tuhaf bir biçimde anlamış olmaktan dolayı dehşete düştüm. Ben Hristiyan öğretisinin anlamının, hepimizin bildiği gibi, insanları sevmek anlamına geldiğini biliyordum. ‘Yanağımı uzatmak, düşmanlarımı sevmek’ demek Hristiyanlığın özünü ifade etmek demektir (Tolstoy, 1957a: 313).

Bahsi geçen çalışmanın ilerleyen kısmında yazar ülkesindeki kurumların Hristiyan ilkelere dayandıklarını iddia etmelerine rağmen, İsa'nın temel öğretisi olan kötülüğe karşı koymayın öğütüne aykırı eylemler sergilediklerini şu ifadelerle belirtir:

Çocukluğumdan beri bana İsa'nın Tanrı olduğu ve onun öğretisinin de Tanrısal olduğu öğretildi, fakat aynı zamanda bana kötüyü karşı güvenliğimi şiddet kullanarak garanti altına alan kurumlara saygılı olmam ve bu kurumları kutsal görmem de öğretildi. Kötülüğe karşı koymayı öğretiler, kötülüğe boyun eğmenin alçaltıcı, karşı koymanın ise övgüye değer bir davranış olduğunu öğretiler. Bana yargılamayı ve cezalandırmayı öğretiler, sonra savaşmayı, yani kötüyü katlederek kötülüğe karşı koymayı öğretiler (Tolstoy, 1957a: 314).

Mevcut sistem ve iktidara aykırı söylemleri sebebiyle birçok aydını karşısına alması ve hatta aforoz edilmesi bile Tolstoy'u doğru bildiği yoldan saptırmaz. Nitekim yazar hayatını kaybettiği 1910 yılında kaleme aldığı *Hayat Yolu* adlı çalışmasında şunları dile getirir:

Devlette özgürlükten bahsediyorlar. Ne var ki, devletin tüm kurumları özgürlüğe karşı olan şiddet üzerine temellenmiş. Bir insan kötülük yapıyor. Diğeri ya da diğeri ise bu kötülüğün karşısında başka bir kötülük yapıp buna ceza diyorlar (Tolstoy, 1956b: 203, 230).

Tüm bu veriler ışığında Tolstoy'un mahkemelere, askeri vazifeye ve idama karşı olduğu açıkça görülmektedir. Yazar 1908 yılında yazdığı *Şiddetin Kanunu ve Sevginin Kanunu* adlı makalesinde de kötülüğe karşı koymama görüşünü net bir tavırla savunur ve şu ifadeleriyle bahsi geçen ilkenin insanlığı iyiliğe yönlendireceği savını ortaya koyar: “Kötülüğe kötülükle karşı koymak iyiliği yok eder. Kötülüğe sevgiyle karşılık vermek ise kötülüğü hayra dönüştürür ve her türlü acıyı ortadan kaldırır” (Tolstoy, 1956a: 120).

Hristiyanlığın özünü oluşturan kötülüğe şiddet kullanarak karşı koymama öğretisi insanları her türlü dış otoriteden özgür kılar. Sadece özgür kılmakla kalmaz, bununla birlikte insanların hayatlarındaki dışsal biçimleri değiştirerek iyileştirmeye çalıştıkları hayatlarını iyileştirir (Tolstoy, 1956a: 77).

İncil metinlerine temellenen kötülüğe karşı koymama ya da kötülüğe kötülükle karşı koymama ilkesini çeşitli eser ve yazılarında net ifadelerle ortaya koyan Tolstoy, 1899 yılında kaleme aldığı *Diriliş* romanında bu görüşünün çarpıcı ve etkileyici bir örneğini okuyuculara sunar. Eserde mevcut Ortodoksluğu öylesine sert bir biçimde tenkit eder ki, bu aforoz edilmesinde kilise için bardağı taşıran son damla olur. Oğlu Sergey Lvoviç Tolstoy anılarında, kilisenin yazardan öldüğü güne dek özür dilemesini beklediğini anlatır. Ne var ki, Tolstoy asla özür dilemez. Neticede yazar hayata gözlerini yumduğunda kiliseden bağımsız bir şekilde evinin bahçesine gömülür (Karaca, 2019: 112-113).



## 5. *Diriliş* eserinde kilise eleştirisi ve kötülüğe karşı koymama

Tolstoy *Diriliş* adlı romanını 1889-1890, 1895-1896 ve 1898-1899 yıllarında olmak üzere aralıklarla üç ayrı dönemde kaleme alır (Şklovskiy, 1963: 690). Eser yazarın üç büyük romanının sonuncusudur. Uzun incelemeler ve geniş gözlemler sonucu yazılan eser, toprak mülkiyeti, özgürlük hakları, ceza hukuku, toplumsal eşitsizlik ve dinin yanlış yorumlanması gibi çeşitli sosyal, ekonomik ve ahlaki meseleleri içerir (Kaşoğlu, 1996: 25- 26).

Romanı yazma fikrini yazara, 1887 yılının Haziran ayında Yasnaya Polyana'ya ziyarete gelen arkadaşı Rus hâkim Anatoliy Fyodoroviç Koni verir. Koni'nin anlatısına göre, Oni soyadını taşıyan genç bir hizmetçi kız, arazi sahibinin oğlu tarafından hamile bırakılır ve evden kovulur. 16 yaşındaki kız hayatını kazanabilmek için fahişelik yapmaya başlar. Aradan yıllar geçer ve bir gün müşterilerinden biri onu hırsızlıkla suçlayınca tutuklanır. Mahkemede jüri üyeleri arasında bir zamanlar onu hamile bırakan adam da vardır. Genç adam vicdan azabıyla, hatasını telafi etmek için kıza evlenme teklifi eder. Ne var ki, genç kız nikâhtan önce hapiste tifüsten ölür (Troyat, 2004: 737). Tolstoy Koni'nin anlattığı bu sıra dışı hikâyeden çok etkilenir ve arkadaşına bunu mutlaka yazmasını önerir. Koni söz verse de, bunu başaramaz. Aradan bir süre geçtikten sonra Tolstoy, Koni'den konuyu kendisine vermesini ister. Böylece *Diriliş* eserinin ilk taslağı oluşmaya başlar (Şklovskiy, 1963: 691).

Tolstoy son romanı olan *Diriliş*'i büyük bir özen ve coşkun bir enerjiyle kaleme alır. Yazar neredeyse tüm vaktini eserine ayırır. Eşi Sofya 1898 yılına ait bir notundan bu durumdan şu sözlerle şikâyet eder: "Acı çekiyorum. Bu yaşta bir ihtiyar, Lev Nikolayeviç özel bir zevk duyarak, bir subayla oda hizmetçisinin yaşadığı yasak ilişkinin sahnelerini tasvir ediyor" (Şklovskiy, 1963: 693).

1899 yılında yayımlanan eserin merkezinde, Katerina Maslova karakteri yer alır. Genç kadın doğduğu gün itibarıyla talihsizlikler yaşar. Katyuşa Maslova, hiç evlenmemiş, yaşlı iki hanıma ait bir çiftlikte sığırtmaç olan bir kadının kızının gayri meşru çocuğudur. Bu kız çiftlikle sığırtmaçlık yapan annesiyle birlikte yaşar. Evli olmayan bu kız her yıl farklı adamlardan olma bir çocuk doğurur. Çocuklar vaftiz edilir, fakat ev işlerine engel olacağı gerekçesiyle beslenmez. Böylece beş çocuk ölür. Maslova oralardan geçmekte olan bir çingeneden olan altıncı çocuktur. Evin hanımları Mariya ve Sofiya İvanovna bebeği ahırda tesadüfen görüp, bakımını üstlenirler. Bebek üç yaşında iken annesi ölür. Anneannesi çocuğa bakmaz. Maslova yarı evlatlık yarı oda hizmetçisi olarak büyütülür. Genç kız on altı yaşında iken hanımların yeğeni zengin Prens Dmitriy Nehludov bir süre teyzelerinin evinde kalmak üzere misafirlğe gelir. Maslova, ona âşık olur. Aradan iki yıl geçtiğinde, delikanlı savaşa gidecek birliğe katılmadan önce teyzelerinde dört gün kalır ve Maslova'yı hamile bırakır. Ertesi sabah kıza 100 ruble verir ve bir daha geri dönmek üzere çıkıp gider. Hamile olduğunu fark eden Maslova evden ayrılmak zorunda kalır. Zira hanımları onu artık evde istemez. Dahası genç kadının bebeği de doğar doğmaz ölür. Maslova bir süre farklı yerlerde hizmetçilik yapar. Ne var ki, çalıştığı her yerde tacize uğrar. Neticede bu genç ve oldukça güzel kadın genelevde çalışmaya başlar. Yedi yıl sonra ise hırsızlık ve cinayet suçlamalarıyla tutuklanır. Mahkemede jüri üyeleri arasında Prens Nehludov da vardır (Tolstoy, 1936: 6-11, 61, 62).

*Diriliş* romanı İncil'den yapılan dört alıntı ile başlar. Böylece yazar eserinin dayandığı dinî-ahlaki idealleri daha en başında gözler önüne serer. Tolstoy bu alıntılarla her insanın belli bir oranda günahkâr olduğuna, bu bakımdan diğerlerini yargılama ve kınama hakkı olmadığına dikkat çeker. Nitekim yazara göre yargılama sadece Tanrıya mahsustur:

Bunun üzerine Petrus İsa'ya gelip, 'Ya Rab' dedi, 'Kardeşim bana karşı kaç kez günah işlerse onu bağışlamalıyım? Yedi kez mi?' İsa, 'Yedi kez değil' dedi. 'Yetmiş kere yedi kez derim sana' dedi (Matta

18: 21-22). Başkasını yargılamayın ki, siz de yargılanmayasınız. Sen neden kardeşinin gözündeki çöpü görürsün de kendi gözündeki merteği fark etmezsin? (Matta 7: 3). İsa durmadan aynı soruyu sormaları üzerine doğruldu ve 'İçinizde kim günahsızsa, ilk taşı o atsin!' dedi (Yuhanna 8: 7). Başkasını yargılamayın. Öğrenci öğretmeninden üstün değildir, ama eğitimini tamamlayan her öğrenci öğretmeni gibi olacaktır (Luka 6: 40). (Kutsal Kitap, 2018: 1034, 1017, 1136, 1091).

Tüccar Smelkov'u öldürmek ve 2500 ruble parasını çalmakla suçlanıp tutuklanan Maslova, mahkemeye götürülmek üzere asker gözetiminde kentin sokaklarından geçirilir. Yolda karşılaştığı herkes genç kadını kınar ve ayıplar. O anda hiç kimse kendi günahlarını anımsamaz. Bu insanlar hiç tanımadıkları ve belki de masum olan bu genç kadını yargılayarak adeta kendi vicdanlarını rahatlatır ve günahlarından arınırlar:

Arabacılar, bakkallar, aşçı kadınlar, işçiler, memurlar duruyor ve merakla tutuklu kadına bakıyorlardı; bazıları kafalarını sallayarak: 'Bizim gibi davranmayan, kötülük edenleri hali böyle olur.' diye düşünüyorlardı. Çocuklar bu haydut kadına bakıyorlardı ve arkasında askerlerle yürüdüğü için kendilerine bir şey yapamayacağını görüp rahatlıyorlardı. Köyden getirdiği kömürü sattıktan sonra bir meyhaneye girip doyaya çay içmiş bir köylü adam ona yaklaştı, haç çıkardı ve ona bir kapık para uzattı. Tutuklu kadın kızardı, eğildi ve bir şeyler söyledi (Tolstoy, 1936: 6).

Böylece, yazarın eserin en başında okuyucuya sunduğu, "Başkasını yargılamayın." dinsel telkininin insanlar tarafından nasıl da hunharca yok sayıldığı gösterilir. Mahkemede Maslova'yı yargılayacak görevliler ise ceza hukukunu ihlal eder ve kişisel meseleleri sebebiyle adil davranmazlar. Öyle ki, mahkeme başkanı ahlaksız hayat süren bir adamdır. Maslova'nın duruşmasına katılacağı gün İsviçreli bir mürebbiyeden mektup alır. Mürebbiye onu İtalya Otel'inde bekleyeceğini yazar. Başkan duruşmanın adil geçmesinden çok, bir an önce bitip genç kızla buluşmanın hayallerini kurmaktadır. Savcı ise tüm gece uyumaz ve Maslova'nın tutuklanmadan önce çalıştığı genelevde sabaha kadar içer. Bu sebeple yargıda bulunacağı dosyayı okumaya vakit bile bulamaz. Yargıç ise duruşma sabahı karısıyla para meselesi yüzünden kavga eder ve oldukça sinirlidir. Mahkeme duvarlarında ise yargılamaya kesin bir şekilde karşı duran *İsa'nın dikenli taçlı* tasvirinin yer alması oldukça düşündürücüdür (Tolstoy, 1936: 21, 22, 25).

Duruşma başlamadan hemen önce ise papaz herkese İncil üzerine yemin ettirir. Eserde bu kısım şöyle anlatılır:

Papaz bu görevi 46 yıldır yapıyordu. On binlerce kişiye yemin ettirmekten, bu ileri yaşında kilisesi, vatani ve bir ev dışında en az otuz bin rublelik tahvil bırakacağı ailesi için çalışmaya devam etmekten gurur duyuyordu. Yemin etmeyi açıkça yasaklayan İncil üzerine yemin ettirmekten ibaret olan mahkemede görevinin kötü bir iş olduğu hiç aklına gelmez, bundan hiçbir sıkıntı duymadığı gibi hatırlı beylerle tanışmasını sağlayan, alışkın olduğu bu işi severdi (Tolstoy, 1936: 28-29).

Yazar papazın insanları yemin ettirerek açıkça dine karşı eylem gerçekleştirdiğini gösterir. Elbette papazı bu ritüelde destekleyen kilisenin ta kendisidir. Tolstoy *İnancım Neden İbarettir* adlı çalışmasında da İncil'den şu alıntılarını yaparak yemin etmeye karşı duruşunu dile getirmiştir:

Yine atalarımıza, 'Yalan yere ant içmeyeceksin, ama Rab'bin önünde içtiğin antları yerine getireceksin' dediğini duydunuz. Oysa ben size diyorum ki, hiç ant içmeyin: ne gök üzerine, çünkü orası Tanrı'nın tahtıdır; ne yer üzerine, çünkü orası O'nun ayak taburesidir; ne de Yerusalım üzerine, çünkü orası Büyük Kral'ın kentidir. Başınızın üzerine de ant içmeyin. Çünkü saçınızın tek telini ak ya da kara edemezsiniz. 'Evet'iniz evet, 'hayır'ınız hayır olsun. Bundan fazlası şeytandandır (Matta 5: 33-37) (Tolstoy, 1957a: 357, 358 ve Kutsal Kitap, 2018: 1015).

Sanıklar arasında cinayetin işlendiği otelin kat görevlisi Simon Kartinkin ve oda hizmetçisi Yevfimiya Boçkova da vardır. Maslova'nın anlatısına göre, ölen tüccar kendisinin müşterisidir. Maslova'yı kendisine para getirmesi için otele gönderir. Maslova tüccarın verdiği anahtarla kapıyı açar ve çantadan

belirtilen miktar kadar parayı alıp geneleve döner. Tüccar sarhoş olur. Otele birlikte gelirler, fakat adam uyumak istemez. Bunun üzerine Kartinkin, Maslova'ya tüccarın içkisine dökmesi için bir uyku ilacı verir. Ne var ki, bu aslında zehirdir ve adamın ölümüne sebep olur. Maslova içirdiği maddenin zehir olduğunu bilmediğini, çantadan da sadece 40 ruble aldığını söyler. 2500 ruble kayıptır. İlginçtir ki, olayın ertesi günü oda hizmetçisi Boçkova banka hesabına 2000 ruble yatırır. Boçkova bu parayı kendisinin kazandığını iddia eder (Tolstoy, 1936: 31-36).

Duruşmanın sonunda Maslova 4 yıllık kürek cezasına çarptırılır. Zira mahkeme başkanı “öldürme kastı olmaksızın” ibaresini eklemeyi unuttur. Dahası herkes oldukça yorgundur. Nehludov ise Maslova'yı yıllar sonra görmüş olmanın şaşkınlığı ile verilen hükmün yanlış olduğunu gözden geçirir. Neticede genç kadın haksızlığa uğrar. Sadece hapis cezası alacakken, tüm bu aleyhine gelişen aksilikler yüzünden sürgün edilir. Vicdan azabı duyan Prens kararı temyize götürmek için Maslova'ya bir avukat tutar. Nehludov, Maslova için adalet arayışında olduğu süreçte, o güne dek yaşadığı hayatın görkeminden, insanlar arasında süre gelen eşitsizlikten ve dinî ritüellerin anlamsızlığından tiksinti duymaya başlar (Tolstoy, 1936: 85-106).

Gerçekten de yazar çarpıcı bir biçimde dinî unsurları bilhassa tezatlık oluşturan mekânlara yerleştirir. Söz gelimi, Maslova'nın koğuşundaki kapının karşısında *önünde mum duran bir ikona* (Tolstoy, 1936, 107) yer alır. Cezaevinin müdürlüğünde ise, “sanki öğretisiyle alay etmek istercesine büyük bir İsa tasviri” (Tolstoy, 1936: 181) göze çarpar.

Nehludov kendi ifadesiyle “ruhunu arındırmak” için Maslova ile evlenmeye karar verir. Genç adam Maslova'nın geldiği bu feci durumdan kendisini sorumlu tutar. Evlendiklerinde Maslova'yı mutlu edeceğine ve yaptığı hatayı telafi edeceğine inanır. Nehludov şöyle der: “Hatamı telafi etmek istiyorum. Sözlerle değil, bunu eyleme dökerek telafi etmek istiyorum. Sizinle evlenmeye karar verdim. Tanrı huzurunda bunu yapmam gerektiğini hissediyorum” (Tolstoy, 1936: 165). Yazarın, “sözlerle değil, bunu eyleme dökerek” ifadesiyle kiliseye gönderme yaptığı düşünülebilir. Çünkü Tolstoy, kilisenin Rus halkını sadece sözel dua ayinlerine yönlendirmesini eleştirerek, gerçek Hristiyanların sadece ifadelerle değil, aynı zamanda gerçekleştirdikleri eylemler ve yaptıklarıyla da İsa'nın öğretilerine uymaları gerektiğini sıklıkla vurgular.

Maslova evlenmeyi reddeder. Genç kadın yıllardır yaşadığı tüm talihsizlikler ve felaketler neticesinde iyiliğe olan inancını kaybeder. Büyüdüğü evden ayrıldıktan sonra karşılaştığı tüm erkekler onu bir zevk aracı olarak görür. Maslova, tüm bu şartlar altında Nehludov ile evlenip ne eski mutlu günlerini hatırlamak, ne de genç adama ayak bağı olmak ister. Bu esnada Nehludov ise, Maslova için adalet arayışını sürdürür (Tolstoy, 1936: 132-166)

Hapiste geçirdiği bir Pazar günü Maslova, kadınlarla birlikte cezaevinin kilisesine gider. Yazarın din ve ahlaka yönelik sert eleştirilerinin olduğu bu bölümler oldukça önem arz eder. Kilise zengin bir tüccar tarafından oldukça yüksek bir meblağ ile onarılır. Kilisenin her yanı yıldızlarla ve göz alıcı renklerle pırıl pırıl parlamaktadır. Oysa dua etmeye getirilen tutuklular bu görkemli mekâna tezat bir biçimde acınacak haldedir. Maddi zenginlik ve yoksulluk bir arada karşıt bir şekilde önümüze çıkar. Yüzlerce tutuklu sıkışarak sağ tarafta kadınlar sol tarafta erkekler olmak suretiyle sıra oluşturmaya çalışırlar. Birçoğu hastadır ve öksürür. Erkeklerin bir bölümünün prangalarının şingirtisi duyulur. Birçok kadın ise çocuklarını da yanında getirir. Çünkü bu kadınlar hapse girdiklerinde çocuklarını kimseye bırakamazlar (Tolstoy, 1936: 134).

Tolstoy eserin birçok bölümünde tutuklu kadınların çocuklarına değinir. Bu çocuklar masum olmalarına rağmen anneleriyle birlikte hapiste yaşar. Hatta bazı çocuklar hapiste doğar. Devlet, tutukluların suçsuz çocuklarına ilişkin herhangi bir girişimde bulunmazken, dindarlığını gözler önüne sermek amacıyla kilisenin maddi koşullarını güzelleştirmeye binlerce ruble harcamaktan geri durmaz. Yazarın dinî-ahlaki felsefesinde bu durum “kötülüğün kötülük doğurmasının” bir sonucudur. Öyle ki bu kadınlar devletin yargı sistemi uyarınca yaptıkları kötülüğün/suçun karşısında kötülük/ceza almasalardı, çocukları bu duruma düşmeyecek, yani yeni bir kötülük ortaya çıkmayacaktı.

Tutuklular kilisede büyük bir kalabalık oluşturur. Cezaevi müdürü gelince ise tüm kalabalık iyice sıkışır ve müdüre yol açar. Müdür herkesi geçip kilisenin ortasında durur. Eserde tasvir edilen insanlar arasındaki eşitsizlik meselesine dair Tolstoy *Hayat Yolu* adlı çalışmasındaki şu sözleriyle eşitsizliğe karşı net tavrını ortaya koymuştur:

Nasıl insanlar olurlarsa olsun, babaları ve dedeleri nasıl insanlar olurlarsa olsun, tüm insanlar tıpkı iki damla su gibi eşittir. Çünkü hepsinin içinde aynı ilahi ruh yaşar. Kendini tüm insanlarla eşit saymak, senin onlar gibi güçlü, becerikli, akıllı, bilgili ve iyi olduğun anlamına gelmez. Dünyadaki her şeyden önemli ve herkeste aynı olan ilahi ruhun sende de olduğu anlamına gelir (Tolstoy, 1956b: 197-198).

Cezaevindeki kilisede ayin başlar. Papaz oldukça gösterişli ve parlak giysisi içinde hiç kimsenin anlamadığı eski Slavca dualar okur. Bu sırada tutuklular ayaklarını yüzen prangalar eşliğinde haç çıkarır, eğilip doğrulurlar. Oysa yazara göre, İsa bu gibi ayinleri kesin bir biçimde yasaklar. Eserde kiliseye yöneltelen bu ağır eleştiri şöyle anlatılır:

Bu dinden insanlar üzerinde yaratılan bütün bu aldatmacayı açıkça gören ve içinden alay eden az sayıdaki tutuklunun dışında tutukluların çoğunluğu, bu altın yaldızlı ikonalarda, mumlarda, altın kâselerde, papaz küppelerinde, haçlarda, anlaşılmasız ‘tatlıların en tatlısı İsa’ ve ‘bağışla’ sözlerinin yinelenmesinde, bu hayatta ve gelecekteki hayatta büyük kolaylıklar sağlayabilecek gizli bir güç olduğuna inanıyordu (Tolstoy, 1936, 139).

Ve papazın türlü sözcüklerle överken adını sayısız kez yinelediği İsa’nın burada yapılanların hepsini yasaklamış olduğu, papazdan, cezaevi müdüründen Maslova’ya kadar oradaki hiç kimsenin aklına gelmiyordu; İsa, öğretici din adamlarının bu anlamsız laf kalabalıklarının, ekmek ve şarap üzerinden yaptıkları, dini küçük düşüren bu büyüçülüğü yasaklamakla kalmamış, insanlara başkalarını öğretici olarak nitelendirmeyi en açık bir şekilde yasaklamış, kiliselerde dua etmeyi yasaklamış, herkesin tek başına, gizli bir yerde tapınmasını buyurmuş, tapınakları yıkmaya geldiğini ve tapınaklarda değil, içten ve gerçekten tapınmak gerektiğini söyleyerek tapınakların kendilerini yasaklamıştı; asıl önemlisi, sadece insanları yargılamayı ve onları manastırlara kapatmayı, çile çektirmeyi, aşağılamayı, cezalandırmayı yasaklamakla kalmamış, tutsakları özgürlüğe kavuşturmak için geldiğini söyleyerek insanlara yapılan her türlü zorbalığı da yasaklamıştı (Tolstoy, 1936: 137-138).

Bir süre sonra Maslova’nın kürek cezası temyizden de dönerek, onanır. Son bir şans olarak Çar’a Maslova’yı affetmesi için mektup gönderilir. Nehludov genç kadının ardından Sibiryaya sürgüne gitmeye kararlıdır. Maslova, Sibiryada kürek cezası çekerken Çar tarafından affedildiğini öğrenir. Genç kadın sürgün sırasında tanıştığı siyasi suçlu Simonson ile evlenmeye ve eşi nereye giderse oraya gitmeye karar verir. Nehludov yapabileceği hiçbir şey kalmadığını fark eder. Maslova’nın artık ona gereksinim duymadığını anlayan genç adam utanır ve hüznlenir, fakat bu durum ona acı vermez (Tolstoy, 1936: 435-439).

Nehludov cezaevi ve sürgün boyunca karşılaştığı kötülüklerin dünyada nasıl da hunharca hüküm sürdüğüne tanıklık eder. Gece boyunca düşünür ve en sonunda “Burada her şeyin çözümünün olduğunu söylerler.” diyerek İncil’den rastgele bir sayfa açar ve karşısına Matta İncilinin 18.bölümü çıkar. Nehludov heyecan içinde okumaya başlar ve o güne dek yaşadıklarını şöyle yorumlar:

Ve Nehludov'un başına, manevi bir yaşamları olan insanların başına sıklıkla gelen şey geldi. İnsanların canını yakan bu korkunç kötülükten kurtulmanın tek ve şüphe götürmez yolunun, insanların Tanrının önünde her zaman suçlu olduklarını, dolayısıyla da başka insanları cezalandıramayacaklarını, onları yola getiremeyeceklerini kabul etmeleri olduğu düşüncesi Nehludov için tam anlamıyla açıklık kazandı. Cezaevlerinde ve komutada tanık olduğu bütün o korkunç kötülüklerin ve bu kötülükleri yapanların başları dinç, kendilerine güvenli hallerinin sırf insanların olmayacak bir işi yapmak istemelerinden, yani kendileri de kötü davranarak kötülüğü düzeltmek istemelerinden kaynaklandığını da şimdi çok açık bir şekilde anlıyordu. Ahlaksız insanlar, başka ahlaksız insanları yola getirmek istiyorlardı ve bunu hiç düşünmeden, mekanik bir iş gibi yapabileceklerini sanıyorlardı. Ancak bundan bir tek şey çıkıyordu: İnsanların bu şekilde, hayali bir şekilde cezalandırılması ve yola getirilmesinden kendilerine bir meslek yaratmış olan birtakım yoksul ve çıkarıcı insanların kendileri en uç derecede ahlaksızlaşmışlardı ve acı çektirdikleri insanları da sürekli olarak ahlaksızlaştırıyorlardı. Gördüğü bunca dehşetin nedenini ve bu dehşeti ortadan kaldırmak için ne yapmak gerektiğini şimdi bütün açıklığıyla anladı. Bulamadığı yanıt, İsa'nın Petrus'a verdiği yanıtı: Her zaman herkesi bağışlamak, sonsuz kez bağışlamak gerekiyordu, çünkü kendisi suçlu olmayan ve bu yüzden başkalarını cezalandırabilecek, onları yola getirebilecek tek bir insan bile yoktu (Tolstoy, 1936: 441-442).

Eserin bu son bölümüyle birlikte, Nehludov için yeni bir hayat başlar. O güne dek yaşamış olduğu hayatın boş bir aldatmaca olduğunu fark eden genç adama artık İncil ve İsa öğretileri rehberlik edecektir.

Tolstoy *Diriliş* eserini dinî-ahlaki görüşlerini tüm açıklığıyla ortaya koyduğu son bölümler için yazdığını birçok kez dile getirir. Yazar, romanını salt bir aşk hikâyesi olarak yorumlayanlara ise şu sözlerle karşı çıkar:

Bu kitabı tüm kalbimle şehvet ve arzudan nefret ederek yazdım. Bu kitabın ana amaçlarından birisi bu tiksintiyi ifade etmektir. Eğer bunu başaramadıysam, esef duyarım ve gerçekten kendimi suçlu sayarım (Şklovkiy, 1963: 702).

## 6. Sonuç

Büyük Rus yazar Tolstoy 1870'li yıllarda deneyimlediği ruhsal kriz ve içsel çatışma sürecinde din, inanç ve ahlak kavramları üzerine yoğun bir biçimde düşünür. Yazar bu yıllarda ulaşabildiği tüm dinî ve felsefi kaynaklara dayanarak dinî ve ahlaki görüşlerini geliştirir. Derin analizlerinin ve okumalarının neticesinde ülkesindeki Rus Ortodoks Kilisesi'nin İncil metinlerine ve dolayısıyla İsa'nın öğretilerine aykırı eylemlerde bulunduğu kanaat getirir. Ağır eleştirileri sebebiyle aforoz edilen Tolstoy, İsa'nın öğretileri arasında bilhassa kötülüğe karşı koymama ilkesi üzerine yoğunlaşır. Yazar, insanın kötü diye nitelendirdiği bir durumun aslında iyi olabileceğini, bu bakımdan iyi ile kötünün ayırdının yapılamayacağını ileri sürer. Dahası, Tolstoy'un felsefesinde bu ayırtıyı yapabilmek yalnızca Tanrıya özgüdür. Başka bir deyişle, yargılama eylemi Tanrıya aittir. Bu doğrultuda insan, karşılaştığı her duruma iyilikle yanıt vermeli ve kötü diye yorumladığı durumlara karşı koymamalıdır. Nitekim insan kötülük olarak var saydığı durumlara kötülük ya da şiddetle karşı koyarsa, bu yeni ve beklenmedik kötülüklerle ve felaketlere sebep olabilir. Birçok çalışmasında bu ilkeye yer veren Tolstoy, son büyük romanı *Diriliş*'te kötülük ve iyiliğin doğasını çarpıcı sahnelerle gözler önüne serer.

Nehludov'un teyzelerinin Maslova'yı evlerinden kovmaları, yani ona kötülükle karşı koymaları, genç kadını çok daha kötü bir hayata sürükler. Maslova'nın gittiği her yerde tacize uğrayarak defalarca kötülüğe maruz kalması, onu geneleve, yani daha da kötü bir duruma sokar. Yıllar sonra cinayet ve hırsızlıkla suçlanıp, adaletsizce yargılanması yine kadının kötülüğüne neden olur. Dahası, Tanrıya özgü yargı eylemine kalkışan mahkeme üyelerinin her biri kişisel meseleleriyle o kadar ilgilidir ki, hiç birisinin önceliği genç kadına adaleti sağlamak değildir. Nitekim Maslova daha da kötü bir biçimde kürek cezası alır. Nedensellik ilkesiyle ilerleyen bu kötülük zincirinde kötülüğü karşı koymayan tek kişi Maslova'dır. O, başına gelen tüm felaketlere pasif bir şekilde üzülen insanlara iyilik yapmaya devam eder. Öyle ki,

Nehludov vicdan azabı çekip, onunla evlenmek istediğinde onu reddeder. Çar tarafından bağışlandığını öğrendiğinde ise, siyasi tutuklu Simonson ile evlenmeye karar verir. Çünkü Maslova ilk kez iyilik gördüğü Simonson'a faydalı olmak ister. Sonuçta, Maslova, Nehludov'a şu sözlerle veda eder ve romanın özünü okuyuculara tek cümleyle verir: "Neden hesaplaşalım ki? Hesaplarımızı Tanrı çıkarır" (Tolstoy, 1936: 433). Sonuç olarak, Tolstoy *Diriliş* romanı ile ruhsal ve manevi dirilişin iyiliğe olan inançla sağlanabileceğini gösterir.

### Kaynakça

- Çestov, L. (2007). *Nietzche ve Tolstoy'da İyilik Fikri*. (Çev. Işık Ergüden), İstanbul : Versus.
- Hook, S. (1922). "The philosophy of non-resistance", *The Open Court*, 36, (No.1), 1-5.
- Karaca, B. (2019). *Rus Edebiyatının Mihenk Taşları*, Ankara: Hece Yayınları.
- Kaşoğlu, A. (1996), *L.N.Tolstoy'un "Diriliş" ve R.N.Güntekin'in "Dudaktan Kalbe" Romanlarının Karşılaştırılması*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Kropotkin, A. P. (2018). *Rus Edebiyatında İdealler ve Gerçeklik*. (Çev. Burak Ş. Çelik), Ankara: Hece Yayınları.
- Kutsal Kitap (Tevrat, Zebur, İncil). (2018). İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları.
- Maslin, M. A. (2001). *İstoriya russkoy filosofii*, Moskova: Respublika.
- Moulin, D. (2018). *Eğitici Tolstoy*. (Çev. Özlem Akçay), Ankara : Hece Yayınları.
- Men, A. (2003). *Russkaya religioznaya filosofiya. Lektsii*, Moskova: Hram svyatih bessrebrennikov Kosmi i Damiana v Şubine.
- Solovyev, Ye. A. (2018). *Dünya Edebiyatında Bir Dahi Tolstoy Biyografik Roman*. (Çev. Fatih Sarıkan), Ankara: Etkin Yayınevi.
- Stoloviç, L. N. (2005). *İstoriya russkoy filosofii. Oçerki*, Moskova: Respublika.
- Şklovskiy, V. (1963). *Lev Tolstoy. Jizn zameçatelnih lyudey*, Moskova : Molodaya gvardiya.
- Tolstoy, L. N. (1936). *Polnoye sobraniye soçineniy. Tom 32*, Moskova: Gosudarstvennoye izdatelstvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (1956a). *Polnoye sobraniye soçineniy. Tom 37*, Moskova: Gosudarstvennoye izdatelstvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (1956b). *Polnoye sobraniye soçineniy. Tom 45*, Moskova: Gosudarstvennoye izdatelstvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (1957a). *Polnoye sobraniye soçineniy. Tom 23*, Moskova: Gosudarstvennoye izdatelstvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (1957b). *Polnoye sobraniye soçineniy. Tom 28*, Moskova: Gosudarstvennoye izdatelstvo hudojestvennoy literaturı.
- Troyat, H. (2004). *Lev Tolstoy*. (Çev. Z. Canan Özatalay, Işık Ergüden), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Web: <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Fussilet-suresi/4252/34-35-ayet-tefsiri>. Erişim Tarihi: 30.11.2022.
- Web: <https://acikkuran.com/2/216>. Erişim Tarihi: 30.11.2022.
- Zamaleyev, A. F. (2007). *Russkaya religioznaya filosofiya XI-XX vv.*, Peterburg: İzdatelskiy dom S.Peterburgckogo universitet.
- Zuyeva, Ye. (2017). *L. N. Tolstoy v vospominaniyah sovremennikov : v 2 t. Tom 2*, Peterburg : Palmira.

## المنفى في شعر أحمد شوقي ومحمد عاكف أرصوي: انعكاسات من الشوقيات والصفحات

Emad A. Abdelbaky ALY<sup>1</sup>

Ihsan DOĞRU<sup>2</sup>

**APA:** Aly, E. A. A. & Doğru, İ. (2023). "المنفى في شعر أحمد شوقي ومحمد عاكف أرصوي: انعكاسات من". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1505-1521. DOI: 10.29000/rumelide.1260111.

### المخلص

المنفى من الآلام التي عاشها الناس، وقد استمر هذا الوضع غير المرغوب فيه على مر العصور وأضحى قدرًا للبعوض منذ المنفى الأول الذي عاشه سيدنا آدم -عليه السلام- عند خروجه من الجنة إلى الدنيا. ومن المعروف -عبر التاريخ- أن بعض الأدباء تعرّضوا لمغادرة أوطانهم، أحيانًا من يخالف حكّام الدولة يُعاقب بالإعدام ويُقتل وهي عقوبة أشد من المنفى، إلا أن الحكّام الذين لا يريدون إعدام أعدائهم يُفضّلون قَطْع الصِلَة بين المعارضين وبين شعبيهم وأوطانهم مما يُقلّل نفوذهم، خاصة مع بداية مرحلة الاستعمار في الشّرق الأوسط لوجّه أن المنفى أصبح مُصيرًا محتومًا، وبسبب النزاعات بين المستعمرين ورجال الدولة أحيانًا أو المستعمرين والمقرّبين منهم في أحيانٍ أخرى تم نفي رجال الدولة والشّعراء والكتّاب إلى أماكن معينة، وهكذا تعرّض العديد من الشعراء والأدباء سواء العرب أو الأتراك للمنفى، والشّاعران أحمد شوقي ومحمد عاكف أرصوي أيضًا اللذان عاشا في الفترة الزمنية نفسها من الشعراء الذين تعرّضوا للمنفى، حيث عاش أحمد شوقي في المنفى في إسبانيا خلال سنوات الحرب العالميّة الأولى بناءً على أمر البريطانيين، أمّا محمد عاكف أرصوي فقد عاش منفاً في مصر بين عامي 1925 - 1936. على أن محمد عاكف أرصوي لم ينف بناءً على أمر رسمي من إدارة الدولة إلا أنه أُجبر على الذهاب إلى مصر بسبب فكره المخالف وتعرّضه للاضطهاد. وهكذا في دراستنا هذه يتم إلقاء الضّوء على كيفية التعامل مع مفهوم المنفى في ديوان الشّاعرين؛ ونقاط الالتقاء والاختلاف بينهما، من خلال تتبع ما كتب في ديوان (الشوقيات) وديوان (الصفحات). على أن الدراسة قد اقتصرت على الأبيات المتعلّقة بالمنفى.

الكلمات المفتاحية: المنفى، أحمد شوقي، محمد عاكف أرصوي، الصفحات، الشوقيات

## 93. Ahmed Şevkî ve Mehmet Âkif Ersoy'un şiirinde sürgün: eş-Şevkiyyât ve Safahat'tan yansımalar

### Öz

Sürgün insanlığın yaşadığı acılardan biridir. Hz. Âdem'in cennetten dünyaya gönderilmesiyle başlayan ilk sürgün çağlar boyunca devam etmiş ve başa gelmesi istenilmeyen bu durum bazılarının kaderi olmuştur. Tarih boyunca bazı milletlerin, edebiyatçıların yerini yurdunu terk etmeye maruz kaldıkları bilinmektedir. Bazen yönetimle ters düşenlerin sürgünden daha ağır bir ceza olan idamla cezalandırıldıkları ve öldürüldükleri görülmektedir. Ancak bu kişileri öldürmek istemeyen yöneticiler sürgün yoluyla kendi yurtları ve halk arasındaki irtibatı koparmayı, etkilerini böylece azaltmayı tercih etmişlerdir. Bilhassa sömürgeciliğin Ortadoğu'da yerleşmesiyle bu sürgünlerin de bir kader olduğu görülmüştür. Bazen sömürge yöneticileri bazen de kendi yöneticileriyle aralarındaki ihtilaflardan ötürü devlet adamları, şair ve yazarların belirli yerlere sürüldüğü görülmektedir. Türk ve Arap şair ve yazarlarından pek çok kişi de bu sürgünlere maruz kalmıştır. İkisi aynı çağda yaşamış olan Ahmed Şevkî ve Mehmet Âkif Ersoy da bu sürgünü tatmış şairlerdendir. Ahmed Şevkî İngilizlerin talebiyle 1. Dünya Savaşı yıllarında İspanya'da, Mehmet Âkif ise 1925-1936 yılları arasında Mısır'da sürgün hayatı yaşamıştır. Mehmet Âkif, yönetimin resmi talebiyle gönderilmemiştir. Ancak yönetimle ters

<sup>1</sup> Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), emadaly@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8163-9225 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1260111]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), ihsandogru@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6056-8608

düşmesi ve takibata uğraması nedeniyle Mısır'a gitmeye mecbur olmuştur. Bu çalışmamızda her iki şairin divanında sürgün kavramının nasıl ele alındığı, ortak oldukları ve ayrıldıkları noktalara ışık tutulmuştur. Çalışmada iki şaire ait eş- Şevkiyyât ve Safahat adlı divanları taranmış ve çalışma alanı sürgünle ilgili beyitlerle sınırlandırılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Sürgün, Ahmet Şevkî, Mehmet Âkif Ersoy, Safahât, eş-Şevkiyyât

## Exile in the Poetry of Ahmad Shawqî and Mehmet Âkif Ersoy: Reflections from al- Shawqîyyat and Safahat

### Abstract

Exile is one of the pains that people have experienced, and this unwanted situation has persisted throughout the ages and has become a destiny for some since the first exile that our master Adam - peace be upon him - experienced when he exited from Paradise to this world. Sometimes it is seen that those who contradict the administration are punished with death penalty, which is a more severe punishment than exile, and they are killed. However, the rulers who did not want to kill these people preferred to cut off the contact between their homeland and the people through exile, thus reducing their influence. Especially with the establishment of colonialism in the Middle East, it has been seen that these exiles are also a destiny. It is seen that sometimes statesmen, poets and writers were exiled to certain places due to conflicts between colonial administrators and sometimes their own rulers. Many Turkish and Arab poets and writers were also exposed to these exiles. Ahmed Şevkî and Mehmet Âkif Ersoy, both of whom lived in the same era, are among the poets who experienced this exile. Ahmed Şevki lived in exile in Spain during the First World War at the request of the British, and Mehmet Âkif lived in exile in Egypt between 1925-1936. Mehmet Âkif was not sent at the official request of the state management. However, he was compelled to go to Egypt because he was in conflict with the administration and was hounded. In this study, it is shed light on how the concept of exile is handled in the divan of both poets, the points they have in common and differ. In the study, the divans of two poets, namely Şevkiyyât and Safahat, were reviewed and the study area was limited to couplets related to exile.

**Keywords:** Exile, Ahmad Shawqî, Mehmet Âkif Ersoy, Safahat, Al- Shawqîyyat

### التمهيد

زخر الأدب العالمي عبر عصوره بالشعراء الذين تم نفيهم؛ سواء من نفي في الوطن أم من نفي عن الوطن، إلا أن العصر الحديث قد جسّد تلك الظاهرة بصورة أوضح مع تشكّل الدولة بمفهومها الحديث والتي يجب أن يخضع فيها الجميع لشروطها الأساسية، فليجأ المعارضون للبحث عن بديل آخر، وهكذا شهدنا منذ بدايات القرن الماضي الهجرات القسريّة لمختلف الفئات لا سيّما الأديباء والشعراء الذين انطلقوا للتعبير عن حياتهم الجديدة والأحداث التي مرّت بهم من خلال أدبهم. ومن أشهر هؤلاء الشعراء أحمد شوقي ومحمد عاكف أرسوي، حيث تمر بالشعراء بعض الأحداث التي تُسهم بدور كبير في تغيير حياتهم تمامًا لا سيّما المنفى، ولا شك أن للمنفي التأثير الكبير على حياة الأفراد، وإذا كان المنفي شاعرًا نتوقع أن يكون التأثير أكبر، وهذا ما حدث لمحمد عاكف أرسوي وأحمد شوقي، وهما شاعران كبيران عاشا في فترة زمنية متقاربة، وتقاطعت تجربتهما الشعرية بالعديد من المواقف المتشابهة.

ذاق المنفى قديما وحديثًا أشخاص ورجال مغلوبون على أمرهم ولا يزال البعض يتألم منه في زمننا هذا، فالمنفى لا يزال جرحا لا يندمل في نفوس المهجّرين قسرًا، وحنين إلى الوطن وذكريات جميلة باقية مهما طال الزمن، فنرى أن بعض أحفاد العرب الذين يعيشون حاليًا في بلدان شمال إفريقيا مثل المغرب لا يزالون يحتفظون بمفاتيح بيوت أجدادهم في الأندلس الذين عاشوا السنوات الطوال هناك ومن ثمّ جرى نفيهم منها (أمزيل، 2018)، وهذا الجرح خلّده بعض الشعراء في قصائدهم، فالشعراء مثل (أبي البقاء الرندي) و(الدقون) والآخرين خلّدوا جرح الأندلس وسلب أوطانهم (Toprak, 2014: 213-237)، والشعراء مثل (محمود درويش) و(نزار قباني) وغيرهما خلّدوا جرح فلسطين في أبياتهم. وبعض الشعراء الآخرين ذاقوا ألم المنفى وحدهم دون شعوبهم، فالشعراء قديما غادروا موطنهم خوفًا على حياتهم أو أُجبروا على المغادرة عندما حدث اختلاف بينهم وبين رؤساء بلدانهم، فبقوا في المنفى. أو قد يختار الشاعر السكوت ويعيش حياة المنفى داخل بيته وهو نوع من أنواع النفي ولون من ألوانه، وهذا حدث كثيرًا في أوقات قريبة بعدما احتلّ الغرب الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وفي أيامنا هذه شهد العالم نزوح ملايين السوريين من بلدانهم، فحسب معطيات UNHCR فإن 103 مليون شخص في جميع أنحاء العالم جرى طردهم من أماكنهم، منهم 32 مليون لاجئ، بما فيهم



6.8 مليون سوري اعتباراً من منتصف سنة 2022 (UNHCR, 2022) ، إذن يمكننا القول إنّ التزوج والمنفى سيكون مصيراً لبعض الشعوب أو الأشخاص ما دام الاختلاف سائر داخل الشعوب أو بين الرؤساء وبين شعوبهم.

### الدراسات السابقة

لقد تناول الكثير من الباحثين أشعار كلا الشعارين على جدّة أو من خلال مناقشة أوجه التباين والتقارب بينهما أو مع بعض الشعراء الآخرين، وأبرز ما جاء في هذا الصدد ما يلي:

مقالة الباحث Yazıcı المُسمّاة " Ahmet Şevki, İkbâl ve Yahya Kemal'in Endülüs'e Bakış Açuları " تناول فيها الباحث وجهات نظرهم - أحمد شوقي وإقبال وبحيي كمال- تجاه الأندلس (Yazıcı 2008: 275-279)، كما أن الباحث له مقالة أخرى مسماة " Mısırlı Bir Arap Şairi Ahmed Şevki ve Şiirlerinde Sultan II. Abdulhamid " (2014: 179-192). بالإضافة إلى ورقة البحث Şaban و ELHAJHAMED المُسمّاة " Ahmed Şevki'nin Sürgün Yıllarında Yazdığı " (ŞABAN- ELHAJHAMED 2017: 36)، أما الأبحاث التي يتم تناول فيها كلا الشعارين والمقارنة بين أشعارهما فعددها قليل ومن هنا تتضح أهمية هذا البحث، ومن أهم ما ورد في هذا المجال مقالان؛ الأولى للباحث Ürün (2002: 83-98) وقد ركّز الباحث في بحثه النقاط المشتركة بين الشعارين بشكل عام، والثانية للباحث Uylaş (2007: 590-609) وقد تم تناول نقاط الالتقاء في أشعار كلا الشعارين، على أنّ التركيز بهذا البحث انصب بالمنفى وما يتعلّق به في ديوانيهما دون النّظر سواء من النّقاط المشتركة بين الشعارين، ومن هنا تبلور الفرق بين هذا البحث والباحثين اللذان تم ذكرهما أعلاه.

### الغرض

الغرض من الدراسة هو تتبع أثر المنفى على الشعارين محمد عاكف أرسوي وأحمد شوقي، ومتابعة صدهاء في ديوانيهما. وكيف عبرا عن الأحداث المختلفة في شعرهما. كلا الشعارين عاشا في الفترة نفسها من الزمن وذاقا ألم المنفى على حدة و يظهر أوجه التقارب في كثير من الأمور التي ذكر كلاهما في ديوانيهما مثل آراءهما في تقدّم تركيا و مصر بشكل خاص والعالم الإسلامي بشكل عام والتعليم والتربية وضرورة اتباع العلم للتقدم، وأمور اجتماعية مثل الفقر الخ... بناء على ذلك تم اختيار مقارنة أشعارهما في المنفى.

### مشكلة البحث

مشكلة البحث تتمثل في محاولة الكشف عن كيفية تناول الشعارين مفهوم المنفى في ديوانيهما، مع الغزارة الشعرية والإنتاج المتنوع لهما، كذلك موقفهما من المنفى، وما هي النقاط المشتركة بينهما فيما يخص قضية المنفى؟

### المنهج

تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي كأحد طرق منهج البحث النوعي في هذه الدراسة؛ حيث تم قراءة قصائد الشاعر محمد عاكف أرسوي والشاعر أحمد شوقي خاصة الأبيات التي نظمت في فترة المنفى أو التي تتعلق به واستخرجها ووصفها بالشرح وتحليلها لمعرفة أوجه التلاقي بين الشعارين، ونقاط تماس التجربتين الشعريتين لهما، وقد تم اختيار الأبيات الأمثل التي عبرت عن تجربة الشعارين.

### المنفى لغة واصطلاحاً

لفهم شعر المنفى يلزمنا فهم المصطلح بداية، وقد ورد في لسان العرب " نفي الشيء بنفي نفيًا: نَحَى، ونَفَيْتُهُ أَنَا نَفْيًا؛ قَالَ الْأَزْهَرِيُّ: وَانْتَفَى شِعْرُ الْإِنْسَانِ وَنَفَى إِذَا تَسَاقَطَ، وَنَفَى الرَّجُلُ عَنِ الْأَرْضِ وَنَفَيْتُهُ عَنْهَا: طَرَبْتُهُ فَانْتَفَى؛ وَانْتَفَى مِنْهُ: تَبَرَّأَ. وَنَفَى الشَّيْءُ نَفْيًا: جَدَدَهُ، وَنَفَى ابْنَهُ: أَي جَدَدَهُ، وَالنَّفْيُ فِي الْإِبْعَادِ عَنِ الْبَلَدِ. يُقَالُ: نَفَيْتُهُ أَنْفِيَةً نَفْيًا إِذَا أَخْرَجْتَهُ مِنَ الْبَلَدِ وَطَرَبْتَهُ " (ابن منظور: 2005، 758) وفي المعجم الوسيط يُقال: " نفي الحاكم فلانًا: أَخْرَجَهُ مِنْ بَلَدِهِ وَطَرَبَهُ، وَنَفَيْتُ الْحَصَى عَنِ الطَّرِيقِ وَنَفَى السَّبِيلَ الْعَثَاءَ، وَيُقَالُ: نَفَاهُ فَانْتَفَى. وَانْتَفَى الرَّجُلُ: ابْتَعَدَ عَنِ وَطْنِهِ وَطَرَبَهُ. (المنفى) مكان النفي. ج. (مناف). و. (عقوبة النفي): عقوبة بإبعاد شخص خارج حدود بلاده لفترة محدودة أو غير محدودة " (مجمع اللغة العربية: 2004، 943) كما ورد مصطلح (المنفى) في كتب اللغويين؛ فقد ذكر الأزهرى في حد المنفى أنه ينطبق على من "ينفى من بلده الذي هو به إلى بلد آخر سنة وهو التغريب" (الأزهرى، 2001؛ 619).

اتّسع مفهوم المنفى في الأدب الحديث نظرًا لانتساع استخدامه فأصبح يُعبّر عن "عزلة تُعاش خارج الجماعة بإحساس بالغ الحدة، حيث يشعر بضروب الحرمان لعدم وجود المرء مع الآخرين في الوطن المشترك" (سعيد، 2004، 121) كما أنّه يُعبّر عن "حالة من الإبعاد والاعتزاف الذي يدفع المرء إليه أو يُجبر على عناقه - فالمنفى بهذا التعريف يبدو - أنّه يقابل فكرة الانفصال والابتعاد عن الوطن أو عن الأصل الثقافي أو العرقي" (صالح: 2007، 1) بالتالي يدور معنى النفي حول التغريب والعزل والطرّد، وقد اتّسع مفهوم المنفى ليشمل التجربة الإنسانية كاملة التي يعيشها المنفى والألام البالغة التي يشعر بها والتجربة التي يعيشها.

تناول مفهوم المنفى بالتعبير و عرض آثاره الأدباء والشعراء في أسفارهم منذ القدم، على سبيل المثال كتب هوغو إحدى رسائله إلى حبيبته معتبرًا نفسه فيها كأنّه في المنفى حين لا يرى حبيبته (Hugo, 2022: 99)، كذلك يشبّه Güntekin المنفى بالموت قائلاً: " بالنسبة لي كان المنفى شيئاً مثل الموت.. " (TDK, 2011).

### الشعراء في المنفى

لقد تم نفي بعض الشعراء والأدباء الأتراك في القرنين الـ19 والـ20؛ مثلاً تم نفي الشاعر سليمان نظيف إلى مالطا سنة 1920 من قِبَل الإنجليز بسبب كلامه في حقّهم، واعتقل الإنجليز الأديب ضياء فوك ألب سنة 1919 ونفوه إلى مالطا (Durakoğlu, Alkan, 2016: 143, 146)، وقد ذكر Durakoğlu و Alkan (2016: 135- 155) 22 شاعراً وأديباً جرى نفيهم منهم محمد عاكف، نفي الإنجليز بعضهم وبعضهم الآخر تم نفيه من قِبَل الدولة العثمانية أو الدولة الحديثة. وقد ذكر (Acehan 2007: 11, 12) أسماء أرباب القلم الذين تم نفيهم منذ أن صدر فرمان التنظيمات في سنة 1839 إلى يومنا هذا وأثبت أنّ 120 منهم جرى نفيهم. ومقابل نفي الشعراء والأدباء الأتراك إلى جزر اليونان جرى نفي أدباء اليونان إلى تلك الجزر أيضاً، فالشاعر اليوناني Ritsos تم نفيه إلى هذه الجزر خلال الحرب الأهلية التي اندلعت في اليونان في منتصف القرن الـ20 وشرع في تأليف يوميات النفي في جزيرة ليمنوس سنة 1948 (Ritsos, 2021: viii-ix)، بالتالي تكمن في طيّات تلك الجزر خواطر وذكريات الأدباء من كلا الطرفين.

## أحمد شوقي ومحمد عاكف في المنفى

الشاعران المعاصران أحمد شوقي ومحمد عاكف ممن ذاقوا ألم المنفى؛ فالإنجليز نفوا أحمد شوقي (1868-1932) إلى إسبانيا سنة 1915 وبقي هناك 5 سنوات، ومحمد عاكف (1873-1936) بقي في مصر بين سنتي 1925-1936 (Doğru, 2022: 132). ولكن قصة نفي محمد عاكف مختلفة، حيث إنه لم يرحل إلى مصر عندما كان الإنجليز في إسطنبول، وإنما رحل إلى مصر بعد بضع سنين من مغادرة الإنجليز إسطنبول. ومن المعروف أنه رحل إلى مصر وأقام فيها بين سنتي 1925-1936 (Düzdağ, 2020: 17-19)، هنا سؤال يطرح نفسه؛ أهو نفي؟ أم رحيل عن رضى من نفس الشاعر؟ الملفت للنظر أن Gün وصف حياة الشاعر في (حلوان) بـ "المنفى الطوعي" (Fergan, 2011:46) فالشاعر لم يوضح أمره في أشعاره، ولكن صرح بأمره قبل مغادرة الوطن بيوم عند الوداع قائلا "إنهم يسيرون ورائي رجال الشرطة السيئين، وأنا لا أطيق التعامل معي مثل معاملة الأشخاص الذين باعوا وطنهم وخانوا البلاد، وبسبب ذلك أنا أغادر" (Fergan, 2011: 153). ومن هنا يتضح أنه رحل وعاش حياة المنفى بسبب المضايقات التي تعرض لها. ويعزي Ürün رحيل الشاعر محمد عاكف عن وطنه إلى صدقه وخلقته الحسن وموقفه النبيل وأن ما أتت به الجمهورية جعله يرحل إلى مصر (Ürün, 2002: 86).

أسهم محمد عاكف في نضال قومه ضد المحتلين، حيث شارك في حركة المقاومة القومية وكانت مساهمته كبيرة في النضال ضد المحتلين، بذلك أطلق عليه صفة "الزعيم المعنوي للمقاومة القومية" (Okay, Düzdağ 2003: 434). فقد ناشد قومه في ديوانه ودعاهم للنضال والعمل والمسيرة مع العصر ونظم أبياتا خلد فيها الألم الذي وقع بشعبه والأمة الإسلامية جمعاء.

من الملاحظ أن محمد عاكف -بشكل عام- لم ينظم أشعارًا كثيرة في مصر، وهو نفسه يشككي دائما من قلة شعره في رسائله التي أرسلها من هناك عندما كان منشغلاً بترجمة القرآن الكريم للتركية (Düzdağ, 2020:93)، فقد نظم 1076 مصراعاً في 34 قصيدة عندما كان في حلوان بين سنتي 1923-1935، منها ما أدرج في الطبعة الأخيرة من ديوانه (الصفحات)، ومنها ما لم يدرج فيه (Düzdağ, 2020:94)، فالترجمة أخذت الكثير من وقته، على أن هناك بعض الأسباب الأخرى التي أدت لقلّة شعره؛ منها أن الوطن قد تخلص من بلاء الاحتلال البريطاني، وهو أحد الأسباب التي أدت إلى الاضطراب في مشاعره، كما أن الشاعر قد وصل إلى المرحلة الأخيرة من عمره مما كان له الأثر البالغ في قلة شعره. فما هو المنفى؟ وكيف ظهر تأثيره في شعر الشاعرين؟

عاش أحمد شوقي الغربة الحقيقية عندما نفي إلى إسبانيا في سنة 1914م، فقد كان هذا الحدث بمثابة التحول الكبير في حياته، حيث انتقل من الحياة الأمنة المطمئنة في ريوح الوطن والتعم بخيراته إلى أقسى نوبات الشوق للوطن الذي سيطر عليه، فكأنه انتقل من الجنة ونعيمها إلى جهنم وعذابها، قال أحمد شوقي (شوقي، 1988: 2، 187)

لولا عوادي التّفي أو عقباته	والتّفي حال من عذاب جهنم
لجمعت ألوان الحوادث صورة	مثلت فيها صورة المستسلم
وحكيت فيها النيل كاظم غيظه	وحكيتّه متغيّظاً لم يكظم

## المبحث الأول: حياتهما قبل المنفى وبعده

لحياة الشعراء العديد من التأثيرات على إنتاجهم الأدبي، فالشاعر يعيش في المجتمع، ويتأثر بالأحداث فيه؛ سواء بالسلب أم بالإيجاب.

## محمد عاكف أرسوي

ذهب محمد عاكف إلى مصر شهر أكتوبر في عام 1923 وفي نهاية سنة 1924 بدعوة عباس حليم باشا وعاد إلى الوطن في الربيع، إلا أنه في شهر أكتوبر سنة 1925 ذهب بشكل دائم (Düzdağ, 2020: 5). وقد كانت بينه وبين الباشا صداقة عظيمة، وقول عباس حليم باشا في الشاعر يشير إلى أنه قد حظي بمكانة عظيمة لدى الباشا حيث يقول: "عاكف، يمكنه أن يجد عباساً حليماً متى شاء، لكنني لا يمكنني أن أجد عاكفاً، بالنسبة لي إنه لخطّ" (Fergan, 2011: 194).

## ديوان محمد عاكف: الصفحات

طُبع في إسطنبول عام 1911 لأول مرّة، وقد كان أقدم شعر في هذه الطبعة بتاريخ 1904، وتناول في كثير من أشعاره الآلام التي يتألم منها الشعب (Okay, 2008: 442)، فالنسخة التي طبعت كمجلد واحد بعد وفاة الشاعر تحتوي على 108 منظومة تتكون من 11.240 مصراعاً (Okay, Düzdağ 2003: 437)، وحسب ما قاله الشاعر فإن أشعاره الأولى التي نشرت في "Resimli Gazete" ولم تُدرج في ديوانه تساوي الصفحات نفسها من حيث الكميّة (Fergan, 2011: 603) وحسب ما قاله Yalçın فإنه أحد الشعراء الأتراك الأكثر إنتاجاً وأن ديوانه من بين مؤلفات الشعراء الأتراك هو الأكثر انتشاراً في العالم الإسلامي بعد الكتاب المسمى "مولد" (Fergan, 2011: 407).

عاني محمد عاكف من الفقر في مصر كثيراً حيث قال: "حتى أنني راض عن أن أعمل حملاً...". عندما اقترح عليه عبد الوهاب عمّام تدريس اللغة التركية في الجامعة في القاهرة فذكر صعوبة المواصلات بين حلوان ومركز القاهرة وصعوبة تدريس المراهقين (نقلاً عن Düzdağ, 2009:379 ; Fergan, 2011). 451، 452؛ لذلك يمكننا القول إن حياته في مصر لم تكن سهلة.

## أحمد شوقي

عاش أحمد شوقي في كنف الخديوي حياة مترفة مُنعمة، وفي عهد الخديوي عباس حلمي الثاني لُقّب بشاعر القصر لما ناله من حظوة وقُرب من القصر؛ فقد كان المدافع عن القصر والمنافع عن آل إسماعيل (شوقي، 1988: 3، 44):

المُلك فيكم آل إسماعيلاً	هذي أصولكم وتلك فروعكم
لا زال بيتكم يظلم النّـيلاً	جاء الصميم من الصميم بتديلا

وقد قال شوقي ضيف عن أحمد شوقي إنه "نشأ بباب القصر وعاش يجري في إثر أميره عباس، فهو لا يحس إلا بما يحسه، ولا يشعر إلا بما يشعر به" (ضيف، 2010: 20).

#### أحمد شوقي وديوان الشوقيات

أجمعت الآراء على أن أحمد شوقي خصب الفكر وغزير الإنتاج، حتى قيل إنه "صنع قصيدة (قفي يا أخت بوشع خربينا) في جزء من النهار وقصيدة (النيل) في قطعة من الليل" (ضيف، 2010: 60) كما أنّ جميع من عرفوا شوقي أجمعوا على أنه "كان صاحب بديهة خارقة في عمل الشعر وصناعته، فهو لا يصرف وهمه إلى نظمه حتى تأتبه المعاني سيولا وتنتال عليه الألفاظ انثيالاً، إذ كان دائمًا حاضر الذهن يقظ الروح والقلب لإبداع فنه وخلقه" (ضيف، 2010: 58) بالإضافة إلى أنه في ديوانه عارض أشعار الشعراء القدماء، من مثل؛ ابن زيدون في نونيته، والبوصيري في بردته، والحصري في داليتيه.

#### الأسباب التي أدت إلى المنفى وشكله

كان أحمد شوقي من المحييين المدافعين عن القصر والخديوي عباس حلمي الذي كان يكره الاحتلال البريطاني، بالتالي كان أحمد شوقي يهاجم الاحتلال البريطاني بدوره، ويعرض فظائع الاحتلال أمام العالم، ممّا أدى لنفيه، لكنه عندما نفي تعلّم الإسبانية وسكن في مدينة تتميّز بمناظرها الجميلة وطبيعتها الخلابة، على أنه لم يجد طعامًا لكل هذا فأنشد قائلًا (شوقي، 1988: 3، 148):

نزلت ربي الدنيا وجنات عدننا  
فما وجدت نفسي لأنهارها طعاما  
أريح أريج المسك في عرصاتها  
وإن لم أرح (مروان) فيها ولا (لخما)

أما محمد عاكف أرسوي ففي الصفحات في الكتاب (الباب) السادس المسمّى ب (عاصم) يذكر الشاعر قصة نفي الإمام تقي بالتفاصيل، فقد تم نفيه بناء على ما جرى بينه وبين السلطان إذ أنه كان يريد إنذار السلطان كما يلي (Ersoy, 2010:407):

*Şimdi oğlum, sana bir vak'a da ben söylersem?*

*-Dinlerim, söyle Hocam.*

*-Aferin evlâd sana da!*

*-Hele bir aferin olsun diyebildin bana da!*

*-Kadri Bey sağdı, Trabzon'da henüz valiydi.*

*Yine bir dolduran olmuştu ki Abdulhamid'i,*

*Karakoldan dediler: "Şimdi, İmam, Erzurum'a!"*

والآن يا بني، ماذا لو أخبرتك بواقعة؟<sup>3</sup>  
وأخيرا استطعت قول " أحسنت " لي  
وأنت شخص ما دافع عبد الحميد على القيام بشيء مرة أخرى  
-أنا سأستمع، أخبرني يا معلمي - أحسنت يا ولدي  
كان قَدري بك على قيد الحياة، و كان لا يزال واليا في طرابزون.  
فقالوا من المخفر: "والآن، أيها الإمام إلى أرضروم"

ويلاحظ هنا غلبة أسلوب الرمزية وتوظيف القصة في سرد محمد عاكف أرسوي لبداية منفاه.

لما سأله الوالي عن سبب نفيه بدأ الإمام يقول ما الذي أدى إلى نفيه هنا قائلًا (Ersoy, 2010:409):

*Çoktan beridir vardı benim bir derdim:*

*Gideyim, zâlimi ikâz edeyim, isterdim.*

*Giderim ben, diyerek, vardım onun camiine.*

*Kafes ardında hanımlar gibi saklıydı Hamid,*

*Koca Şevketli! Hakikat budur etmezdim ümid.*

*Belki kırk elli bin askerle sarılmış Yıldız;*

*O silahşorlar; o fesli herifler sayısız.*

*Neye mâl olmada seyret, herifin bir namazı:*

*Sâde altmış bin adam kaldı namazsız en azı!*

*Hele tebzîri aşan masrafı, dersin, sorma.*

وكنت أود أن أذهب وأحذر الظالم كان عبد الحميد مختبئاً وراء القفص كالسيدات ربما يلديز كان محاطاً بأربعين أو خمسين ألف جندي انظر كم تكلف صلاة هذا الرجل الوحيدة فلا تسأل عن مصروفات تتجاوز التنذير	كانت لدي مشكلة لفترة طويلة وقدمت إلى مسجده قائلاً "إني أذهب" القوي الكبير! [في هذه الحالة!] هذه الحقيقة ما كنت أملها هؤلاء الفرسان، هؤلاء الرجال ذوي الطرايش التي لا تحصي على الأقل ستون ألف رجل فقط بقوا بلا صلاة
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ويواصل الإمام كلامه واشتد فيه ويصف السلطان بالجبن ويدعي أن سبب اختفائه عن الأنظار ما كان إلا بجريمة اقترفها حيث يقول (Ersoy, 2010:409):

Gördüğüm maskaralık gitti de artık zoruma,  
Dedim ki: "Bunca zamandır nedir bu gizlenmek?  
Biraz da meydana çıksan da hasbihâl etsek.  
Adam mı cin mi nesin? Yok ne bir gören, ne eden;  
Ya çünkü saklanıyorsun bucak bucak bizden.  
Değil mi saklanıyorsun, demek ki: Korkudasın;  
Ya çünkü korkan adamlar gerek ki saklansın.  
Değil mi korkudasın var kabahatin mutlak!..."

قلنا فما هذا الاختباء كل هذا الوقت؟ أرجل أنت أم جن؟ لا يراك أحد ولا ينظر إليك ولأنك تختبئ، فإين أنت خائف ولأنك في خوف هذا يعني أنك بالتأكيد قد اقترفت جرماً	ولما صعب علي هذه المهزلة التي رأيتها هلا تخرج إلى العلن قليلاً فتحدث. ولأنك تختبئ عنّا في كل ناحية لأنّ الذين يخافون بحاجة إلى الاختباء
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ويحكي كيف تعامل الحراس والعساكر معه من ضرب وتركيل واصفا إياهم بالوحوش (Ersoy, 2010:409):

Bir de baktım, canavarlar pusulardan çıkararak,  
Koştular, tekmeğe kuvvet kimi, dipçikle kimi,  
Serdiler her tarafından delinen pöstekimi.  
-Sonra?...  
-Ben hissimi kaybetmişim artık...  
-Vah! vah!  
Sanki bir korkulu rü'yâ idi... Ferdâsı sabah,  
Deniz üstünde bulup kendimi şaştım bu işe,  
Dedim ki: "Anlatırım ben, Hamid, öbür gelişe.  
Adam aldıkça Lâzistan kıyısından takalar,  
Kurtuluş yok, seni Mandal yine bir gün yakalar!"

ركضوا علي بركلات قوية بعضهم وبعضهم بعقب البندقية ويعده؟ كانها كانت حلماً مخيفاً.. في صباح اليوم التالي فقلت: "سأحكي عبد الحميد في المرة القادمة لا مفر، فإن ماندال يوماً سيمسكك من جديد"	ففظرت فإذا الوحوش خارجين من المكمن ألقوا جلدي المثقوب من كل أطرافه على الأرض -كنت قد فقدت إحساسي - يا للهول! وجدت نفسي على البحر فتعجبت من ذلك الأمر مادامت القوارب الصغيرة تجمع الرجال من ساحل لآزستان
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## خطاب لمن قد تم نفيه

كان لمحمد عاكف اهتمام بما عاناه شعراء زمنه، ففي (الصفحات)، في الكتاب السابع والأخير (الظلال) نرى أنه يخاطب سليمان نظيف ويشاطر حزنه ويعدده بأن الأيام المشرفة تنتظرهما (Ersoy, 2010:455, 456).

وقد تم نفي سليمان نظيف إلى جزيرة ملطية من قبل الإنجليز بسبب ما قاله في حق المحتلين وبقي هناك 20 شهرا، فنظم أشعارا ذكر فيها حب الوطن والاشتياق إليه ومشاعره تجاه بلاده المحتل، ومما نظمه قصيدته المسماة "Son Nefesimle Hasbihal" (حوار مع نفسي الأخير) (Durukoğlu, Alkan, 2016; (143)، ردّ عليه محمد عاكف بعد أن اقتبس آخر بيت من قصيدته التي يقول فيها (Ersoy, 2010:455):

"Ruhum benim oldukça bu îmanla beraber  
Üç yüz sene...dört yüz sene... beş yüz sene bekler."

إنها ستنتظر ثلاثمائة سنة.. أربعمائة سنة.. خمسمائة سنة

مادامت روعي لي بهذا الإيمان

وقد ابتدأ محمد عاكف قصيدته وهو يسأله (Ersoy, 2010:455):

Beş yüz sene bekler mi? Nasıl bekleyeceksin?  
Ruhun da asırlarca bu hüsrâm mı çeksin?

هل يجب أن تعاني روحك من هذا الخسران لعدة قرون؟

هل تنتظر خمسمائة سنة؟ فكيف ستنتظر؟

وسرد ما عاناه هو والشعب قائلا (Ersoy, 2010:455):

Kaç yüz senedir bekliyoruz, doğmadı ferdâ;  
Artık yetişir çektüğümüz leyle-i yeldâ.  
Bir nefha-i rahmet de mi esmez? diye, sinem;  
Yandıkça, semâdan boşanıp durdu cehennem!  
Lâkin, bu alev selleri artık dinecektir;  
Artık bize nar inmeyecek, nûr inecektir.

يكفيينا ما عانينا من ليل طويل

كم من مئات السنين ننتظر، ولم يشرق الغد

تتنزل السعر من السماء

فمادام يحترق قلبي متأملا: أما تهب ولو نفحة رحمة؟

ولن تنزل علينا النار بعد الآن وإنما سينزل النور

لكن فيضانات النيران هذه ستسكن

فذكر سبب البلايا التي وقعت بالمسلمين (Ersoy, 2010:456):

İslâm'î, evet, tefrikalar kasti, kavurdu;  
Kardeş, bilerek, bilmeyerek, kardeşi vurdu.  
Can gitti, vatan gitti, bıçak dîne dayandı;  
Lâkin, o zaman silkinerek birden uyandı.

الأخ أطلق النار على أخيه عمدا وبلا عمد

نعم، إن التفارقة مزقت الإسلام وحمته

لكن في ذلك الوقت استيقظت فجأة منتفضة

أز هقت النفس، وراح الوطن، ووصل السكين إلى الدين

وهو يخاطبه قائلا (Ersoy, 2010:456):

Hiç bunca şehidin yatarak gövdesi yerde,  
Derya gibi kan sîne-i hilkatte tüter de,  
Yakmaz mı bu tufan, bu duman, gitgide arş'î?  
Hissiz mi kalır lücce-i rahmet buna karşı?

*İsyan bize râci'se de, bir böyle temaşa,  
Sığmaz sanırım, adl-i İlâhîsine, hâşâ!*

بينما تستلقي نعوش الشهداء على الأرض بهذا القدر  
وتسيل الدماء الحامية أنهارا من نفوس الخلق  
ألا يحرق هذا الطوفان، هذا الدخان العرش قط؟  
هل ستبقى لجة الرحمة بلا حس تجاهه؟  
بالرغم من أن العصيان راجع إلينا ولكن مشاهدة كهذه  
أظن لا تليق لعدله الإلهي، حاشا لله!

ويختتم قصيدته بالبشرى -وهي بشرى بالاجتماع والاتحاد بعد التفرق- قائلا (Ersoy, 2010:456):

*Saldırda kırk Ehl-i Sâîp ordusu, kol kol,  
Dört yüz bu kadar milyon esîr olmaz, emîn ol.*

مع أن جيش الصليب يهاجم أفواجا  
فتأكد، بأن ما يقارب أربعمئة مليون لن يقعوا أسرى.

#### نقد الحرية العمياء

نقد محمد عاكف الحرية العمياء، حيث شبه الدولة -التي سلمت إليهم- بأنها قارب مهترئ سيضرب ساحلا ماء، وافتقد الأيام السابقة التي اشتكوا منها كثيرا فلم يعرفوا قيمتها إلا بعد فقدها (Ersoy, 2010:398)، وسأل الإمام الشاعر سبب نفيه فأجابه قائلا (Ersoy, 2010:398):

*-Neye hürriyet için sürgüne gittindi?  
-Evet.  
Gittim amma bu değil beklediğim hürriyet.*

-إن فلماذا أنت نُفيت من أجل الحرية؟- نعم  
نفيْتُ لكن هذه ليست الحرية التي توقعتها.

ونلاحظ هنا اختلاط المنفى مع موضوعات السياسة عند الشاعر. والجدير بالذكر أن محمد عاكف الأرنؤوطي من طرف الأب (Doğru, 2022: 132) تناول مفهوم الحرية في شعره، فقد حدث نفي زعماء الأرنؤوط من ألبانيا إلى المناطق المختلفة في الأناضول لفترة معينة بعد العصيان الذي اندلع في ألبانيا ضد الدولة العثمانية في منتصف القرن الـ 19 (Durdu, 2020: 410)، والشاعر تطرَّق إلى العصيان الذي اندلع في ألبانيا في زمنه وأشاد به في شعره المسمى "الاستبداد" قائلا: "أصوات المدافع في ألبانيا/ها هي تصل إلى العاصمة" (Ersoy, 2010: 113)، ولكنه عاد ينتقد الفهم الخاطئ في حق الحرية التي أدت إلى التفرقة والقومية في شعره الآخر المسمى "في منبر السليمانية" (Ersoy, 2010: 193-196).

#### المبحث الثاني: مناجاة في المنفى

يناجي محمد عاكف الله سبحانه وتعالى، ويذكره كثيرا في غربته التي تشبه المنفى، إذ هو بلغ من العُمر ما يقارب 60 سنة وهي المرحلة الأخيرة من عمره، ويظهر هذا في الشعر الذي نظمته في حوان سنة 1925 حيث قال (Ersoy, 2010:473):

*Karanlıklar, ışıklar, gölgeler sussun ki, Allah'ım,  
Bütün dünyayı inletsin benim secdem, benim ahım.  
Ömürler geçti, sen yoksun gel ey bir tanecik Ma'bûd,  
Gel ey bir tanecik gâib, gel ey bir tanecik mevcûd!  
Hayır, îmanla, itminanla dinmez ruhumun ye'si:  
Ne âfâk isterim sensiz, ne enfûs, tamtakır hepsi  
Senin Mecnûn'unum, bir sensin ancak taptığım  
Leylâ; Ezelden sunduğun şehlâ-nigâhın mestiyim hâlâ  
O lâhûtî şarâbın vahyi her zerremden inlerken  
Bütün âheng-i hilkat bir zaman dînsin enînimden  
Gel ey sâkî-i bakî, gel, Elestin yâdı şâd olsun:  
Yarım peymâne sun, bir cür'a sun, tek aynı meyden sun!  
Gel ey dünyâların Mevlâ'sı, ey Leylâ-yı vicdanım,*

**Senin yâd olduğum sinende olsun, varsa, pâyânım!**

تجعل سجدي و أهاتي العالم كله يتنهّد	فلتصمت الظلمات والأنوار والظلال الإلهي حيث
تعال يا أيها الغائب العزيز، يا صاحب الوجود الفريد	مضت الأعمار دون الشعور بوجودك فتعال يا أيها المعبود الفريد!
لا أريد الأفاق دونك ولا الأنفس، كلها فراغ في فراغ	لا، لا يهدأ بأس روعي بالإيمان ولا بالاطمئنان
ليلي؛ منذ الأزل ما زلت مقتونا بنظرة من طرفة عينك	أنا مجنونك، أنت الوحيد الذي أعشقه
فأعط نصف قدح، أعط جرعة، أعط من نفس الشراب فقط	تعال أيها الساقى الباقي، تعال، لتطيب ذكري "السُّتْ..."
ليهدأ بعض الوقت كل انسجام الكون بأنيني	بينما يتأوه وحي ذلك الشراب الإلهي في كل أجزائي
فلتكن نهايتي إن كانت، في داخلك الذي يتم ذكري فيه	تعال يا رب العالمين، يا ليلي ضميري

وهي زفرات تنبع من شاعر متألم، صدره ممتلئ بحب خالقه، وعمّا نظمه في السنة نفسها يقول (Ersoy, 2010:475):

*Bu bir ma'bedse<sup>4</sup>, çırçıplak yakışmaz, sonra gayet loş;  
Gelen: Ma'bûd; ışık bul, yaygı bul, git başka yerden, koş!  
Hemen bir kandil aldım komşulardan, bir seccade;  
Dedim: "Gel şimdi mihmânım, saâdetgâhın amade."  
Ne yanıılmış hesabım: hiç kapımdan geçmez oldun bak!  
İlâhî! Söktüm attım; işte hücrem şimdi çırçıplak:*

إن كان هذا معبدا فلا يناسبه أن يكون عاريا تماما، فضلا عن أنه معتم للغاية	فالقادم: هو المعبود، انطلق، فابحث عن ضوء وسجادة من مكان آخر، أسرع!
فأخذت فوراً من الجيران مصباحا وسجادة	فقلت: تعال الآن ضيفي فمكان سعادتك جاهز
كم كانت خاطئة حساباتي: انظر، أصبحت لا تمر من بابي قط	إلهي! انتزعت ورميت؛ ها هي حجرتي الآن خالية تماما

وهو يكمل بعد ذلك وينادي ربه وتذلل له ويقول في قصيدته (Ersoy, 2010:475):

*İlâhî! Bir hatâ ettimse, elvermez mi hüsrânım?  
Güneşler doğdu, aylar doğdu, ben hâlâ perişanım!*

يا إلهي! إذا كنت قد أخطأت، ألا تكفي خيبة ألمي؟ طلعت الشمس والقمر مرارا وأنا ما زلت تعيسا

فيحاول من خلال شعره الهروب والبحث عن منفذ للخروج من الحالة البائسة التي يعيش فيها ويثني على الله ويدعوه أن يفتح أمامه أيما مشرقا (Ersoy, 2010:475)

*Sen ey dilber ki, serpildikçe handen fıskırır, yer yer,  
Semâlardan, zeminlerden şâfâklar, lâleler güller;  
Şu öksüz yurda bir gülmez misin? Hala yetimindir;  
Bütün yangındı indirdiklerin, bir gün de nûr indir.*

يا فائق الجمال، كلما علت ضحككك تندفق من مكان إلى مكان؛	من السماوات والأرضين الفجر والزنايق والورود
ألا تتسمنين لهذا البلد اليتيم، هو لا يزال يتيمك	كل ما أنزلته كان نارا فأنزل ولو يوما واحدا النور

وقد يستخدم الشاعر الرموز ليعبر بها عما لا يريد الإفصاح عنه، ويتضرع إلى الله حيث يقول (Ersoy, 2010:475):

*İlâhî! Pek bunaldım, nerde nurun? Nerde gufrânın?  
Cehennem gezdirip dursun mu âfâkımda hicrânın?  
Evet, gafletti sun'um lâkin insan gaflet etmez mi?*

**Yıkandım bir ömürdür döktüğüm yaşlarla, yetmez mi?**

يا إلهي! لقد تضايقت كثيرا، فأين نورك؟ وأين غفرانك؟  
أيسير هجرانك جهنما على أفاقي باستمرار؟  
أجل، كان صناعي غفلة، ولكن ألا يغفل الإنسان؟  
اغتنسلت بدموعي التي ذرفت لها طوال عمري، أما يكفي؟

وإن كان الإنسان يعيش في أجمل بقاع الأرض فهي بالتأكيد لا تعادل الوطن والأهل والأحباب، فتنتشر مشاعر الضيق في نفسه، وتظهر في كلماته وعباراته، ورغم أن الشاعر يعيش في المنفى بعيدا عن أحبابه إلا أنه يجعل حبه لله في المقام الأول والأنسب ويبحث عن رضاه كالعاشق يفتقد حبيبته حيث يقول (Ersoy, 2010:476)

İlâhî sinemin çınlar durur yâdmla eb'âdı.  
Ne yapsın âbidin sensiz bu viran vahşet-âbâdı?  
Nedir mânâsı, Mâ'bûd olmadıktan sonra mihrâbın,  
Rûkûun, haşyetin, vecdîn, bütûn biçâre esbâbın?  
Harab enkâz-ı îmandır yatar haybetle yerlerde,  
Ne bekler; sen geçerken pâ-y-malın olmayan secde?  
Bütûn cevviyle, ecrâmiyle insin, târumâr olsun,  
Nedir mânâsı bir kalbin ki, âfâkında sen yoksun!  
Güneşler geçti, aylar geçti, artık gel ki, mihmânım,  
Şühûdundan cüda îmanla yoktur kalmak imkânım.

يا إلهي، تجلجل أبعاد صدري بذكراك باستمرار  
ما قيمة المحراب، إذا لم يكن هناك المعبود؟  
الخراب هو حطام إيمان يتبعثر على الأرض بالخبيثة  
فليسقط بكل أجوائه وأجرامه ويتبعثر (الكون)  
مضت الشمس والقمر مرارا، فتعال ضيفي إنن  
ماذا يفعل عابذك بهذا المكان المتوحش الخرب بدونك؟  
وما قيمة الأسباب البانسة إذا لم يكن ركوعك وخشوعك، وحيك؟  
وماذا تتوقع السجدة إن لم تكن هي بين قدميك حين حضورك؟  
ما قيمة القلب الذي أنت لست في أفاقه؟  
فلا يمكن لي البقاء بإيمان دون شهودك (دلائل قدرتك)

وفي 1925 في حلوان يصف نفسه أنه مجنون بسبب حبه الشديد لله (Ersoy, 2010:477):

Bütûn dünya serilmiş sunduğun vahdet şarabından;  
Benim mest olmayan mecz'ubun, Allah'ım, benim meydan!  
Bırak haşır kalan seyrinde mi'râcım devam etsin;  
Rûkûum yerde titrerken, huşû'um arşı titretsin! İlâhî!  
Serseri bir damlanım, yetmez mi hüsrânım?  
Bırak taşsın da çoştursun şu vahdetzârî îmânım.

أصبح كل العالم سكرانا بشراب الوحدة الذي سقيته  
دع معراجي المتحسر يستمر في مسراه  
أنا قطر تلك الطائشة، ألا تكفي خبيثة أملتي؟  
أنا مجنونك الذي لا يهدأ، إلهي أنا الميدان  
بينما يرتجف ركوعي في الأرض، فليهبّ خشوعي العرش إلهي!  
دعه، فليفيض إيماني، وتهبّ حديقة الوحدة الإلهية

هذه الأشعار الثلاث المسماة بـ (اللبيّة) و(هجران) و(السجدة) التي نظمها في حلوان في سنة 1925 (Ersoy, 2010:474- 477) تشير إلى أنه قد دخل في مرحلة جديدة في حياته ألا وهي أنه يريد أن يقترب إلى ربه أكثر مقارنة بما مضى من عمره.

وفي المقطع الذي نظمه في سنة 1932 في حلوان ينادي الله قائلا (Ersoy, 2010:495):

Lâ-mekânlar da mısın; neredesin ey Gâib İlâh?  
Dönerim enfüsü, âfâkı ezelden beridir.  
Serpilip kubbene donmuş, o ışık damlaları,



Seni, yer yer arayan yaşlarımın izleridir!

هل أنت في اللا مكان؛ أين أنت أيها الإله الغائب؟  
أتجول بين الأنفوس والأفاق منذ الأزل  
قطرات الضوء تلك التي نثرت وتجمدت على قبتك  
هي آثار دموعي التي تبحث عنك من مكان إلى مكان

فإنه تعالى هو منشوده الوحيد في غربته، وهو في الوقت نفسه يذكر اشتياقه إلى وطنه بالدموع الغزيرة، وفي 1929 بحلوان نادى الناس في وطنه واصفا ما عاناه في الغربة (Ersoy, 2010:482, 483):

*Ey Heybeli iklimine kıştan çekilenler,  
Ey Afrika temmuzunu efsâne bilenler!  
Ey yağ gibi üç çifte kayıklarla kayanlar,  
Ey Maltepe'den Pendik'i bir hamle sayanlar!  
Ey çamların altında serilmiş, uzananlar!  
Ey her nefes aldıkça ömürler kazananlar!  
Siz camları örter, sakınırken cereyandan;  
Biz, bodruma sarkar da kaçarken galeyandan!  
Siz mercamın âlâsım attıkça şişerken;  
Biz, kumda çirozlar gibi piştikçe pişerken!  
Siz, Marmara âfâkini dürbünle süzerken;  
Biz, poyrazı görsek diye, damlarda gezerken!  
Siz yelken açmış, suyun üstünde akarken;  
Biz küplere binmiş; size hasretle bakarken!  
İnsaf ediniz: Kopmayacak şey mi kuyâmet!  
Elbette kopar. Dinle Paşam, ceddine rahmet:  
Ben Heybeli'den vazgeçerim şimdilik, ancak,  
Üç beş gün için pek hoş olur Remle'de kalmak*

أيها المنتقلون إلى إقليم هيبلي بالشتاء  
أيها المبحرون بسلاسة بزوارق ثلاثية المجاديف المزدوجة  
أيها الممدودون المستلقون تحت أشجار الصنوبر  
بينما أنتم تغلقون النوافذ وتتجنبون مهب الريح  
وبينما تنتفخ بطونكم بأكل الأجود من أسماك المرجان  
وبينما أنتم تشاهدون أفاق مرمرة بالمنظار  
وبينما أنتم تبحرون على البحر بالأشربة  
فلتكونوا منصفين، أليست القيامة بواقعة؟  
سأتخلي عن هيبلي أدا في الوقت الحالي، ولكن

أيها العارفون تموز أفريقيا بأنها أسطورة  
أيها المتعرفون على بنديك من مال تبة بلحظة  
أيها المغتصمون الأعمار في كل نفس  
و نحن ننزل إلى القبور نهرب من شدة الحر  
و يتم طهينا كأسماك الإسقمري في الرمال  
و نحن نسير على الأسطح كي نرى الرياح الشمالية الشرقية  
و نحن غاضبون أشد الغضب حين نحقق فيكم بالحسرة  
إنها واقعة قطعاً، أستمع سيدي، الرحمة على جدك  
سيكون من الجميل البقاء في رملة لبضعة أيام.

وفي هذا الشعر ذكر سبب وجوده في مصر -دون تصريح- قائلا (Ersoy, 2010:482):

*Mâmûre-i dünyâyı dolaştıysa da yer yer,  
Son son, "Hadi sen, kumda biraz oyna!" demişler.  
Yahu! Sorunuz bir: Bakalım tâkati var mı?  
Kaynarken adam oynamak ister mi? Sarar mı?*

مع أنه سافر من مكان إلى مكان عبر الدنيا المعمورة	قالوا له في النهاية "هيا العب أنت على الرمال قليلا
مهلا! هلا تسألون: دعنا نرى ما إذا كان لديه الطاقة؟	هل يلعب الرجل وهو يغلي(بتصويب عراق)؟ هل يُعقل؟

ففي هذه الأبيات تلميح إلى نفيه ضمينا ولو لم يكن يذكر سبب رحيله إلى مصر.

#### زيارة المعالم في المنفى/الغربة

في حلوان وصف الشاعر زيارته للأهرامات فنظم شعرا طويلا عما رأى خلال هذه الزيارة وخلال وصوله إليها ووصف فيه ملاحظاته، والملاحظ أنه ينتقد ما قام به الفراعنة من ظلم البشر وهو يقول (Ersoy, 2010:466):

*Bu Fir'avun ki, cehennemdi yerde kâbusu,  
Cehennem olmadan evvel vücûd-ı menhusu;  
Bu Fir'avun ki, beşer, korkudan büküp belini,  
Huşu' içinde tavaf eylemişti heykelini;  
Bu Fir'avun, bu görünmez kaza, bu saklı belâ,  
Ki bir zaman tapılıp dendi: "Rabbüne'l-âlâ"  
Ne intikâm-ı ilâhî, ne sermedi hüsrân!  
Gelen, geçenlere ibret, yatar sefil, üryan!*

هذا هو فرعون الذي كان كابوسه جهنم على الأرض	قبل أن يذهب إلى الجحيم جسده المنحوس
هذا هو فرعون الذي أحنى ظهور البشر من الخوف	قد طافوا حول تمثاله في خشوع
هذا هو فرعون، هذا القضاء الذي لا يُرى، هذا البلاء المخفي	الذي تمت عبادته فترة وقيل له "ربنا الأعلى"
يا له من انتقام إلهي، وبإلها من خسارة أبدية!	يرقد عاريا تعيسا عبرة لمن يعبر (أمامه)

فالأيام لا تبقى لأحد، ونهاية الجميع القبر، ولا يدوم الظلم والطغيان. وقد خاطب فرعون قائلا (Ersoy, 2010:466):

*Şu gördüğüm mü nihayet, bu leş mi akıbetin?  
Bunun mu uğruna milyonla ruhu inlettin?*

أهذا الذي أرى هو النهاية، أهذه الحيفة عاقبتك؟	أمن أجل هذا جعلت ملايين من الأرواح تنن؟
-----------------------------------------------	-----------------------------------------

وكانه يخاطب رؤساء الدول والملوك خاصة من يظلم منهم ويتجبر ويتكبر ويحرمون الناس من أوطانهم وبيوتهم وأحبابهم، فهم بهذا يتحكمون في أقدار البشر ويسلبونهم أعز ما يملكونهم ويحولون حياتهم لجحيم. لكن النهاية مؤكدة وعند الله تجتمع الخصوم.

#### النداء والتذكر

من أصعب المؤثرات التي تؤثر على الأديب تلك التي تنبع من الداخل منطلقاً من عاطفته تجاه العالم من حوله، ومن تلك المؤثرات البعد عن الأحباب أو الوطن، أو تذكر الأيام السابقة "فالأديب ينطلق من تلك المؤثرات التي تحيط به سواء على مستوى الوعي أو اللاوعي مخاطباً المتلقي عبر عمله الأدبي، وعلى هذا يجب إدراك طبيعة المدخل الاجتماعي الذي تتلقى فيه ذات المبدع مع موضوعه والتي قد تتمثل في تلك النقطة التي اختار منها أن يعبر عن الواقع من حوله" (علي، قدوم، 2021: 2) وقد نظم أحمد شوقي العديد من الأبيات الشعرية التي تعبر عن صدق مشاعره تجاه وطنه وما يعانيه في غربته والألام التي تكتويه؛ قال أحمد شوقي (شوقي، 1988: 3، 148-149):

يا ساكني مصر إننا لا نزال على	عهد الوفاء وإن غبنا مقيمينا
هلا بعثتم لنا من ماء نهركم	شينا نبل به أحشاء صاديننا
كل المناهل بعد النيل أسنة	ما أبعد النيل إلا عن أمانينا

ينادي عليهم وكأنهم سيمسونه ويجيبون عليه، يناجيهم لعل أحدهم يرسل إليه قطرات من النيل يطفى بها نار الشوق المشتعلة في جوفه، فلا وسيلة لإخماد تلك النيران سوى ماء النيل.

#### وصف المعاناة في المنفى

كتب الشاعر محمد عاكف يصف حياة الإمام الذي تم نفيه في المنفى وما أصابه عند الترحيل، ومن ذلك (Ersoy, 2010:407):

*Bir de kış bir de kıyâmetti ki artık sorma!*  
*Tıktılar çalyaka, bir tekneye; sırtım gevşek,*  
*Abam arkamda değil, sonra ne yorgan ne döşek,*  
*Titredim beş gece, dört gün...*  
 -Ne de çok! Beş gece mi?

كم كان الشتاء قاسيا، فلا تسأل!  
 ليس معطفي على ظهري، ولا لحاف ولا فراش  
 فأدخلوني إلى قارب ممسكين يائتي و ظهري متراخ  
 ارتجفت لمدة خمس ليال وأربعة أيام -كم هذا كثير! أ خمس ليال؟

ما أصعب المرض في الغربية، فلا أحد بجانبك يداويك ولا يد تعنتي بك ولا قلب يخفف ألامك، فيواصل الشاعر وصف هذه الرحلة الصعبة وما وقع بالإمام من المصائب (Ersoy, 2010:407):

-Hocazâdem, hele bin türlü meşakkatle gemi,  
 Bizi bir sahile aktardı " Trabzon" diyerek.  
*Henüz inmiş bakınırken: "Bunu vali görecek,*  
*Götürün şimdi öbür Laz'la beraber konağa,*  
*"Durmayın!" emrini vermez mi bir oldukça ağa?*  
 Yeniden doğmuşa döndüm. Aradan geçti biraz,

-این استاذی والسفینة بألف مشقة  
 وما إن نزلنا ونظرنا إلى الجوار حتي أمر الأغا الكبير قانلا:  
 فلا تتريثوا! ألم يعطي الأمر منذ مدة الأغا؟  
 نقلتنا إلى شاطئ قائلين "طرابزون"  
 "سيراه الوالي، إذهبوا به مع اللاز الآخر إلى القصر  
 صرت وكأني وليد من جديد، ولما مضى قليلا من الوقت

ويعصف الإمام الذي تم نفيه بقوله (Ersoy, 2010:407):

*Söktü Mandal Hoca'dır gürleyerek...*  
 -Ay o mu Laz?  
 -Yeni Câmi'deki vaiz, bileceksin belki?  
 -Bileceksin ne demek, Mandal'ı kim bilmez ki?  
 Tacı yok, tahtı da yok, kendine mâlik sultan.

أقبل الأستاذ ماندال يزأر... - أه، هذا هو اللازي؟  
 -ما معنى "ستعرفه؟" من يمكنه ألا يعرفه؟  
 -الواعظ الذي في الجامع الجديد، ربما ستعرفه؟  
 بلا تاج وبلا عرش، هو سلطان لنفسه

وهذا الإمام كأنه سلطان لأنه لا يركع إلا لله إلا أن الشاعر يذكره وهو في أسوأ حاله (Ersoy, 2010:407):

*Galiba öldü ki hiç gördüğümüz yok?*  
 -Çoktan!  
*Ne güzel söyledin, oğlum, Hoca sultanı evet.*  
*Yoktu dünyâda esîr olduğu hiçbir kuvvet.*  
*Hele sen yoldaşımın hâlini görseydin o gün,*  
*Eskisinden de perişandı...*  
 -Tabî, sürgün

ربما هو توفي إذ لا نراه قط؟ -منذ زمن بعيد! ما أحسن ما قلته يا بُنيّ، نعم كان الأستاذ السلطان

لم تكن هناك أي قوة هو أسيرها على الأرض لو كنت رأيت حال رفيق دربي خاصة ذاك اليوم  
كان أكثر تعاسة مما مضى – طبعاً هو النفي

ويشبهه بالأسد مربوط اليدين والقدمين (Ersoy, 2010:408):

İri burnundan inip savruluyor çifte duman,  
El ayak bağlı, solurken bu kıyılmaz aslan.

ينزل من أنفه الكبير دخان مزدوج ويتلاشى عندما يتنفس هذا الأسد الذي لا يلبق به الظلم مكتوف اليدين، مقيد القدمين

في سنة 1933 في حلوان – هو آخر شعر في الديوان- يبكي الشاعر على ما أصابه من البلايا قائلا (Ersoy, 2010:503):

Hudâ bilir ki dayanmaz, taş olsa bir sîne,  
O gözlerinde dönen sağnağın dökülmesine.  
Hayır! Yakar beni derdimle âşinâ çıkman,  
Bırak, ben ağlayayım, sen çekil de karşımdan.  
Belâ mı kaldı ki dünyâ evinde görmediğim?  
Bırak şu yaşları, hiç yoksa, görmeden gideyim!

الله يعرف أنه لا يمكن أن يتحمل صدرٌ ولو كان حجر  
لا، بحرقتني أن تطلع أنت ألمي  
أهناك مصيبة بقيت لم أقع فيها في الدنيا؟  
لدموع تترقرق في عينيه وتنسكب  
دعني أبكي، وانصرف أنت من وجهي  
دع تلك الدموع، على الأقل لأمضي قبل أن أراها

فلا يشعر بمرارة الغربة إلا من عاش فيها وذاق أيامها ولياليها.

المنفى في أشعار أحمد شوقي

ذاق أحمد شوقي مرارة الغربة، خاصة مع تذكره ذكريات الشباب وأيام الصبا، رغم أنه يعيش في بقعة جميلة وجنة الله في أرضه إلا أن ملامحه اكتست بالحزن والالام لأنه بعيد عن وطنه، يقول شوقي في ذلك: (شوقي، 1988: 2، 45-46)

اختلاف النهار والليل يُنسي	أذكرُ لي الصبَا وأيام أنسي
وصفا لي ملاءة من شباب	صورت من تصوراتٍ ومن
عصفت كالصبَا اللعوب ومرّت	بينت حلوّة ولذة خلس
وسلا مصر هل سلا القلب عنها	أو أسنا جرحه الزمان المؤسّي؟
كلّما مرّت الليالي عليه	رقّ والعهد في الليالي تُقسّي
مستطار إذا التواجر رنّت	أول الليل أو عوت بعد جرس
زاهب في الضلوع للسفن فطنّ	كلّما تُرن شاعهنّ بنفس
يا ابنة النيم ما أبوك بخيل	مأله مولعا بمنع وحيس؟
أحرام على بلايله النوح	حلال للطير من كل جنس؟
كل دار أحسّ بالأهل إلا	في خبيث من المذاهب رجس
نفسى مزجلّ وقلبي شراع	بهما في النموع سيري وأرسي
واجعلي وجهك الفئاز ومجزاك	يد الثغر بين (زمل) و (مكس)
مستطار إذا البواخر رنت	أول الليل أو عوت بعد جرس

وفي البيت الأخير من شعره نظر أحمد شوقي إلى السفن الغادية والراحة على الميناء في وله وشجن فيت ما في قلبه

وقد اشتعلت النيران في قلب أحمد شوقي عندما علم بوفاة أعز الناس لنفسه، وكان القدر أراد أن يجمع عليه أصعب المشاعر؛ شعور فقدان القريبين من قلبه، وشعور البعد عن الوطن العزيز على قلبه، قال أحمد شوقي وهو يرثي أمه، الطويل (شوقي، 1988: 3، 146):

إلى الله أشكو من عوادي النوى سهما	أصاب سويداء الفؤاد وما أصمى
من الهاتكات القلب أول وهلة	وما دخلت لحما ولا لامست عظما
توارد والنعاعي فأوجست رنة	كلما على سمعي وفي كبدي كلما
فما هتفا حتى نزا الجنب وانزوى	فيا ويح جنبي كم يسيل وكم يدمى
ولم أر حكما كالمقادير نافذا	ولا كلفاء الموت من بينها حتما

لقد تضرّع إلى الله تعالى بالدعاء والشكوى من المنفى الذي أبعدته عن وطنه، كما "...بكى أمه وعبر عن الألام التي شعر بها لعدم قدرته على وداعها، إذ كان يعطل النفس بالعودة إلى الوطن العزيز ولقاء آله، وفي مقدمتهم والدته الحبيبة، ولكنه ما كاد يتحدث إلى نفسه بهذا الأمل المرموق حتى وافاه البرق ينعيها فأثر هذا المصاب الجسيم في نفسه تأثيراً بالغاً، ولم تمض ساعة حتى كتب هذه المرثية، وقد قيل إنه من فرط تأثره بها تحاشى أن ينظر إليها بعد" (شوقي، 1988: 3، 146)

#### التعبير عن أحداث الوطن أثناء المنفى

عاش الشاعر أحمد شوقي في رحاب القصر منذ نعومة أظفاره، فتركت ذكريات الطفولة والصبا كبير الأثر في نفسه وفي شخصيته، وهو في منفاه كان يتذكر تلك الأيام فتهدج نفسه ويضطرب فواده وينشد شعره وينشئ أبياته وتثار عواطفه، قال أحمد شوقي: (شوقي، 1988: 2، 123):

هجتن لي لوعة في القلب كامنة	والجرح إن تعترضه نعمة يثر
ذكرت مصر، ومن أهوى، ومجلسنا	على الجزيرة بين الجسر والنهر
واليوم أشيب، والأفاق مذهب	والشمس مصفرة تجري لمنحدر

فقد شعر بألم الغربة، واكتوى قلبه بنارها، وضافت عليه الدنيا بما رحبت، فبدأ يصرح بما يجول في صدره وأخذ يعبر عما يؤلمه في فواده: (شوقي، 1988: 2، 104-105)

أها لنا نازحي أليك بأندلس	وإن خللنا رقيقاً من زواينا
رسم وقفنا على رسم الوفاء له	نجيش بالدمع والإجلال يثنينا
لفتية لا تتال الأرض أدمعهم	ولا مفارقهم إلا مصلينا
كادت عيون قوافينا تحركه	وكدن يوقظن في التراب السلطينا
لكن مصر وإن أعضت على مقه	عين من الخاد بالكافور تسقينا
على جوانبها رقت ثمانينا	وخول حافاتها قامت زواقينا

تمثل الشاعر ما دار في الأندلس في قديم الزمان وأسقط هذا على نفسه وحالته الحالية فأخرج شعره بعاطفة جياشة تحمل هم الماضي ومآسي الحاضر، فقد سيطرت على الشاعر ذكريات الحضارة الكبيرة التي كانت في الأندلس فحزن لضياها، بالإضافة إلى حضارة وطنه ومأساة البعد عنه فجاء رثاءه حزينا قاسيا؛ قال أحمد شوقي (شوقي، 1988: 2، 104):

يا نائح الطلح أشباه عوادينا	نشجى لواديك أم نأسى لوادينا
ماذا تقص علينا غير أن يدا	قصت جناحك جالت في حواشينا
رمى بنا البين أيكاً غير سايرنا	أخا الغريب وظلا غير نادينا
كل رمته النوى ريش الفراق لنا	سهما وسل عليك البين سكيننا
إذا دعا الشوق لم نبرح بمنصدع	من الجناحين عي لا يلبينا
فإن يك الجنس يا ابن الطلح فرقا	إن المصائب يجمعن المصابينا

خلال المنفى نلاحظ اتساع زاوية الرؤية التي ينظر من خلالها الشاعر للأحداث وعمق النظرة.

#### وداع أرض النفي

رغم أن أحمد شوقي اختار مكان المنفى في الأندلس، ذلك المكان الذي يحمل عبق الحضارة الإسلامية في أوج زهوتها، إلا أن ألم الغربة لم يغادره، وبسببه لم يستطع التمتع بحسن منظر أو جميل مكان، على أنه لم ينس أن يودع الأندلس بأبيات تملئ بالوفاء والعرفان والشكر، قال أحمد شوقي (شوقي، 1988: 1، 65):

وداعاً أرض أندلس وهذا	ثنائي إن رصيت به ثوابا
وما أثنيت إلا بعد علم	وكم من جاهل أثنى فعابا
تخذتك موقلاً فحللت أندى	ذراً من وائل وأعر غابا

مُعزَّبُ آدمٍ من دارِ عدنٍ	قضاها في جمالك لي اغترابًا
----------------------------	----------------------------

وإن كان الوطن بعيدًا إلا أن هذا لا يمنع متابعة أخباره والاطمئنان على أحواله، وقد نظم أحمد شوقي الشعر حول أخبار وطنه وهو في نفيه؛ لمحاولة التسلي ولبيان أنه كان يتمنى أن يشترك بتلك الأحداث، ومن ذلك أحداث الثورة التي تمنى أن يشترك فيها وأن يكون بين الشعب، وقد عبّر عن هذا في شعره، وكذلك حادث مقتل بعض الطلاب المصريين خلال بعثة لهم في أوروبا، قال أحمد شوقي، (شوقي، 1988: 3، 128):

ألا في سبيل الله ذاك الذمّ العالي	وللمجد ما أبقى من المثلّ العالي
ويعضّ المنايا همّةً من ورائها	حياةً لأقوامٍ وذنباً لأجيال
أغنيّ جوداً بالدموع على دم	كريم المصطفى من شبابٍ وأمال
تناهت به الأحداث من غربة النوى	إلى حادثٍ من غربة الدهر قتال

من الصعب نسيان مرحلة النفي على أي إنسان لا سيما وإن كان شاعراً، فلا يمكن نسيان تلك المرحلة، لذا أخذ الشاعر يبت أجزائه وآلامه في شعره لتفريغ انفعالاته التي ملئت صدره وشغلت عليه عقله.

### النتائج الأساسية

توصل البحث إلى عدة نتائج؛ منها أن كلا الشاعران ذكر المنفى في شعره، وأنصح أن أحمد شوقي تغنى بالوطن وحنينه إليه في كثير من شعره وهو في المنفى، وأما محمد عاكف أرسوي فهو بالعكس انطوي على نفسه في مصر وتحذت عن قصر الحياة، ونادى ربه في كثير من شعره، وهو كأنه يجهز نفسه للرحيل الأكبر المتمثل في مغادرة الحياة.

تعد تجربة المنفى من أثرى التجارب التي أثرت في الشعراء فأثرت الإبداع الشعري وأدت لإنتاج العديد من القصائد الشعرية.

- تداخلت قضية المنفى في شعر محمد عاكف أرسوي وأحمد شوقي مع قضايا أخرى -كالإغتراب والسياسة- في الإنتاج الشعري في المنفى.

- تعددت القضايا التي عالجهما الشاعرين أثناء المنفى مثل الشوق للوطن والأهل وحب الله الخ.. مما يجعله يمثل موضوعاً إبداعياً قائماً بذاته.

- تعامل محمد عاكف أرسوي وأحمد شوقي مع قضايا وطنهم عبر الشعر الذي أنتجه في فترة المنفى فتم إنتاج قصائد يمتزج فيها بالأمل بالأسى والصمود بالمرارة إلى غير ذلك.

- اقتربت الظروف التي أدت لنفي محمد عاكف أرسوي بالظروف التي أدت لنفي أحمد شوقي حيث اضطهد كلاهما من السلطات في ذلك الوقت-مع اختلاف شكل الاضطهاد ومع اختلاف النفي شكلاً ومضموناً- بغض النظر أن الأول تم نفيه من قبل الدولة الحديثة، والثاني من قبل المحتل البريطاني.

- غلب أسلوب الرمزية والحوار بشعر محمد عاكف أرسوي فقام بتوظيف القصة ووظائف الأشخاص (كالإمام) في قصائده، في حين جاءت قصائد أحمد شوقي بتعبير أقرب للمباشرة في التعبير.

- غلبت مسحة حزن عميقة ودفينة بين كلمات الشعر المعبر عن المنفى في قصائد محمد عاكف أرسوي وأحمد شوقي.

- ظهر جلياً أن كتابة الشعر هي الملاذ الذي لجأ إليه محمد عاكف أرسوي وأحمد شوقي للهروب من واقع اليم وللتعبير عن حزن دفين وأمل خافت ومستقبل مجهول.

### الخاتمة

لقد أسهمت أيام المنفى التي عاشها أحمد شوقي ومحمد عاكف أرسوي في أن تثير مشاعر الشعراء وأن تلهب حماسهما فأخرجوا شعراً يمتلئ بالأحاسيس، والشعر يخرج من باطن الآلام والأحزان، لذا وجدنا العديد من الأبيات التي نظمت في فترة المنفى وهي أبيات متنوعة في موضوعاتها وأغراضها.

عاش أحمد شوقي ومحمد عاكف في المنفى، نفى الإنجليز أحمد شوقي إلى إسبانيا، وعاش محمد عاكف في مصر باختباره حياة منفي ولكن لم تنفاه السلطة التركية بشكل رسمي آنذاك، وإنما هو أدرك ضرورة رحيله كي يفلت من المضايقات التي مارسها السلطة عليه، على أن التلميح إلى نفيه المذكور ضمناً في ثنايا بعض أبياته، ومن المستبعد رحيله إلى مصر برضى نفسه وهو شاعر وطني كبير، فبالرغم أنه لم يذكر أسباب رحيله علناً في ديوانه إلا أنه من الواضح أنه قد ذكرت هذه المضايقات في بعض حديثه مع الأشخاص المقربين منه، وقد نقل حديثه في بعض المصنفات التي جرى ذكرها أعلاه، وقد ذكر كلا الشاعران المنفى في شعرهما، وأنصح أن الأول تغنى بالوطن وحنينه إليه في كثير من شعره وهو في المنفى، وأما الثاني فهو بالعكس انطوي على نفسه في مصر وتحذت عن قصر الحياة، ونادى ربه في كثير من شعره، وهو كأنه يجهز نفسه للرحيل الأكبر المتمثل في مغادرة الحياة، وقد ذكر في شعره المنفى بالتفصيل ولكن ليس نفيه وإنما ذكر نفي غيره، ومن هنا يمكننا القول إن الشاعرين تألما من المنفى ولو لم يكن يصرح أحدهما بسبب نفيه، وجرى عليهما حكم القدر كما جرى على غيرهما.

### Kaynakça

Acehan, A. (2007). Tanzimat Fermanı'ndan Bugüne Edebî Sürgün. *TÜBAR*. XXII –Güz.

Aly, İ. 'A., Kadûm, M. M. (2021). *el- Mekân Beyne's- Şi'ri'l- 'Arabî ve's-Şi'ri't- Turkî Dirâse fi'l-Binâ'I ve'l-Uslûb*. İstanbul: Menşûrât Kitâbî.

Ersoy, M.Â. (2010). *Safahat*. (Yay. Haz.) H.Ali Küçükakın. II. Baskı. Konya: Tablet Kitabevi.

Dayf, Ş. (2010). *Şevki Şâ'iru'l- 'Asri'l- Hadîs*. Kahire: el- Hey'eti'l- Misriyye el- 'Amme li'l-Kitâb.

- Doğru, İ. (2022). Mehmet Akif Ersoy'un 'Ne Eser Ne De Semer' Ve Ahmet Şevkî'nin 'Eser' Adlı Şiirlerinde İnsan Ve Eseri. (Yay. Haz.) Ayşe Erkmen, Mustafa Latif Emek, *Kabulünün 101. Yılında İstiklâl Marşı ve Milli Şairimiz Mehmed Âkif Ersoy 2. Uluslararası Sempozyumu*, 12 Mart 2022/İstanbul, Türkiye, Bildiriler içinde (130-138). İstanbul: İksad Yayınevi.
- Durdu, M. (2020). İsyancıları Sebebiyle Bazı Arnavutların Anadolu'ya Sürgün Edilmelerine Dair Sosyo-Politik Bir İnceleme (1847-1851). *Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Der.* 2020; (43): 410-427.
- Durukoğlu, S., Alkan, B. (2016). Türk Edebiyatının Sürgündeki Yazar Ve Şairleri. *Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi*, 2016 (S.9): 135-155.
- Düzdağ, M.E. (2020). *Mehmed Âkif Mısır Hayatı ve Kur'ân Meâli*. 6. Baskı. İstanbul: Gonca Yayınevi.
- el- Ezherî, E. M. (2001). *Tehzîbu'l-Luga*. Tahk. Muhammed Âvd Mur'ib. Beyrut: Dâru'l-İhyâ'it-Turâsî'l- 'Arabî.
- Fergan, E. E. (2011). *Mehmet Âkif Hayatı, Eserleri ve Yetmiş Muharririn Yazıları*. 2. Baskı. (Haz. Fahrettin Gün). İstanbul: Beyan Yayınları.
- Hugo, V. (2022). *Nişanlıya Mektuplar 1820-1822*. (A. Özgüner. Çev). I. Baskı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İbn Manzûr, C.E. (2005). *Lisânu'l- 'Arab*. Tahk. 'Âmir Ahmed Haydar. Beyrut: Dâru'l- Kutubi'l- 'İlmiyye.
- el- Mu'cemu'l- Vesît (2004). Mecma' el- Luga el- 'Arabiyye. İstanbul: el- Mektebe el-İslâmiyye li't-Tibâa ve'n-Neşr ve't-Tevzî'.
- Okay, M.O. (2008). Safahat. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde, (c.XXVIII, ss. 442-444). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Okay, M.O., Düzdağ, M.E. (2003). Mehmed Âkif Ersoy. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde, (c.XXVIII, ss. 432-439). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ritsos, Y. (2021). *Sürgün Günlükleri*. (1. Baskı). (A. Çokona, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sa'îd, E. (2004). *Te'emmülât Havle'l- Menfâ*. Tahk. Sâir Dîb. Beyrut: Dâru'l-Âdâb.
- Salih, F. (2007). Ma'nâ Edebi'l- Menfâ. *Mecelletu'l- Kelime*. Sayı: 10, Ekim, 2007. Erişim Tarihi: 05.10.2022, Erişim Adresi: <http://www.alkalimah.net/Articles/Read/777>
- Şaban, İ., Elhajhamed, A., (2017). Ahmed Şevkî'nin Sürgün Yıllarında Yazdığı Şiirlerde Vatan Özlemi. *VI. Uluslararası Doğu Dilleri ve Edebiyatları Sempozyumu* (pp.36). İstanbul, Turkey.
- Şevkî, A. (1988). *eş- Şevkiyyât, el- 'Amâl eş-Şi'riyye el-Kâmile*. Beyrut: Dâru'l- 'Avde.
- Toprak, M.F. (2014). *Endülüs Şiirinde Mersiye*. (1. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- TDK. (2011). Sürgün. *Türkçe Sözlük* içinde. (11. Baskı, s.2185). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uylaş, S., (2007). Nikâdu l İltikâ fî Eş âri Kullun min Mehmed Âkif ve Ahmed Şevkî. *Bulletin of Faculti of arts- University of Alexandria; Mecelletu Kulliyeti'l-Âdâb-Câmi'atu'l-İskenderiye*, 590-609.
- Ürün A.K. (2002). Ahmet Şevki ve Mehmet Âkif'te Ortak Unsurlar. *Nüşa*, Yıl:2, Sayı:7, Güz: 83-98.
- Yazıcı, H. 2008. Ahmet Şevki, İkbâl ve Yahya Kemal'in Endülüs'e Bakış Açıkları. *Yahya Kemal Enstitüsü Mecmuası*, vol.1, no.5, 275-279.
- Yazıcı, H. (2014). Mısırlı Bir Arap Şairi Ahmed Şevki ve Şiirlerinde Sultan II. Abdulhamid. *İlmi Araştırmalar*, 0 (4), 179-192. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fsmiadeti/issue/6481/85726>

## Web Siteleri:

Emzîl, R. (2018, 8 Ocak). *Tatvan ve Şeşâven.. Tuhaf Gîrnâtiyye*. Erişim Adresi: <https://www.aljazeera.net/blogs/2018/1/8/%D8%AA%D8%B7%D9%88%D8%A7%D9%86-%D9%88%D8%B4%D9%81%D8%B4%D8%A7%D9%88%D9%86-%D8%AA%D8%AD%D9%81-%D8%BA%D8%B1%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%8A%D8%A9>

UNHCR (2022, 9 Eylül). *Refugee Data Finder*. Erişim Adresi: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>

## 094. Almanca Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde verilen derslerin çeviri edinçlerine yönelik sınıflandırılması – Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi örneği

Hasret TEZCAN<sup>1</sup>

**APA:** Tezcan, H. (2023). Almanca Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde verilen derslerin çeviri edinçlerine yönelik sınıflandırılması – Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1522-1537. DOI: 10.29000/rumelide.1252999.

### Öz

Son yıllarda çeviri edinci kavramı çeviri öğretimi içerisinde önemli bir rol almıştır. Ders müfredatları ve eğitim-öğretim programları hazırlanırken öğrencilere çeviri edinçlerini kazandırma amacı göz önünde bulundurulmaktadır. Üniversite müfredatları oluşturulurken amaç, öğrencileri aldıkları öğretim sonucunda nitelikli bir çevirmen olarak profesyonel iş hayatına hazırlamaktır. Üniversitelerde verilen birçok ders ile birlikte öğrencilerde çeviri edinci de gelişmektedir. Bu çalışma kapsamında Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinin Almanca Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde lisans öğrencilerine sunulan derslerin içerikleri incelenmiş ve sunulan derslerin içeriklerinin hangi çeviri alt edincinin kazanımına katkı sağladığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında bulunan bu üç üniversitenin ders planları incelenerek çalışmanın içerisinde bulunan grafikler hazırlanmıştır. Çeviri edinci kavramı bir üst kavram olarak içerisinde birçok alt kavram barındırmaktadır. Bu çalışma kapsamında sekiz çeviri alt edincine değinilecektir. Bunlar dil edinci, kültür edinci, çeviri kuramları edinci, metin edinci, uzmanlık bilgisi edinci, teknoloji edinci, sözlü ve yazılı çeviri edinci olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak kısa bir şekilde eylem edinci kavramına değinilecektir. Çalışmanın başında çeviri edinci kavramı ve içerisinde barındırdığı bu alt kavramlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır. Çalışmanın sonunda toplanan bilgilerden yola çıkılarak çeviri edinçlerinin öğrencilere kazandırılmasının önemine yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri edinci, çeviri alt edinçleri, eylem edinci, akademik çeviri eğitimi, Almanca mütercim tercümanlık lisans dersleri

### Classification of courses in German translation and interpreting departments in terms of translation competences

#### Abstract

During the recent years, the concept of translation competence has taken an important role in translation teaching. While preparing course syllabi and curricula, the aim of providing students with translation competences is taken into consideration. The aim of creating the university curricula is to prepare students for professional life as translators and interpreters. With many courses offered at universities, students develop translation skills. Within the scope of this research, the contents of the courses offered to undergraduate students in the departments of German Translation and Interpretation of Sakarya University, Istanbul University and Hacettepe University were examined

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Çeviribilim Pr. (YL) (Tezli), (Sakarya, Türkiye), hasrettezcan12@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8769-3732 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi:29.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252999]



and it is aimed to determine the content of the courses contribute to the acquisition of which translation sub-competences. In this context, the lesson plans of these three universities within the scope of the research were analysed and the graphs included in the research were prepared. The concept of translation competence, as a meta-concept, includes many sub-concepts. Within the scope of this research, eight translation competencies will be discussed. These are language competence, cultural competence, translation theories competence, text competence, specialized knowledge competence, technology competence, and interpreting and translation competence. In addition to these, the concept of action competence will be briefly mentioned. At the beginning of the research, the concept of translation competence and these sub-concepts were discussed and explained one by one. At the end of the research, based on the information gathered, the importance of teaching translation competences to the students is emphasized.

**Keywords:** Translation competence, translation sub-concepts, action competence, academic translation studies, German translation and interpreting undergraduate courses

## Giriş

Yapılan tarihi araştırmalar ve arkeolojik incelemelerin sonucuna bakıldığında çeviri etkinliğinin çok eskilere dayandığı görülmektedir (Kautz, 2002, s.29, akt. Şevik & Gündoğdu, 2018, s.78). Bir bilim dalı olarak bakıldığında ise çeviribilim yeni sayılabilecek ve günümüzde gelişim göstermeye devam etmekte olan bir disiplin alanıdır. Son yıllarda birçok üniversitede nitelikli çevirmen yetiştirmeyi hedefleyen bölümler kurulmuş ve hala daha kurulmaya devam edilmektedir. Çeviri artık bağımsız bir disiplin olarak eğitimdeki yerini almış bulunmaktadır. Son yıllarda çevirinin öğretilirliğinin ortaya konulması açısından alanın araştırmacıları ve bilim insanları tarafından çeviri edinci kavramı üzerine araştırmalar yapılmış çalışmalar oluşturulmuştur. Bu çalışmalardan birisinde Eruz çeviri edincini çevirmenin doğru çeviri kararları alabilmesi için sahip olması gereken özellik olarak tanımlar (Eruz, 2004, s.157 akt. Şevik & Gündoğdu, 2018, s.79). Başka bir çalışmada Baydan edinç kavramının çeviri yapabilmek ve çevirmen olmak için gerekli bilgi ve becerilerin tamamını kapsayan bir şemsiye olduğunu belirtmektedir (Baydan, 2013, s.104). Çeviri edinci üzerine kapsamlı bir çalışma yapan Akalın (2016) çalışmasında kavram tartışmasına yer vermektedir ve çalışmasında çeviri edincini ‘çeviriyi yapabilmek gücünü gösteren bilgi ve beceriler’ olarak tanımlamaktadır (Şevik & Gündoğdu, 2018, s. 79). Çeviri edinci öğrenilebilir ve dolayısıyla öğretilir tüm bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Üniversitelerde nitelikli çevirmen yetiştirmek hedefi doğrultusunda, öğrencilere çeviri edincini kazandırmak müfredatlara dahil edilmiştir. Çeviri edinci kavramı çeviri eğitimi içerisinde çok önemli bir yere sahiptir.

Daha önce de belirtildiği gibi çeviri edinci kavramı kapsamında alanda yapılan farklı çalışmalar mevcuttur. Bir bilim dalı olarak sürekli gelişim göstermeye devam etmekte olan çeviribilim alanının içerisinde yapılan her bir çalışma alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Daha önce çeviri edinci kavramını tanımlamak ve tartışmak amacını taşıyan çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın farkı, ortaya çıkış amacının üniversitelerin ders planlarını ve ders kapsamlarını inceleyerek çeviri edinçlerinin öğrencilere sunulan derslerin içerisindeki görünürlüğünü tespit etmek ve dersleri çalışmanın kapsamında bulunan çeviri alt edinçleri içerisinde kategorize etmek olmuştur. Çalışmayı bu amaç doğrultusunda hazırlamak adına nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çeviri edinci ve çeviri eğitimi ile ilgili çevrimiçi ve kütüphaneler aracılığıyla kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve elde edilen dokümanlar analiz edilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında bulunan Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinin resmi internet sayfalarında yayınlanmış olan, 2022/2023 öğretim yılına ait ders listeleri ve her bir ders için hazırlanmış olan ders öğrenim çıktıları tek tek

incelenmiştir. İlgili üniversitelerde öğrencilere sunulan dersler çalışma içerisinde bulunan 3.1.-3.9. bölümlerinde verilen alt başlıklar altında gelişimine katkı sağladıkları çeviri alt edinçleri doğrultusunda kategorize edilmiştir. Dersleri çeviri alt edinçleri altında kategorize ederken ilgili dersin ders içeriği altında bulunan: “Öğrencilerin Almanca yetileri, ifade etme ve anlatma yeteneğini kazanmalarını ve geliştirmelerini sağlamak.” şeklinde yazılmış olan ifadeler dikkate alınmıştır. Örnekteki sözlü anlatım dersi öğrencilerde dil ve sözlü çeviri edinçlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır ve bu edinçler altında listelenmiştir. Çalışma içerisinde oluşturulan grafikler incelendiğinde bu üç üniversite arasında, ilgili çeviri alt edinçlerine hitap eden derslerin sayısal bir karşılaştırmasını yapmak da mümkün olmaktadır. Elde edilen bu veriler ışığında Türkiye'nin köklü üç üniversitesinin Almanca Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğrencilere sunulan derslerin içeriklerinin hangi çeviri alt edincinin kazanımına katkı sağladığını tespit etmek amaçlanmıştır.

### 1. Çeviri edinici nedir?

Çeviri edinçleri bir çevirmenin çevirisini gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken bilgi ve beceriler bütünüdür. Çevirmen bu edinçleri spesifik olarak gördüğü çeviri öğretiminin yanı sıra, hayatı boyunca gerek kültürel, gerek dilsel, gerekse meslek hayatında edindiği tecrübeler sonucu edinir. Çeviri öğretimi ile çeviri edinci kazandırmakta ki amaç öğrencilerde nitelikli çeviriler gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaçları olan çeviri edinçlerini oluşturmak ve geliştirmektir.

Edinç kavramı ‘yetenek’, ‘yeti’ ve ‘beceri’ kavramları ile benzerlik taşımaktadır ama bu kavramlardan ayrıştığı çok önemli bir nokta vardır. Türk Dil Kurumunun güncel sözlüğüne baktığımızda bu kelimelerin anlamları şu şekilde verilmektedir:

Yetenek:

1. isim, bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret.
2. isim, Bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite.
3. isim, eğitim bilimi, kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır.
4. isim, eğitim bilimi, dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü (sozluk.gov.tr).

Yeti:

1. isim, felsefe İnsanda bulunan, bir şey yapabilme yeteneği, kuvve, meleke.
2. isim, ruh bilimi Bellek, usa vurma, algılama veya imgeleme gibi insanın doğuştan gelen zihin güçlerinden herhangi biri, meleke (sozluk.gov.tr).

Beceri:

1. isim, elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet.
2. isim, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet.
3. isim, spor Vücutun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu (sozluk.gov.tr).

Anlamsal olarak bakıldığında yeti ve yetenek kavramları insanda doğuştan itibaren var olan özellikleri kapsamaktadır. Becerinin de kişinin belli bir süre sonra yaptığı işte edindiği tecrübeler neticesinde sahip olduğu hakimiyet olarak açıklanabilir.

Edinç ise doğuştan sahip olunan bir nitelik değil öğrenilebilen bir nitelik olarak kabul görmektedir. Ayrıca edinç kavramı bilgi kavramından ayrı düşünülemez ve ancak dizgeli bilginin edinilmesi ve düzenlenmesi temelinde geliştirilebilir (Wilss, 1992: 10 v.d., akt. Durukan, Çelikay, 2018, s. 66). Edincin temelinde bilgi vardır. Edinç böylece belirli bir şeyi yapabilme ve bunu yapmaya yetkin olma durumunu tanımlar. Kişi bir şeyi yapabilecek potansiyele sahiptir ve bu kişinin aynı zamanda o işi yapmaya yetkisi vardır. Yetkin kişi olmak sorumlu kişi olmak anlamına da gelir. Kişi bir şeyden sorumludur ve aynı zamanda sahip olduğu bilgi ve becerilerle sorumlu olduğu işi başarılı bir şekilde tamamlayabilecek durumdadır (Schoeller-Boltz, 2010, s. 215).

Çeviri ile profesyonel anlamda ilgili olmayan pek çok insan çeviri yapabilmek için yabancı dil bilmenin yeterli olduğu yanılsamasına kapılabilmektedir. Hatta bu düşünce bazı çevirmenlerde dahi gözlemlenebilmektedir. Oysaki kaliteli bir çeviri gerçekleştirebilmek için sadece yabancı dil bilmek yeterli değildir. Bir çevirmenin bilgi birikimi ne kadar fazlaysa ve bu sahip olduğu bilgilerdeki hakimiyeti ne denli yüksekse ortaya çıkartacağı erek metinde sahip olduğu çeviri edinçlerinin niteliği ile doğru orantıda kaliteli olacaktır (Scheller-Boltz, 2010, s. 214).

Bunun yanı sıra bazen öğrenciler yabancı dil hakimiyetlerinin iyi bir çeviri gerçekleştirebilmek için yeterli olduğunu düşünmektedirler. İyi bir erek metin oluşturabilmek için ana dil hakimiyeti de en az yabancı dil hakimiyeti kadar önem taşımaktadır. Üstelik dildeki hakimiyet o dili iyi konuşup, iyi anlamaktan ibaret değildir. Bir dil ile çalışabilmek bunlardan çok daha fazlasını talep eder. Akademik çeviri eğitimi almış olan bir çevirmenin yabancı dilde ve ana dilde gerekli donanımına sahip olması beklenmektedir.

Bir üst kavram olan çeviri edinci kavramı altında pek çok alt kavram barındırmaktadır. Bunlar literatürde çeviri alt edinci olarak geçmektedir. İyi bir çeviri gerçekleştirebilmek için bir çevirmenin birden fazla alt edinci bir arada kullanabilmesi gerekir. Aşağıda çalışma kapsamında bulunan çeviri alt edinçleri ve yine çalışma kapsamında değinilecek olan eylem edinci açıklanmaktadır.

### 1.1. Dil edinci

Kuşkusuz dil edinci, bir çevirmenin gerek sözlü gerekse yazılı çeviri yapabilmesi için başlıca sahip olması gereken donanımdır. Dil edinci kendi içerisinde ana dil edinci ve erek dil edinci olarak ikiye ayrılır. Bu noktada ana dil edincinin ve erek dil edincinin aynı oranda önem taşıdıklarını belirtmekte fayda vardır.

İnsanın doğduğu andan itibaren ailesi veya çevresinden doğal yollarla öğrendiği dile anadil denir. Kişinin ana dili aynı zamanda kültürünün de bir parçasıdır. Aynı ana dile ve ana dil bilincine sahip bireyler aynı toplum içerisinde yaşayan diğer insanlarla ortak bir düşünce yapısına ve evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneğine de sahip olurlar (Yazar, 2016, s.89). Ana dili gündelik yaşamı sürdürebilecek kadar konuşuyor ve anlıyor olmak, bu dil ile çalışarak çeviri yapabilecek edince sahip olmak için yeterli değildir.

Kitap okumak anadili geliştirmenin en önemli yollarındandır. Farklı metinleri okumak kelime hazinesini genişletir, okuduğunu anlama becerisi kazandırır. Bununla birlikte gramer olarak hatasız metinler üretebilmek adına ana dil dersleri büyük önem taşır. Bir dili konuşmak o dilde yazı yazabilmek için yeterli değildir. Yazı yazma becerisi özellikle edebi metin veya kitap çevirmenlerinin sahip olmaları gereken önemli bir özelliktir.

Erek dil metnin çevrildiği dildir. Erek dil edinci çevirmenin sahip olduğu yabancı dil bilgisidir. Çevirmen bu dilin kullanımına ve gramer yapısına hâkim olmalıdır. Hatasız çeviri yapabilmek için metinleri doğru şekilde anlamak ve aktarmak gerekir.

Erek dili geliştirecek olan derslerin yanı sıra, erek dilde yazılmış kitaplar okumak, altyazılı filmler izlemek bu dilin gelişmesine yardımcı olabilir. Mümkünse erek dilin konuşulduğu ülkeye bir yurt dışı gezisinde bulunmak oldukça faydalı olacaktır. Bu bağlamda üniversitelerin öğrencilerine sundukları Erasmus imkanları büyük önem taşır.

İyi bir çevirmenin anadil edinci ile yabancı dil edincine yüksek oranda iyi hâkim olması gerekir. Bu dillerden birisinde büyük eksikliklerin olması diğer dilde yüzde yüzlük bir hakimiyet söz konusu olsa dahi çeviride yanlışlıklar olmasına sebebiyet verebilir.

### 1.2. Kültür edinci

Çevirmenler iki dil arasında iletişim köprüsü kurarlar ve bu iletişim sadece sözcük düzeyinde kalmamalıdır. Çevirmenin görevi bir dili farklı bir dile kodlamaktan ibaret değildir. Çeviri aynı zamanda kültürlerarası bir aktarımdır. Gerek sözlü gerekse yazılı çeviride her zaman karşılıklı iki taraf vardır. Bunlar bazen kalabalık bir kitle, bazen farklı kurumlar, bazen de bireyler olabilmektedir. Çevirmenin görevi ihtiyaç duyulan alanda iletişimi sağlamak, bir tarafın anlatmak istediklerini diğer tarafa aktarmaktır.

Bu aktarımın en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için çevirmenin gerek kendi kültürü hakkında gerekse erek kültür hakkında aynı oranda geniş bilgiye sahip olması gerekir, aksi takdirde hatalı çeviriler gerçekleşebilir.

Çevirmenin çok kültürlü olması gerekir. “Farklı kültürler arasında arzu edilen iletişimin gerçekleşip gerçekleşmemesi ve nasıl gerçekleştiği bu uzmanların (çevirmenlerin) kültür konusundaki yetkinliğine ve edincine bağlıdır” (Ammann 2008, s. 72).

Kültür edincinin önemini netleştirmek adına küçük bir örnek olarak Türk yemek tariflerindeki “soğanı öldürmek” tabirini kullanabiliriz. Bu tabirin ne anlama geldiğini bilmeyen bir çevirmen sözcüğü sözcüğüne bir çeviri gerçekleştirdiğinde erek okura yapılması gereken komutu iletememiş olur ve çeviri işlevliğini kaybeder.

“Çevirmen bir kültür uzmanıdır ve bu uzmanlığını bilişsel oranda yaptığı sürece çevirisi işler bir çeviri olacaktır” (Eruz, 2008, s. 41).

### 1.3. Çeviri kuramları edinci

Kuramlar uyulması gereken katı kurallar değildir. Kuramlar çevirmenin rehberi, yol haritasıdır. “Hiçbir zaman uygulamacıları aynı ölçütleri kullanmaya zorlayan bağlayıcı yöntemsel kurallar bütünü değildir. Kuramsal ilkeler kural koyucu, uygulamacıları kısıtlayıcı, sınırlayıcı değil aksine onları geliştirici, yaratıcılıklarını özendirici, yönlendirici bilgilerdir” (Gündoğdu 2004, s. 98-99).

Akademik çeviri eğitimi almış olan her çevirmenin belirli bir düzeyde çeviri kuramları bilgisine sahip olması gerekir. Kuram bilgisi sayesinde çevirmen bir olgu veya olayı daha iyi algılayabilir ve ayırabilir (Türkmen, 2020, s. 14).

Kuram edincine yönelik dersler genellikle öğrencilerin diğer derslere oranla daha az istekle yaklaştıkları derslerdir. Çünkü kuramlar soyuttur, bu yüzden ilk kez çeviri kuramları ile ilgili ders alan öğrenciler bu bilgileri zihinlerinde şekillendirme ihtiyacı hissederler. İlerleyen zamanlarda çeviri kuramlarının iş hayatlarında kendilerine nasıl ışık tutabileceğini ve yardımcı olabileceğini fark ettiklerinde bu derslere olan yaklaşımları daha olumlu bir hal almaya başlar.

Eruz, kuramsal bilginin öğrencinin çeviri olgusuna bilimsel açıdan da bakabilmesine katkı sağladığını belirtir ve bu durum sayesinde çevirmenin rastgele kararlar almasının engellendiği görüşündedir (Eruz, 2003, s.74; akt. Şevik & Gündoğdu, 2018, s. 84).

Uzman bir çevirmenin iş hayatındaki başarı oranı sahip olduğu kuramsal bilgiye eşit oranla artacaktır.

#### 1.4. Metin edinci

Ülkemizdeki çalışma koşulları gereği çevirmenler genelde farklı metinlerle çalışmaktadırlar. Belirli bir alanda uzmanlaşan çevirmenler de vardır elbette, fakat özellikle çeviri bürolarında çalışmakta olan çevirmenler hukuk metinleri, tıbbi metinler, iş sözleşmeleri, akademik çeviriler vb. birçok farklı alanda çeviriler gerçekleştirmektedirler.

Metin edinci çevirmenin bu farklı metinler ile çalışmasını kolaylaştırır. Bu edinç sayesinde çevirmen bir metni eline aldığı anda onun hangi alana ait olduğunu bilir. Katharina Reiss metin türünün çeviriyi yönlendirdiğini belirtir (Reiss, 1993; akt. Türkmen, 2020, s. 11). Çevirmen çeviri sürecinde uygulayacağı stratejiyi metin türüne göre şekillendirir. Bu sebepten dolayı çeviriye başlamadan önce kaynak metnin çevirmen tarafından irdelenerek metin türünün ve metnin hangi uzmanlık alanına ait olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Metin edinci çevirmenin hem kendi anadilinde hem yabancı dilde metinleri anlama ve yeniden üretme becerisidir. Metinlerdeki dil yapılarını, kullanılan sözcükleri ve metin türlerini birbirinden ayırt edebilme becerisidir. Amman metin edincini şu sözlerle ifade etmiştir: “Kişinin hem yabancı bir kültürde hem de kendi öz kültüründe metinleri alımlaması ve metin üretimiyle ilgili becerisidir” (Amman, 2008, s. 78).

#### 1.5. Uzmanlık bilgisi edinci

Yukarıda belirtildiği gibi çevirmenler farklı alanlarda çeviriler gerçekleştirebildikleri gibi tek bir uzmanlık alanı geliştirerek sadece o alanda da çalışabilmektedirler. Çalışmalarını tek bir alana yönelik gerçekleştiren uzman bir çevirmenden o alanla ilgili gerekli bilgi donanımına sahip olması beklenir. Öyle ki bu bilgi donanımının alanın uzmanlarının sahip oldukları bilgilere oldukça yakın olması beklenir. Örneğin uzmanlık alanı hukuk olan bir çevirmenin ileri derecede hukuk bilgisine sahip olması beklenir. Buradaki hukuk bilgisi ile kastedilen durum bir çevirmenin tüm yasaları ezbere bilmesi değildir ama uzmanlık alanı hukuk olan bir çevirmen bir hukukçunun kullanacağı hukuk terimleri ile ilgili bilgi sahip olmalıdır, bu terimlerin gerek kaynak dilde gerekse erek dilde hangi anlamları taşıdığını bilmelidir.

Birden fazla uzmanlık alanlarına çeviriler gerçekleştiren çevirmenlerin de çevirilerini gerçekleştirecekleri farklı alanlar ile ilgili en azından genel kültür seviyesinde bilgi sahibi olması gerekir. Farklı uzmanlık alanlarına örnek olarak edebiyat, tıp, hukuk, spor, teknik, ekonomi alanları sayılabilir. Bu alanlarda çeviri gerçekleştiren kişi alan terminolojisine belirli düzeyde hâkim olmalıdır.

Uzmanlık bilgisi edinci çevirmenin farklı alanlardan çeviri işi aldığında sahip olmadığı bazı alan bilgilerini nereden bulabileceğini biliyor olmasını da kapsamaktadır. Bir çevirmenden ayrı ayrı her bir uzmanlık alanında tam hakimiyet sahibi olması beklenemez elbette. Bu durumun gerçekleşebilmesi pek mümkün değildir çünkü günümüzde çeviri ihtiyacı duyulan çok fazla alan mevcuttur. Uzman bir çevirmen sahip olmadığı bilgileri nerede bulabileceğini, bu bilgilere nasıl ulaşabileceğini ve bu bilgileri nasıl kullanabileceğini bilen bir çevirmendir.

### 1.6. Teknoloji edinci

Günümüzde teknoloji kullanımı hayatımızın bir parçası olmuş durumda. Elbette çeviride de teknoloji kullanımı olmazsa olmaz bir nitelik taşır duruma gelmiş bulunmakta.

Çeviri alanında hangi teknolojiler kullanılır, ne tür programlar vardır, bu programlar nasıl çalışır, bunların kullanımı çevirmene ne tür kolaylıklar sağlar. Bu soruların cevaplarını içeren bilgi birikimi teknoloji edincidir.

Teknoloji edinci son birkaç yıldır toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişim süreçleri bakımından çevirmenlerin rekabet edebilirlikleri için vazgeçilmez bir koşul olarak görülmektedir. Son zamanlarda teknoloji dil ve bilgi işlemcileri için, kısmi veya tam otomatik çeviriler için, somut amaçlara bilgi tasarımı oluşturmak için sürekli gelişmekte ve karmaşık iş süreçlerinde yerini almış bulunmaktadır (Budin, 2005: 2; akt. Haldan, 2018).

Günümüzde bazı işverenler çevirmenden bu programlar ile çalışmasını isteyebilmekte ve çevirinin ücretini dahi bu programların kullanımına göre belirleyebilmektedirler.

### 1.7. Sözlü çeviri edinci

Sözlü çeviri yapabilmek için dil edincinden fazlasına ihtiyaç vardır. Sözlü çeviri yazılı çevirinin sözlü şekli olarak anlaşılmalıdır. Bu çeviri eyleminde metin üreticisi, aktarıcısı ve alımlayıcısı aynı mekânda bulunmaktadır ve çeviri eylemi neredeyse aynı anda gerçekleşir. Sözlü çeviri kendi içerisinde andaş çeviri, ardıl çeviri, fısıltı çevirisi gibi alt alanlara ayrılır. Bu alt alanlar sözlü çevirinin nasıl gerçekleştiğini bildirir. Andaş çeviri genellikle konferanslarda, panellerde veya büyük organizasyonlarda kullanılır. Çoğunlukla kabin içerisinde bulunan çevirmen konuşmacı ile aynı anda çevirisini gerçekleştirir ve dinleyiciler genelde çevirmenin sesini kulaklıklarından duyarlar. Ardıl çeviri sırasında çevirmen genellikle konuşmacının yanında bulunur. Konuşmacı konuşur çevirmen konuşmacının sözünün bittiği yerde çevirisini gerçekleştirir. Andaş çeviri genellikle spor ile ilgili alanlarda (örneğin futbol) veya daha küçük düzeydeki organizasyonlarda kullanılır. Fısıltı çevirisinde çevirmen geniş bir kitleye hitap etmez. Dinleyicinin yakınında bulunan çevirmen konuşmacının söylediklerini, ortamda bulunan diğer kişileri rahatsız etmeyecek bir ses düzeyinde dinleyiciye aktarır.

Sözlü çevirmenler metni anında anlayıp, karşı tarafa anlaşılır bir şekilde ifade etme becerisine sahip olmalıdır. Araştırmalarını yazılı çeviride olduğu gibi çeviri sırasında yapamayacağı için ön hazırlık yapması ve çeviriyi gerçekleştireceği alan ile ilgili bilgi sahibi olması beklenir. Sözlü çeviriler genelde birden fazla katılımcının bulunduğu ortamlarda gerçekleşmektedir. Sözlü çeviri gerçekleştirecek olan çevirmenin, çeviri becerilerinin yanı sıra iyi bir stres kontrolüne de sahip olması gerekir. Toplum önünde rahat hareket edebilmeli, iletişim becerileri yüksek olmalıdır. Konuşması akıcı ve anlaşılır olmalıdır. Bütün bu yan etmenler dahi sözlü çeviri edincinin bir parçasıdır.

### 1.8. Yazılı çeviri edinci

Yetkin bir çevirmenin hatasız çeviriler oluşturabilmek için iyi bir gramer bilgisine sahip olması gerekir. Cümlelerini yazılı olarak nasıl kurması gerektiğini iyi bilmelidir. İşini gerçekleştirmek için kullandığı dillerin her birinde kelime hazinesi oldukça gelişmiş olmalıdır. Aynı durumu farklı kelimeler ile aktarabilecek potansiyele sahip olmalıdır. Çevirmen erek metnin üreticisi yani erek metnin yazarıdır. Erek kitle tarafından kabul edilir, benimsenebilir ve en önemlisi anlaşılabilir çeviriler gerçekleştirmek ile yükümlüdür.

Yazılı çeviri gerçekleştiren çevirmen aynı zamanda iyi bir metin üreticisi olmalıdır. Özellikle edebiyat alanında çeviriler gerçekleştiren çevirmenler yazar becerileri sergileyebilecek nitelikler taşınmalıdır.

Çeviri başlangıç noktası kaynak metin olan yeni bir metin oluşturma işidir. Yazılı çeviri gerçekleştiren bir çevirmen kendisinin bir metin yazarı olduğunun farkında olmalı, kendisini metin danışmanı, metin işlemcisi olarak görmeli ve bunun gerekliliklerini yerine getirmelidir (Baydan, 2013, s. 110).

Çevirmenlikte metin edincinin iki gerekliliği vardır: hem metin anlama/yorumlama gerektirir, hem de metin yazmayı içerir (Baydan, 2013, s. 111).

### 2. Eylem edinci (Bireysel, sosyal ve duygusal edinç)

Eylem edinci kavramı direkt olarak çeviri edinçleri kavramının altında kategorize edilebilecek bir kavram değildir. Bu sebepten dolayı çeviri edinçleri üst başlığı altında çok sık karşılaşılan bir edinç kavramı değildir ve akademik çeviri öğretimi süresinde öğrencilere spesifik olarak aktarılması hedeflenen bir edinç olarak çok fazla ele alınmamaktadır. Fakat öğrencilere mezuniyet sonrasında atılacak oldukları iş hayatlarında çok fayda sağlayabilecek bir edindir. Haldan (2018) bu edinçten iletişim edinci olarak bahsetmektedir ve iletişim uzmanı olması beklenen çevirmenin sahip olması gereken önemli bir edinç olduğunu belirtmektedir.

Üst edinç olarak eylem edinci kavramını kullanabileceğimiz bu edinç yukarıda belirtilen diğer edinçlerden farklı olarak çeviri sürecinde çok etkili olan bir edinç değildir. Çevirmenin çeviri işine ulaşmasında, müşteriler ile kuracağı iletişimde, müşteri ağı oluşturmasında, çeviri ücreti ile ilgili anlaşmalar ve iş sözleşmeleri oluşturmalarında, çevirmen olarak kendilerinin, ekiplerinin veya iş yerlerinin reklamını yapmalarında yardımcı olabilecek nitelikte bir edinçtir. Eylem edincine sahip bir çalışanın sosyal ve duygusal bakımdan da iş hayatında karşılaşacağı olası zorluklar ile baş edebilmesi gerekir. Yönetici veya müşteriler ile yaşanabilecek olası anlaşmazlıkları kişisel algılamadan çözebilmek de eylem edincinin getirdiği kazanımlardandır (Scheller-Boltz, 2010:220).

Bu edinç teorik bilgilerden ziyade uygulamalı bilgileri ve deneyimleri kapsamaktadır. Çevirmenin sektörde yer edinmesini, bilinçli ve rahat hareket edebilmesini destekler bir edindir. Eylem edincine sektör ayırmadan, çalışan her bireyin sahip olması beklenir.

### 3. Derslerin çeviri alt edinçlerine yönelik sınıflandırılması

Çevirmen yetiştirmeyi amaçlayan üniversitelerin Çeviribilim ve Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde bu edinçleri geliştirmeye yönelik dersler verilmektedir. Aşağıdaki listede Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde öğrencilere sunulan derslerin hangi çeviri alt edinçlerine hitap ettiği sınıflandırılmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi lisans öğrencilerinin nitelikli birer çevirmen olabilmeleri için çeviri alt edinçlerinin tümüne hâkim olmaları hedeflenmektedir. Edinçlerin birbirleri ile kesiştikleri noktalar mevcuttur ve bu sebeplerden dolayı bir ders birden fazla edince hitap edebilmektedir. Bir ders birden çok edince hitap edebildiği gibi bazı dersler de bu çalışmada yer alan alt edinçlerin hiç birisine hitap etmiyor olabilir. Yine daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmada alt edinçlerin tümüne değinilmemiştir. Üstelik çeviri edincine ait alt edinçler her geçen gün alanın araştırmacıları tarafından geliştirilmekte ve farklı kavramlar türetilmektedir. Aşağıda yer alan liste bu çalışma kapsamında incelenen sekiz çeviri alt edincine yönelik hazırlanmıştır. Çalışmada, literatürde çeviri alt edinçleri arasında çoğunlukla yer almayan, eylem edincine de değinildiği için ders çıktıkları incelemesi kapsamında eylem edincine de yer verilmiştir. Eylem edinci çevirmene, çeviri işine ulaşmada kolaylık, iş veren ile doğru iletişim gibi iş hayatında birçok fayda sağlayacak, çeviri edincine ek bir yeti olarak düşünülebilir.

Liste öğrencilerin lisans eğitimi süresince toplamda sekiz yarıylda aldıkları dersler doğrultusunda hazırlanmıştır. Ders bilgileri üniversitelerin internet sayfalarında bulunan güncel ders planlarından alınmıştır. Listede yer alan derslerin arasında pek çok seçmeli ders bulunmaktadır, bu sebepten dolayı listede bulunan her ders, her dönem verilmiyor olabilir.

Aşağıdaki sınıflandırma çalışma kapsamında bulunan üç üniversitenin 2022/2023 öğretim yılının güz dönemi içerisinde ilgili üniversitelerin resmi internet sayfalarında yayınlanmış bulunan ders listeleri ve hedefleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Güncel veriler doğrultusunda sekiz yarıylda öğrencilere sunulan ders sayıları Sakarya Üniversitesinde toplamda 54 ders, İstanbul Üniversitesinde toplamda 49 ders ve Hacettepe Üniversitesinde toplamda 84 ders olarak tespit edilmiştir.

### 3.1. Dil edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Türk Dili, Dilbilim, Almanca, Çeviri Uygulamaları, Sözlü Anlatım, İngilizce, İngilizce I. Yabancı Dil, Karşılaştırmalı Yapı Çözümlemeleri, Sözlü İletişim, Yazılı ve Sözlü Metin Aktarımı, İnteraktif Almanca, 3. Yabancı Dil, Çevirmenler İçin Türkçe, Sözlü Çeviri Çalışmaları, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Rusça II. Yabancı Dil, Söylem Çözümlemesi, Edimbilim ve Uygulamaları, Almanca-İngilizce Metin Çevirileri, Kontrol-Okuma-Düzeltilme (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)

İstanbul Üniversitesi: Çağdaş Türk Yazını, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri, Türk Dili, Anlatım Teknikleri, Yazınsal Metinler, Söylem ve Biçem Çözümlemeleri, Diliçi Çeviri, Genel Dilbilim, Dilbilim Alanları, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Ek Dil, Yabancı Öğrenciler için Türk Dili, Çağdaş Alman Yazını, Yazınsal Metinler (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Türk Dili, Okuma Becerisi, Yazma Becerisi, Sözcük Bilgisi, Çevirmenler için Türkçe, Dilbilim, Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım, Yazılı Çeviriye Giriş, Almanca Dilbilgisi, Seçmeli Yabancı Dil, Almanca-Türkçe Karşılaştırmalı Dilbilgisi, Almanca Konuşma, Türk İşaret Dili, Yazılı Metinden Sözlü Çeviri (akts.hacettepe.edu.tr)

### 3.2. Kültür edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Çeviri ve Çevirmenliğe Giriş, Almanca, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi, Kültür ve İletişim, Çeviribilim, Kontrol-Okuma-Düzeltilme, Farklı Metin Çevirileri, Çeviri Tarihi (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)



İstanbul Üniversitesi: Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Anlatım Teknikleri, Kültür İnceleme, Yabancı Öğrenciler için Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi, Yazınsal Metinler, Alman Kültürü ve Düşüncesi, Çeviri Piyasası, Çeviri ve Yazı Atölyesi, Geçmişte Çeviri ve Çevirmenlik, Çeviri Eleştirisi, Günümüzde Çeviri ve Çevirmenlik, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Ek Dil (Dil ve Kültür) (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Çağdaş Türk Toplumunu, Güncel Konular, Çeviri Tarihi ve Kavramları, Güncel Tartışmalar, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Alman Kültür Tarihi, Çağdaş Alman Toplumunu, Çağdaş Türk Edebiyatı, Popüler Kültür, Kültürlerarası İletişim, Türk-Alman İlişkileri, Çeviri Tarihi ve Kavramları (akts.hacettepe.edu.tr)

### 3.3. Çeviri kuramları edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Çeviri Kuramları, Çeviri Yöntemleri, Çeviribilim, Çeviri Eleştirisi (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)

İstanbul Üniversitesi: Çeviri Değerlendirme, Çeviribilim Semineri, Çeviribilime Giriş (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Çeviri Tarihi ve Kavramları, Çeviribilim Kavramları, Çeviri Kuramı, Metin İnceleme, Çeviride Düzeltme ve Son Okuma (akts.hacettepe.edu.tr)

### 3.4. Metin edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Çeviri ve Çevirmenliğe Giriş, Metindilbilim, Yazılı ve Sözlü Metin Aktarımı, Çevirmenler için Türkçe, Çeviri Yöntemleri, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Uygulamalı Çeviri Atölyesi, Çeviri Projeleri, Kontrol-Okuma-Düzeltme, Farklı Metin Çevirileri (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)

İstanbul Üniversitesi: Çeviribilim Alanları, Söylem ve Biçem Çözümlemeleri, Dilbilim Alanları, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Öğrenci Grup Projesi (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Yaratıcı Yazarlık, Terimbilim, Sosyal Bilimler Metinleri Çevirisi, Yazılı Metinden Sözlü Çeviri, Metin İnceleme, Çeviride Düzeltme ve Son Okuma (akts.hacettepe.edu.tr)

### 3.5. Uzmanlık bilgisi edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Uzmanlık Alan Çevirileri, Ardıl Çeviri Teknikleri, Ticari Yazışmalar, Hukuk Alanı Bilgisi, Ekonomi Almancası, Hukuk Alanı Çevirisi, Yerelleştirme, Oyun Yerelleştirme, Uluslararası İlişkiler Alanı Çevirileri, Edebiyat Kavramları, Simultan Çeviri Teknikleri, Toplum Çevirmenliği, Farklı Metin Çevirileri, Sağlık Alanı Çevirileri, Teknik Çeviri, Medya Çevirisi (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)

İstanbul Üniversitesi: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, Çeviri Piyasası, Özel Alan Çevirileri, Çeviribilim Alanları, Uzmanlık Bilgisi, Uzmanlık Çevirisi, Çeviri Yayıncılığı, Terimbilgisi, AB Metinleri ve Çevirisi, Çeviri ve Yazı Atölyesi, Proje (İnceleme), Çeviri Eleştirisi, Toplum Çevirmenliği, Öğrenci Grup Projesi (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Topluma Hizmet Uygulamaları, Çevirmenler için Tıp, Türk İşaret Dili, Proje Yönetimi, Tıp Çevirisi, Çevirmenlik Meslek Bilgisi, Bilimsel ve Teknik Metin Çevirisi, Tekstil ve

Kozmetik Metinleri Çevirisi, Sağlık Çevirmenliği, Terimbilim, Çevirmenler için Hukuk, Yerelleştirme, Çevirmenler için Bilim ve Teknik, Çevirmenler için Yazın, Yazılı Basın Çevirisi, Mizah Çevirisi, Spor Çevirmenliği, Kadın Araştırmaları ve Çeviri, Mahkeme Çevirmenliği, AB Metinleri Çevirisi, Teknik Metin Yazarlığı, Terim Çalışmaları, Avrupa Araştırmaları ve Topluluk Hukuku, Görsel Basın ve Film Çevirisi, Otomotiv Çevirisi, Çevirmenler için Ekonomi, Çeviri Eleştirisi, Çocuk Yazını Çevirisi, Patent Çevirisi, Acil Durum ve Afet Çevirmenliği, Hukuk Çevirisi, Ekonomi Çevirisi, Ticaret ve Hukuk Metinleri Çevirisi (akts.hacettepe.edu.tr)

### 3.6. Teknoloji edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Çeviri Uygulamaları, Bilgisayar Destekli Çeviri, Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı, Multimedya Çevirileri, Yerelleştirme, Oyun Yerelleştirme (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)

İstanbul Üniversitesi: Temel Bilgi Teknolojileri, Kitle İletişim Araçları ve Metinleri, Çeviride Bilgi Teknolojileri (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Çeviri Araçları, Temel Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı, Bilgisayar Çevirisi (akts.hacettepe.edu.tr)

### 3.7. Sözlü çeviri edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Sözlü Anlatım, Çeviri ve Çevirmenliğe Giriş, Sözlü İletişim, Yazılı ve Sözlü Metin Aktarımı, Sözlü Çeviri Çalışmaları, Ardıl Çeviri Teknikleri, Simultan Çeviri Teknikleri, Toplum Çevirmenliği (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)

İstanbul Üniversitesi: Sözlü Dil Edinci, Sözlü Çeviri Becerileri, Uygulamalı Sözlü Çeviri Türleri (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım, Yazılı Metinden Sözlü Çeviriye Giriş, Almanca Konuşma, Not Alma Teknikleri ve Ardıl Çeviriye Giriş, Söylem Çözümlemesi, Genel Çeviri, Sözlü Çeviriye Giriş, İleri Not Alma Teknikleri, Ardıl Çeviri, Andaş Çeviri, Konferans Çevirmenliği, Sözlü Çeviri Çalışmaları, Sözlü Çeviride Sunuş Teknikleri, Yazılı Metinden Sözlü Çeviri (akts.hacettepe.edu.tr)

### 3.8. Yazılı çeviri edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Çeviri ve Çevirmenliğe Giriş, Yazılı Anlatım, Yazılı ve Sözlü Metin Aktarımı (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)

İstanbul Üniversitesi: Yazılı Dil Edinci, Yazılı Çeviri Becerileri, Yazınsal Metinler, Diliçi Çeviri, Yazınsal Çeviri, Çeviri ve Yazı Atölyesi (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Yazılı Çeviriye Giriş, Yazılı Çeviri, Söylem Çözümlemesi, Yaratıcı Yazarlık, Genel Çeviri, Yazın Çevirisi, Popüler Yazın Çevirisi, Çevirmenler için Yazın, Çeviri Atölyesi (akts.hacettepe.edu.tr)

### 3.9. Eylem edincine yönelik sunulan dersler:

Sakarya Üniversitesi: Staj (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)

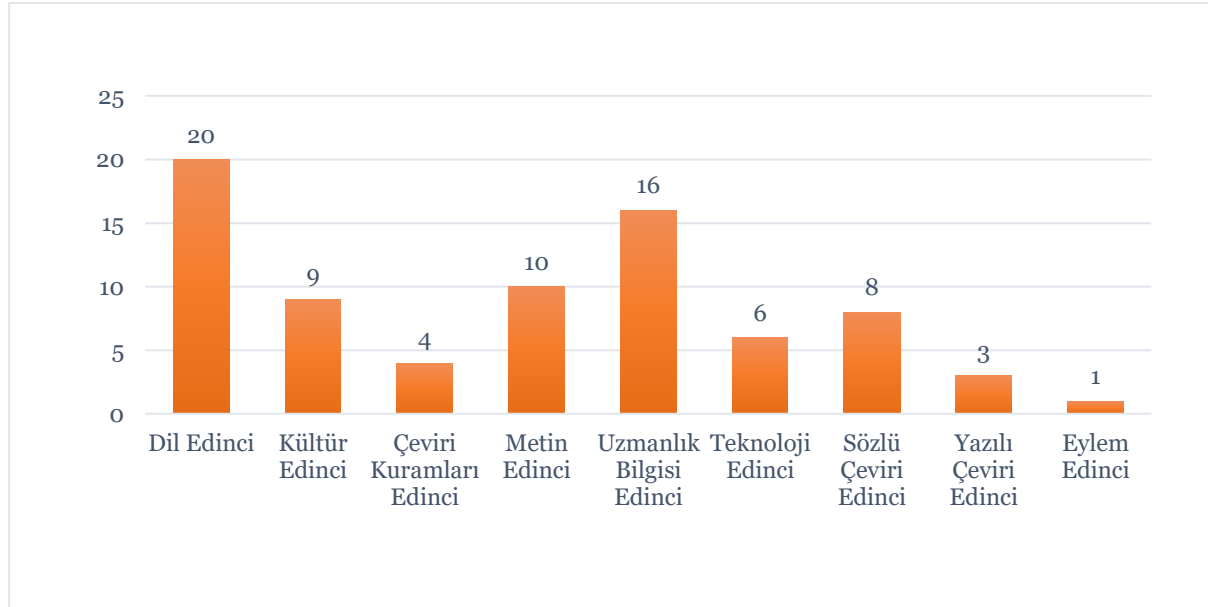
İstanbul Üniversitesi: Staj Değerlendirme (ebs.istanbul.edu.tr)

Hacettepe Üniversitesi: Çeviri Stajı (akts.hacettepe.edu.tr)

#### 4. Derslerin dağılımı

Aşağıdaki grafiklerde Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde Almanca Mütercim Tercümanlık lisans öğrencilerine sunulan derslerin çeviri alt edinçlerine göre dağılımı gösterilmektedir. Grafikler bu çalışmanın 3.1.-3.9. numaralı başlıkları altında kategorize edilmiş derslerin sayısal karşılıklarını göstermektedir ve çalışma kapsamında oluşturulmuştur. Grafikler üzerinden yukarıda listelenmiş olan derslerin sayısal karşılıkları görselleştirilmiş ve çalışma kapsamındaki üniversiteler içerisinde çeviri alt edinçlerine hitap eden derslerin sayıları arasında bir karşılaştırma yapmak da mümkün olmuştur. Üniversiteler arasında ders sayılarında farklılık gözlemlenebilir. Bu çalışmadaki amaç ders sayıları arasındaki farklılıkları ölçmek değil, öğrencilere kazandırılmak istenen çeviri alt edinçleri arasındaki önceliği tespit etmektir. Dersler ilgili üniversitelerin resmi internet sayfalarında bulunan ders öğrenme çıktıları başlığı altında verilen bilgiler doğrultusunda kategorize edilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışma 2022/2023 öğretim yılı içerisinde öğrencilere sunulan güncel ders planları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Farklı dönemlerde, özellikle öğrencilere sunulan seçmeli derslerde farklılık gözlemlenebilir.

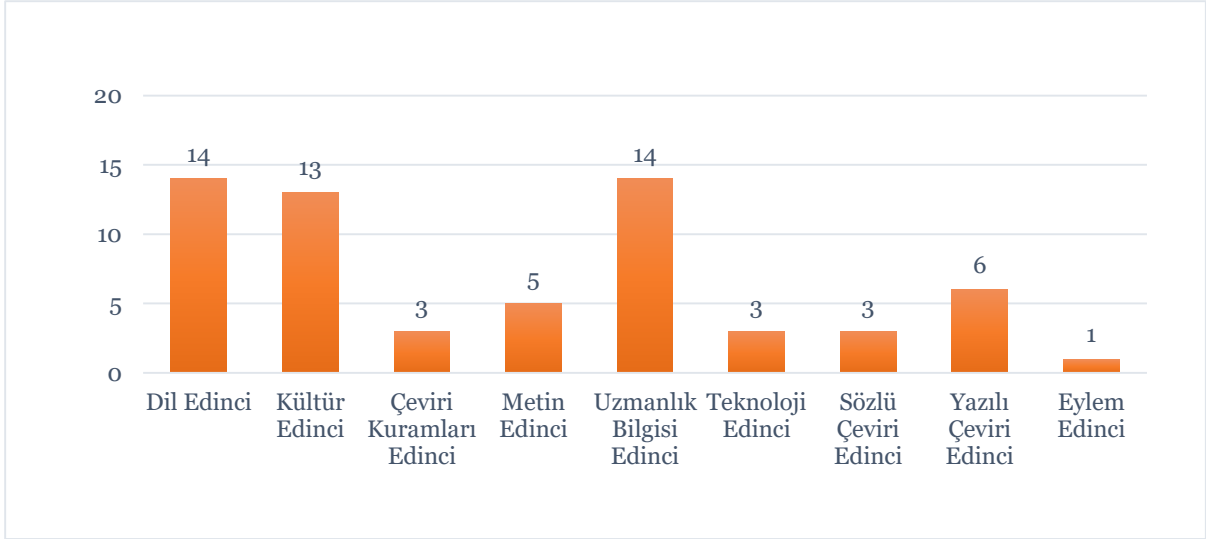
**Şekil 1:** Sakarya Üniversitesi - Çeviri alt edinçlerine göre kategorize edilmiş derslerin sayısal olarak görselleştirilmesi (ebs.sabis.sakarya.edu.tr)



Bu grafik sekiz yarıyıl içerisinde sunulan dersleri kapsamaktadır. Grafikten de görüleceği üzere Sakarya Üniversitesinde dil edincine ve uzmanlık bilgisi edincine yönelik verilen dersler çoğunluktadır. Grafik incelendiğinde sözlü çeviri edincinin gelişmesine katkı sağlayacak olan derslerin, yazılı çeviri edincinin gelişimine yönelik sunulan derslerden fazla olduğu dikkat çekmektedir. Fakat spesifik olarak yazılı çeviri edincine yönelik sunulan dersler az görünse de aslında öğrencilerin çeviri gerçekleştirdikleri her derste aynı zamanda yazılı çeviri edinçlerinin de gelişmeye devam edeceğini belirtmek gerekmektedir. Öğrenciler özellikle uzmanlık bilgisi edincine yönelik sunulan derslerde yoğun bir şekilde çeviri gerçekleştirmektedirler. Eylem edincine yönelik verilen ders zorunlu staj uygulamasını kapsamaktadır.

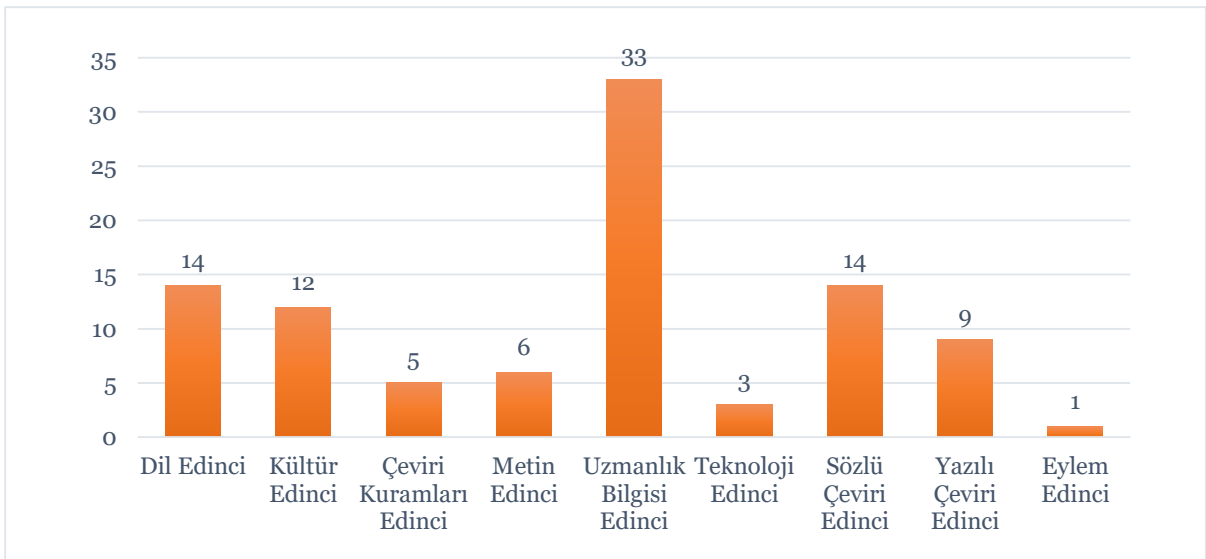
Zorunlu staj uygulaması Sakarya Üniversitesinde altıncı yarıyılın sonunda bir ay olarak uygulanmaktadır.

**Şekil 2:** İstanbul Üniversitesi - Çeviri alt edinçlerine göre kategorize edilmiş derslerin sayısal olarak görselleştirilmesi (ebs.istanbul.edu.tr)



İstanbul Üniversitesinde dil edincine ve uzmanlık bilgisi edincine yönelik verilen dersler eşit bir şekilde ilk sırada gelmektedir. Bu iki edince yönelik verilen derslere çok yakın bir oranda kültürlerarasılık edincine yönelik verilen dersler gelmektedir. Yazılı çeviri edincine yönelik verilen ders sayısı diğer iki üniversiteye göre sözlü çeviri edincine yönelik verilen derslerden iki katı fazladır. Bu durum sözlü çeviri edincine yönelik sunulan ders sayılarının yazılı çeviri edincinin gelişimine yönelik sunulan ders sayılarından fazla olan Sakarya Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinden ayrılmaktadır. Yine burada da yazılı çeviri edincinin çeviri yapılan her bir ders içerisinde gelişim göstermeye devam edeceğini belirtmek gerekmektedir. Eylem edincinin gelişmesine katkı sağlayacak olan staj uygulaması İstanbul Üniversitesinde altıncı yarıyılın sonunda, yaz döneminde bir ay olarak uygulanmaktadır.

**Şekil 3:** Hacettepe Üniversitesi - Çeviri alt edinçlerine göre kategorize edilmiş derslerin sayısal olarak görselleştirilmesi (akts.hacettepe.edu.tr)



Bu grafikten hareketle Hacettepe Üniversitesinin öğrencilerini uzmanlık alanlarına yönlendirdiği ve ağırlıklı olarak uzmanlık alanı dersleri verdiği söylenebilir. Hacettepe Üniversitesinde uzmanlık bilgisi edincine yönelik sunulan ders sayısı Sakarya Üniversitesi ile karşılaştırıldığında 17 ders daha fazla, İstanbul Üniversitesi ile karşılaştırıldığında ise 14 ders daha fazladır. Dil edinci ve sözlü çeviri edincine yönelik sunulan dersler eşit ders sayısı ile ikinci sırada gelmektedir. Yazılı çeviri edincinin gelişimine etki edecek olan derslerin sayısı sözlü çeviri edincinin gelişimine yönelik sunulan derslerden daha azdır. Fakat yine burada da yoğun bir şekilde çeviri uygulamalarının yapılacağı her ders ile birlikte yazılı çeviri edincinin de gelişim göstermeye devam edeceği belirtilmelidir. Hacettepe Üniversitesinde de diğer iki üniversitede olduğu gibi staj uygulaması dersinin çıktıları eylem edincine katkı sağlamaktadır. Staj uygulaması Hacettepe Üniversitesinde en az 20 iş günü, en çok 60 iş günü olarak uygulanmaktadır ve öğrenciler stajlarını dördüncü yarıyıldan itibaren istedikleri bir zamanda yapabilmektedirler.

Grafikler incelendiğinde ve birbirleri ile karşılaştırıldıklarında, ders sayıları farklılık gösterebilir üç üniversitenin öncelikleri arasında öğrencilerine dil edinci, uzmanlık bilgisi edinci ve kültür edincini aktarmak olduğu söylenebilir. Yine üç üniversitede de eylem edincine yönelik sunulan dersin bir adet ile sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Fakat başta da belirtildiği gibi burada listelenmiş olan derslerin arasında seçmeli dersler de bulunmaktadır ve yeterli sayıda öğrenci tarafından tercih edilmedikleri takdirde her dönem açılmayacaklardır, dolayısıyla farklı öğretim dönemlerinde farklı ders sayıları ortaya çıkabilir.

## Sonuç

Günümüzde doğru, erek kitle tarafından anlaşılabilir ve amacına uygun bir çeviri gerçekleştirebilmek için çevirmenlerin çeviri edinçlerine sahip olmasının gerekliliği çeviribilim alanında uzman birçok insan tarafından kabul edilmektedir. Üniversiteler öğrencilerine bu edinçleri kazandırmaya ve sektöre çeviri edinçlerinin bilincinde profesyonel çevirmenler kazandırmaya büyük önem vermektedirler. Derslerin içerisine eklenmiş bu bilgi birikimleri öğrencilere doğal ders ortamında sunulmaktadır. Akademik çeviri öğretimi görmüş çevirmenler elde ettikleri bu çeviri edinçlerini her zaman güçlü ve aktif tutmaya devam ettikleri sürece sektörde iyi bir yere sahip olabileceklerdir.

Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan bu çalışma konu ile ilgili literatür taraması ve doküman analizi yapılarak edinilen bilgiler ışığında hazırlanmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında bulunan Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinin 2022/2023 öğretim yılına ait ders listeleri ve her bir ders için hazırlanmış olan ders öğrenim çıktıları tek tek incelenerek çalışma içerisinde bulunan 3.1.-3.9. bölümlerinde verilen alt başlıklar altında kategorize edilmiştir. Çalışma ile Türkiye'nin köklü üç üniversitesinin Almanca Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğrencilere sunulan derslerin içeriklerinin hangi çeviri alt edincinin kazanımına katkı sağladığını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitekim çalışma kapsamındaki üniversitelerin, ders sayıları farklılık gösterse de öğrencilerine sundukları dersler ile birlikte çeviri alt edinçlerini kazandırmayı amaçladıkları yukarıdaki grafiklerden anlaşılmaktadır. Grafiklerden de görüleceği üzere çalışma kapsamında bulunan Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde ders sayıları farklılık göstermekle birlikte ilk iki sırada dil ve uzmanlık bilgisi edinçleri gelmektedir. Bu bilgi doğrultusunda çalışma kapsamındaki üniversitelerin en büyük önemi dil ve uzmanlık bilgisi edinçlerine verdikleri söylenebilir.

Çalışma doğrultusunda üç üniversitesinde Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde yeterli sayıda seçmeli ve zorunlu ders imkanları sunularak öğrencilerde çeviri edincinin oluşabilmesi adına iyi bir zemin hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Elbette sunulan bu imkanlardan ne ölçüde yararlandırıldığı

öğrenci profiline göre de değişiklik göstermektedir. Sunulan ders imkanlarını etkili bir şekilde değerlendirecek olan öğrencilerin mezun olduklarında çeviri edincileri ile ilgili teorik açıdan donanımlı birer çevirmen olarak iş hayatında yer almak için hazır olacakları söylenebilir. Üniversiteler tarafından öğrencilerin edindikleri bu teorik bilgileri başarılı bir şekilde uygulamaya başlayabilmeleri için zorunlu staj dersleri konulmaktadır. Fakat çalışma sırasında zorunlu staj uygulamasının Sakarya Üniversitesinde toplamda 1 ay, İstanbul Üniversitesinde toplamda 1 ay, Hacettepe Üniversitesinde ise en az 20 iş günü, en çok 60 iş günü olarak uygulandığı tespit edilmiştir. Bu sürelerin öğrencilerde eylem edincinin gelişmesi için yeterli olup olmadığı tartışılabilir. Üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmını henüz iş hayatına dair çok fazla tecrübeye sahip olmayan genç bir kitlenin oluşturduğu söylenebilir. İş verenlerin bir kısmının da çalışacak olan kişilerden tecrübe sahibi olmalarını bekledikleri bilinmektedir. Bu durumda çalışmada bahsi geçen ve öğrencilerin uygulamadaki yetilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak olan, eylem edincinin de öğrencilerde etkili bir gelişim gösterebilmesi adına var olan uygulamalara, imkanlar doğrultusunda ek çalışmalar getirilebilir. Çevirmen olmak için teorik olarak hazır olan yeni mezunların sektöre hızlı bir şekilde adım atabilmeleri için uygulamadaki deneyimlerinin de artırılması öğrencilere katkı sağlayabilir.

### Kaynakça

- Akalın, R. (2016). Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri, *Diyalog* 2016/2: 56-65, Edirne.
- Akalın, R. & Gündoğdu M. (2010). Akademik Çeviri Eğitiminin Temel İlkeleri Üzerine Düşünceler: Uygulanan Ders İzlemleri Bağlamında Hedefler ve Beklentiler, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, ss. 79-93.
- Amman, M. (2008). Akademik Çeviri Eğitime Giriş. (Çev. D. Ekeman), Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Aslan, E. (2020). Çeviribilimden İzdüşümler 1, 5. Bölüm Çeviri Eğitimi ve Yabancı Dil Edinci, Kesit Yayınları, İstanbul.
- Baydan, E. B. (2013). Çeviri Eğitiminde Çeviri / Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması, *İ.Ü. Çeviribilim Dergisi*, Sayı: 7 (2013) s. 103-125.
- Bildik, C. (2015). Akademik Çeviri Eğitimi ve Çevirmen Yeterlilikleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Can, M. Z. (2015). İdeolojik Çeviri Tanzimat ve Cumhuriyet Dönemi Örneğinde, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Durukan, E. & Çelikay, M. K. (2018). Çeviri Edinci Kavramına Yönelik Kapsayıcı Bir Tanım Önerisi, *Turkish Studies, Language / Literature*, Volume 13/12, Spring 2018, p. 161-176, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13601>, ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Eser, O. (2013). Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Doktora Programı, İstanbul.
- Eruz, S. (2008). Akademik Çeviri Eğitimi Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Eruz, S. (2004). Çeviri Bir Sanat Mıdır? Çevirmen Yetiştirme Sürecinde Akademik Çeviri Eğitimi. Internationales Übersetzungssymposium -Übersetzung- und Übersetzerprobleme. (Uluslararası Çeviri Sempozyumu -Günümüzde Çeviri ve Çevirmen Sorunları), 11-12 Ekim 2004, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gündoğdu, M. (2004). Çeviribilimde Kuram-Uygulama İlişkisi. 4. Uluslararası Dil, Yazın ve Multilingual.
- Haldan, A. (2016). Çeviri Eğitiminde Çeviri Edinci Geliştirme Alışkanlıkları, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Doktora Tezi.

- Haldan, A. (2018). Skopos Kuramı, Çeviri Edinci ve Çeviribilim Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımları Üzerine Bir Değerlendirme, Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: II, Sayı: 2, Yıl: Temmuz-Aralık 2018.
- Haldan, A. (2021). Çeviri Eğitiminde Çeviri Edinci Geliştirme Alışkanlıkları, Rating Academy Yayınları, E-ISBN: 978-625-7047-53-1, Çanakkale.
- Kansu-Yetkiner N. (2009). Çeviribilim Edimbilim İlişkisi Üzerine, İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları, Yayın No.52, İzmir.
- Köktürk Ş. & Kaş B. (2021). Akademik Çeviri Programları Kapsamında Eğitim, Öğretim, Eğitim Programı ve Öğretim Programı Kavramlarının Değerlendirilmesi, Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi, Yıl: 2021, Sayı: 8, Sayfa: 96-110, DOI:10.48131/jscs.988092.
- Oflaz, A. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde Duygu Temelli Bellek Stratejileri Uygulamalarıyla Kelime Bilgisi Geliştirmenin Öğrencilerin Edim ve Edinç Düzeylerine Etkileri, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.
- Öncü M. T. & Üründü H. (2017). Çeviribilimin Paradigmaları III, Çeviri Seçkisi, Hiperlink Yayınları, ISBN: 978-605-9143-46-2, İstanbul.
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası İletişimin Önemi, folklor/edebiyat, cilt:17, sayı:66, 2011/2.
- Reiß K. & Vermeer H. J. (1991). Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Scheller-Boltz, D. (2010). Kompetenzanforderungen an Übersetzer und Dolmetscher, Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2010, 213-233.
- Şevik, N. & Gündoğdu, M. (2018). Çeviri Eğitiminde Çevirmen Adayı Öğrencilerin Edinmesi Gereken Temel Becerilere Bir Üst Bakış, IHEAD İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, e-ISSN 2528-9632, 2018, 3(1), 78-89.
- Türkmen, G. (2020). Çeviri ve Çevirmen Edinci Kapsamında Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Derslerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Yazar, U. (2014). Çeviribilim Bölümlerinde Verilen Derslerin, Özellikle Bilgi Teknolojileri Derslerinin, Çeviri Edinci Kazanılmasına Katkısı, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 12, 88-99.
- Yazıcı, M. (2011). Çeviribilimde Araştırma, Multilingual, ISBN: 975-6008-73-3, Topkapı-İstanbul.
- Yıldız, M. (2016). Mütercim Tercümanlık Öğrencilerinin Özel Alan Çevirisi Kapsamında Yazılı Çeviri Edinçlerinin Ölçülmesi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviribilim Anabilim Dalı Doktora Tezi.

### İnternet kaynakları

- [https://akts.hacettepe.edu.tr/program\\_yeterlilik\\_detay.php?prg\\_ref=PRGRAM\\_000000000000000000091&birim\\_kod=514&submenuheader=2&prg\\_kod=514](https://akts.hacettepe.edu.tr/program_yeterlilik_detay.php?prg_ref=PRGRAM_000000000000000000091&birim_kod=514&submenuheader=2&prg_kod=514), erişim: 24 Kasım 2022.
- [https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=16926&birim=almanca\\_mutercim\\_ve\\_tercumanlik\\_\\_lisans\\_programi\\_\\_\(orgun\\_ogretim\)&yil=2021](https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=16926&birim=almanca_mutercim_ve_tercumanlik__lisans_programi__(orgun_ogretim)&yil=2021), erişim: 18 Kasım 2022.
- <https://ebs.sabis.sakarya.edu.tr/Birim/DersPlan/37149>, erişim: 17 Kasım 2022.
- <https://sozluk.gov.tr/>, erişim: 18.10.2022.
- <https://www.bibb.de/de/8570.php>, Bundesinstitut für Berufsbildung, erişim: 11.11.2022.
- [https://www.prueferportal.org/de/prueferportal\\_74664.php](https://www.prueferportal.org/de/prueferportal_74664.php), erişim: 11 Kasım 2022.
- <https://ebs.sabis.sakarya.edu.tr/Ders/Detay/590358>, erişim: 20 Ocak 2023.

## 095. Görsel-işitsel çeviri eğitiminde mizah modülü önerisi

Elif ERSÖZLÜ<sup>1</sup>

Ayşe Şirin OKYAYUZ<sup>2</sup>

**APA:** Ersözlü, E. & Okyayuz, A. Ş. (2023). Minik dedektiflerin büyüteçlerinden sorular: Bir karma araştırma örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1538-1557. DOI: 10.29000/rumelide.1253004.

### Öz

Bu çalışmada, görsel-işitsel çeviri eğitimi içerisinde verilebilecek bir mizah çevirisi modülünde kullanılabilecek ders materyali ve yöntemi önermek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çeviribilim bölümlerinde lisans eğitiminde görsel-işitsel çeviri derslerinde öncelenen dublaj ve altyazı çevirisi türlerinden yola çıkarak durum komedileri ele alınmıştır. Makalenin giriş bölümünde mizah, çeviri, görsel-işitsel ürün ve benzeri alanların birbiri ile iç içe geçişleri tartışılmıştır. Bu girişi takiben kısaca mizah çalışmaları, mizahın tanımı ve farklı mizah türleri açıklanmıştır. Bir sonraki bölümde ise, görsel- işitsel çeviriye odaklanılmış ve tanımı yapıldıktan sonra kısaca çalışma kapsamında ele alınacak iki çeviri türü anlatılmış, çalışmanın bakış açısı ortaya konmuştur. Yöntem bölümünde ise çalışmanın dayandığı kuramsal çerçeve ve özellikle çalışmada benimsenen Wallace modeli açıklanmıştır. Çalışmanın lisans düzeyinde görsel-işitsel çeviri derslerinde mizah çevirisi konusuna odaklanılacak bir ders içi modül için bir öneri olduğu ve neden önerildiği anlatılmıştır. Araştırma ve örnekler bölümü altında sınıf içinde kullanılabilecek birçok farklı boyutu ortaya koyan mizah içerikli görsel-işitsel çeviri zorlukları ele alınmış ve bir ders materyali bütüncesi örneği sunulmuştur. Sonuç bölümünde ise tüm bu veriler değerlendirilmiş, ortaya konan model ve model içinde kullanılabilecek örneklerden yola çıkarak önerinin eğitim açısından verimliliği tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Görsel-işitsel çeviri, çeviri eğitimi, mizah, kültür, dil.

## A suggestion for a module on humor in audio visual translation training

### Abstract

The aim of the study is to propose course material and a method that can be used in a humor translation module within the audio-visual translation (AVT) education. Situation comedies form the examples in the study. The scope includes dubbing and subtitling which are prioritized in AVT courses in undergraduate education. Initially, the interconnectedness of humor, translation, AV products and similar fields is discussed. A overview of humor including various definitions and types of humor is provided. In the next section, the focus is on AVT and the perspective of the study. In the section on the method, pragmatics, the theoretical framework on which the study is based, and the Wallace model adopted in the study are explained. The necessity for such a module and its' aims are presented. Under the analysis, challenges of translating humorous content in AV products, is presented through examples that can be used in the classroom to reveal different dimensions of the

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), eersozlu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8981-1173. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253004]

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), sirinokyayuz@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7512-2764.



subject. These are discussed and explained under headings. An example of a course material corpus is presented. In the conclusion, the efficiency of the proposed module in terms of translation training is discussed based on the model and the examples provided.

**Keywords:** Audio-visual translation, translation training, humor, culture, language.

## 1. Giriş ve amaç

Çalışma, dil ve dilbilim, çeviribilim, iletişim ve televizyon, sinema ve eğitim kesişiminde konuları ele alarak özellikle görsel-işitsel çeviride mizah unsurunun çevirisine ve bu alanın eğitime odaklanmaktadır.

İlk başta alanların birbiri ile iç içe geçişini ve bir makale kapsamında incelenen konuya nasıl katkıda bulunulduğunu anlatmak için oluşturulan giriş bölümünü takiben, kısaca mizah çalışmalarına değinilmektedir. Mizahın tanımı ve farklı mizah türleri mercek altına alınmaktadır. Her bir mizah yaratımı türünün farklılıklarına da değinilmektedir. Bir sonraki bölümde ise, görsel-işitsel çeviriye odaklanılmakta ve tanımı yapıldıktan sonra kısaca çalışma kapsamında ele alınacak iki çeviri türü olan altyazı çevirisi ve dublaj çevirisi anlatılmaktadır. Ancak, bu bölümde daha çok bu tür ürünlerin çevirisinde mizah çalışmaları, dilbilim ve çeviribilim kesişiminde yapılanlar ve yapılması gerekenlerin altı çizilmekte, çalışmanın bakış açısı ortaya konmaktadır. Yöntem bölümünde ise edimibilim ve özellikle Wallace modeli açıklanmakta ve çalışmanın lisans düzeyinde sınıflarda görsel-işitsel çeviride mizahın çevirisi konusuna odaklanılacak bir ders içi modül için bir öneri olduğu ve neden önerildiği anlatılmaktadır. Araştırma ve örnekler bölümü altında sınıf içinde kullanılacak birçok farklı boyut ortaya koyan mizah içeren görsel-işitsel çeviri zorlukları ortaya konmakta ve belli başlıklar altında açıklanmaktadır. Sonuç bölümünde ise tüm bu veriler değerlendirilmekte, ortaya konan model ve model içinde kullanılacak örneklerden yola çıkarak önerinin eğitim açısından verimliliği tartışılmaktadır.

Çalışmanın odağında yer alan mizah unsurunu irdeleyen pek çok bilim dalı bulunmaktadır. Psikoloji, sosyoloji, dilbilim ve çeviribilim (alanın incelenmesinin tarihine dair örnekler için bkz. Chiaro ve Norrick, 2009) bunlardan sadece birkaçıdır.

Çeviribilimde bu bağlamdaki merkezi sorulardan birisi hangi tür mizahın bir dilden diğerine çevrilebileceği/çevrilemeyeceği olmuştur. Zira çevirmen bir yandan kaynak metni yansıtan bir erek metin yaratırken, aynı zamanda bu metnin anlaşılır ve eğlendirici olmasını da sağlayacaktır. Laurian'a (1992) göre, her bir insan grubunun farklı tarihi yaşanmışlıklara, sosyal- ekonomik gerçeklere, kültürel deneyimlere bağlı olarak gelişen mizah anlayışına uygun çeviri yapmak ise çok çetrefil bir edimdir.

Günümüzde birçok görsel-işitsel ürünün ABD'den ithal edildiği bir dünyada, bu ürünler genelde dublaj ve altyazı çevirisi başta olmak üzere, başka kültürlere çeviri yoluyla taşınır. Ancak, şunu da unutmamak gerekir, mizah kültürel hatta kişisel bir konudur. Bir kültürde mizahi bir unsur başka bir kültürde mizahi değildir, bir kişi için komik olan başkası için olmayabilir. Dolayısıyla, mizahı incelemek de çevirmek de son derece zor bir süreçtir.

İletişim çağında çeviri her zamankinden daha önemli bir rol oynamaya başlamış, küreselleşen dünyada neredeyse gerçek zamanda, teknolojilerin de desteğiyle, bilgi hızla başka dillere ve kültürlere aktarılmıştır (Chiaro, 2009). Dolayısıyla, bu edimin nasıl yapılacağı üzerine özellikle dil ve kültür temelli çalışmalara gereksinim de artmıştır.

Günümüzde görsel-işitsel çeviri, dil ve çeviri çalışmaları içinde bir alt alan olarak kabul edilir ve üniversite düzeyinde de eğitimi verilir. Dolayısıyla, sözü edilen bütün alanlarda görsel-işitsel çeviri bağlamında farklı unsurlara ilişkin araştırmalar yaygınlaştırılmıştır. Zaman içinde çok daha belirgin, özellikle de zorluk içeren alanlara odaklanmak gerekmiştir. Mizah da bu alanlardan biridir.

Mizah çalışmaları ve çeviri çalışmaları günümüzde bir kesişimde incelenmektedir. Bu konudaki çoğu çalışmanın vaka çalışması şeklinde yürütüldüğünü ve özellikle de dublaj ve altyazı çevirisine odaklandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Son derece karmaşık bir olgu olan mizahın çeviri amaçlı dilsel ve kültürel düzeyde çözümlenmesi ve bunun farklı kültür ve dillere aktarımına odaklanmanın önemi hep vurgulanmaktadır. Özellikle komedi türünde ürünlerin anlatı işlevleri, mizahi unsurlarla iç içe geçtiği için melez bir türden söz edilmektedir (bkz. Bruti ve Perego, 2008, s.16). Dolayısıyla, görsel-işitsel çeviride mizaha geçmeden önce kısaca mizahın kendisinden söz etmek yerinde olacaktır.

## 2. Mizah

Reyes ve diğerlerine (2012, s.2) göre mizah, insanları sosyal varlıklar olarak tanımlayan çok karmaşık ama aynı zamanda çok ortak bir kavramdır; bu kavram da hayatlarımızda merkezi bir rol oynar. Ruch (1998, s.6) günümüzde halen tüm farklı alanlardan gelen ve farklı odaklanmaları da olan araştırmacıların ortak bir mizah tanımını henüz kabul etmediklerinin altını çizer. Zaten çalışma alanının genişliği yüzünden çalışmaların odaklarında da farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, gruplar arası etkileşimde mizahın rolü (bkz. Archakis ve Tsakona 2005, s.41), sosyal olarak yanlış bulunan davranışın düzeltilmesi için mizah (bkz. Attardo 1994) ve daha birçok odakta araştırma yapılmıştır. Disiplinler arası yaklaşımlarla da mizah konusu tartışılmıştır (bkz. Palmer, 1994; Attardo, 2001, Oring, 2003; Martin, 2007). Vandaele'e (2010, s.147) göre örneğin mizah son derece geniş bir kapsamda eğlenmeyi, neşeyi, spontane gülümseme veya gülmeyi sağlayan bir unsurdur.

Mizah olgusu, düşünürlerin yalnızca günümüzde değil yüzyıllardır üzerinde çalıştığı bir alandır (Raskin, 1979, s.326). Günümüzde tüm bu çalışmalar, Mizah Çalışmaları adı verilen bir çalışma alanının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Dore, 2019, s.1).

Alanın önde gelen isimlerinden Raskin'in (1985) mizah kuramı, öncelikle bağlam odaklı veya edimbilimsel yaklaşımla bağlantılı olarak dilsel bir açıdan olguyu inceler. Yine önemli bir alan uzmanı olan Fairclough, (1995, s. 4) ise eleştirel söylem çözümlemesi alanı ile de bağlantılandığı mizah çalışmalarında, özellikle çok göstergeli metinler olan görsel-işitsel ürünlerde mizah unsurunun altını çizenler arasındadır.

Günümüzde mizah ile ilgili ortaya atılan pek çok kuramsal yaklaşım göze çarpmaktadır. Bunlardan bir tanesi rahatlama kuramıdır (bkz. Berlyne, 1972; Moreall, 1983). Bu kuram, temel olarak mizahı algılayan kişide stresin azaldığı düşüncesinden hareketle ortaya konmuş, temellerini psikolojiden alan bir yaklaşımdır.

Bir ikinci kuram ise uyumsuzluk kuramı olarak adlandırılır. Temelde uyumsuzluktan ortaya çıkan şaşırma eyleminin mizaha neden olduğunu ortaya koyar (bkz. Berger, 1976; Shurcliff, 1968). Palmer (1994, ss. 94-102) uyumsuzluk kuramının savunucuları arasındadır. Vandaele (2010, s.148) bunu bilişsel kuralların ihlal edildiği durumlar olarak da tanımlar. Palmer, uyumsuzluktan oluşan mizahta iki unsurun önemini vurgular, birincisi söz konusu olan uyumsuzluk ve ikincisi bu uyumsuzluktan doğan şakacı uyarıdır. İki unsurun da algılanmasının mizahın aktarımı için önemli olduğunun altını çizer.

Crickley (2002, s.1) ise bu kuramı, bazı şeylerin olduğu gibi değil de mizahta farklı temsili ile yeni beklenti ile gerçek arasındaki uyumsuzluk olarak açıklar.

Bir üçüncü kuramda ise üstünlük kavramından hareketle (üstünlük kuramı) insanların kendilerini 'diğerinden' üstün gördüklerinde güldükleri (bkz. Ziv, 1984) yaklaşımından söz edilir.

Mizahın ne olduğunu tanımlamanın zorluklarından biri mizahın her zaman çok kapsamlı bir konu olmasından kaynaklanmıştır. Mizahın birçok türü bulunmaktadır. Mizahı yaratan unsurlar yalnızca dilsel ve kültürel değildir; mizahi bir unsur yaratmanın da birçok farklı yolu bulunmaktadır.

Bu nedenle de mizahın farklı türlerine de değinmek gerekir. Örneğin, Alexander (1997) on altı farklı tür mizahtan söz eder. Baker, (1992, s. 63) örneğin, deyimlerle oluşturulan mizahtan söz eder. Genelde belli bir kalıbı olan deyimlerde değiştirme yapıldığında bu bir uyumsuzluk yaratacağı için mizahi bir unsur ortaya çıkacaktır. Zabalbeascoa (2005) hiciv, ikileme, tezat, gülünçleme, karikatürize etme, taklit etme, tefrit, karşılaştırma, teşbih, eğretileme, tanımlama veya espri gibi mizah alt başlıklarını sayar.

Bu sayılan türlerin her birinin kendine özgü bir biçimi, biçimi ve ortaya konuş tarzı vardır ve bu örneklerin her birinin çevirisi farklı yöntemler gerektirebilir. O yüzden de çeviribilim içinde de mizah çalışmaları dar kapsamlara odaklanır. Örneğin, Chiaro ve Piferi (2010, s.285) sözel olarak dillendirilen mizah üzerinde çalışırken, Diaz-Cintas ve Remael (2007, s.228) karmaşık mizahtan söz ederler, Leppihalme (1997, s.3) kinaye ve gönderme ile yapılan mizaha değinirken Delabastita (1996, s.128) söz oyunları ve cinasa, Wolfram ve Schilling-Estes (1998, s.13) ise dilsel değişikliklerle oluşturulan mizaha yoğunlaşır.

Dore (2019, s.1) akademisyenlerin tek bir mizah tanımı ortaya koyamamasının mizahın işlevlerinden de kaynaklandığını ve bunun da bu mizahın aktarımını içeren çeviri ediminde mizahın incelenmesini ve çevirisinin gelişen teknolojilerle birlikte daha da zorlaştırdığını ileri sürer. Diaz Cintas ve Pereira'ya (2007, s.214) göre zaten mizah kendi başına işlevsel değildir; içinde yer aldığı metne ve sosyo-kültürel, dilsel ve hatta kişisel bağlama bağlıdır.

Dolayısıyla, geniş ve karmaşık bir alan olan mizahın çeviribilim altındaki, özellikle de görsel-işitsel çeviri altındaki yerine ve bu alandaki alan yazımına da bakmak gerekecektir.

### 3. Görsel-işitsel ürünlerde mizahın aktarımı

Görsel-işitsel ürünlerde mizaha değinmeden önce, mizahtan söz edildiğinde genelde bunu sözel bir olgu olarak düşünme eğiliminin yaygın olduğunun altının çizilmesi gerekir. Mizahta ve çeviride dil gerçekten de merkezi bir olgudur. Ancak mizahın oluşumunda sözcüklerden fazlası devreye girecektir. (Hele ki ürün bir görsel-işitsel ürün olunca ve çeviri söz konusu olunca). Mizah çevirisini dilsel cambazlık ve kültüre özgünlük gibi kavramlarla açıklamaya çalışmak, konuyu çok basite indirmek olacaktır. Mizah çevirisi bir açıdan bakıldığında bir zeka ve akıl oyunu gibidir ve bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ifadeye dayalı boyutları vardır.

Bunun nedenleri alan yazımında açıklanmıştır. Örneğin, Diaz-Cintas (2009, ss. 8-9) görsel-işitsel çeviride görselin çok belirgin olarak bir bağlamda çekildiğini ve çevirmenin bu düzgüyü erek izleyiciye aktarırken hiçbir zaman müdahale edemeyeceğini söyleyerek sözlerine başlar; dolayısıyla bu tür çeviride görsel-işitselde görüntü, karakterlerin etkileşimi ve sözel stratejiler arasında çevirmenin çok dikkatli

seçimler/çeviriler yapmasının gerektirdiğini vurgular. Bateson (1972) da aynı gerçeğe işaret ederek bu olguyu ‘oyun çerçevesi’ olarak adlandırır.

Söz konusu çeviri türünde bir takım nesnel sorunlar (dil, metinsel, edimbilimsel vs.) olabildiği gibi öznel zorluklar (örn. çevirmenin deneyimi, zaman yönetimi) gibi etmenler de söz konusudur. Hatta, De Rosa gibi akademisyenler (2014, s.108) buna benzer nedenlerle mizah çevirisinin veya mizahın başka dilde yeniden yaratımının olası olup olmadığını sorgularlar.

Görsel-işitsel metinler söz konusu olduğunda, bunları birer iletişim örneği olarak kabul ettiğimizde, metinlerin kendisinin hem görsel hem de işitseli içeren bir iletişim eylemi olduğunu düşünmek zorundayız (Zabalbeascoa, 2008, s. 21). Bu da mizahın çevirisini çok zorlaştıran bir unsurdur.

Mizahın çevrilebilirliğini savunan araştırmacılar çoğunluktadır (bkz. Diaz-Cintas ve Remael 2007, s.212). Bu konuya odaklanan çalışmalar yapan çeviribilimcilerin sayıları her geçen gün artmakta, alanda çok yoğun çalışma yapılmaktadır (örnekler için bkz. Delabastita, 1993,1994, 1997; Zabalbeascoe, 1996, 2005, 2012; Chiaro 1992, 2000, 2007; Bucaria 2007, 2008, 2017, Dore 2009, 2010, De Rosa ve ark. ,2014; Iaia, 2015).

Chiaro bu alanda en yoğun olarak çalışan çeviribilimci akademisyenler arasındadır. Araştırmacı görsel-işitsel metinlerde sözlü mizahın çevirisinin diğer çeviri türlerine (örn. yazın çevirisi vb.) göre daha zorlayıcı olabileceğinin altını çizer. Chiaro (2010) sözel olan mizahın iki dil arasında aktarımının zorluğunu vurgular. Bu kapsamda karşılaşılan zorluklara bakıldığında aslında üstsel bakışla oluşturulmuş üç yaklaşımdan (kaynaktaki mizah örneğini erekte başka bir örnek ile ikame etmek; mizahı erek metinde deyimsel bir ifadeyle değiştirmek; kaynak metindeki mizahı erek metnin başka bir yerinde telafi etmek) söz eder (Chiaro, 2006, s.200). Mizahın çevirisinin zaten zor olduğunu vurgularken bunun ‘algılanması ve yeniden üretilmesi’ konularının özellikle önemli olduğunun altını çizmek de önemlidir (bu konuda yöntem bölümü altında daha ayrıntılı açıklama verilmektedir).

Bir görsel-işitsel ürün, özellikle de gülme efekti olan durum komedileri (sitcom) türü söz konusu olduğunda, çevirmenin görevlerinden biri de mizahın kaynak metinde aktarıldığı anlarla erek metinde aktarıldığı anları eşleyebilmektir. Özellikle çalışma boyunca örneklenen Amerika menşeli durum komedilerinin tarihine kısaca bakacak olursak, 1970’li yıllarda yükselişe geçen Amerikan komedi üretimi yeni yaşam şekilleri ve sosyal konulara odaklıydı; 1980’li yılların ortasına kadar biraz gerileyen tür yine yükselişe geçti ve 1990’larda sosyal konulara duyarlı komediler ve özellikle durum komedilerinin üretimi çok arttı (Spangler, 2003: s.103, s.151, s.192). Durum komedilerini kısaca tanımlamak gerekirse, genellikle kısa bir bölüm içinde çatışma, doruk ve çözümün verildiği, her bir bölümünde karakterlerin hayatında belirli bir durum komedisinin ele alındığı, genelde de canlı bir izleyici önünde çekilebilen ve gülme efekti eklenmiş bir görsel-işitsel ürün türü olduğunu söyleyebiliriz. Durum komedilerinin odağı mizahtır; dolayısıyla çevirilerinde de odak benzer olacaktır.

Veiga’ya (2009, s.166) göre mizahın çevirisinde eşdeğerlik sağlanıp sağlanamadığı aslında çok öznel bir konudur ve ilk başta mizahın çevirmen tarafından nasıl algılandığını ve aktarıldığını, sonrasında da erek alıcıların algısını içerir.

Görsel-işitsel ürünlerin çevirisinden söz edildiğinde aslında çok fazla çeşitlilik gösteren bir çeviri edimleri bütününe işaret etmiş oluyoruz (örn. sesli betimleme, canlı altyazı, diller arası altyazı, Sağır ve işitme engelliler için altyazı, dublaj, üst sesle dublaj vb.). Bu çalışmada Türkiye’de mütercim-

tercümanlık derslerindeki genel eğilime (dublaj ve altyazı çevirisine odaklanılmasına) bakılarak, konu kapsamı sadece altyazı ve dublaj çevirisi ile kısıtlanmaktadır.

Bu iki çeviri türü dünyada en yaygın türlerdir ve tarihi yaşanmışlıklar, maddi olanaklar, kültürel yapılar, politik eğilimler, dilsel seçimler ve coğrafi dinamikler gibi birçok etmen nedeniyle bir ülkede biri veya diğeri tercih edilebilmektedir. Bu nedenle de bu iki çeviri türü hakkında kısaca açıklamalar yapmak yerinde olacaktır. Dublaj ve altyazı çevirisi türleri hakkında çalışmalarda genel bir yanlış, iki türün birbirini ile kıyaslanması, eksiklikleri, zorlukları ve benzeri üzerine odaklanması ve birinin savunulmasıdır. Ancak, gerçekte iki tür de dünyada yaygın bir şekilde uygulanmakta, dolayısıyla hele ki mizah söz konusu olunca, iki türün kısıtları çerçevesinde belirlenecek çeviri stratejileri dışında bir fark da bulunmamaktadır. Aynı anda var olan bu iki tür, değişik çeviri piyasalarında farklı yoğunluklarla görülecektir (Chaume, 2000, s. 56).

Dublaj çevirisine kısaca değinecek olursak, Luyken ve diğerlerinin (1991, s.31) tanımına göre dublaj çevirisi bir görsel-işitsel düzgününün kaynak işitsel düzgüsünün, (erek dilde kaynağı zamansal, içeriksel ve ağız senkronu açısından en yakın şekilde takip ederek) ikame edilmesidir. Bu bağlamda bu çeviri türünün kendi doğasından kaynaklı kısıtlardan da söz etmek gerekir. Özellikle karakterin yüzünün ve ağzının görüldüğü çekimlerde ağız senkronunu tutturmak (özellikle çift dudaksıllar, dış-dudak ünsüzü, açık ünsüzler); karakterin beden dili ile sözlü dili eşlemek; zamansal olarak erek diyalogun kaynak diyalogla aynı süreyi kapsamaması, önemli unsurlar arasındadır (bkz. Chaume Varela, 2004, s.43). Orero (2004, s.7) ayrıca bu tür çeviride çevirmenin dublaj süreci içindeki aktörlerden sadece biri olduğunu ve metnin değişikliğe uğrayabileceğinin de altını çizme ihtiyacı duyar.

Altyazı çevirisine kısaca değinecek olursak, Gottlieb (2001, s.87) bunu görsel-işitseldeki sözlü iletinin kaynak ileti ile aynı zamanda bir veya iki satırla ekranda başka bir dilde iletilmesi olarak tanımlar. Sözel iletişim ile bunun yazı moduna aktarılması arasındaki geçiş söz konusu olduğunda Antonini (2005, ss.213-214) örneğin etkin altyazı çevirisi yapabilmek için çevirmenin kaynağın amacını/anlamını bozmadan çıkarma, özellikle dil değişiklikleri söz konusu olduğunda yeniden oluşturma ve okuma kolaylığı sağlamak için sadeleştirme yaklaşımlarının öneminden söz eder. Gambier ve Soumela (1994) altyazının iki düzeyde aynı anda gerçekleşen bir dilsel ve kültürel aktarım olmasından söz ederken, bunu sözlü düzgüden yazılı moda geçişle ve diller arası geçişle açıklarlar. Altyazı çevirisinin uygulandığı ülkelerde belli geleneklerin benimsendiği ve bu türün de kendi içinde kısıtlarından dolayı (zamansal, uzamsal, modlar arası geçiş vb.) birtakım zorluklarla dolu olduğu ifade edilir (Chiaro, 2009, ss.150-151). Ayrıca, Marleau (1982), Gambier (2007) gibi araştırmacılar altyazı yazımı ve sunumu üzerine de pek çok çalışma yapmışlardır. Kovacic (1994) bu zorluklarla başa çıkarken bağıntı kuramını dikkate almanın önemli olduğunu, zira çevirmenin iletinin anlamını aktarmaya çalıştığını ve okurların de bilişsel yükünün ağırlaştırılmaması gerektiğini söyleyerek, altyazı dilinin de kimi zaman bir zorluk olabileceğini söyler.

Bu iki çeviri türü, çeviribilim altında görsel-işitsel çeviri alanında çok kapsamlı bir şekilde on yıllardır incelenmektedir. Bu incelemelerin bazıları da bu iki türde zorlukları aşmak için kullanılabilecek olası stratejilere odaklanarak çeviri edimini merkeze almaktadır. Schjoldager ve diğerleri (2008, ss. 90-92) bu iki türde çeviride (bağlama, amaca ve söz konusu olabilecek diğer unsurlara uygun olarak) kullanılabilecek stratejileri belli başlıklar altında toparlamaya çalışmışlardır: doğrudan çeviri (ödüncleme, öyküntü, sözcüğü sözcüğüne çeviri); dolaylı çeviri (açıklama, başka sözcüklerle anlatma, kısaltma, yerini değiştirme, değiştirme, eşdeğeri ile karşılama, uyarılama); dönüşüm (ikame etme, tekrarlama, silme, ekleme, devrişim). Vandaele (2002, s.151) sözel mizahın aktarımında günümüzde

Skopos kuramı bağlamında mizahı mizahla (nasıl olursa olsun) karşılamak yaklaşımının benimsendiğini ileri sürenler arasındadır.

Özellikle mizah unsuru içeren görsel işitsel ürünlerin sınıflandırılması üzerinde çalışan çeviribilimciler, zaman içinde farklı bakış açılarından farklı sınıflandırmalar ortaya koymuşlardır. Zabalbeascoa (2012, ss.251-254) örneğin, çevirmenlerin edimini odağına alarak uluslararası aktarımı olan mizah, ulusal-kültürel-kurumsal mizah, ulusal mizah anlayışına uygun mizah, dile bağlı mizah, görsel mizah ve karmaşık mizah şeklinde bir sınıflandırma yapmaktadır. Debra ve Raphaelson-West (1989, s.130) üç türü ön plana çıkaran bir sınıflandırma altında dilsel mizah, kültürel mizah ve evrensel mizahtan söz ederler.

Yukarıda da açıklandığı gibi deyimlerin de mizahi unsurlar haline gelebileceğini ifade eden Baker (1992, s.68, ss.72-77) bu unsurların çevirisi için bazı önerilerde bulunur: varsa erek dilde kaynak dildekine benzeyen bir deymi kullanmak; erek dilde aynı anlama gelen bir başka deymi kullanmak; yeniden yapılandırmak ve çıkarmak.

Zabalbeascoa (2005) daha önce sözü edilen mizah alt başlıklarını sayarken de benzer bir mantıkla, bunların her birinin kendine özgü bir biçimi, biçimi ve ortaya konuş tarzının olduğunun ve bu örneklerin her birinin çevirisinin farklı yöntemler gerektirebileceğinin altını çizmiştir. Bir başka örnekte, Delabastita (1993) ündeş veya cinas denilen tür üzerinde yaptığı çalışmada yalnızca bu tür için bağlamına uygun olarak dokuz ayrı çeviri stratejisi önermektedir.

Yukarıda verilen alan yazınına dair özetten yola çıkarak aslında görsel-ışitsel çeviride mizah konusunun görsel-ışitsel çeviri derslerinde işlenmesi gereken; ama 14 haftalık ders dönemleri olan üniversite eğitimi içinde (bunun için ayrı bir seçmeli ders açılmadığı durumda) etkin bir şekilde işlenebilmesi için belli bir sistematiğe sunulması gereken bir konu olduğunun altını çizilmesi gerekir. Bu çalışmanın bir amacı da bu sistematiğe bir örnek sunmak ve böylece çok kapsamlı bir konuyu mümkün olabilecek en verimli ve etkin şekilde inceleyerek öğrencilere aktarmak için bir model sunmaktır. Bu modelin nasıl bir mantık üzerine kurulduğu ise yöntem bölümü altında, içerdiği kuramların açıklamalarıyla birlikte verilmektedir.

#### 4. Yöntem

Çalışmanın kapsamı görsel-ışitsel çeviri dersinde mizah çevirisine dair bir eğitim modülü önerisinde bulunmak ve bunu savunmak olduğu için yöntem bölümü altında hem bu öneriyi destekleyen kuramlardan hem de çalışmanın mantığından söz etmek gerekecektir.

Bu mantıktaki ilk adım mizahın belli başlıklar altına alarak incelenmesidir. Bu bağlamda Martinez Sierra'nın yöntemi kullanılabilir: Çeviri ediminde ilk adım kaynak metnin analiz edilmesi olduğundan öncelikle bu konuyu ele almak gerekecektir. Martinez Sierra (2009) yaptığı bir çalışmada görsel-ışitsel çeviri kapsamında mizahın analiz edilebilmesini sağlamak, mizahın nasıl çevrildiğini açıklamak ve bu alanda genel eğilimleri derlemek üzere yedi kategori altında görsel işitsel ürünlerdeki mizah unsurlarını toparlamaya çalışmıştır: toplum ve kurumsal (kültüre özgü) örnekler; toplumsal mizah anlayışına bağlı örnekler (kültüre özgü olmamakla birlikte belli toplumlar tarafından bilinebilir belli toplumlar için yabancı olabilir); dilsel örnekler; görsel olarak aktarılan mizah örnekleri; grafik (örn. ekrana yansıtılan yazı vb.) örnekler; dilötesi (örneğin tonlama vb. gibi) örnekler; ve diğerleri (bir kategori altına sokulmayan örnekler) kategorilerini önermiştir. Zira, araştırmacının da çalışmasının kapsamından

anlaşılacağı üzere görsel-işitsel ürünlerdeki mizahın çevirisi çok kapsamlı bir konudur ve derli toplu bir şekilde ve belli başlıklar altında sunulmadığı takdirde lisans eğitiminde özellikle ‘mizah çevirisi zormuş’ dışında bir düşünce uyandırmayacaktır.

Çalışmanın mantıksal ilerleyişindeki ikinci adım, birinci adımda mizahın kategoriler altında incelenmesini takiben bu inceleme sonucunda yapılan analizde çeviri zorluklarının ortaya konmasıdır. Bu bağlamda da çeviri zorluğunu tanımlamak için Lörscher’in zorluk ve çeviri stratejileri kavramını öneririz. Dolayısıyla, çeviri edimindeki ikinci adım kaynak metnin analiz edilmesi sonrasında ortaya çıkan çeviri zorluğunu saptayabilmektir. Buna göre bir üçüncü adımda da çeviri stratejisinin belirlenmesi gerekir. Gambier, (2008, s.23) çeviribilim içinde strateji sözcüğünün yöntem veya teknik ile bağlantılandırılacak şekilde geniş anlamda kullanıldığını ileri sürer. Çalışma bağlamında çeviri eğitimi ile ilgili olarak strateji kavramı için Lörscher’in (1991, s.76) tanımı kullanılmış ve ‘bilinçli olarak bir çevirmenin diller arası çeviri sürecinde karşılaştığı zorluğu aşmak için kullandığı çözüm’ olarak tanımlanmıştır. Çeviri için çözümleme ve sonrasında da olası çeviri stratejilerine odaklanmak yalnızca çevirmen eğitiminde çok faydalı bir yaklaşım olmakla kalmayacak, bunun ötesinde nihai ürünlerdeki kalite kontrolünü de bir şekilde temin edebilecek bir mekanizmayı getirecektir (Schröter, 2003).

Çalışmanın mantığına eşlik eden bakış açısını açıklarken bu bağlamda da Malmkjaer’in edimbilim tanımını ve Finch’in yaklaşımını benimsediğimizin vurgulanması gerekir: Çalışma boyunca mizahın çevirisine edimbilimsel bir boyuttan bakılmakta ve lisans sınıflarında verilen eğitimde bu yaklaşımın benimsenmesi teşvik edilmektedir. Malmkjaer (2004, s.418) edimbilimin kapsamını dilin kullanım kapsamını yöneten ilkelerin incelenmesi olarak tanımlar. Finch (2000, s.150) söylenenin anlamı ve söyleniş tarzı veya biçiminin de bu bağlamda devreye girdiğinin altını çizer. Bu anlamda bir mizah unsurunun özellikle hem görsel hem de işitsel düzgülerin olduğu bir çevirisini gerçekleştirmek için edimbilimsel çözümlemeyi yapmak çok önemli bir rol oynamaktadır.

Çalışma kapsamına sadece gülme efekti eklenmiş olan durum komedilerinin ele alındığının altının çizilmesi önemlidir. Zira, başka birçok komedi türü de bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada özellikle bu türe dair bir eğitim modülü önerilmektedir.

Çalışmanın özünde yatan yöntem ise Wallace’ın (1926) ortaya koyduğu günümüzde de özellikle çeviri gibi yaratıcılık ve çok etmenli düşünmenin devreye girdiği bir edimde çok geçerli olduğu halen bilinen (Lubart 2001, s.297) Stable Hyper Islands Procedure olarak adlandırılan (çalışmada Wallace modeli olarak kullanılacaktır) yaklaşımdır. Bu modelde süreç şu adımlarda ilerlemektedir:

zorluğun tespiti, (çalışmamızda yukarıda anlatılan 1. Adım)

zorluğun kavranması, (çalışmamızda yukarıda anlatılan 1. ve 2. Adım)

zorluğun tanımlanması, (çalışmamızda yukarıda anlatılan yaklaşım)

farklı bakış açılarından zorluğa yaklaşım ve süregelen yaratıcılık. (çalışmamızda aşağıda değinilecek açılım)

Özünde, çeviribilim eğitiminde bir çevirmenin karşılaşabileceği tüm çeviri zorluklarının sınıf içinde aktarılması veya her konuya çözüm getirilmesi mümkün değildir. Ancak, bir zorluk ne zaman belli bir şekilde tespit edilip, tanımlanır o zaman o zorluğu aşmak için hangi çeviri stratejilerine yönelinebileceği daha netleşecektir. Ayrıca, bir zorluğun aşılması için çevirmenin karşısına çıkan çoklu alternatifler arasından bir seçim yapması, bu seçimi yaparken de sentezleme yetkinliği veya bilgiyi çok yönlü

düşünebilme yetkinliğine sahip olması ve algı-bilgi yönetimi devreye girecektir. Wallace'in modelinde 'farklı bakış açılarından zorluğa yaklaşım ve süregelen yaratıcılık' dediğimiz evredir bu.

Bu evre bağlamında ise bazı aşamalardan söz etmek gerekir. Bu aşamalardan söz ederken de Kussmaul'un çalışmasını model alabiliriz. Kussmaul (1991, 1995) hazırlık evresinden söz eder- bu da mizah çevirisi sürecinde girdiyi algılamaya ve kaynak metni çözümlenmeye (özellikle de zorluğa çözümlenmeye) denk gelir. Kuluçka evresi denilen ikinci evrede çevirmen çözümlendiği zorluğa dair olası çözümleri gözden geçirmeye başlar ve bunları tartar; bunlar da yukarıda görsel-işitsel çeviride mizaha dair yapılan alan yazınından tespit edilir. Üçüncü evre olan aydınlanmada çevirmen mizah çevirisinde karşılaştığı zorluğa aşmak için en uygun çözümlere ulaşmıştır. Değerlendirme evresi olan son evrede de çevirmen görsel-işitsel ürünü çevreleyen etmenleri, kaynak metni, olası çözümleri ve benzeri birçok etmeni işin içine katarak bir karar verir; yani çevirmen seçimini yapar.

Gick (1986, s.100) bu dört evreli düşünme ve eğitim sisteminin kullanımı hakkında yorum yapan bir araştırmacı olarak, bu sürecin sonunda her zaman bir çözüme ulaşamayacağını anlatır, ama tamamen kuramsal veya sürece dayalı, hatta betimlemeli bir yaklaşımdan ziyade sınıfta öğrenciye görsel-işitselde mizah çevirisi konusunda bir düşünme sistematığı oluşturulabilir der. Böylece çalışmamızda benimsenen yönetmenin uygunluğunu ortaya koymuş olur.

Bu modelin sınıf içinde kullanılabilmesi için de (yıllar içinde kendi eğitim sürecimizde derlediğimiz) bu çalışmada inceleme ve örnekler kısmında, ilk iki evreye odaklanıyoruz. Bu iki evreyi takiben de yukarıda alan yazınında yer alan stratejiler (zorluğun türüne göre) ele alınarak üçüncü evreye geçilebilir ve dördüncü evre ise öğrencilerle sınıf içinde tartışılabilir.

Böylece, mizahın çevirisi veya görsel-işitselde mizahın çevirisi gibi genel bir başlık üzerinden gitmek yerine, öğrencilere bu zorlukları aşacak düşünce şemasının öğretilmesi önem kazanacaktır. Bu düşünce şeması da ancak aşağıdaki gibi sınıflandırılmış örneklerle oluşturulabilir.

## 5. İnceleme ve örnekler

İncelemeler ve örnekler bölümünde SADECE kaynak metinler ve zorluğun çözümlenmesi noktasında sınırlı bir çalışma yürütülmüştür. Zira her çevirmenin bildiği gibi, bütün ürünü dikkate almadan, bu ürün hakkında iş verenden talimat almadan, ürüne ait diğer bölümleri (varsa) izlemeden, janraya ait çözüm önerilerini derlemeden çözüm önerileri ortaya koymak aslında doğru olmayacaktır. Makaledeki amaç, zorlukların tespitine yönelik olup, asıl amaç sınıf içinde öğrencilerle bu örneklere dair (gerekli incelemeler yapıldıktan sonra) çeviri önerileri üretmektir.

Aşağıda sunulan örnekler belli bir şablon içinde sunulmaktadır. İlk önce kaynak metne dair bilgi (dizi, bölüm), mizah içeren kesit (kaynak dilde) sunulmakta ve buradaki mizah unsuru açıklanmaktadır. Bu da yukarıda yöntem altında sözü edilen ilk iki evreye denk gelecek bir eğitim materyali veya bütüncü olarak düşünülebilir. Yöntem altında sözü edilen üçüncü evrede ise alan yazınında olası stratejilerin araştırılıp tartılması ve son olarak da sınıf içinde bir tartışmayla örneklere dair çözümler önerilmesi gerekecektir. Böylece sınıf ortamında derli toplu bir düşünme sistematığı anlatıldığı gibi, mizah söz konusu olduğunda geliştirilmesi gereken bir bilişsel şema da sunulmuş olacaktır. Bu da mizah ve görsel-işitsel çeviri bağlamında öğrencinin bütünsel olarak olgulara bakabileceği, ancak aşama aşama ne yapacağını göstermek için bir fırsat olacak ve dersi verimli kılacaktır.



Ancak, aşağıda sayılan başlıkların ve örneklerin görsel-işitsel çeviride mizaha dair tüm açılımları içerdiğini söylemek yanlış olacaktır. Örnekler ve incelemeleri, gerçek anlamda, örnek olarak verilmiştir. Arzu eden eğitimci kendi dil kombinasyonunda farklı örnekler bulabileceğı gibi, arzu eden eğitimciler başka şekilde gruplamalar ve başlıklar da önerebilecektir. Önemli olan burada sunulan yapıdır.

Aşağıda inceleme ve örnekler bölümü altında ondan fazla farklı başlık altında görsel-işitsel çeviri zorlukları sunulmaktadır. Örnekler ise sadece gülme efektinin olduğı yer aldığı durum komedilerinden alıntılanmıştır.

### 5.1 Eşesli sözcüklerden kaynaklanan mizah unsurları

Dizi The Big Bang Theory

Sezon - Bölüm S3- B13

Örnek: SHELDON: Look at this General Tso's chicken is no longer listed under specialities. It's now under chicken.

RAJ: So?

SHELDON: Yes. General Tso.

RAJ: Not Tso the chicken, so the question

Söz konusu dizide örneğı verilen replikler Çin lokantasında yemek yemeğe gelmiş arkadaşlar arasında geçer. Bu bağlamdaki mizah unsuru baharatlı bir kızarmış tavuk yemeğı olan 'General Tso Chicken' içinde geçen 'Tso' isminin İngilizcede 'so' olarak eşesli olduğı soru sözcüğü 'so' (yani) sözcüğüünün Sheldon karakteri tarafından yanlış algılanması üzerine kuruludur. Eşesli sözcüklerden kaynaklanan mizah çevirisi zorluklarında genelde yaratıcı yaklaşımlar benimsenir. Ya erek dilde eşesli veya benzeşen sözcüklerle ikame edilir veya mizah unsuru başka bir şekilde eserin yaratım amacından uzaklaşmadan telafi edilir.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S5-B12

Örnek: CAMERON: I am going to put the fizz back in phys ed.

Söz konusu dizide örneğı verilen replikte bir beden eğitimi (İng: 'physical education' veya kısa haliyle 'phys ed') öğretmeni olan Cameron karakteri velilerle tanışma gününde okul üniformasını giymeye karar vermiştir. Bu şekilde beden eğitimi dersine ilgiyi arttıracakımı (İngilizcede 'to put the fizz back into something', birşeyi canlandırmak) iddia ederek 'phys' ve 'fizz' sözcüklerinin eşesli olmasından dolayı sessel bir mizah örneğı sunar

### 5.2. Çift anlamlı sözcüklerle/kalıplarla oluşan mizah unsurları

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S1 -B5

Örnek: CAMERON: Okay, Am I straight?

MITCHELL: I am not sure what you are right now.

Söz konusu dizide örneğı verilen repliklerde 'straight' sözcüğüünün (düzgün olmak, heteroseksüel olmak) anlamları üzerine bir çift anlamlı söz oyunu üzerinden mizah oluşturulmuştur. Çok sevdiği bir sporun maçına gidecek olan eşcinsel karakterin partneri Mitchell, eşcinsel birinin bu kadar spor fanatığı olup

yüzünü takımının renklerine boyayarak maça gitmesini garipser. Cameron, 'yüzümdeki renkleri düzgün çizmiş miyim' anlamına gelen bir soru sorarken, partneri Mitchell onun toplumsal cinsiyet kimliğini sorguladığını ima eden (eşcinsel mi, heteroseksüel mi) bir cevap verir (şu anda tam olarak ne olduğuna emin olamıyorum). Burada sorulan soru ile verilen cevap arasındaki beklenmedik uyumsuzluk mizah unsuruna neden olur.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S2- B7

Örnek: LUKE: Hey Dad. I found a place online where I can sell this organ. Can you drive me to the black market?

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Phil'in işinin iyi gitmediğini gören Luke, babasına yardımcı olmak için evdeki orgu satmak üzere bir yer bulduğunu söyler. Ancak, bunun kara borsada olduğunu da ekler. İngilizce 'organ' sözcüğü hem org hem de insan organı anlamına gelmektedir. Bu çift anlamlı eşesli sözcükten dolayı Luke aslında arandığı şeyin org değil de insan organı olduğunun farkına varmazken izleyici karaborsada satılacağını duyduğunda konuyu anlar. Burada izleyici karakterin farkında olmadığı bir şeyi bildiği için bir üstünlük durumu vardır ve bu da mizah yaratır.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S1- B8

Örnek: GLORIA: I think I have a good pair.

JAY: You sure do honey.

Söz konusu dizide örneği verilen repliklerde kocası Jay ve ailesi ile poker oynayan Gloria karakteri 'a good pair' ifadesi ile (elimde iyi bir çift var) demeye çalışırken, Jay karakteri poker ile cinsellik arasında bir uyumsuzluk oluşturarak ve İngilizce bir kalıba (to have a good pair- büyük göğüsleri, güzel göğüsleri olmak) gönderme yaparak mizah unsuru oluşturur ve 'aynen öyle hayatım' şeklinde bir cevap verir.

### 5.3. Yanlış anlama ve/ya sesletimden kaynaklanan mizah unsurları

Dizi Friends

Sezon Bölüm S9- B10

Örnek: MONICA: What does she do there?

CHANDLER: Oh, she's regional vice president. She is just below me.

MONICA: She did what?

CHANDLER: Be-low- me.

Söz konusu dizide örneği verilen replikler evli olan Monica ve Chandler karakterlerinin pek de birbirilerini net duymadıkları bir telefon görüşmesinde geçmektedir. Monica Chandler'ın iş yerindeki bir kadının ne iş yaptığını (pozisyonunu sorar). Chandler da kadının kendi altında çalıştığını ifade eder. Ancak Monica bu repliği 'below me' (altımda) yerine 'blow me' (oral seks yapmak) olarak algıladığı için garip bir tepki verir ve Chandler daha açık bir şekilde heceleyerek (be-low- me) bu yanlış anlamayı düzeltmeye çalışır.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S2- B4

Örnek: GLORIA: That's what you tell yourself so you can stay above them. You just throw them an Obama Steak and run to the golf course.

Söz konusu dizide örneği verilen replikte İngilizce ana dili olmayan Gloria karakterinin Amerika'da prestijli bir et üreticisi olan 'Omaha Steak' şirketi ile zamanın Amerika başkanı Obama'yı karıştırıp Obama Steak (Obama bifteği) demesinden bir mizahi unsur doğar.

#### 5.4. Ulusal-kültürel- kurumsal artalan gerektiren mizah unsurları

Dizi Friends

Sezon Bölüm S9- B9

Örnek: PHOEBE: He lived in a village and you live in The Village

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Phoebe hayatını sorguladığı bir dönem içinde olan arkadaşı Rachel'a Jack ve Fasulye Sırıgı kitabındaki Jack karakteri ile benzeşen bir ikilem içinde olduğunu ve aslında karakterle benzeşen yönleri olduğunu söyler. Bu benzetmeyi de açıklamak için village (köy) sözcüğünü kullanır. 'Village' sözcüğü İngilizcede hem Jack'ın bir köyde yaşadığını hem de Rachel'ın New York'ta oturduğu semtin adına (The Village- KÖY) işaret eder. Aslında uyuşmayan bir mantık kurarak Phoebe karakteri mizahi bir an yaratır. Böyle bir semtle aşına olmayan izleyiciler olacağı gibi, özel ismin çevrilememesi de söz konusu olduğu için bu, çeviride zorluk yaratacak bir kültürel-kurumsal göndermedir.

Dizi Friends

Sezon Bölüm S1- B5

Örnek: MONICA: Hello!! Were we at the same table? It's like cocktails in Appalachia.

Söz konusu dizide örneği verilen repliğin bağlamında Monica ve Joey karakterleri iki kardeşle randevuya çıkmışlardır. Ancak, Rachel bu iki kardeşin birbirine karşı yakınlığını aşırı bulmuş ve bu randevuyu Amerika'da oldukça içine kapalı bir toplum olan ve aynı soydan çiftleşmeleriyle bilinen Appalachia'ya benzeterek mizahi bir eğretileme yapar. Bölgeyi ve kültürü bilmeyen biri için bu mizah unsuru bir şey ifade etmeyecektir.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S1- B18

Örnek: CAMERON: Honestly I wish that tart would go back to Columbia and take her little Brown friend with her!

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Cameron karakteri Mitchell'ın Columbia Üniversitesi'nde okuyan arkadaşını ve Brown mezunu arkadaşını ne kadar sevmediğini açıklarken 'o şıllık Kolombiya'ya dönse garip Brown (kahverengi) arkadaşını da yanına alsın' gibi bir cümle kurar. Aslında iki ayrı üniversiteye gönderme yapmaktadır. Ancak bu repliğini, aslen Kolombiyalı olan Gloria ve koyu esmer (kahverengi) olan oğlu Manny duyunca konuyu göndermeyi anlamadıkları için üzerine alınırlar. Burada bu kültürel göndermelerin çevirisi de zordur, göndermenin ve uyuşumsuzluğun aktarılması da oldukça zorlayıcı olacaktır.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S6- B15

Örnek: CAMERON: She's been a little hard to pin down lately but we knew she'd never miss the chance to shower with a bunch of men.

MITCHELL: You love that joke, don't you?

CAMERON: Well, because it's two different kinds of showers.

Söz konusu dizide örneği verilen repliklerde Cameron ve Mitchell çifti eskiden çapkın olan hamile kız arkadaşları Sally için bir bebek partisi (baby shower- bebek banyosu) planlamaktadırlar. 'Shower' sözcüğü İngilizcede 'baby shower' olarak kullanıldığında bebek partisi, tek başına kullanıldığında 'duş almak' anlamına gelir. Cameron ise iki anlamı üzerinden bir söz oyunu yaparak Sally'nin birçok erkekle bir partiye gitmeyi/duş almayı çok seveceğini söyleyerek bir mizah unsuru yaratır.

### 5.5. Dilsel türetimle oluşturulan mizah unsurları

Dizi Friends

Sezon Bölüm S9- B6

Örnek: CHANDLER: You got a man who is a nanny? You got a manny?

Söz konusu dizide örneği verilen replik Ross ve Rachel'in bebeğine bakacak olan kişinin (dadının- nanny) bir kadın değil de bir erkek olması üzerine aktarılan bir repliktir. Chandler, karakteri İngilizcedeki 'man' (erkek) ve 'nanny' (dada) sözcüklerini birleştirerek yeni bir sözcük türetmiş (manny) ve mizahi bir anlatı yapmıştır.

### 5.6. Kültürel artalan gerektiren mizah unsurları

Dizi Friends

Sezon Bölüm S9- B18

Örnek: PHOEBE: I have to go because I'm late for my 'Green Eggs and Ham discussion group'. Tonight is about why he would not eat them on a train.

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Phoebe karakteri Amerika'da çok ünlü olan Dr. Seuss isimli çocuk kitabı yazarının 'Green Eggs and Ham' (Yeşil yumurtalar ve jambon) adlı kitabına gönderme yapmaktadır. Kitapta Sam-I-am karakteri bu gıdaları değişik yerlerde (ev, araba, kutu, tren) tüketmesi için diğer karakteri ikna etmeye çalışmaktadır. Phoebe de bu gecenin konusunun trende niye yemeği reddettiği üzerine olduğunu söyler. Bir çocuk kitabı söz konusu olduğu için ve aslında ortada tartışılacak bir konu olmadığı için bu bir mizah unsurudur. Ancak, kitapla aşına olmayan bir kültür için bu mizahi unsur hiçbir şey ifade etmeyecektir.

### 5.7. Kültürel artalanı olan ve söz konusu görsel-işitsel ürüne aşinalık gerektiren mizah unsurları

Dizi The Big Bang Theory

Sezon Bölüm S3- B1

Örnek: HOWARD: Oh, right. And I do? My people already crossed the desert once. We're done

Söz konusu dizide örneği verilen replik arkadaşlarını terk etmiş ve Texas'a gitmiş olan Sheldon'ın hangi arkadaşı tarafından geri getirileceği konusu etrafında dönmektedir. Arkadaşları bu görevi Howard karakterine vermeye çalışınca, karakter bir Musevi olduğu için kendi atalarının zaten bir çölü geçerek

vaat edilmiş topraklara geldiğini, bir daha da çölü geçip de Sheldon'ı Teksas'tan getirme işinin kendisine düşmeyeceğini üzerinden bir eğretilme ile durumları benzeştirerek mizah unsuru oluşturur.

Dizi Friends

Sezon Bölüm S9- B4

Örnek: MONICA: Hey hoey, what would you do if you were omnipotent?

JOEY: Probably kill myself.

MONICA: Excuse me?

JOEY: Hey, if little Joey is dead, then I got no reason to live.

ROSS: Joey, uh, OMnipotent

JOEY: You are? Ross I am sorry.

Söz konusu dizide örneği verilen repliklerde arkadaşları Joey karakterine 'her şeye kadir olsa' (omnipotent) ne yapacağını sorarlar. Ancak, Joey bunu iktidarsız (impotent) olma sözcüğü ile karıştırır ve böyle bir durumda intihar edeceğini söyler. Ross durumu açıklamak için sözcüğü hecelerini vurgulayarak tekrarlayınca (OMnipotent) bu sefer de Joey bunu 'ben iktidarsızım' (I'm impotent) olarak algılar. Bu bağlamda yanlış anlamadan (veya Joey'nin söz konusu kavramı karıştırmamasından/bilmemesinden) kaynaklanan bir mizah söz konusudur.

### 5.8. Görselle iletilen sözlü mizah unsurları

Görsel mizah ile iletilen unsurların çevirisi iki kültürde var olan bir öge üzerinden görsel mizahın kurgulandığı durumlarda sorun teşkil etmeyebilir. Örneğin, The Big Bang Theory dizisinin 3. Sezonunun 4. Bölümünde Raj ve Sheldon karakterleri bir kişilik çatışmasına girmişlerdir. Sheldon entelektüel olarak üstünlük taslayınca buna sinirlenen Raj iki elinin parmaklarını iç içe geçirip iki orta parmağını oynatır. Sheldon ise bunu yapamaz. Görselde açıkça görülen bu unsurun çevirisinde bir zorluk çıkmayacaktır, zira sözü edilen hareket her kültürde bazı insanların yapabildiği bazılarının ise yapamadığı bir harekettir.

### 5.9. Görsel öge ve dilsel ögenin kesişiminde mizah unsurları

Dizi The Big Bang Theory

Sezon Bölüm S6- B5

Örnek: BERNADETTE: Uh, oh, is someone a little blue?

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Bernadette karakteri ve Howard karakteri Cadılar Bayramı için Şirinler (mavi minik çizgi film karakterleri) gibi giyinmişlerdir. Howard pek memnun değildir. Bernadette de onu neşelendirmek için mizahı kullanmaya çalışır ve 'to be blue' (İngilizce'de çift anlamlı olarak mavi olmak veya üzgün olmak) üzerinden bir kelime oyunu yapar ama görselde ikisi de masmavidir. Dolayısıyla, hem görsel hem de dilsel (söz oyunu) bir zorluk söz konusudur.

### 5.10. Deyimlerle oluşan dilsel mizah

Dizi Friends

Sezon Bölüm S1-B4

Örnek: ROSS: Excuse me. That's my puck.

KID: I found it. Finders keepers losers weepers.'

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Ross karakteri bir hokey maçında yüzüne çarpan ve hastanede acil servise gitmesine neden olan hokey pakını bir çocuğun elinde görür ve geri ister. Çocuk ise 'kim bulduysa onundur, kaybeden de anca yitirdiğinin peşinden ağlar' anlamına gelen bir deyimle cevap vererek zaten gururu incinen Ross'u daha da aşağılayarak mizahi bir duruma neden olur. Eğer, erek dilde benzer bir deyim varsa bu repliğin çevirisi sorun yaratmayacaktır; aksi taktirde çevirmen yaratıcı bir ikame bulmak zorunda kalacaktır.

### 5.11. Söz oyunu ile oluşan dilsel mizah

Dizi Friends

Sezon Bölüm S4-B6

Örnek: PHOEBE:wow, what is with all this negativity? You sound like Moni-can't not Moni-can...  
Monica?

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Phoebe karakteri, kendine güveni azaldığı için bir işi reddeden arkadaşı Monica'nın ismi ile bir söz oyunu oluşturmaya çalışır (moni-can't- yapamayan Monica ve moni-can yapabilen Monica) ama bu arada Monica'nın isminin son iki harfliyle oluşturduğu bu sözcük oyununda bir gariplik olduğunu (arkadaşının adı Monica'dır Monican değil) fark edince aklı karışır ve mizah unsuru doğar.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S2- B10

Örnek: MITCHELL: All right, if she starts biting her playmates , she's going to be a pariah.  
CAMERON: Try piranha.

Söz konusu dizide örneği verilen repliklerde Mitchell ve Cameron çifti kızları Lily'nin oyun arkadaşlarını ısırmayı alışkanlık edinmesinden endişelerini dile getirmektedirler. Mitchell bu iş böyle devam ederse kızlarının dışlanacağından (İng: to be a pariah) endişe duyduğunu söylerken, diğer babası Cameron ise bir söz oyunu yaparak benzer bir sözcük kullanarak canlı yiyecek balık pirana (piranha) olacağını söyleyerek bir mizah unsuru yaratır. Bu iki İngilizce sözcük arasındaki benzerlikten oluşan söz oyununu yansıtmak, erek dilde de aynı şekilde aynı anlamı taşıyan iki sözcük yoksa oldukça zorlayıcı olacaktır.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S1-B13

Örnek: GLORIA: In my country there's a saying that means, "Love is just around the corner". I come from a neighbourhood with a lot of prostitutes'

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Kolombiyalı karakter Gloria kendi dilindeki bir deyişe göndermeyle 'bir sonraki köşede aşkın insanı beklediğine' dair bir söz eder. Sonrasında da hayat kadınlarının yoğun olduğu bir semtte yaşadığını söyler. Burada köşede bekleyen aşk ve hayat kadını arasında bir benzetme yapılmış ve uyumsuzluk oluşturularak bir mizah ögesi sunulmuştur. Bu ögenin çevirisinde pek de zorlukla karşılaşılabilecek gibi değildir. Zira mealen aktarılan bir deyiş söz konusudur. Aynı anlamın verilebilmesi oldukça kolay olacaktır.

Dizi Modern Family

Sezon Bölüm S6-B3

Örnek: LUKE: And that will make you go from patient zero to patient hero.

Söz konusu dizide örneği verilen replikte Luke karakteri grip geçirip evdeki herkesin de hastalanmasına neden olan babasını güldürmek için ‘patient zero’ (bir virüsü ilk yayan hasta) olmakla ‘patient hero’ (kahraman hasta olmak) arasında ‘zero’ ve ‘hero’ sözcüklerinin ilk harfleri hariç aynı sesletimleri üzerinden bir sözcük oyunu yaratarak mizah yapmaya çalışmaktadır.

### 5.12. Dil değişimleri ve görselin kesişiminde oluşan mizah

Dizi Modern Family  
 Sezon Bölüm S1- Pilot bölüm  
 Örnek: PHIL: What a beautiful dress  
 GLORIA: Thank you, Phil.  
 Phil: Okay, that's...  
 CLAIRE: Phil that's how she says 'Phil'. Not 'feel'. Phil..

Söz konusu dizide örneği verilen repliklerde ana dili İngilizce olmayan Gloria karakteri, Phil karakterinin elbisesine iltifat etmesi üzerine ona ‘teşekkür ederim Phil’ derken Phil’in ismini İngilizce ‘dokun’ anlamına gelen ‘feel’ sözcüğü ile aynı şekilde seslettiği için Phil Gloria’nın elbisesine ve kalçasına dokunur. Karısı Claire ise elini çekerek ona Gloria’nın yanlış telaffuzunu açıklar. Yanlış sesletimle birlikte görselde de Phil’in Gloria’nın kalçasını okşadığını gördüğümüzden burada hem dilsel zorluk hem de görsel kısıt vardır.

Yukarıda verilen tüm örnekler ve incelemeler, özünde görsel-işitsel çeviri dersi kapsamında mizah çevirisi konusuna odaklanıp yöntem bölümünde anlatılan mantıkla dersi işleyebilmek için bir ders kaynağı şekillendirme önerisi olarak da ele alınabilir. Aynı türe göre, dil kombinasyonuna göre başlıklar ve örnekler de zenginleştirilebilir veya değiştirilebilir.

## 6. Sonuç

Çalışmanın başında da vurgulandığı gibi, günümüzde giderek artan çeviri hacmi ve küreselleşme çerçevesinde özellikle lisans eğitimi düzeyinde öğrencilerimizi sürekli gelişen piyasalara hazırlamak önemli bir konudur.

Ancak, çeviribilim gibi birçok açılımı ve alt alanı olan (hukuk çevirisi, tıp çevirisi, yazın çevirisi, çeviri sosyolojisi, çeviri ve toplumsal cinsiyet konular vb.) bir alanda lisans eğitimi her konuyu derinlemesine incelemeye zaman yetmemektedir. Uzmanlaşma ancak lisansüstü eğitimde söz konusu olacağından, lisans eğitimi kısıtlı bir sürede birçok konu işlenmek zorunda kalınmaktadır.

Dolayısıyla, özellikle görsel-işitsel çeviri gibi hem kapsamı çok geniş, hem de birçok zorluğu içinde barındıran bir derste (öğrenciyi çeviri edimini gerçekleştirebilecek donanımla mezun edebilmek için) belli modeller ve modüller üzerinden giderek daha geniş bir odakla ‘kaynağı analiz et- olası çözüm yollarını araştır- çözüm yolları arasından çevirinin edimbilimsel kapsamına hizmet edecek en verimli seçimleri tespit et- ve sonunda çevirmen seçimini yap’ gibi bir kademeli analiz yönteminin öğretilmesi eğitimi verimli kılacaktır. Böyle bir yaklaşımın geliştirilebilmesi için ilk önce eğitimcinin bir ders bütüncesi oluşturması da gerekecektir.

Çalışmada, görsel-işitsel çeviride (durum komedisi özelinde) mizah unsurunun çevirisinin yukarıda belirtilen amaca yönelik ve etkin şekilde öğretilmesi için kullanılacak materyallerin önerildiği bir

örneklem çalışması sunulmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, bu çalışmada verilen başlıklar ve inceleme bölümündeki örnekler bütün alanı kapsamamaktadır. Sadece, eğitimciler için birer örnek teşkil edebilir veya bu alanda çalışmak isteyen genç çevirmenlere altyazı ve dublaj çevirisinde mizahın çevirisi konusunda bir düşünce çerçevesi sunabilir. Aslında, çeviribilim alanındaki derslerin birçoğu için benzer çalışmaların farklı odaklarla yapılması, çeviri eğitimini zenginleştireceği gibi daha etkin de olacaktır. Bu çalışmanın benzeri eğitim odaklı çalışmalara vesile ve örnek olacağını umut ediyoruz.

### Kaynakça

- Alexander, R. J. (1997). *Aspects of Verbal Humour in English*. Tübingen: Narr.
- Antonini, R. (2005). The perception of subtitled humour in Italy: An empirical study. In D. Chiaro, (ed.), *HUMOR: International Journal of Humor Research, Special Issue Humor and Translation*, 18(2), 209–225.
- Archakis, A. & Tsakona, V. (2005). Analysing conversational data in GTVH terms: a new approach to the issue of identity construction via humour. *Humour: International Journal of Humour Research* 18 (1), 41–68.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humour*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Attardo, S. (2001). *Humorous texts: A semantic and pragmatic analysis*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Baker, M. (1992). *In other words: a coursebook on translation*. New York: Routledge.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Berger, A. A. (1976). Anatomy of the joke. *Journal of Communication*, 26(3), 113–115.
- Berlyne, D. (1972). Humor and its kin. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor* (pp.43–60). New York: Academic Press.
- Bruti, S. & Perego, E. (2008). Vocatives in subtitles: A survey across genre. In C. Taylor (Ed.), *Ecolingua. The role of e-corpora in translation, language learning and testing* (pp. 11–51). Trieste: EUT.
- Bucaria, C. (2007). Top 10 Signs Your Humour has been Subtitled: The Case of the Late Show with David Letterman. In D. Popa & Attardo, S. (Eds.). *New approaches to the linguistic of humour* (pp.72–87). Galati: Editura Academina
- Bucaria, C. (2008). Manipulation and creativity in the adaptation of humour: The case of Will & Grace. *Textus*, 1: 47–64.
- Bucaria, C. (2017). Audiovisual translation of humor. In S. Attardo, (Ed.). *The routledge handbook of language and humour*. (pp.430–443). London and New York: Routledge.
- Chaume Valera, F. (2004). Synchronization in dubbing: A translational approach. In P. Orero, (Ed.), *Topics in audiovisual translation* (pp. 35–52). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chiaro, D. (1992). *The language of jokes. Analysing verbal play*. London and New York: Routledge.
- Chiaro, D. (2000). “‘Servizio completo’? On the (un)translatability of puns on screen”. In R. Bollettieri Bosinelli, et al. (eds.). *La traduzione multimediale: Quale traduzione per quale testo?* (pp.27–42). Bologna: CLUEB.
- Chiaro, D. (2005). Foreword: Verbally expressed humour and translation: an overview of a neglected field. *Humour. International Journal of Humour Research* 18(2), 135–145.
- Chiaro, D. (2006). Verbally expressed humour on screen: Reflections on translation and reception. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 198–208.
- Chiaro, D. (2007). The Effect of Translation on Humour Response: The Case of Dubbed Comedy in Italy. In Y. Gambier, M. Shlesinger, & R. Stolze, (Eds.), *Doubts and directions in translation studies* (pp.137–152). Amsterdam: John Benjamins.



- Chiaro, D. (2009). Issues in audiovisual translation. In J. Munday, (Ed.), *The Routledge companion to translation studies* (pp. 141–165). London and New York: Routledge
- Chiaro, D., & Norrick, N. (2009). *Humor in interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chiaro, D. (2010). Translating humour in the media. In D. Chiaro (Ed.), *Translation, humor and the media* (pp. 1-16). London & New York: Continuum.
- Chiaro, D. & Piferi, R. (2010). ‘It’s green! It’s cool! It’s Shrek!’ Italian children, laughter and subtitles. In E. Di Giovanni, C. Elefante & R. Pederzoli (Eds.), *Écrire et traduire pour les enfants – Writing and translating for children* (pp. 283–301). Brussels: Peter Lang.
- Critchley, S. (2002). *On Humour*. London: Tourledge.
- De Rosa, G. L. (2014). Back to Brazil: humor and sociolinguistic variation in Rio. In G. L. De Rosa, F. Bianchi, A. De Laurentiis & E. Perego (Eds.). *Translating humour in audiovisual texts* (pp105-128). Bern: Peter Lang.
- De Rosa, G. L., Bianchi, F., De Laurentiis, A. & Perego, E (eds.). (2014). *Translating humour in audiovisual texts*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
- Delabastita, D. (1993). *There is a double tongue: an investigation into the translation of shakespeare’s wordplay, with special reference to hamlet*. Amsterdam; Atlanta: Editions Rodopi.
- Delabastita, D. (1994). Focus on the pun: Wordplay as a special problem in translation studies. *Target* 6(2), 223–243.
- Delabastita, D. (Ed.) (1996). Wordplay and translation. Special issue of the translator. *Studies in intercultural communication*, 2(2).
- Delabastita, D. (1997). Introduction. In D. Delabastita (Ed.) *Traductio: Essays on punning and translation* (pp.1–22). Manchester: St. Jerome Publishing,
- Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing
- Díaz Cintas, J., & Pereira, A. M. (2007). Audiovisual translation: subtitling translation practices explained. *SENDEBAR: Revista de Traducción e Interpretación*, 19.
- Díaz Cintas, Jorge. (2009). Introduction - Audiovisual Translation: An overview of its potential. In J. Díaz Cintas (Ed.), *New trends in audiovisual translation* (pp. 1–18). Buffalo; NY: Multilingual Matters.
- Dore, M. (2019). Target language influences over source texts: A novel dubbing approach in The Simpsons, first series”. In F.Federici, (Ed.) *Translating regionalised voices in audiovisual* (pp.137–156). Rome: ARACNE.
- Dore, M. (2010a). The audiovisual translation of fixed expressions and idiom-based puns. In C. M. Valero Garcés. (ed.) *Humour and aspects related to linguistics and translation, cultural studies and literature*. (pp.361–386).Valencia: University of Valencia Press.
- Dore, M. (2010b). “Manipulation of Humorous Culture-Specific Allusions in AVT”. In S.A. Harding, & A. Elimam (eds.) *CTIS Occasional Papers 4*, (pp. 5–28). Manchester: Manchester University Press,
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman: London and New York.
- Finch, G. (2000). *Linguistic Terms and Concepts*. Basingstoke: Palgrave.
- Gambier, Y. & Suomela-Salmi, E. (1994). Subtitling: A Type of Transfer. In F. Eguíluz et al. (Eds.). *Trasvases culturales: literatura, cine, traducción* (pp. 243-252). Vitoria: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gambier, Y. (2007). Sous-titrage et apprentissage des langues. *Linguistica Antverpiensia*, 6, 97-113.

- Gambier, Y. (2008). Recent developments and challenges in audiovisual translation research. In D. Chiaro, C. Heiss & C. Bucaria (Eds.), *Between text and image. Updating research in screen translation* (pp. 11–33). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gick, M.L. (1986). Problem-solving strategies. *Educational psychologist*, 21(1 & 2), 99–120.
- Gottlieb, H. (2001). Subtitling: visualizing filmic dialogue. In L. Garcia, & A. M. Pereira Rodríguez (Eds.), *Traducción subordinada (II)* (pp. 85–110). Vigo: Servicio de la Universidad de Vigo,
- Iaia, P. L. (2015). *The dubbing translation of humorous audiovisual texts*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kovacic, I. (1994). Relevance as a factor in subtitling reductions. In A. Lindegaard & K. Dollewp, (Eds.). *Teaching translation and interpretation 2*, (pp 245-251). Amsterdam: John Benjamins,.
- Kussmaul, P. (1995) *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- Laurian, A.-M. (1992). Possible/impossible translation of jokes. *Humor - International journal of humor reasearch*, 5(1–2), 111–128.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps. an empirical approach to the translation of allusions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation. strategies. a psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lubart, T.I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity research journal*, 13 (3–4) 295–308.
- Luyken, G-M. et al. (1991). *Overcoming language barriers in television: Dubbing and subtitling for the European audience*. Manchester: European Institute for the Media.
- Malmkjær, K. (2004). Pragmatics. In K. Malmkjær (Ed.), *The linguistics encyclopedia* (2nd ed.). London: Routledge.
- Marleau, L. (1982). Les sous-titres... un mal nécessaire. *Meta*, 27(3), 271-285.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor. an integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier.
- Martínez-Sierra, J. J. (2009). Translating audiovisual humour. A case study. *Perspectives: studies in translatology* 13(4), 289–296.
- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. Albany: State University of New York
- Orero, P. (2004). *Topics in audiovisual translation*. Chapel Hill: John Benjamins Publishing Co.
- Oring, E. (2003). *Engaging humour*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Palmer, J. (1994). *Taking humour seriously*. Taylor & Francis e-Library.
- Raskin, V. (1979). Semantic mechanisms of humor. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. (pp. 325-335. ss.). Berkeley, CA: University of California.
- Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humour*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Reyes, A., Rosso, P., & Buscaldi, D. (2012). From humor recognition to irony detection: The figurative language of social media. *Journal data & knowledge engineering* 74, 1-12.
- Ruch, W. (1998). Foreword and overview. Sense of humor: A new look at an old concept. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: explorations of a personality characteristic* (pp.3-14). Berlin ve New York: Mouton de Gruyter.
- Schjoldager, A., Gottlieb, H., & Klitgård, I. (Eds.). (2008). *Understanding translation*. Århus: Systime Academic.
- Schröter, T. (2003). Quantity and quality in screen translation. *Perspectives: studies in translatology*, 11(2), 105–124.

- Spangler, L. C. (2003). *Television women from Lucy to Friends: Fifty years of sitcoms and feminism*. Westport: Praeger.
- Vandaele, J. (2002). Humor mechanisms in film comedy: Incongruity and superiority. *Poetics Today*, 23(2), 221–249.
- Vandaele, J. (2010). Humor in translation. In Y. Gambier (Ed.), *Handbook of translation studies* (pp.147–52). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Wallace, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Wolfram, W. & Schilling-Estes, N. (1998). *American English. Dialects and variation*. Oxford: Blackwell Publishers
- Zabalbeascoa, P. (2005). Humor and translation: An interdiscipline. *Humor*, 18(2), 185–207.
- Zabalbeascoa, P. (2008). The nature of the audiovisual text and its parameters. In J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp.21-37). Amsterdam: John Benjamins.
- Zabalbeascoa, P. (2012). Translating heterolingual audiovisual humor: beyond the blinkers of traditional thinking. In J. Muñoz-Basols, C. Fouto, L. Soler-González, & T. Fisher (Eds.) *The limits of literary translations: expanding frontiers in Iberian languages* (pp.317–338). Kassel: Edition Reichenberger,.
- Ziv, A. (1984). *Personality and sense of humor*. New York: Springer

## 096. Toplum çevirmenliğinin kültürel değişim araçlarıyla ilişkisi

Coşkun DOĞAN<sup>1</sup>

**APA:** Doğan, C. (2023). Toplum çevirmenliğinin kültürel değişim araçlarıyla ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 158-1570. DOI: 10.29000/rumelide.1253012.

### Öz

İnsanoğlu toplumsal bir varlıktır ve birlikte yaşamak zorundadır. Bu nedenle, ortak yaşamsal değerler etrafında birleşmek ve zamanla yaşamsal deneyimler üretmeleri söz konusudur. Her toplum için geçerli olan bu süreç, çeşitli insan hareketliliklerine bağlı olarak değişmektedir. İnsanlık tarihi boyunca yaşanan toplumsal değişimlerin temelinde, toplumların uygarlık düzeyleri ve sosyal hareketlilikleri hayati rol oynamaktadır. Toplumlararası etkileşimler, sosyo- kültürel alanlarda değişimlerin olmasına neden olmaktadır. Dünyada son yüzyılda yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, farklı toplumlara ait kültürlerin değişimine kaynaklık etmektedir. Özellikle uluslararası düzeyde hızlı iletişim ve ulaşım olanakları, sosyo- kültürel değişimleri gerektirmektedir. Bu değişimler, insan yaşamının içerisinde bulunan araçlarla gerçekleşmektedir. Kültürel değişim araçları olarak adlandırılan göç, küreselleşme ve medya, bugün her toplumun yaşamını yakından etkilemektedir. Farklılıkların bir arada yaşamalarına zemin hazırlayan kültürel değişim araçları, toplumların birbirini tanıması ve uyum içerisinde yaşamaları için, dilsel olarak anlaşmalarını gerekli kılmaktadır. Bu düşünceden hareketle, özellikle sosyoloji ile çeviri temelinde çalışmalar yürüten toplum çevirmenliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Birbirinden farklı ya da benzer kültürlerin kendi aralarında birey üzerinden etkileşimleri ve toplumsal yaşamda değişimlere yol açması, kültürel değişim ve kültürel değişim araçları doğrultusunda yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada, kültür ve kültürel süreçlerde yaşanan değişimlere neden olan araçlar irdelenecektir. Ayrıca farklı kültürlere sahip toplumların aynı coğrafyada uyumlu bir şekilde yaşayabildikleri çok kültürlülük kavramına kısaca vurgu yapılırken, bu bağlamda toplum çevirmenliğinin önemli rolüne değinilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Toplum çevirmeliği, küreselleşme, medya, göç

## The relationship of social translation with tools of cultural change

### Abstract

Man is a social being and has to live together. Therefore, it is possible to unite around common vital values and produce life experiences over time. This process, which is valid for every society, varies depending on various human movements. Civilization levels and social mobility of societies play a vital role in the basis of the social changes experienced throughout the history of humanity. Inter-communal interactions cause changes in socio-cultural fields. The rapid technological developments in the world in the last century are the source of the change of cultures belonging to different societies. Rapid communication and transportation opportunities, especially at the international level, require socio-cultural changes. These changes take place by means of human life. Migration, globalization and media, which are called cultural exchange tools, are closely affecting the life of every society

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (Edirne, Türkiye), coskundogan2002@yahoo.de, ORCID ID: 0000-0002-6072-2721 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi:18.01.2023- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253012]

today. Cultural exchange tools, which pave the way for the coexistence of differences, necessitate linguistic agreement in order for societies to know each other and live in harmony. Based on this idea, there is a need for a community translator who works on translation with sociology. The interaction of different or similar cultures with each other through individuals and causing changes in social life requires re-evaluation in line with cultural change and cultural change tools. In this study, the tools that cause changes in culture and cultural processes will be examined. In addition, while briefly emphasizing the concept of multiculturalism, where societies with different cultures can live harmoniously in the same geography, the important role of community translation will be mentioned in this context.

**Keywords:** Society translation, globalization, media, migration

## 1. Giriş

Kültür, kapsam alanı oldukça geniş bir kavramdır. Kültür, tarihi belli olmayan bir süreç içerisinde ortak paydalarda varlıklarını sürdüren ve birlikte yaşayan insan toplulukları tarafından oluşturulmuştur. Toplumsallaşma sonucu gelecek nesillere aktarılmaktadır. Ancak kültür, dinamik bir olgudur ve zaman içerisinde değişkenlik göstermektedir. Nesilden nesile aktarılan kültür olgusu, zamansal, çevresel ve farklılaşan toplumsal gereksinimlerin doğrultusunda yeniden uyarlanmaktadır. Bu anlamda kültür, yaşanan zaman dilimine göre sürekli yenilenmekte ve kültürel değişimlere neden olan toplumsal ve teknolojik araçlarla son durumuyla sonraki nesillere yansıtılmaktadır.

Son yüzyılda dünyada ulaşım ve iletişim alanında yaşanan çok hızlı teknolojik gelişmeler, her toplumun yaşam akışını derinden etkilemektedir. Toplumsal koşulların değişimi, beraberinde kültürel değişimleri de getirmektedir. Uluslararası alanda yaşanan diğer değişimler (çevresel, ekonomik, demografik, politik), toplumların kendi kültürleri çerçevesinde özgün yaşam biçimlerini etkilemekte ve bağımsız davranmalarını etkilemektedir. Uluslararası ilişkilerin her alanda çok sıkı ve devamlı olması, toplumsal yarar sağlaması, toplumun üyeleri tarafından kolayca kabul görmesi kültürel olguların değişmesine neden olmaktadır. Özellikle yaşamsal koşulların değişimine çabuk uyum sağlayamayan, ekonomik ve yönetsel anlamda bağımsız olamayan toplumlarda kültürel değişimlerin daha hızlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kültürün yaşanmasına, varlığının sürdürülmesine ve toplumsal koşullara göre sürekliliğine aracılık eden kültürel değişim araçları önemli rol oynamaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde toplumlar, kendi iç kültürel dinamiklerinin devamlılığı ve farklı kültürlere sahip toplumlarla kurdukları iletişim nedeniyle birçok kültürel etkileşim süreci yaşamışlardır. Bu etkileşimler, o süreçte hüküm süren kültürel değişim araçları ile olanaklı hale gelmiştir. Toplumlar, kültürel değişim araçlarının etki gücüne göre, kendi bünyelerinde oluşan değişimleri ya kabullenilmiş ya da ret etmişlerdir. Kültürel değişim araçları, yaşamsal deneyimler bütünü olan kültürün, farklı koşullar ve gereksinimlere yönelik olarak değişkenlik göstermesine neden olurken farklı toplumların ilişkisi kurmasına katkı sunmuştur. Bu tür ilişkiler, farklı ve özgün kültürel olguların çok daha hızlı etkileşim göstermesine kaynaklık etmiştir. Bu bağlamda toplumların her birinin yaşadığı kültürel etkileşim, ortak ilişkiler doğrultusunda şekillenmiştir. Diğer taraftan kültürel değişim araçları olan küreselleşme, göç ve medya gibi olguların beraberinde getirdiği toplumlararası birliktelik, çok kültürlü yaşamı gerekli kılmıştır.

Çok kültürlü yaşam, birden çok farklı kültürün aynı coğrafyada bir arada yaşaması anlamına gelmektedir. Farklı kültürlerden gelen insanların, uyum içerisinde yaşamalarının en önemli koşulu,

birbirlerini anlayabilmeleridir. Bu da ortak dil kullanımı ile olasıdır. Farklılıkların bulunduğu ve birbirlerini tanıdığı yer çeviridir. Çeviri, insanlık tarihi kadar eski olmasının yanında, dünyada yaşanan toplumsal değişimlere paralel çalışma alanı gittikçe genişleyen bir etkinliktir. Çeviri, tüm bilimsel alanlarla disiplinler arası ortak çalışma alanı olduğu gibi, son çeyrek yüzyılda artık özgün bir bilim dalı olarak etkinliğini Çeviri bilim adı altında sürdürmektedir. Çeviri bilimin alt dalı olarak işlevini sürdüren sözlü çevirinin bir türü olan “Toplum Çevirmenliği”, bugün dünyada yaşanan sosyo- kültürel etkileşim ve değişimlere yönelik çalışmalar yürüten bir çeviri eylemidir. Bu bağlamda, kültürel değişim araçlarının faaliyet alanı ile yakından ilişkilidir.

## 2. Kültürel değişim araçları

Kültür, her toplumun en özgün olgusudur. Bir toplumu diğerlerinden ayıran referansıdır. Her bir toplumun bireylerini bir arada tutan değerler bütünüdür. Toplum varlığı ile birlikte var olan ve toplumu uyumlu bir yaşam içerisinde bir arada tutan kültür, yaşamın her alanında gerekli her konuyla alakalıdır. Kültür, köken olarak Latince “cultura” sözcüğüne dayanmaktadır. Anlam olarak da “cultura”, inşa etmek, işlemek, süslemek, bakmak anlamlarına gelen “colere” sözcüğünden türetilmiştir. Bu anlamda kültür sözcüğü “ekin, sipariş, bakım” anlamında kullanılmaktadır (Kartarı 2014: 31). Oldukça çok tanımı yapılan kültür kavramının birkaç tanımı şu şekildedir. Milli Eğitim Bakanlığının Örnekleriyle Türkçe Sözlüğünde (2000:1826); “Bir insan topluluğunun (milletin) nesilden nesile aktardığı, gelenek halinde devam eden maddi ve manevi varlıklarının, değerlerinin, bütünü; inanç, fikir, bilgi, sanat, adet ve gelenekleri, bütünüyle yaşayış ve davranış şekli; hars; şeklinde ifade edilmiştir. En eski ve genel kabul gören Edward Taylor’un (1871) kültür tanımı şöyledir. “Kültür bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve insanın bir toplumun üyesi olarak edindiği diğer her türlü yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür” (Akt. Bağlı/Özensel,2013: 42).

Kültür, dinamik bir olgudur ve toplumların yaşam biçimlerini belirlerken, yaşamın getirdiği değişimlere göre de uyarlanması gerekmektedir. Kültürel bağlamda değişim çok hızlı olmamakla birlikte, zamansal ve mekânsal olarak yaşamın toplumlara sunduğu kazanımlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bugünün dünyasında toplumların ilişkilerini ve yaşamlarını en çok etkileyen çok hızlı olan teknolojik gelişmelerdir Ancak bu yaşamsal kolaylıklar, dünyanın her ülkesinde eşit oranda değildir. Birbirleri ile ilişkileri aratan toplumların birbirlerini yakından tanıma olanakları olmuş ve bu bağlamda insan hareketlilikleri hem iletişim ortamında hem de ulaşım ortamında artmıştır. Toplumların kolayca etkileşimleri, ortak ürünleri olan kültürün ve toplum yapısının değişimini beraberinde getirmiştir. Toplumların farklı yaşam tarzları ve dünya görüşleri olsa bile, bugün dünyada yaşanan “Küreselleşme, Göç ve Medya” gibi kültürel değişim araçları, toplumsal değişimlere kaynaklık etmektedir.

### 2.1. Küreselleşme

Uluslararası ilişkilerin artması, öncelikle ekonomik bağlamda ortaklıkların çoğalmasına ve gelişmiş ülkelerin çıkar amaçlı farklı ülkelerde büyük yatırımlar yapmasına temel oluşturmuştur. Ekonomik kazanımların insan yaşamına getirdiği kolaylıklar, farklı kültürlerden insanların bir araya gelmesine ve kültürel anlamda etkileşimlerine kaynaklık etmektedir. Hiçbir kültürel farklılığa bakılmaksızın insanların aynı ürünleri kullandıkları ve yaşam tarzlarını tüketim şekillerine göre belirledikleri görülmektedir. Küreselleşme, kendi anlayışı çerçevesinde bu tür bir tüketim düşüncesi yaratmıştır. Bu yaşam biçimi her toplum için hızlı bir değişim sürecini gerekli kılmaktadır.

Elteren'e göre (1999:287-288) göre, küreselleşme, ülkeler arasında coğrafik sınırların düşünsel anlamda kalkmasına ve dünyanın küçülmesine neden olmuştur. Bütün bir dünya bilincinin oluşması yönünde ortaya çıkmış bir kavramdır. Küreselleşme, dünyadaki örgütleri, yapılan organizasyonları birleştirme ve bütünleştirme içerisinde olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında dünya üzerinde ortak iş yapma düşüncesiyle insanları birbirine bağlama düşüncesi toplumsal değişimleri tetiklemektedir (Akt. Vatandaş 2002: 56).

Küreselleşme kavramı ekonomik olarak ortaya çıkan bir olgu olsa da, insanların siyasal ve toplumsal ilişkilerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bunun yanında bu kavramlara yeni şekiller vermektedir. Bugün dünyada yaşanan uluslararası ekonomik, sosyal ve siyasal ilişkiler, ülkelerin coğrafi sınırlarını aşmakta ve insanların yaşamlarını derinden etkilemektedir. Bu etkileşim insanlar arasında karşılıklı bir şekilde bağımlılık yaratmaktadır. Bu anlamda küreselleşme, bir taraftan dünyada ekonomik değerli mal hareketliliğini arttırırken, diğer taraftan insan hareketliliklerinde de değişim ve farklılaşmalar oluşturmaktadır (İçli, 2001:163-164).

Yaşamın her alanında görülen küreselleşme etkisi, toplumların yaşam değerlerini aşarak kendilerine dayatılan davranış biçimlerini içselleştirmişlerdir. Bu düşüncenin de evrenselleşmeyle bağdaştırılması, toplumların kültürel anlamda melezleşmesini sağlamıştır. Kendi özgün yapılarından uzaklaşan ve diğer toplumların yaşam değerlerini de özümseyen toplumların özünden uzaklaştıkları, karmaşık bir yaşam sürdürdükleri görülmektedir. Bu yaşam biçimi, toplumların kültürel değerlerinin küreselleşme nedeniyle büyük değişimler yaşamasına neden olmaktadır. Bazı toplumbilimciler, küreselleşmenin kültür konusunda en büyük etkisinin, "milli kimlik krizi" olduğu söylemektedirler. Bireylerin tutum ve davranışlarını bugün artık yakın çevre ve akraba grupları, iş ve okul organizasyonları yerine, farklı daha çok faktörlerin belirlediği açıktır. Yaşanan bu dönemde daha çok küresel kültür motifleriyle bezenmiş (bol tüketim ve hedonist duygularla desteklenen yaşama biçimi) olgularının, toplumların yaşam tarzlarına ve bireylerin davranış boyutlarına değişim şeklinde etkili oldukları görülmektedir (Talas & Kaya, 2007: 156).

Küreselleşme, toplumları birbirine yakınlaştırırken tek tipleştirme gibi bir rol oynamaktadır. Birey davranışlarının ekonomik ihtiyaçlarından hareketle, belli kalıplara sokularak benzer kılınması, tek bir kültürlülüğe gidişin habercisidir. Toplumların kültürel değişimleri kaçınılmazdır. Ancak, toplumları tek bir kültüre göre yaşam sürdürmeye yönlendirmek ve kültürel çeşitliliği ortadan kaldırmak, insanlığın doğasına aykırı bir durumdur. Toplumların kültürel özgünlüklerini ortadan kaldırmaya yönelik bu tür etkileşimlerin önüne toplumların birbirini tanımaları ve özgünlüklerini hoşgörü ile karşılamaları ile geçmek mümkün olacaktır.

## 2.2.Göç

İnsanlık tarihi kadar eski bir eylem olan göçler, zaman içerisinde çeşitlilik kazansa da temelinde bireyin yaşadığı yeri sürekli veya belli bir süre için değiştirmesi anlamına gelmektedir. Oldukça karmaşık bir süreç olan göç hareketliliği bu yüzden çoğu bilimsel alanların konusu haline gelmiştir. Türk Dil Kurumunun güncel sözlüğünde (<https://sozluk.gov.tr/>), "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" şeklinde tanımlanan göç hareketliliğinin oldukça çok tanımı söz konusudur. Göçler bireysel ya da toplumsal olarak da gerçekleştirilmektedir. Oldukça çok nedenlere dayalı ve şekilleri olan göç hareketlilikleri, ulusal ya da uluslararası şekillerde meydana

gelmektedir. Özellikle bugünkü dünyada küreselleşme ile yakından inilti olan uluslararası göçler, her yönüyle tüm dünya ülkelerinin en büyük sorunu haline gelmiştir.

Göç hareketliliği, insanların toplumsal, ekonomik, politik ve birçok doğal olayların sonucu coğrafi şekilde yer değiştirmeleridir. Bu yer değiştirmeler, farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Bunlar, uluslararası ya da ulusal sınırlar dâhilinde olabilmektedir. Ayrıca göçlerin gerçekleşme biçimlerinin her biri (mülteciler, sığınmacılar, ülke içinde yerinden sürülmüşler, ekonomik göçmenler vb.) üst başlık göç tanımları içerisinde kendilerine yer bulmaktadır (Adıgüzel, 2020: 3).

Göç eylemi farklı toplumları ve kültürleri bir araya getirmektedir. Göç hareketliğinin temelinde yatan nedenler, göçün yönünü ve şeklini belirlemektedir. Göç hem terk edilen yeri hem de intikal edilen yeri her alanda (sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel) etkilemektedir. Bu nedenle göç eylemi öncesi, yapılış esnası ve sonrası olarak üç aşamada değerlendirilmelidir. Göç eylemine sadece bir insan hareketliliği olarak değil, kültür hareketi olarak da bakmak gerekmektedir. Göç eden insan toplulukları berberlerinde kültürel olgularını da getirmektedir.

İnsanlar, sürekli olarak sınırlı ve yetersiz olanları kullanarak varlıklarını sürdürdükleri yerlerden daha bol ve yeterli olan yerlere yönelme isteği içerisinde olmuşlardır. Bu arzuları insanları, her zaman farklı diyarlara gitme ve belli bir arayış içerisinde sokmuştur. Bu istem ve arzular göç olgusunun dayandığı toplumsal nedendir ve bu neden göçün toplumsal hareket noktasını oluşturmaktadır. Göç insanların belli bir yerde bulunma duygusundan uzaklaştırmakta ve onlara buldukları yerleri terk etme, kaçma, kurtulma, ayrılma duygularını aşılacaktır. Göç olgusunun ürettiği bu tür duygular, kültür ortamında yer bulmaktadır. Bu yüzden göç ile kültür birbirini tamamlamakta ve değerli kalmaktadır. Kültür kavramı göç ile gittiği her yerde yeniden evrilmekte ve zenginleşmektedir (Doğan, 2018: 13).

Bugün dünyada gerçekleşen göçlerin büyük çoğunluğu sınırlar ötesi olarak yapılmaktadır. Uluslararası büyük bir sorun olan göç eylemleri, farklı kültürlerin buluşmasına kaynaklık etmektedir. Bu bağlamda, çok yönlü ilişkiler ve etkileşimleri içeren göç süreci ile beraber ortaya çıkan sorunların, yine çok yönlü politikalar ve yaklaşımlarla ele alınması çok daha yerinde olacağından (Yılmaz, 2014:1699) önemlidir. Özellikle göç sonrası geliştirilecek politikaların ortak yaşam üzerine kurgulanması gerekmektedir. Bu nedenle çok kültürlü toplum yapısını benimseyen göç alan ülkeler, kültürel özgünlüklerin kaybolmadan farklılıkların hoşgörü ortamında birlikte yaşamaları doğrultusunda politikalar üretmelidirler.

### 2.3. Medya

Toplum yaşamında bazı olgular hayati rol oynamaktadır. Bugün hızlı teknolojinin insan yaşamına sunduğu kitle iletişim araçlarıdır. Sanayileşme ile birlikte çok karmaşık olmayan kitle iletişim araçları, artık çok karmaşık ve oldukça büyük kitleleri etkileyebilecek duruma gelmiştir. Toplumların sosyo-kültürel yapılarını değişime uğratacak sihirli güce sahip olan medya araçları, her toplumda yaşamsal öneme sahip durum şeklinde algılanmaktadır. Bu medya araçları ile insanlar her an iletişim kurabilmekte, örgütlenebilmekte, farklı alanlarda paylaşımlar yapabilmektedir. Bu medya araçlarının yazılımları yapan büyük küresel güçler, toplumları istedikleri şekilde etkileyebilmektedir.

Geleneksel medya araçlarının (radyo, televizyon, gazete vb.) yerini artık, teknolojinin ve buna bağlı olarak gelişen yazılım sistemleri aracılığı ile üretilen güçlü görselleri olan (CD-romlar, web siteleri, bloglar, e-postalar, elektronik kiosklar, interaktif televizyonlar, mobil medya cihazları, akıllı iletişim teknolojileri, vb.) yeni medya araçları almıştır. Ayrıca bugün dünyada çeşitli paylaşım siteleri (Facebook,



Tweeter, Instagram, Youtube gibi) hemen herkes tarafından kullanılan popüler medya araçlarıdır. Geleneksel medya araçları, kitleleri daha ilk başlardan beri arzu edildiği gibi etkilemiştir. Ancak yeni nesil medya araçları ise, bağımlılık derecesinde vazgeçilemez ve yaşamın bir parçası şeklinde etkilemektedir (Yorgancılar, 2018:2518).

Medya olarak adlandırılan kitle iletişim araçları, farklı kültürleri, toplumlar ve sınırlar aşırı yerlere ulaştırılmasında öneli rol oynamaktadır. Farklı yerlere farklı kültürel olguların taşınmasını sağlarken, etkileşimi de sağlamaktadır. Bu bağlamda medya, yaygın bir toplumsallaşma aracı olarak görev üstlenmektedir. Medya, yeni toplumsal alışkanlıklar kazandırmada, yeni görüşlere yönlendirmede ve sonuç olarak bir insan tipi yaratmada etkilidir. Medyanın verdiği mesajlar, toplumsal ve kültürel değişim için ne kadar önemli hale geldiğini göstermektedir. Ancak medya araçlarının olumlu düşüncelerin aktarılmasında ve istedik davranışların oluşturulmasında da katkısı oldukça büyüktür.

Toplumsal değişimi yaşamsal bakımdan etkileyen birçok unsur olmakla birlikte, günümüzde bu değişimi en çok gerçekleştiren unsurların başında kitle iletişim araçları bulunmaktadır. Bunun en büyük nedeni dünyada her alanda yaşanan hızlı teknolojik gelişmelerdir. Teknolojinin kitle iletişim araçlarına sunduğu inanılmaz fırsatlar sayesinde, çok hızlı ve kolay şekilde dünyada daha fazla kişiye ulaşılmıştır. Bu durum kitle iletişim araçlarını toplumsal yaşam içerisinde önemli bir noktaya taşımıştır (Kırtepe, 2000:241).

Medya geliştirmekte olan üçüncü dünya ülkelerinin toplumlarına ait kültürleri yok etmekte ve onları küresel kültürlerin içerisine çekmektedir. Uluslararası kültür taşıyıcısı olarak görülen medya, egemen kültürleri ev ortamına kadar taşıması, kültürel bilinç ve ekonomik açıdan zayıf olan toplumların yok olmasına neden olmaktadır. Kültürel değişimler, toplumsal yaşamı doğrudan etkilemekte ve bu dönüşüm medya egemen toplum lehine sonuçlanmaktadır.

Yetim'e (2004:134) göre; medyanın farklı kültürler arasında oluşturduğu uyumluluk, ulusal ve kültürel kimliklerin görmezden gelinmesine neden olmaktadır. Bu tarz bir düşünce şekli farklı kültürleri hâkim kültür karşısında etkisiz kılmakta ve hâkim kültürün insanların yaşamı üzerinde baskın hale gelmesini sağlamaktadır. Bu tür bir etkileşim yerel ve ulusal kültürlerde değişimi hızlandırmaktadır (Akt. Taylan & Arklan, 2008: 94).

Kültürel değişim aracı olarak medya ya da kitle iletişim araçlarının etki alanı gittikçe genişlemektedir. Beraberinde getirdiği sorunların yanında insanlığa sunduğu yeni olanaklar da vardır. Medya her ikisinde de, toplum yaşamını yakından etkilemektedir. Medyanın kültürel etkileşimlere ve farklı kültürlerin tanıtımına katkıda bulunurken, farklı kültürlerin kendi özgünlüklerini kaybetmeden bir arada uyum içerisinde yaşamalarına nasıl yardımcı olabileceğini düşünmek yerinde olacaktır. Tüm kültürel değişim araçlarının farklı toplumların aynı coğrafyada yaşamasına olanak sağlamaktadır. Birden çok farklı kültüre sahip toplum ya da bireylerin birlikte yaşaması çok kültürlü toplum yapısıyla ilişkilidir.

### 3. Çok kültürlülük ve toplumsal değişim

Çok kültürlülük, kültürel değişim araçlarının neden olduğu insan hareketliliği sonucunda, özellikle gelişmiş ülkelerde; farklı kültürlerin hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı ve bir arada uyum içerisinde yaşadığı modern toplumların oluşumu şeklinde tanımlanabilir (Vatandaş, 2002: 19). Çok kültürlü toplumlar, belli bir siyasi şemsiye altında bulunmalarına karşın, sosyo- kültürel temel hak ve özgürlüklere dayandırılan bir toplumsal değişim olgusudur. Çok kültürlülüğün oluşumunda en büyük

eken farklı ülkelerin ekonomik ve siyasi değişimlerdir. Özellikle çok kültürlülüğün en büyük nedeni olan göç ve küreselleşme, sosyo- kültürel değişimlere katkı sunmuştur.

Çok kültürlülük kavramı, tarihsel süreç içerisinde doğal şekillerle oluşmuş ancak adlandırılmamıştır. II. Dünya savaşından sonra, hızlı iletişim ve ulaşım olanaklarına bağlı olarak artan insan hareketlilikleri ile gündeme gelmiş ve farklı toplumların bir araya gelerek yaşam şekli “Çok kültürlülük” olarak tanımlanmıştır. Çok kültürlülük kavramı ilk kez 1941 yılında, İngilizcede fazla bir önem arz etmeyen kozmopolit bir toplumu nitelemek için kullanılmıştır. Ön yargısız ve bağımsız bireylerin oluşturduğu bu karmaşık toplum yapısı, daha sonraki süreçlerde devlet politikaları şeklini almıştır. Özellikle 1970’li yıllarla birlikte Avustralya ve Kanada devletlerinde kültürel çeşitliliği ön plana çıkaran ve hatta teşvik eden çok kültürlülük düşüncesini içeren politikalar oluşturulmuştur (Doytheva, 2009: 15).

Toplumsal değişim, yaşamın her alanında oluşan farklılaşmanın bir göstergesidir. Bu değişimler toplumun günlük yaşamında uyguladığı davranış ve tutumlarına yansımaktadır. Özellikle kültürel değişim araçlarının sosyo-kültürel değişime sunduğu farklılıklar, (ekonomik, teknolojik, bilimsel, doğal, vs.) bir toplumun tüm temel kurum ve örgütlenmelerinde görülebilmektedir. Farklılıkların bulunduğu çok kültürlü bir yaşamın hüküm sürdüğü ülkelerde de, farklılıkların kendi arasında kültürel özgünlüklerini yaşayabilmesi için denge ve uyum çok önemlidir. Dolayısıyla farklılıklar arasında iletişimin sağlanması amacıyla, kültürel değişim araçlarından medyanın sihirli gücünün burada etkin bir şekilde kullanılması gereklidir. Kültürel değişim beraberinde farklılıkların yeniden toplumsallaşmasını da gerekli kılmaktadır. Çünkü çok kültürlü bir toplumda sosyal ve kültürel etkileşimler kaçınılmazdır. Bu bağlamda farklı kültürlerin bir arada yaşanmasıyla oluşan “Çok kültürlülük”, farklı etnik kökenden ve farklı dinlerden toplulukların birlikte yaşamasını ifade eden bir tasarımın adıdır. Bu anlamda çok kültürlülük, dil, enisite, tarih, ülkü ve daha benzeri farklılıklara birlikte yaşama olanağı sunulmasını ifade etmektedir (Bağlı/Özensel,2013: 48)

Çok kültürlülük, medya, küreselleşme ve göç gibi kültürel değişim araçları ile birlikte bir anlam kazanmaktadır. İnsan hareketlilikleri ve buna bağlı olarak farklılıkların belli yerlerde buluşması toplumlararası diyalogu ve etkileşimi kaçınılmaz kılmaktadır. Bu bağlamda farklılıkların özgünlüklerini koruyarak herhangi bir kimlik kaybına neden olmaksızın barış içerisinde birlikte yaşama şansları yakalamaları çok ciddi bir politika gerektirmektedir. Kültürel değişimin uluslararası boyuta ulaştığı dünyada, hem kendini ifade etmek hem de farklı olanı anlayabilmek temelinde davranmak çok önemli hale gelmektedir. Ashında çok kültürlülüğün temelinde de farklılıkların birbirini karşılıklı olarak anlayabilmesi yatmaktadır. Bu bağlamda ortak bir anlaşma dili gereklidir. Bu da çeviri dilidir. Farklılıklar arasında iletişim köprüsü rolünü üstlenen çeviri, insan hakları çerçevesinde farklı kültürlerin varlığını sürdürmesi açısından önemli bir aracı rolü oynamaktadır. Eruz (2010:13) çevirinin çok kültürlülükle iç içe gelişen bir çizgi izlediğini söylemekte ve yine Eruz (2010:9) çeviriyi, ancak çok kültürlülük devreye girince var olabilecek bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu düşünceden hareketle; kültürlerarası iletişimin çeviri olgusuyla birlikte hayat bulduğunu ve çok kültürlü yapıya da barış içerisinde yaşama olanağı sunduğu söylenebilir.

#### 4. Toplum çevirmenliğinin kapsamı

Çeviri eyleminin varlığı, insanlığın var oluşuna kadar dayanmaktadır. Anlaşılmayanı anlaşılır kılmak amacı olan çeviri eylemi, insanın yaşadığı çevresinin algılanmasına da yardımcı olmaktadır. Her çağda insanlığın yanında olan çeviri eylemi, kültürlerarası iletişim açısından önemli bir etkinliktir. Bu bağlamda çeviri eylemi, kültürlerin pratikte uygulandığı toplumsal yaşamada da önemli bir rol

oyunmaktadır. Çeviri eylemi en temel anlamıyla iki farklı dili kullanan kimselerin doğru iletişim kurabilmeleri için yapılan dilsel bir etkinliktir. Ancak çeviri eylemine konu olan diller, konuşulduğu toplumun içerisinde biçimlendiği için ait olduğu toplumun düşünce anlayışını yansıtmaktadır. Bu anlamda toplumun farklı düşünce tarzı ve farklı dünya görüşü vardır.

Dilsel olarak anlaşmak demek, sosyo-kültürel bağlamda farklı kültürlerin buluşması ve yakınlaşması demektir. Çeviri eylemi, insanlık tarihinin bütün evrelerinde karşılaşılan bir etkinliktir. Çeviri eylemi, her çağda mevcut uygarlıklar arasında anlaşma köprüsü olan, farklı toplumları birbirlerine yaklaştıran dilsel bir olgudur. Çeviri, her kültürü ve o kültürlerin oluşturulduğu toplumları, kendi çevreleri dışına taşıyan ve farklı toplumların, bir birlerinin kültürel ürünlerinden faydalanmalarını sağlayan kültürlerarası bir bildirişim ve iletişim aracıdır (Vardar, 1981:172).

Bugünün dünyasında kültürel değişim araçlarının aracılığıyla farklı kültürel ve sosyal dokuya sahip toplulukların bir araya gelmesi, çeviri eyleminin de dilsel aracılık rolünün değişmesini gerekli hale getirmiştir. Farklı kültürlerin buluşmasını sağlayan çeviri eylemi, toplumlararası bir rol üstlenmiştir. Farklı dünya görüşü ve düşünceleri yansıtan dillerin arasında iletişim uzamanı olan çevirmen artık ilgili toplumun da yapısını ve yaşam tarzını tanımak zorunda kalmıştır. Bu anlamda çevirmen dilsel aracı konumundan çıkarak, bir kültür ve bir toplumbilimci olarak çeviri eylemini gerçekleştirmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle, çeviri eyleminin bağımsız bir bilim dalı olmasının ardından, bilimsel olarak bir kavram olarak sözlü çevirinin altında kullanılan “Toplum Çevirmenliği”, çevirinin sosyo- kültürel işlevini yerine getiren bir ayrı disiplin olarak gündeme oturmuştur. Bu anlamda toplum çevirmenliği, antropoloji, dilbilim, nöropsikoloji ve sosyoloji kadar bilimsel bir disiplindir (Pöchhacker, 2012:6).

Toplum Çevirmenliği etkinliği içerisinde sadece dilsel eşdeğerlilik beklenmemektedir. Toplum çevirmenliği, aynı konferans çevirmenliği gibi sözlü olarak anında yapılan ardıl bir çevirmenlik şeklidir. Son çeyrek asırdır toplum çevirmenliği farklı bir eğilim olarak gelişmektedir. Bunun temel kaynağı, hemen her alanda,( ekonomik, siyasal ve kültürel) yaşanan olumlu değişimlerdir. Toplum çevirmenliği, sözlü çevirinin içerisinde, paradigması, teori ve modelleri metodolojik paradigmalardan bilim olarak düşünülen olguların ve eşzamanlılıkla yüz yüze olan bir disiplindir (Moser- Mercer, 2012: 57).

Ardıl bir çeviri eylemi olan “toplum çevirmenliği”, ilk zamanlarda gönüllülük esasına dayalı olarak yapılırken, artık son yıllarda yeni bir alan olarak sözlü çeviri içerisinde araştırılmaya başlanmıştır Daha sonraları, toplum çevirmenliği; kamusal alan çerçevesinde, farklı dilleri konuşan ve bu nedenle devletin sunduğu kamu hizmetlerine ulaşmakta dilsel sorunlar yaşayan kimselere, sözlü çevirmenlik yanında bir sosyo-kültürel danışmanlık hizmeti de sunan, bir çevirmenlik haline gelmiştir.

Son dönemlerde çalışma ortamı gittikçe genişleyen toplum çevirmenliği, hemen hemen insan yaşamının her alanında kullanılmaktadır. Bunun en büyük nedeni, dünyada yaşanan insan hareketliliğinin uluslararası boyutlarda olmasıdır. Rets'e (1998) göre toplum çevirmenliği genel anlamda, topluma yönelik yapılan hizmetler alanında, farklı dil ve kültüre sahip kişilere verilen sözlü çeviri hizmetidir. Bu hizmetler, polis merkezlerinde, göçmen bürolarında, sağlık ve psikiyatrik tedavi merkezlerinde, okullarda ve benzeri kurumlarda, dilsel iletişimi sağlamak amacıyla sunulmaktadır (Akt. Kurultay/Bulut, 2012 :79).

Toplum çevirmenliği, son yüzyılda çeşitli nedenlerle yoğun göçmen alan gelişmiş batılı ülkelerde (özellikle İskandinav ülkeleri, Almanya, Fransa, Hollanda gibi Avrupa ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya gibi) sosyal yaşam içerisinde yer alan farklı kültürel dokuya sahip

göçmenlerin, büyük spor organizasyonları düzenleyen ülkelerde ve küreselleşmenin beraberinde getirdiği uluslararası insan hareketliliklerinde karşılaşılan bürokratik işlemlerden ve yaşamsal sorunların çözümünden kaynaklanan kültürlerarası iletişim ihtiyaçlarında kullanılmaktadır. Toplum çevirmenliğinin insanlığa sunduğu bu hizmetler karşılığında, toplum çevirmenlerine dilsel bir aracılık yerine, dil ve kültürleri tanıyan toplumbilimci rolünü vermektedir.

Farklı kültüre sahip kimselerin yabancı ülkelerde ya da birden çok farklı dillin konuşulduğu ülkelerde yaşayan ya da bulunan halktan kişilerin devlet kurumlarındaki iletişim sorununun çözümü toplum çevirmenliği gibi bir çeviri türünün gelişmesine neden olmuştur. Bir çok ülkede “Kamu Hizmeti Çevirmenliği” de denilen bu alan zamanla gelişmekte ve türleri açısından genişlemektedir. Örneğin, Avustralya, nüfus yapısının çeşitliliği nedeniyle, toplum çevirmenliği organizasyonu açısından oldukça iyi bilinir. Olimpiyatlar, bu çeviri türünün geçici olarak kullanıldığı ortamlardır (Doğan,2015: 62).

Çeviri ile diğer bilimsel alanların ilişkilerinin artması ve dünyadaki gelişmeler, çeviriyi belli bir paradigma değişimi içerisine sokmuştur. Çevirinin metinlerin çevirisinden çok toplumsal ve kültürel bir olgu olarak işlevini yerine getirmesini zorunlu hale getirmiştir. Toplumsal bir boyut kazanan çeviri, bu bağlamda bilimsel araştırmaların konusu haline gelmiştir. Çevirinin eylem alanları tanımlanmış ve sosyo-kültürel dönüşüm ve değişimler, sözlü çevirinin bir türü olan toplum çevirmenliğinin önemini gündeme getirmiştir. Toplum çevirmenliği, toplumsal ve kültürel değişimlerin yaşandığı çağımızda, yaşamsal rol üstlenmiştir.

## 5. Sosyo- kültürel değişim ve toplum çevirmenliği ilişkisi

Toplumsal ve kültürel yapıların değişimi, dünyada hızlı teknolojik gelişmelerin insanlığa sunduğu kolaylıklar nedeniyle oldukça hız kazanmıştır. Bu değişimlerin temelinde sosyo- kültürel değişimlere aracı olan akımlar söz konusudur. Bunalar, medya, küreselleşme ve bunların etkisiyle oluşan ulusal veya uluslararası göçlerdir. Özellikle medya, ülkeler arasında var olan sınırları ortadan kaldırarak dünyanın her yerine kısa zamanda erişebilme ve ulaşabilme olanağı sunmuştur. Bunun yanında küreselleşme ile birlikte toplumsal kurumlar, eski yapılarından uzaklaşarak günün koşullarına göre kendilerini uyarlamışlardır. Buna bağlı olarak yaşam koşulları bazı alanlarda düşük bölgelerde yaşayan insan toplulukları, daha iyi yaşam koşullarına ulaşabilmek için uluslararası göç hareketlilikleri gerçekleştirmektedir. Tüm bunlar, toplum yapılarının ve değerlerinin değişimini kaçınılmaz kılmıştır. Her alanda yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, kültürel ve toplumsal değişim araçlarını da derinden etkilemiştir. Bu bağlamda, her topluma özgün olan değerlerin, toplumsal kurumların ve toplumsal yapıların değişimi zorunlu hale gelmiştir. Dolayısıyla toplumsal düşünceler de yeniden yapılandırılmış ve sosyal ilişkiler yeniden düzenlenmiştir. (Yazıcı, 2013:1493).

Dünyada yaşanan değişimler, farklı toplum ve kültürlerin bir araya gelmesine ve hatta ortak yaşam alanlarında birlikte yaşamalarına kaynaklık etmektedir. Yeniden oluşturulan dünya düzeninde geliştirilen yeni toplumsal değerlerin aktarılması, insanı diğer canlılardan ayıran en büyük yetisi dil ve kendisini ifade etmesiyle gerçekleşmektedir. Ancak her toplumun kendi özgün dili ve bu dilin kaynağı olan bir kültürü vardır. Toplumsal ve kültürel yapıların değişiminin ifadesi kendini dilde bulmaktadır. Bu anlamda dil, değişimin anlatılması ve kendinden farklı olanların anlaşılması için çok önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dilsel araç çeviridir ve artık toplumsal değişimlerin ifadesi şeklinde kendisini uyarlamıştır.

Her alanda insanlığın hizmetinde olan çeviri eylemi, toplumlarda yaşanan değişimlerle birlikte, sosyolojik bir dönüşüm içerisine girmiştir. Çeviri eylemi ne tek başına bir dilsel araç, ne bir çevirmen eylemi, ne yalnız metin çalışması, ne de sadece çeviri süreci olarak hizmet vermektedir. Çeviri sürecinin sonucunda tüm toplumu etkileye ve hatta değişimlerine neden olan bir olgu olarak toplumsal yaşamın merkezinde yer almaktadır (Arı, 2014: 36).

Kültürel değişim araçlarının tetiklediği toplumsal ve kültürel değişimler, insanların eylemleri sonucunda gerçekleşir. Yani değişim insani bir eylemdir. Değişimlerin oluşumu insani etkinlikleri yakından etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında çeviri de insanlar arasında gerçekleşen bir iletişim eylemidir. Yaşanan değişimlere göre kendini yenilemek zorundadır. Yenidünya düzeni modernleşmeyi ve iletişimi incelemektedir. Özellikle küreselleşme ile birlikte insanlığın yararına olacak üretimler uluslararası nitelikte olmaktadır. Bu bağlamda iletişim aracı olan çeviri sosyo-kültürel yapıları değiştirme rolü üstlenmektedir. Küreselleşmenin kültürel etki boyutu sosyolojik incelemelerde daha da önemli hale gelmektedir. Söz konusu bu etki, bir kültürel etkinlik olan çeviri faaliyetleri üzerinde doğrudan kendini göstermekteyken; sosyolojinin günümüz toplumunu anlamaya yönelik geliştirdiği kuramsal ve kavramsal araçlardan çeviri bilim araştırmalarının uzak durması düşünülemez (Karaca, 2011:361).

Bugünün dünyasında sosyo-kültürel değişim araçlarından medya, iletişim alanında büyük değişimlere kaynak olmuştur. İletişim alanında görülen gelişmeler, toplumsal yaşamın her alanında kendini göstermektedir. Medya (yazılı basın, radyo, televizyon, internet vb. gibi), farklı kültürlerin uluslararası düzeyde farklı toplumlara ulaşmasında büyük rol oynamaktadır. Ayrıca medya toplumsal yaşamda bireylerin kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için oldukça sık başvurdukları toplumsal bir değişim aracıdır.

Medyanın bireylere karşı bilgilendirme, eğitim, eğlendirme, sosyalleştirme gibi görevleri vardır. Medya, doğru ve tarafsız olmakla yükümlüdür. Bu bağlamda toplum çevirmenliği, uluslararası düzeyde aktarılan bilgilerin doğru şekilde dilsel aktarımında medya ile birlikte hareket etmek zorundadır. Aksi halde olumsuz sonuçlar doğuracak olaylara neden olacaktır. Bugün dünyada yaşanan olayların çoğu, medya aracılığı ile takip edilmektedir. Bu anlamda kitle iletişim araçlarının insanlara sunduğu bilgiler doğrultusunda fikir sahibi olmaktadır. Bu bağlamda medya, olaylar hakkında nasıl düşünülmesi gerektiği konusunda insanları empoze etmektedir. Eğer medya çıkar grupları elinde ise, insanların olaylar hakkında düşünceleri biçimlendirilmekte ve yanlış yönlendirilmektedir (Kocadaş, 2005: 8).

Toplumsal değişim araçlarından biri olan göç hareketliliği, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Göç her çağda çeşitli nedenlere dayalı olarak yapılmış ve özellikle içinde yaşadığımız yüzyılda daha da hızlanarak devam etmektedir. Göçün zorlayıcı etkileri olduğu gibi çekici nedenlerden ötürü yapılan türleri de vardır. Her nasıl olursa olsun göç, yeni bir toplumsal ve kültürel yapının içine girmektir. Göçmenin tüm her şeyi unutup, yaşamını geçireceği bu yeni yerde yeniden toplumsallaşması ve kültürlenmesi gerekmektedir. Her birey içerisinde bulunduğu toplumun bir parçasıdır. Kültür, varlığını sürdürebilmek için, bireyleri kendi ortamına uyabilecek şekilde yaşama hazırlamaktadır. Bu uyum yavaş yavaş olmakta ve yaşam boyu sürmektedir (Engin, 1990: 167).

Bireyin yaşamı boyunca sürecek kültürlenme süreci, zamansal ve mekânsal değişime uğrayan yaşamının bölümlerinde kültürel sembolleri öğrenmesini sağlayacaktır. Bu anlamda mekânsal farklılık olan göç yoluyla yaşanacak toplumsal değişim, toplum çevirmenliği aracılığı ile desteklenecektir. Çünkü göç konusunda yapılan çalışmalarda toplum çevirmenleri, bir sosyal danışman olarak görülmektedir. Ancak

her ne olursa olsun göç hareketliliği toplumsal değişimlere neden olarak gelecekte de devam edecektir. Göç eyleminin zorlayıcı etkilerinin yanında göç için çekici özelliklerde söz konusudur. Göçler, insanoğlu dünyada var olduğu sürece devam edecektir. Dolayısıyla önümüzde her bakımdan göçlerle örülü olarak şekillenecek bir gelecek bulunmaktadır (Yaman, 2019: 64).

Uluslararası göç olgusunun evrensel olarak ortaya çıkardığı en önemli sorunların başında farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamaları, farklılıklarla baş etmeleri ve iletişim engellerini aşma konusu gelmektedir (Tunç, 2015: 35). Göçmenlerin gittikleri yerde iki temel ihtiyaçları olduğunu söylemek yanlış olmaz; birincisi bir iş sahibi olmak, ikincisi kültürel yönden kabul görme (Yılmaz, 2014: 1696). Bu kabul görme ilk önce onların toplumdaki varlıklarının tanınması, yaşadıkları sorunlara yönelmemizle başlar. Kültürlerarası iletişim bu bağlamda üzerinde durulması gereken en önemli konulardan birisidir. Toplum Çevirmenliği, yoğun göçmen alan ülkelerde (özellikle İskandinav ülkeleri, Almanya, Fransa, Hollanda gibi Avrupa ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya gibi) sosyal yaşam içerisinde göçmenlerin karşılaşılan bürokratik işlemlerden doğan kültürlerarası iletişim ihtiyaçlarında kullanılmaktadır (Doğan, 2020: 76-77).

Farklı ülkelere gelen göçmenlerin her alanda ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, sağlıklı bir iletişim ortamı sağlanması gerekliliği sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle, resmi olarak uluslararası dolaşım hakkı bulunmayan ve yasadışı yollardan vatandaşı oldukları ülkelere başka ülkeler izinsiz geçiş yapan düzensiz göçmenlerin (Adıgüzel, 2020:4), buldukları yabancı ülkede öncelikle beslenme, sağlık sorunlarının giderilmesi daha sonra sosyal, hukuki ve ekonomik haklarının kendilerine anlatılması gerekmektedir. Bu nedenle, kendilerine çeviri desteği sağlanması gerekmektedir. Etkin bir destek için, her alanda donanımlı toplum çevirmenlerine ihtiyaç duyulması söz konusudur. Ayrıca her toplum çevirmeninin, hizmet verdiği göçmenlerin yaşam biçimlerine, inanışlarına, geleneklerine yönelik bilgiye sahip olması, o kültüre duyarlı olması beklenmelidir.

Toplumsal değişim araçları ile çeviri eylemi yakından ilişkilidir. Özellikle, her ülkede toplum yararına hizmet sunan kurumların (hastane, belediye, okul, polis ve mahkeme vb. gibi) bünyesinde görev yapan çevirmenler, toplum çevirmenleridir. Toplum çevirmenliğinin gelişen dünyada gün geçtikçe çalışma alanları artmaktadır. Çok kültürlü ve çok dilli olan toplum çevirmenleri, sosyo-kültürel değişimlerin yaşandığı toplumlarda bireylerin en büyük rehberleri olmaktadır.

## 6. Sonuç

Belli bir toplum içerisinde doğan birey o toplumun kültürünü öğrenerek toplumsallaşmakta ve o toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Toplum bireyin davranışlarını belirlemektedir. Birey de toplumun değerlerini yaşatmakta ve yansıtmaktadır. Ancak bu durum süreklilik arz etmemekte ve toplumların yapısı günün koşullarına ve çağın gelişmelerine göre değişim göstermektedir. Bu anlamda, toplumsal ve kültürel değişimler kaçınılmazdır. Buna bağlı olarak bireyler de bu değişime ayak uydurmak zorundadır.

Her çağda toplumların değişimlerini tetikleyen bazı unsurlar vardır. Bu değişimler hızlı ya da yavaş olsa bile, mutlaka gerçekleşmektedir. Bugünün dünyasında da değişimlerin en büyük nedeni hızlı teknolojik gelişmelerin insanlığa sunduğu iletişim ve ulaşım olanaklarıdır. Bu gelişmeler, dünyada tüm toplumların sosyo-kültürel yapılarını derinden etkilemekte ve yapılarında hızlı değişimlerin olmasını sağlamaktadır. Kültürel değişim araçları olarak bilinen medya, küreselleşme ve göç birbirleri ile eylem bakımından yakından ilişkili kavramlardır. Kültürel değişim araçlarının farklı sosyo-kültürel yapıdaki

toplumların etkileşimlerine her alanda olanak sağlamaktadır. Etkileşimin gerçekleştiği kültür ve toplumsal eksenini, artık her alanda toplumsal gelişmelerin içerisinde bulunan çeviri eyleminin konusu haline gelmiştir.

Farklılıkların birlikte yaşamalarının yolunu açan kültürel değişim araçları ile çevirinin iç içe olması çok kültürlü toplumların varlığı için çok önemlidir. Çeviri eyleminin sadece diller arasındaki iletişim işlevinin yanında, sosyo-kültürel yapıların içerisinde bir etkinlik olarak yer alması, çeviri için bir paradigma değişimi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda sözlü çevirinin bir alt türü olan toplum çevirmenliği, kültürel değişim araçlarının yakından etkilediği toplulukların, farklı bir toplumsal yapı içerisinde bulunmalarından kaynaklanan insani boyuttaki sorunlarının çözümünde yardımcı olmaktadır. Toplum çevirmenliği, her geçen gün kapsam ve hizmet alanı genişleyen bir sözlü çeviri türüdür. Özellikle sosyo-kültürel ürünlerin önemli rol oynadığı bir çeviri etkinliğidir. Bu anlamda toplum çevirmenliği, kültürlerarası etkileşimlerde, farklılıkların birbirlerini yanlış anlamalarının önlemekte ve karşılıklı saygı duymaları yönünde hizmet vermektedir.

Dünyada küreselleşme ve medya etkileri nedeniyle yaşanan insan hareketliliklerinden dolayı oluşan uluslararası sorunların çözümüne yönelik politikaların oluşturulması, çok kültürlü ve çok dilli toplum çevirmenlerinin varlığını gerektirmektedir. Bu nedenle, toplum çevirmenlerinin, farklı kültürlerin birlikte bulunduğu ülkelerin tüm kamu kurum ve kuruluşlarında sosyal bilim uzmanı olarak görev almaları yerinde olacaktır. Toplumsal ve kültürel değişimler gelecekte de yaşanacaktır. Bu nedenle, çok kültürlü toplumların varlığını sürdürmesine yönelik politikaların oluşturulmasında toplum çevirmenliğinin katkısı büyük olacaktır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2011). *Göç sosyolojisi*, (4 b), Nobel Yayınevi, Ankara
- Arı, S. (2014). *Çeviri sosyolojisi*, Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul
- Bağlı, M./ Özensel, E.(2013). *Çokkültürlü vatandaşlık*, 2. Baskı, Çizgi Kitabevi, Konya
- Doğan, A. (2015). *Sözlü çeviri çalışmaları ve uygulamaları*. Siyasal Kitapevi, Ankara
- Doğan, C. (2020). *Toplum çevirmenliği kuramdan uygulamaya*. Sakarya Yayıncılık, Sakarya
- Doğan, İ. (2018). *Göç ve kültür*. Bilge Kültür Sanat Yayınevi, İstanbul
- Doytcheva, M. (2005). *Çokkültürlülük*. Çev. T.Akıncılar Onmuş, İletişim Yayınları, İstanbul
- Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve çeviri: osmanlı devleti'nde çeviri etkinliği ve çevirmenler*. Multilingual Yayınları, İstanbul
- İçli, G.(2001). Küreselleşme ve kültür. *C.Ü. sosyal Bilimler Dergisi*, 25/2, 162-172
- Karaca, Z. (2011). *Disiplinlerarası bağlamda çeviribilim ve sosyoloji, turgay kurultay'a bir armağan çeviribilimden kesitler*. Ed. S.Eruz&F.Şan, Multilingual, İstanbul
- Kartarı, A. (2014). *Kültür, farklılık ve iletişim kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları*, İletişim Yayınları, İstanbul
- Kırtepe, S. (2014). Sosyo-kültürel değişme ve kitle iletişim araçları. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2/2, 237 - 256,
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve medya. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*, 34, 1-13
- Kurultay, T. ve Bulut, A. (2012) Toplum çevirmenliğine yeniden bakışta afette rehber çevirmenlik (ARÇ), *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 6, 75-102
- M.E.B. (2000). *Örnekleriyle Türkçe sözlük*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:2799, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 772, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

- Moser- Mercer, B. (2012). *Identifying and interpreting scientific phenomena*. Brenda Nicodemus, Laurie Swabey (Editors), *Advances in Interpreting Research*, Amsterdam/Philadelphia,
- TDK Güncel Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> [ Erişim Tarihi: 06.02.2023 ]
- Talas, M. & Kaya, Y. ( 2007). *Küreselleşmenin kültürel sonuçları*, TÜBAR-XXII-/2007, 149-162
- Taylan, H. H. & Arklan, Ü. (2008). Medya ve kültür: kültürün medya aracılığıyla küreselleşmesi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, X(1), 85-97
- Tunç, A.Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Değerlendirme, *Tesam Akademik Dergisi*, temmuz sayısı: 2 s. 29-63
- Vardar, B. (1981). *Çeviri konuşmaları*. Yazko Çeviri, 2, 172- 173.
- Yaman, F. (2019). *Göç ve toplum*. Ketebe Yayınları, İstanbul
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/8, 1489-1501
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/2, 1685-1704,
- Yorgancılar, S. (2018). Kültürün yeniden üretim aracı olarak sosyal medya'nın gençliğe etkisi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16/9, 2511-2532



**097. Göstergelerarası çeviri bağlamında sözlü çevirmenin rolü<sup>1</sup>****Burak ÖZSÖZ<sup>2</sup>**

**APA:** Özsöz, B. (2023). Göstergelerarası çeviri bağlamında sözlü çevirmenin rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1571-1581. DOI: 10.29000/rumelide.1253008.

**Öz**

Tarafların aynı dili ve ekinsel artalanı paylaşmadığı, bir sözlü çevirmen aracılığında gerçekleşen bildirişim ortamında, çevirmenin rolü katılımcılardan birinin kaynak sözcelerinin erek dile aktarılması ile sınırlanmaz. Bu sebepten, diller arası çeviri kadar diliçi ve göstergelerarası çeviri ediminde de bulunan çevirmene biçilen rol, durağan bir çerçevede değil, o bildirişim ortamının devingenliğinde ele alınmalıdır. Böylesi devingen bir yapıya yönelik araştırmalarda, dildışı olana kıyasla ekseriyetle dilsel olanın öncelendiği düşünöldüğünde, etkileşimin dildışı bileşenlerinin bildirişim ortamına verdiğı katkıya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Her iki gösterge dizgesini de bütüncül bir bakış açısıyla eşit ölçüde merkezine alan çalışmalarda, çoklu ortam yaklaşımının (multimodal approach) benimsenmesi önem arz eder. Çoklu ortam yaklaşımı, çevirmenin nasıl ve hangi ölçüde diğere eyleyenlerin davranışlarına müdahil olduğunun gözlenmesine imkân tanır. Bu çalışmada, çoklu ortam yaklaşımı çerçevesinde, sözlü çevirmenin muhataplarının dildışı eylemlerine verdiğı tepkilerin etkileşim ortamına olan katkıları incelenecektir. Bu doğrultuda, Ekman ve Friesen'in (1969; 1981) dilsel iletişim öğelerinin dildışı iletişim öğeleri ile etkileşimine dair ortaya koydukları altı parçalı sınıflandırma, sözlü çevirmenin rolünün göstergelerarası çeviri bağlamında irdelenmesinde yol gösterici olacaktır. Çalışmanın derlemine görsel işitsel kayıt altına alınan iki ayrı diş ve saç estetiğı özgün diyalog ortamının çevriyazısı oluşturmaktadır. Sözlü çevirmenin göstergelerarası aracılığının katılımcıların sözcelemsel varlığının tesis edilmesinde önemli bir işlevinin olduğu ortaya koyulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Göstergelerarası çeviri, sözlü çeviri, çoklu ortam yaklaşımı, diyalog çevirisi, söylem çözümlemesi

**The interpreter's role in the context of intersemiotic translation****Abstract**

In an interpreted mediated activity, where parties to the interaction do not share a language on common ground and come from different cultural backgrounds, the interpreter's task is not to be reduced to merely rendering the original utterances produced by one of the primary participants. The role of the translator, who is engaged in intralingual and intersemiotic translation, should be addressed not in a static framework but in the dynamism of that communication environment. Considering that the verbal component is generally prioritized over the nonverbal cues, studies into the dynamics of mediated talk should focus on the contribution of the nonverbal elements to the course of interaction as it unfolds. This study seeks to examine, within the framework of the multimodal approach, how the interpreter's responses to the nonverbal behavior of the other

<sup>1</sup> Bu metin, 16-18 Haziran 2022 tarihinde "Geleceğe Göstergebilimle Bakmak" temalı Uluslararası Balıkesir Göstergebilim Çalıştayında sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), burak.ozsoz@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5706-3403 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi:20.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253008]

interlocutors contribute to the communication environment. In this respect, Ekman and Friesen's (1969; 1981) classification of the interplay between verbal and nonverbal elements will help examine the interpreter's role in the context of intersemiotic translation. The corpus of the study consists of the transcriptions of two different audio-videotaped mediated settings in dental and hair aesthetics. It has been shown that the interpreter's intersemiotic mediation has an important function in establishing the enunciative existence of the parties to the interaction.

**Keywords:** Intersemiotic translation, interpreting activity, multimodal approach, dialogue interpreting, discourse analysis

## 1. Giriş

Dilin belli toplumsal uzlaşlar ve örgütlenmeler çerçevesinde insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araç olması, beşerî faaliyetin bulunduğu hemen her etkinlikte dil kullanımının var olması ile açıklanabilir. Buldukları ortama uygun davranış ve iletişim biçimleri geliştiren bireyler, başkaları ile duygu ve yaşantılarını paylaşmak için dilsel olan kadar dilsel olmayan gösterge dizgelerinden de faydalanırlar. "Tüm davranış biçimlerini iletişim olarak tanımlayacak olursak" (Rossi-Landi, 1978: 25), basit bir davranışın belli bir sözceleme durumunda yorumlanması bir gösterge dizgesinden farklı bir gösterge dizgesine yönelmeyi gerekli kılar. Bu bakımdan, göstergelerarası çevirinin sözlü çeviri de dâhil tüm iletişim ortamlarında gerçekleşmesi beklenebilir.

Bu çalışmanın amacı, "konferans dışı bağlamlarda yapılan çeviri için kullanılan bir terim" (Diriker, 2018: 16) olan diyalog çevirmenliği özelinde, sözlü çeviride çevirmenin rolünü göstergelerarası çeviri bağlamında tartışmaktır. Birini ötekine karşı incelemeksizin, dilsel olanın dildışı olanla etkileşimi olarak tanımlanabilecek çoklu ortam yaklaşımı (multimodal approach) çerçevesinde, sözlü çevirmenin diğer katılımcıların dilsel olmayan davranışlarına verdiği tepkiler ve bunun etkileşim ortamına nasıl etki ettiği irdelenecektir. Çalışmada ele alınan örnekler, araştırmacı tarafından "görsel-işitsel kayda alınmış iki farklı özgün dış ve saç estetiği diyalog ortamından<sup>3</sup>" elde edilmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde göstergelerarası çeviri kavramının farklı tanımları ortaya koyulacaktır.

## 2. Göstergelerarası çeviri

Göstergelerarası çeviri kavramı ilk olarak Roman Jakobson (1959) tarafından 'Çevirinin Dilbilimsel Özellikleri Üzerine' başlıklı çalışmada, "diliçi, dillerarası ve göstergelerarası" olmak üzere üç parçalı bir sınıflandırma içerisinde önerilmiştir. Dönüştürme (transmutation) olarak da adlandırılan bu çeviri biçiminde dilsel göstergelerin dilsel olmayan gösterge dizgeleri aracılığıyla yorumlanması söz konusudur. Çeviri olgusunun diliçi ve dillerarası bağlam ile sınırlandırılmasının önüne geçen bu tanımlama, çeviri süreçlerinin göstergelerarası bağlamda dilsel gösterge dizgesi ve dilsel olmayan gösterge dizgeleri arasında da gerçekleşebileceğini ortaya koyar (Jakobson, 2004: 139). Her üç çeviri sınıflandırmasında da dilsel göstergenin öncelendiği bir yaklaşım sergileniyor olsa da göstergelerarası

3 Görsel-işitsel malzemenin sadece akademik araştırma ve eğitim amaçlı kullanımı için tüm katılımcılardan imzalı onam formu alınmıştır. Etkileşim ortamının doğallığını muhafaza etmek için tek kamera kullanılmıştır. Belli ses kalitesine erişmek amacıyla ilave ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayda alınmanın yaratabileceği endişe ve kaygıya olumsuz katkıda bulunmamak için görsel-işitsel kayıt boyunca araştırmacı etkileşim ortamında fiziksel olarak bulunmamıştır. Sözlü çevirmen, kurumsal tarafca örgütlenmiş, görsel çekim ise araştırmacı tarafından profesyonel bir kameramana yaptırılmıştır. Her iki diyalog çevirmeni de örgün çeviri eğitimi alan yarı zamanlı kurum çalışanıdır. Sözlü çevirmenlere, çalışma konusu hakkında bilgi verilmemiş olmakla birlikte, çalışmanın amacının sözlü çevirmenin çeviri ediminin niteliğini ölçmek olmadığı bilgisi paylaşılmıştır. Araştırmacı, araştırma bulgularının öznelliğini ve genel geçer bir kural koyma niyeti taşımadığını kabul eder, zira aynı malzeme farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimde yorumlanabilir.

çeviri tanımlaması çeviri eyleminin salt dilsel gösterge dizgesi ile sınırlı olmayan karmaşık bildirişim biçimlerini kapsayacak şekilde daha kapsamlı bir çerçeve içerisinde ele alınmasına imkân tanımıştır.

Gorlee (2015: 15) dilsel olan ile dilsel olmayan arasındaki iki parçalı yapıdan uzaklaşmamakla birlikte, göstergelerarası çevirinin tek yönlü olarak dilsel olandan dilsel olmayan gösterge dizgesine dönüşümü olarak kabul edilmesine eleştirel yaklaşır. Zira dönüşüm yönünün dilsel olmayandan dilsel olana olabileceği gibi, dilsel olmayandan bir gösterge dizgesinden yine dilsel olmayan bir başka gösterge dizgesine doğru da olabileceğine işaret eder. Çevirinin başlangıç noktasının dilsel olmayan bir gösterge dizgesine ait olabileceğini vurgulayan bir başka araştırmacı Gottlieb (2007: 3), bilginin iletim biçiminin dilsel göstergeler ötesinde duyu(m)sal göstergelere de dayanabileceğine dikkat çeker.

Yukarıda bahsi geçen göstergelerarası çeviri tanımlamaları, ekseriyetle tek dilli (monolingual) bildirişim ortamlarının devingen yapısı içerisinde irdelenmiştir. Bir sonraki bölümde, alıcı ve vericinin ortak bir zeminde aynı dili konuşmadığı, bir sözlü çevirmen aracılığında gerçekleşen iki dilli bildirişim ortamları ele alınacaktır.

### 3. Diyalog çevirisi bildirişim ortamı

Tek dilli sözlü etkileşim ortamlarında, muhataplar her daim bir uzlaşma arayışında olmayabilir ve karşılıklı sözcüleme durumunda yaşanan tüm çatışmalar yine bir uzlaşma ile son bulmayabilir. Bir sözlü dil düzlemi olarak kabul edilmekle birlikte sözlü çeviride ortak bir gayeden söz etmek mümkündür. Mahkeme, hastane, polis merkezi gibi kamu hizmeti merkezlerinin veya iş görüşmesi ve diplomasi bağlamında ele alınabilecek diğer bildirişim ortamlarının kurumsal yapılarından ziyade, ortamın karşılıklı konuşmaya dayalı (dialogic) yapısının öncelendiği diyalog çevirmenliğinde, ortak amaç sözlü çevirmen üzerinden iletişimin başarı bir şekilde sağlanmasıdır. Katılımcıların ne söyledikleri, bunu nasıl ve ne zaman söyledikleri bir iş birliği neticesinde, ilgili sözcüleme durumunda anbean yeniden şekillenir. Katılımcıların iletişim ortamına yaptıkları katkı, karşılıklı bir anlam müzakeresinden ibarettir. Bu müzakerede, ‘anlam’ oluşumları dilsel olanla sınırlı değildir. Katılımcıların dilsel olmayan davranışları dilsel olanın yorumlanmasına önemli katkıda bulunurken, anlam oluşumları kimi zaman salt dildışı unsurlardan da meydana gelebilir. Etkileşim yönü bir yana, dilsel olanın dilsel olmayan ile etkileşimine yönelik çalışmalarda anlam olgusu önemlidir ve dışarıda bırakılamaz. “Anlamı dışarıda bırakarak dille ilgili değerlendirme veya çözümleme yapılamayacağını” ifade eden Günay (2002: 10), insanın var olduğu türlü iletişimde kullanılan gösterge ve gösterge dizgeleri ile ilgilenen bir bilim dalının ve çalışmanın, anlam olgusunu göz ardı edemeyeceğini ileri sürer.

Diyalog çevirisi ortamlarının görsel-işitsel kaydı ve çevriyazısı ile oluşturulan özgün derlemeler üzerinden yürütülen çözümleyici çalışmalarda, *anlamın* çözümlenmesine yönelik zorluklar temelde üç başlıkta toplanabilir: (i) sözlü dilin bir gerçekliği olan söz dışı iletişim unsurları (ii) konuşmanın karmaşık yapısal unsurları (iii) alıcı ve vericinin dilsel ve dilsel davranışlarının birlikteliği. Üçüncü başlıkta bahsi geçen ‘birliktelik’, dilsel olanla dilsel olmayanın her daim birbirini olumlu yönde besliyor ve güçlendiriyor olması şeklinde yorumlanmamalıdır. Birbirini var eden bu ikili yapı, kimi zaman aksi istikamette yol alıyor olabilir. Dilsel unsurların, dilsel olmayan unsurlar ile olan etkileşimi Ekman ve Friesen’in (1969; 1981) ortaya koyduğu altı parçalı sınıflandırma ve çoklu model yaklaşımı çerçevesinde irdelenecektir. Bu doğrultuda, bir sonraki bölümde çoklu ortam yaklaşımı ana hatları ile tanıtılmaya çalışılacaktır.

#### 4. Çoklu ortam yaklaşımı

Sözlü bildirişimde, muhataplar etkileşimde buldukları ortamı anlamlandırmak için bir takım göstergesel kaynaklara (semiotic resources) başvururlar. Bu kaynaklar toplumsal yaşantı ve belli ekinsel uzlaşılar içinde şekillenir ve ilgili bildirişim ortamına uygun, kolay fark edilir, ayırt edilebilir bir kalıp ve düzen içinde kalmayı gerektirir. Buna karşın, katı bir durağanlık veya değişmezlikten söz etmek olası değildir. *Göstergesel* kavramının yanına tamamlayıcı bir unsur olarak *kaynak* kelimesinin kullanılması rastlantısal değildir, zira *kaynaklar* keyfi olmamakla birlikte yeniden yaratılabilir, güncellenebilir (Kress, 2010: 8).

Anlam üretme sürecinde (sense-making process), yazılı söylemin aksine, sözlü dilin sözel (verbal) olanın dışında bize sunduğu farklı kaynaklar da mevcuttur. Sözel olmayan iletişim kaynakları arasında duruş, yüz ifadeleri, göz teması, türlü vücut hareketleri gibi dildışı göstergeler (nonverbal signifiers) ve ne söylendiğinden ziyade onun nasıl söylendiğini belirleyen ses üretimindeki değişimler şeklinde ifade edebileceğimiz ses tonu, konuşma hızı gibi bürünsel unsurlar sayılabilir. Çoklu ortam yaklaşımında, sözel ve sözel olmayan iletişim kaynakları bütüncül bir anlayışla bir arada ele alınır. Beşeri bilimlerle ilişkili farklı disiplinlerde giderek daha yaygın biçimde kullanılan çoklu ortam yaklaşımları içerisinde, etkileşimin bilişsel, çevresel ve psikolojik bileşenlerinin yanı sıra özellikle eylem odaklı çözümlemeye yönelik geliştirilen Çoklu Ortam Etkileşim Çözümlemesi (Multimodal Interaction Analysis) mikro ölçekli araştırmalarda öne çıkar (Norris, 2019: 3). Temel yaklaşım, her etkileşim ortamının mutlaka çoklu iletişim kaynaklarına dayanmasıdır. Örneğin, muhataplardan birinin konuşma hızındaki artışın kaynağı çevresel bir bileşen olarak arka planda çalan müzik olabilir (2004: 1). Bundandır ki, her sözce üzerinde farklı iletişim kaynaklarının söz sahibi olduğu bir 'eylem' olarak kabul edilmeli ve belli bir sözceleme durumunda ele alınmalıdır.

Sözlü dilin tüm sözel ve sözel olmayan unsurlarını içinde barındıran diyalog çevirisi ortamlarının devingen yapılarının kaybolmasına izin vermeyecek şekilde yapılacak araştırmalarda, çoklu ortam yaklaşımının benimsenmesi önem taşır. Sözlü çevirmenin çeviri edimi üzerinden yürütülecek sözlü çeviri çalışmaları, anlamın anbean tüm katılımcılar arasında müzakere edildiği bir bildirişim ortamını tanımak ve çözümlemekte yeterli olmayacaktır (Özsöz, 2021: 90). Bir sonraki bölümde, diyalog çevirmenin durağan bir yapının ötesinde, devingen bir bildirişim ortamında, muhataplarının sözel olmayan davranışlarını nasıl ele alması gerektiği üzerinde durulacaktır.

#### 5. Göstergelerarası çeviri ve sözlü çevirmenin rolü

Sözlü dilde bir sözcenin yorumlanması, "sözel olarak verilen bilginin ötesine geçmeyi gerektirir" (Chandler, 2022: 225). Bir sözlü dil ortamı olan sözlü çeviride de dilsel olan ve dilsel olmayan unsurlar bütüncül bir dizgeyi oluşturur. Pasquandrea (2012: 150), sözlü çeviri ortamının iletişimsel devingenliğine dair tam bir farkındalık geliştirebilmek için çevirmenlerin bu bütüncül dizgenin işleyişine hâkim olması gerektiğine işaret eder. Benzer şekilde, Gonzalez (2014: 121-122) de çevirmenlerin farklı gösterge dizgeleri arasında anlamın nasıl paylaştırıldığına yönelik bir anlayışa sahip olmalarının, onlara sözlü etkileşimde daha etkin arabuluculuk yapma imkânı tanyacağından söz eder. Bu farkındalık, sözlü çevirmenin varlığının tanımlanmasında, durağan bir yapıda salt dillerarası çeviri ediminde bulunan bir katılımcıyı çağrıştıran *rol* kavramından uzaklaşılmasına da fırsat tanır. Bu kavram yerine, onun farklı gösterge dizgeleri arasında da arabuluculuk yapan, etkin bir varlık olarak tanımlanmasına imkân sağlayacak *konumlandırma* kavramı daha uygun olabilir. Müşterek bir

müzakere sürecinde, katılımcılar dilsel olan ve dilsel olmayan davranışları ile hem kendilerini hem de diğer katılımcıları konumlandırırlar (Mason, 2012: 193).

Sözlü söylemde, anlam müzakeresinin ve onun devingen yapısının tanımlanmasında, kelimeler tüm yükü kaldırabilecek kapasiteden uzaktır. “Kelime” anlamı, temelde üç farklı düzeyde ele alınabilecek anlam katmanlarının yalnızca ilkidir ve “cümle” düzeyindeki anlam katmanında da olduğu üzere bağlamdan münezzehtir, uzaktır (Kroeger, 2018: 5-6). Anlamsal bilgi içeriğinin (semantic information content) yorumlanmasının büyük ölçüde bağlama dayandığı üçüncü anlam katmanı ise “sözce” düzeyindedir. Konuşan özne, ürettiği sözce ile gerçekte ne yapmak niyetinde olduğunu ancak bu anlam düzeyinde gösterir. Sözce, iki temel unsurdan meydana gelir: parçasal (segmental) ve parçaüstü (suprasegmental) yapılar. Parçasal yapılar, yukarıda ifade edilen üç parçalı anlam katmanının sırasıyla ilk ikisi ile örtüşen biçimsel ve sözdizimsel özellikler şeklinde tasvir edilebilir. ‘Ses’e, belli bir duygu değeri katan bürünsel (prosodic) özellikler ise parçaüstü yapılar olarak kabul görür. Sözlü çevirmenler, çeviri ediminde, sözceyi meydana getiren parçasal ve parçaüstü yapıları bir bütün halinde değerlendirmelidir. Diğer bir deyişle, çevirmen, sözlü çevirideki anlam müzakeresini “sözce” düzeyinde düşünmelidir. Buna karşın, sözlü çevirmenlerin çeviri ediminde bulunurken ifade açısından sınırlılıkları olan kelimelere kimi zaman fazlaca bel bağladıkları ifade edilir (Poyatos: 2002: 238). Bir sonraki bölümde, önce araştırma yöntemine değinilecek, ardından veri çözümlemesinde esas alınacak temel sınıflandırma kısaca irdelenecektir.

## 6. Veri toplama, çevriyazı ve çözümleme süreci

Tek dilli ortama kıyasla, etkileşimin kendine özgü unsurları bağlamında karmaşık bir yapıya sahip diyalog çevirmenliğinde, “çevirmenin rolüne yönelik çalışmaların büyük bölümü katılımcıların dilsel davranışları ile sınırlıdır” (Krystallidou, 2019: 181). Bu durumun temel sebebi, etkileşimin tüm yönleri ile ilk elden gözlemlenebilmesi için gerçek diyalog çevirmenliği ortamlarının araştırmacılar tarafından görsel-işitsel olarak kayıt altına alınmasındaki etik temelli sorunlardır. Bu çalışmanın derlemine oluşturan dış ve saç estetiği gibi yarı kurumsal ortamlarda kayıt yapmak, katılımcılardan onam temin etmenin görece daha kolay olduğu düşünüldüğünde bu zorluğu aşmanın bir yolu olarak kabul edilebilir<sup>4</sup>.

Elde edilen görsel işitsel kaydın, çalışmanın amacı ile sınırlandırılmak suretiyle, katılımcıların hem dilsel hem dilsel olmayan davranışlarını temsil edecek şekilde çevriyazıya dökülmesi olasıdır. Bu çalışmada, katılımcıların dildışı (extralinguistic) davranışlarının çoklu model yaklaşımındaki önemi düşünüldüğünde, çevriyazı uzlaşımında bu davranışları temsil kabiliyetine sahip sembollerini içeren “Sözlü Dil Yazım Kuralları” (SDYK)<sup>5</sup> tercih edilmiştir. Ara sözceleri temsil eden sembol ise ihtiyaç doğrultusunda araştırmacı tarafından çevriyazıya eklenmiştir<sup>6</sup>.

Çevriyazısı yapılan sözceleme durumları anlam kaybına yol açmayacak şekilde belli kesitler halinde bir dizi düzeni dahilinde ele alınacaktır. Bunun için, ilgili sözceleme durumunun sınırlarının doğru biçimde belirlenmesi önem arz eder, zira dışarıda bırakılan söz zinciri parçası tartışılan konuşma parçası

4 Araştırmacı tarafından, her sözlü çeviri bildirişim ortamının kendine özgü etkileşimsel özelliklere sahip olduğu gerçeği yok sayılmamaktadır.

5 SDYK tablosunda yer alan semboller ve anlamları için bakınız (Yılmaz 2006; Yılmaz, 2012).

6 Sözlü söylemin yazılı dilde temsili (sözlü dil çevirisi) için kullanılan çevriyazı uzlaşmaları, içeriği daha önceden belirlenmiş olsa bile, ihtiyaç dâhilinde genişletilebilir veya daraltılabilir. Sözlü dil çevirisi, sözlü dile özgü susku, ünlü uzamaları, tonlama ve ezgi gibi bürünsel unsurları içinde barındıran kapsamlı bir çalışmadır, zira etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim kanallarının birleşimi üzerine kuruludur.

üzerinde etkileşimsel anlamda söz sahibi olmamalıdır. Ardından, sözlü dilin yapısal özelliklerini betimleyen kavramsal gereçler ile ilgili sözceleme durumu yorumlanacaktır.

Görsel işitsel kayıttan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, Ekman ve Friesen'in (1969; 1981) sözlü söylemin dilsel olan ve dilsel olmayan unsurlarının nasıl etkileşime girdiğine dair ortaya koydukları altı parçalı sınıflandırma yol gösterici olacaktır. Ekman ve Friesen'a göre (1969: 53), dilsel olmayan dilsel olanı (i) tekrar edebilir (repeat), (ii) onunla çatışabilir (conflict), (iii) onu tamamlayabilir (complement), (iv) onun yerine geçebilir (substitute), (v) ona yol açabilir (regulate) veya (vi) onu ya güçlendirir (accent) ya da hafifletir (moderate). Mikro düzeyde, dilsel ve dildışı eylemlerin (acts) etkileşim yollarını ortaya koyan bu sınıflandırma, makro koşulları da dışarıda bırakmaz, zira eylemin nerede ve hangi duygusal koşullarda meydana geldiği gibi harici koşullar (external condition), belli bir eylemin o uzamda oluşumunu sınırlandırabilir. Örneğin, bir eylem, stresli ortamlarda daha belirgin bir sıklıkta kullanılır iken daha samimi ortamlarda kendine aynı sıklıkta yer bulamayabilir.

Katılımcılar sözel bir iletiyi güçlendirmek için kimi zaman el kol hareketlerinden faydalanırlar. Örneğin, sözceleme anında söylem nesnesine el veya parmak hareketi ile işaret edilebilir. Özellikle belirsizlik duygusunun hâkim olduğu durumlarda, dilsel olan ve dilsel olmayan farklı istikametlerde iletide bulunabilirler. Bu tür çatışma durumlarında, dildışı olan temel iletim kanalı olarak işlev görebilir. Dildışı olanın dilsel olanı doğruladığı durumlarda, dildışı olan dilsel olanın daha kolay hatırlanmasına imkân sağlayabilir. Kimi zaman ise, belli bir niyeti ifade eden dildışı gösterge o sözceleme durumunda tek iletişim kanalı olarak kullanılabilir. Sözel bir iletide bulunmadan önce söz sırasını almak için karşı tarafı susturmaya yönelik bir el kol hareketi kanallar arası düzenleyici bir rol üstlenebilir. Son olarak, dildışı göstergeler sözel bir iletiyi pekiştirebilir veya tersi istikamette yumuşatabilir. Bu ve benzeri davranışların meydana geldiği sözceleme durumları, bir sonraki bölümde, etkileşimsel sonuçları bakımından örnek kesitler üzerinden tartışılacaktır.

## 7. Veri çözümlenmesi: Örnek sözceleme durumları

Çoklu model yaklaşımı ile bir dizi düzeni (sequence organization) içerisinde ele alınacak kesitlerde, yukarıda bahsedilen altı parçalı sınıflandırmadan dilsel olan ile dilsel olmayanın çatışmasına emsal teşkil edecek örnek sözceleme durumuna rastlanmamıştır. Benzer bir yöntemle, daha geniş bir derlem üzerinden yapılacak çalışmalar ile bu tür kısıtlamaların önüne geçilebilir.

Çalışmanın dili Türkçe olduğu için katılımcıların erek dildeki sözcelerine kelimesi kelimesine çeviri yoluyla geri çeviri uygulanmıştır.

Çevriyazıda kullanılacak kısaltmalar:

D: Danışan / KT: Kurumsal Temsilci / Ç: Çevirmen

### Örnek 1.

KT1- bur(a)dan aldığımız saçlarımızı # (.) /onu \*ifade edebilirsiniz\*/ bur(a)dan aldığımız saçlarımızı # %önce% diyoruz # güzel şekilde (...) şekilde diyoruz # onu ifade ettikten sonra ben dördüncü adıma geç(ceğ)icem

Ç1- after taking the hair follicles we will sort out and ee<sup>7</sup> you know um sort out the follicles some (...)

7 Araştırmacı, kaynak dildeki "ee" gibi tereddüt bildiren ifadelerin erek dildeki çevriyazı temsillerinde farklı göstergeler kullanıldığının farkındadır. Buna karşın, ilk dili Türkçe olan çevirmen, tereddüt bildiren ifadeleri kimi zaman kaynak dilin,

- aldıktan sonra saç köklerini biz dizeceğiz ve ee biliyorsunuz mm dizeceğiz saç köklerini bazı
- KT2- ee şöyle # hastamızın ne kadar ihtiyacı varsa {açıklık bölgesi} ona göre sayı alıyoruz ona göre greft alıyoruz
- Ç2- okey <eee
- KT3- <boş>luk ne kadarsa o kadar alıyoruz
- Ç3- we (wi)ll take e hair ee hairs \*as much as\* your forehead needs
- biz alacağız e saç ee saçlar ne kadar sizin alınızın ihtiyacı varsa

Kurumsal temsilci, “buradan aldığımız saçlarımızı” sözcüğü (KT1) ile eşzamanlı olarak iki eliyle iki kulak arasında kalan ense bölgesindeki saçlara işaret ediyor ve sözel iletiyi sözel olmayan bir davranış ile destekliyor. Aynı sözcüğü bir ara sözcüğe (onu ifade edebilirsiniz) müteakip tekrarlar iken benzer bir el hareketini devam ettiriyor. Buradaki ara sözcüğün ve devamlılığı olan el hareketinin temel amacının söylem nesnesine (hangi bölgeden saç alınacağı) yönelik bir odaklama davranışı olduğundan söz edilebilir. Kurumsal tarafın benzer bir dildışı gösterge ile dillerarası çeviri ediminin beslenmesine yönelik bir beklentiye girdiği anlaşılıyor. Ara sözcüğe geçen “ifade edebilirsin” söylemi, çevirmenden beklenen anlatım biçiminin dilsel olanla sınırlı kalmaması gerektiğine işaret ediyor. Sözlü çevirmen de kendinden beklenildiği üzere çeviriye başlar başlamaz (Ç1) tek eliyle de olsa başın arka bölümünü işaret ederek dilsel iletideki söylem nesnesini dilsel olmayan bir gösterge ile tekrar etmek suretiyle pekiştiriyor ve başarılı bir göstergelerarası bir çeviri ediminde bulunuyor.

Kurumsal temsilci bir kez daha söz sırasını aldığı anda (KT2), “açıklık bölgesi” sözcüğü ile birlikte iki eliyle alın bölgesinin iki yanını gösteriyor ve bir anlamda dildışı olan dilsel olanın anlaşılabilirliğine katkıda bulunuyor. Sözlü çevirmen anlamının gerçekleştiğini ve dillerarası çeviriye hazır olduğunu gösterircesine başını sallıyor ve onaylama göstergesi (acknowledgement token) olan “okey” sözcüğünü (Ç2) kullanıyor. Lakin söz hakkını (floor) muhatabına devretmeye henüz hazır olmayan kurumsal temsilci, bir kez daha söz sırası alıyor ve “boşluk ne kadarsa” sözcüğü (KT3) ile eşzamanlı olarak yine iki eliyle alın bölgesini işaret ediyor. Sözlü çevirmen başarılı bir göstergelerarası çeviri ediminde (Ç3) bulunuyor ve kaynak sözcüğe dilsel olarak ifade edilmeyen söylem nesnesini (alın bölgesi) hem dilsel (forehead) hem de dildışı göstergeler (eli ile alın bölgesine işaret ediyor) ile tekrar ediyor (repeat).

### Örnek 2.

- KT1- kan sulandırıcı ilaçların %tamamını% üç gün önce bırakmış olacak #### eee aspirin gibi # aspirin gibi kan sulandırıcı (.)
- Ç1- you (.) and you should stop taking some kind of medicines just like aspirin eee
- siz ve siz durdurmalsınız almayı bazı türdeki ilaçları tıpkı aspirin gibi eee
- D1- okey
- tamam
- KT2- yani ikinci madde de kanı akışkan olmayacak # yani o maddeleri kullanmaması lazım

Kurumsal temsilci (KT1) söz sırasının ilk bölümünde, hastanın ‘kan sulandırıcı’ ilaçların tamamını bırakması gerektiğini vurguluyor. Hemen ardından kurumsal temsilci ile çevirmen arasında dildışı bir müzakere başlıyor. Söylem nesnesini (kan sulandırıcı) anlamlandıramayan çevirmenin dilsel bir tepki vermediğini ve uzun bir suskuya rağmen dillerarası çeviriye başlamadığını ve bir başka dildışı gösterge –bakış- yoluyla yardım arayışında olduğunu gözlemleyen kurumsal taraf, söylem nesnesinin

kimi zaman da erek dilin imkânlarından faydalanarak kullanmaktadır. Bu sebepten, bu tür ifadelerin uzlaşım sal temsilinde çevirmenin anlık tercihleri gözetilmiştir.

belirtikleştirilmesine yönelik bir dilsel eylemde bulunuyor. Bir başka deyişle dildışı olan (susku, yüz ifadesindeki belirsizlik, bakış örüntüsü) dilsel olanın yolunu açıyor (regulate) ve bu sefer göstergelerarası çeviri ediminde bulunan çevirmen değil kurumsal taraf oluyor. Ayrıca, kurumsal tarafın farklı sözceler ile söylem nesnesini belirttikleştirmesi bir diliçi çeviridir ve dillerarası çeviri için kimi durumlarda bir ön gerekliliktir.

### Örnek 3:

KT1- ee iki kişi ilk başta dizim için gir(e)cek # iki kişi saçlarımızı diz(e)cek

Ç1- hıhı

KT2- %bur(a)da iki kişi ol(a)cak% # bi(r) kişi saçlarımızın köklerini al(a)cak bö(y)le %kısaa kısaa% bahsedebilirsin # bi(r) (.) bi(r) tane doktorumuz var

Ç2- ee we have one doctor

ee biz sahibiz bir doktora

KT3- ikincisi saç köklerimiz alan bi(r) kişi var

Ç3- ee and we have someone ee who took thesee ## hair # follicles

ee ve biz sahibiz birine ee ki o alır saç köklerini

KT4- iki arkadaşımız (...) aldığımız kökleri diz(e)cek

Ç4- and we will have two persons # will sort out the roots

ve biz sahibiz iki kişiye dizecek kökleri

D1- okey

tamam

KT5- biz (.) biraz önce anlatıyo(r)dum {operasyonun gidişatı ile alakalı} eee sonrasında ona tekrar dön(e)ce(ği)m # bi(r) arkadaşımız %sadece bi(r) arkadaşımız% ekeceğimiz saçların gözeneklerini aç(a)cak # çukurları aç(a)cak {bi(r) kişi} ##

Ç5- ee and someone will open theese uhm you know ###

ee ve birisi açacak şey biliyorsunuz

KT6- saçlarımızın o çukurları diyelim # köklerin gireceği noktalar # gözenek

Ç6- ee it (.) channel {we call them I think} ee and you know the ehm sculp # took place the roots

ee o kanal çağırıyoruz onları sanırım ee ve biliyorsunuz şey kafa derisi yer alan köklerin

Operasyona girecek kişi sayısı ve sorumluluklarına dair anlatımda bulunan kurumsal tarafın, “kısaa kısaa bahsedebilirsin” sözcüsü (KT2) bir anlamda çevirmenin olası dilsel tercihlerini ve söz sırası alma yönelimlerini biçimlendiriyor. Gavioli ve Baraldi (2011: 227), kısaa sözcülerin ardından gecikmeksizin çeviri ediminde bulunulmasına yönelik uygulanan bu çeviri stratejinin, kurumsal taraf ve hizmet alan arasında dolaysız bir irtibatın tesis edilmesine imkân tanıdığını ifade ederler. KT2 ve Ç4 aralığındaki sözcülem kesitinde, kurumsal temsilcinin talep ettiği şekilde, kısaa kaynak sözcülerini çevirmenin çeviri edimi takip eder. Kurumsal tarafın “...saçların gözenekleri... çukurları...” sözcüsündeki (KT5) “gözenekler/çukurlar” tabirlerine karşılık bulmakta zorlanan çevirmen, parmağının ucunu ileri geri oynatarak başının üst kısmını işaret eden hareketlerde bulunur. Çevirmenin dildışı davranışını fark eden kurumsal taraf, çevirmenin kaynak sözcünün hangi bölümünü çevirmekte zorlandığını tahmin etmekte güçlük çekmez ve söylem nesnesini (çukurlar/gözenekler) belirttikleştirmeye yönelik yeni bir sözcü oluşturur (KT6). Çevirmen tarafından “channel” (kanal) olarak çevrilen söylem nesnesi (Ç6), hastanın anlamının gerçekleştiğini onaylar bir hareketle kafasını aşağı yukarı sallaması ile açıklığa kavuşur. Kurumsal taraf, hastanın dildışı hareketini söz hakkını yeniden alabileceği şeklinde yorumlar ve süreçte dair anlatımda bulunmaya devam eder. Her iki sözcülem durumunda da kurumsal temsilci, çevirmenin



ve hastanın dildışı eylemlerini dilsel bir davranış ile devamını sağlayacak (regulate) şekilde göstergelerarası çeviride bulunur.

#### Örnek 4:

KT1- sonrasında hastamıza bilgilendirme veriyoruz bilgi gönderiyoruz %işte% bilgilendirme notları veriyoruz {daha sonrası için}#

Ç1- and after that we (wi)ll give you some instructions # {to # follow}

ve ardından biz vereceğiz size bazı talimatlar takip için

KT2- işlem bu şekilde tamamlanıyor hastamız il dışına yurt dışına veya # evine geçebilir

Ç2- ee and we end the process and after that you (a)re free to go wherever you want to

ee ve sonlandırıyoruz süreci ve ardından siz özgürsünüz gitmeye her nereye isterseniz

D1- okey [gülüşme] # thank you

tamam teşekkürler

KT3- herhangi bir korkusuna [gülüşme] gerek yok

Ç3- uhm there is no need to be worry (.) worried about anything [gülüşme]

ee yok ihtiyaç endişeli olmaya endişe etmeye herhangi birşeyde

Diş tedavi sürecinin böylece tamamlandığını ifade eden kurumsal temsilci (KT2), hastayı rahatlatmak ve karşı tarafı ikna etmek niyetiyle sözcesinin (KT3) etkisözünü (illocutionary force) artırmak için belirgin şekilde gülümser. Çevirmen de kurumsal tarafın dildışı davranışını sürdürür ve çeviri ediminde bulunurken (Ç3) kendisi de gülümser. Çevirmen, dildışı olana (gülümseme) da aracı olur ve dildışı davranış çevirmen tarafından sözel iletiyi pekiştirmek, güçlendirmek (accent) için kullanılır.

#### Örnek 5:

KT1- hastamızın antibiyotiği # yarından itibaren başlamak üzere (...) damar yolları ile (...) on iki saatte bir tane bitirene kadar (...) kullanıyor

Ç1- on iki saatte bir tane (?)

KT2- bitirene kadar

Ç2- (...) you need to eee use this uhm

sizin ihtiyacınız var kullanmaya bunu eee

KT3- sabah akşam

Ç3- in the morning and in the evening ## {till it (i)s finished}

sabahtan ve akşam üstünden bitinceye kadar

H1- [ilaca uzanıyor] ı (wi)ll write something

ben yazacağım bir şey

Diş estetiği uygulaması sonrası hangi ilaçları hangi aralıkta alması gerektiği kendine açıklanan hasta, çevirmenin verdiği suskuyu (Ç3) söz sırasının geçişi için uygun bir yer (transition relevance place) olarak değerlendirmekle birlikte dilsel bir davranıştan önce ilacı almak elini uzatır (H1). Bu durumda, dildışı olan tek iletişim kanalı olarak dilsel olanın yerine geçer (substitute). Hastanın dildışı davranışı çevirmeni eyleme geçirmekte yetersiz kalınca, hasta dildışı olanın anlaşılabilirliğini destekleyecek (complement) yeni bir sözce oluşturma ihtiyacı duyar. Çevirmenin, hastanın eliyle ilaca uzanmasına geç tepki vermesi, yapısal olarak yorum sonrası (post-rhematic) bir sözce üretme eğiliminde olması ve dolayısıyla söz sırasını karşı tarafa vermeye hazır olmaması ile açıklanabilir.

Bu bölümde, belli sözceleme durumları üzerinden sözlü çevirmenin nasıl farklı gösterge dizgelerine aracı olduğu tartışılmaya çalışıldı. Genel gözlemler ve çevirmen dışında diğer katılımcıların göstergelerarası çeviri edimlerinin etkileşimsel sonuçlarının neler olabileceğine kısaca sonuç bölümünde değinilecektir.

## 8. Tartışma ve sonuç

Öztürk Kasar (2009: 165), göstergebilimin birinci derecede kaygısının anlamın kavranması ve yeniden üretilmesi olduğunu ifade eder ve anlamın bir çırpıda kendini ele vermediğini vurgular. Bu sözler, yazılı çeviri süreçleri için sarf edilmiş olsa da sözlü çeviride de kaynak sözce üreticisi ile sözlü çevirmen arasında benzer bir anlam müzakeresi söz konusudur. Bu müzakerede sadece dilsel olanla sınırlı değildir. Sözel iletişim kanalları, her ne kadar sözlü söylemin en temel unsuru olarak öne çıksa da dildışı davranışların dilsel olanla etkileşimini dışarıda bırakan çalışmalar bildirişim ortamının devingen yapısının tüm yönleri ile ortaya koyulmasında eksik kalacaktır.

Bu çalışmada, diyalog çevirmenin rolü göstergelerarası çeviri bağlamında ve çoklu model yaklaşımı çerçevesinde incelenmiştir. Çoklu model yaklaşımının gerektirdiği üzere, çevirmenin katılımcıların dilsel davranışlarına verdiği tepkiler kadar dildışı davranışlarına verdiği tepkiler de etkileşimsel sonuçları bakımından örnek sözceleme durumları üzerinden ele alınmıştır. İrdelenen örnekler, özgün diyalog çevirmenliği ortamlarından elde edilen görsel işitsel kayıtların belli uzlaşımlara göre yapılmış çevriyazılarıdır.

Diyalog çevirmenin dilsel olanın anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için başvurduğu dildışı davranışların izini kimi zaman kaynak sözcede bulmak mümkün iken kimi zaman çevirmenin kaynaktan bağımsız dildışı unsurlara başvurduğu gözlemlenmiştir. Devingen bir yapı içerisinde, çevirmenden beklenen sadece dilsel olana değil katılımcıların müzakereye katkıda bulunan dildışı göstergelerine aracı olmasıdır. Bakış, el kol hareketleri, sözcenin bürünsel özellikleri, yüz ifadeleri gibi dildışı unsurlara karşı farkındalığı olmayan bir çevirmenin, farklı gösterge dizgelerine aracı olamayacağı anlaşılmaktadır. Somut olarak gözlemlenen bir diğer konu da çevirmen dışında diğer katılımcıların da göstergelerarası çeviri ediminde bulunabileceğidir. Bu tür sözceleme durumlarında, çıkış noktası olarak dilsel olandan ziyade dildışı göstergelerin öne çıktığı gözlemlenmiştir.

Sözlü çeviri ortamlarına yönelik mikro ölçekli söylem çözülmesi odaklı çalışmaların sayısının artması ilgili bildirişim ortamlarının tüm yönleri ile gözlemlenebilmesine olanak sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Chandler, D. (2022). *Semiotics: The Basics* (4th ed.). Routledge.
- Diriker, E. (2018). *Türkiye'de Sözlü Çeviri: Eğitim, Uygulama ve Araştırmalar*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Ekman, P. and Friesen, W. V. (1969). The Repertoire or Nonverbal Behaviour: Categories, Origins, Usage and Coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ekman, P., ve Friesen, W. V. (1981). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. In J. Umiker-Sebeok (Ed.), *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture* (pp. 57-106). The Hague, Netherlands: Mouton de Gruyter.
- Gorlee, D. L. (2015). *From Translation to Transduction: The Glassy Essence of Intersemiosis*. Tartu: Tartu University Press.

- Gottlieb, H. (2008). Multidimensional Translation. In A. Schjoldager, H. Gottlieb & I. Klitgard (Eds.), *Understanding Translation* (pp. 39-66). Denmark: Authors and Academica.
- Günay, D. (2002). *Göstergebilim Yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Jakobson, R. (2004/1959). On Linguistic Aspects of Translation. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (2nd ed., pp. 138-143). New York & London: Routledge.
- Gavioli, L. ve Baraldi, C. (2011). Interpreter-Mediated Interaction in Healthcare and Legal Settings. *Interpreting*, 13/2, 205-233.
- Gonzalez, L. P. (2014). Multimodality in Translation and Interpreting Studies: Theoretical and Methodological Perspectives. In Bermann & Porter (Eds.), *A Companion to Translation Studies*. Wiley & Blackwell.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Kroeger, P. (2018). *Analyzing meaning: An introduction to semantics and pragmatics* (Textbooks in Language Sciences 5). Berlin: Language Science Press.
- Krystallidou, D. (2020). Going Video: Understanding Interpreter-Mediated Clinical Communication Through the Video Lens. In H. Salaets & G. Brone (Eds), *Perspectives On Interpreting Practice And Research* (pp. 181-202). John Benjamins Co.
- Mason, I. (2012). Gaze, Positioning and Identity in Interpreter-Mediated Dialogues. In Baraldi & Gavioli (Eds), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting* (pp. 177-199). Amsterdam: Benjamins.
- Norris, S. (2004). *Analyzing Mulmodal Interaction: A Methodological Framework*. New York: Routledge.
- Norris, S. (2019). *Systematically Working with Multimodal Data: Research Methods in Multimodal Discourse Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Özsöz, B. (2021). Diyalog Çevirmenin Konumlanmasına Mikro Ölçekli Yaklaşım: Söz-Bakış Etkileşimi. N. M. Uysal (Ed.) içinde, *Çeviri Odaklı Çözümlemeler: Kuramdan Uygulamaya* (ss. 91-112). Ankara: Nobel Yayın Grubu.
- Öztürk Kasar, S. (2009). Pour une Semotique de la Traduction. In C. Laplace, M. Lederer & D. Gile (Eds), *La Traduction et Ses Metiers* (pp. 163-175). Caen: Lettres Modernes Minard, Coll.
- Pasquandrea, S. (2012). Co-constructing Dyadic Sequences in Healthcare Interpreting: A Multimodal Account. *New Voices in Translation Studies*, 8, 132-157.
- Poyatos, F. (2002). *Non-Verbal Communication Across Disciplines* (Vol. 2). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Rossi-Landi, F. (1978). On Some Post-Morrisian Problems. In Luigi, R. (Ed.), *Ars Semiotica III: International Journal of American Semiotics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Yılmaz, S. (2006). Présentation d'un corpus oral en turc contemporain, In *Aspects of Corpus Linguistics: Written and Spoken Language Corpora, The 21st Century COE Program "UsageBased Linguistic Informatics* (pp. 201-220). Tokyo University of Foreign Studies.
- Yılmaz, S. (2012). Türkçede Sözlü Derlem Oluşturma Çalışmaları Üzerine Değerlendirmeler (Uluslararası Global COE Program Projesi Çerçevesinde). *Corpus-Based Linguistics and Language Education*, 1, 165-184.

## 098. Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey

Fatma ÜNAL<sup>1</sup>

Fadime ÇOBAN ODACIOĞLU<sup>2</sup>

**APA:** Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F. (2023). Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1582-1608. DOI: 10.29000/rumelide.1253016.

### Abstract

Even though the translation activity is as old as humankind's history, academic translation teaching started towards the end of the 20th century. The demand for interpreting has also increased with international relations, migration, asylum, and two world wars. The need to train interpreters has emerged in this field, similar to written translation. Accordingly, what kind of knowledge, behavior, skills, and perspectives must be gained by individuals who want to be interpreters has been researched by translation scholars. The concept of interpreting competence has also emerged in interpreting studies. Different studies regarding this concept have been performed, and an attempt has been made to create interpreting competence models, especially by the German scholars. This study basically intends to develop an interpreting competence scale by investigating the opinions of prospective interpreters and professionals regarding interpreting competence. Accordingly, a literature review was carried out in this area, and the developed interpreting competence scale was implemented. Through this developed scale, the situation of the interpreting market in Turkey in terms of the professionals and prospective students who have interpreting training at different universities were compared. In the study, it was concluded that the scale is valid and reliable (having four sub-dimensional and 22 items). In interpreting, a significant difference is available in favor of male participants in linguistic-cultural competence, and besides, the effect is positive. In addition, there is a significant difference in favor of those desiring to work in the interpreting market in the interpreting process management. Furthermore, it can be said that there is a significant difference in favor of participants considering interpreting their primary profession in interpreting process management. A significant difference is present in favor of those living in a country where a foreign language they know has been spoken for more than three months, and the effect can be positive-medium. For correlation values, participants' interpreting competence has a low significant relationship with sex and the status of living in a foreign country. In contrast, the relationship between age and students' grades can be either medium or positive. The study also found out a high and positive significant relationship between the desire to work in the interpreting market and considering interpreting the primary profession. Finally, those who want to specialize in interpreting must have a high level of dedication to the profession because interpreting is a practice-based process requiring intensive effort in a cognitive, intellectual, and affective sense.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Bartın, Türkiye), funal@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1829-2999 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi:02.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253016]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi (Bartın, Türkiye), fcoban@bartin.edu.tr, ORCID:0000-0003-2213-6219

**Keywords:** Scale development, interpreting competence scale, interpreter competence, interpreter competence models

## Sözlü Çeviri Edinci Ölçeğinin Geliştirilmesi (SÖZÇE) ve katılımcıların sözlü çeviri edincine ilişkin görüşleri

### Öz

Çeviri olgusu insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, akademik düzeyde çeviri öğretimi 20. yüzyılın sonlarına doğru başlayabilmiştir. Uluslararası ilişkiler, göç, iltica ve yaşanan iki dünya savaşı ile birlikte sözlü çeviri talebi de artmıştır. Yazılı çeviriye benzer bu alanda da sözlü çevirmen yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Buna göre sözlü çevirmen olmak isteyen bireylere ne tür bilgi, davranış, beceri ve bakış açıları kazandırılması gerektiği çeviribilimciler tarafından araştırılmıştır. Sözlü çeviri edinci kavramı, sözlü çeviri çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Bu kavramla ilgili farklı incelemeler yürütülmüş ve bilhassa Alman araştırmacılar tarafından sözlü çeviri edinci modelleri üretilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, sözlü çevirmen adaylarının ve profesyonel sözlü çevirmenlerin sözlü çeviri edincine dair görüşleri araştırılarak bir sözlü çeviri edinci ölçeğı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Buradan hareketle söz konusu alanda literatür taraması gerçekleştirilmiş ve geliştirdiğimiz sözlü çeviri edinci ölçeğı uygulanmıştır. Geliştirilen bu ölçek ile, farklı üniversitelerde sözlü çeviri eğitimi alan aday öğrenciler ve profesyoneller açısından Türkiye sözlü çeviri piyasasının durumu karşılaştırılmıştır. Araştırmada ölçeğın geçerli ve güvenilir olduğu (dört alt boyutlu ve 22 maddeden oluşan) sonucuna varılmıştır. Çeviride, dilsel-kültürel edinç açısından erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve pozitif bir etki vardır. Ayrıca sözlü çeviri süreci yönetiminde sözlü çeviri piyasasında çalışmak isteyenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca sözlü çeviri süreci yönetiminde asıl mesleğı olarak çevirmenliğı düşünen katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bildikleri bir yabancı dilin üç aydan fazla konuşulduğu bir ülkede yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş olup etki pozitif orta düzeyde olabilir. Korelasyon değerleri açısından, katılımcıların sahip olduğu sözlü çeviri edinci, cinsiyet ve yabancı bir ülkede yaşama durumu ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Buna karşın, yaş ile öğrencilerin notları arasındaki ilişki orta veya pozitif olabilir. Bununla beraber sözlü çeviri piyasasında çalışma isteğı ile asıl meslek olarak sözlü çeviri yapmayı düşünme arasında yüksek ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, sözlü çeviri konusunda uzmanlaşmak isteyenlerin mesleğe bağlılıklarının yüksek olması şarttır. Zira sözlü çeviri bilişsel, düşünsel ve duyuşsal anlamda yoğun çaba isteyen, uygulamaya dayalı bir süreçtir.

**Anahtar kelimeler:** Ölçek geliştirme, sözlü çeviri edinci ölçeğı, sözlü çevirmen edinci, sözlü çevirmen edinci modelleri

### Introduction

Academic translation teaching started to develop only at the end of the twentieth century. Since then, the changing world and rapidly developing technologies within a short period have led to innovations in both translation and interpreting. The scientific developments arrived late in translation because this activity gained its disciplinary status with a seminal paper by James Holmes only in 1972. Before 1972, the translation phenomenon was approached only as a process under applied linguistics and was used for language learning purposes. Since the 1970s, together with the developments turning translation into a discipline, it was found that the definition of translation as a purely linguistic transfer was no

longer sufficient to explain the concept in question. Since then, translation studies have witnessed paradigm shifts as an academic discipline. At this point, the following question can be asked: "What are these so-called paradigms of translation studies?"

For example, new approaches such as functional translation theories can be paradigms of translation studies, which contribute to the cultural aspect of the translation phenomenon and focus on the fact that translation activity must be defined not only as a linguistic transfer but also as a cultural transfer. With the contributions of translation scholars such as Zohar and Gideon Toury and representatives of Manipulation School such as Lefevere and Bassnet, research on the cultural aspects of translation also increased remarkably, paving the way for the occurrence of pragmatic, social, cognitive, and technological turns within the discipline. Nevertheless, most of the translation theories and approaches under these turns have been developed only in the context of written translation.

Especially in terms of written translation, many translation competence models have been created by translation scholars or by the translation research groups such as PACTE, Transcomp, and EMT in different periods. PACTE, for instance, divided translation competence into the following sub-competences: bilingual sub-competence, extra-linguistic sub-competence, strategic sub-competence, instrumental sub-competence, and knowledge about translation sub-competence and psychophysiological components (see PACTE Group, 2015).

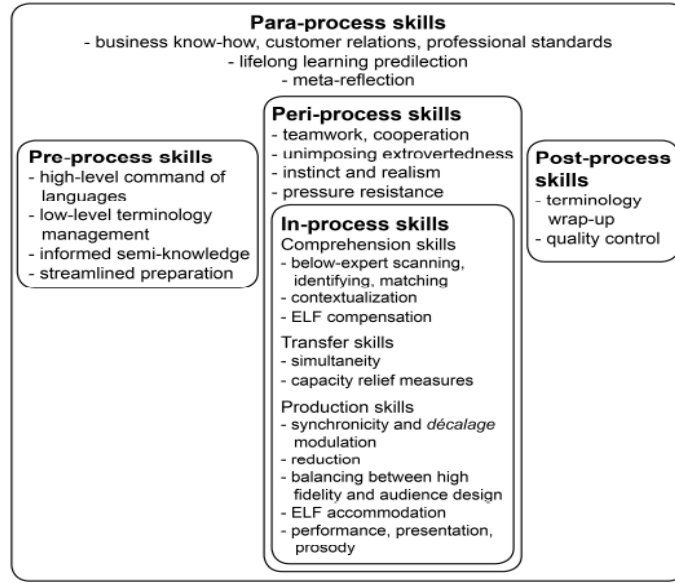
Unlike these models primarily developed for the translator competence though they seem to include interpreters as well, the construct of competence is approached less importantly in interpreting studies. Instead, most scholars tend to refer to abilities and skills as a result of cognitive approaches to the study of interpreting processes. There are, however, some models regarding interpreting competence.<sup>3</sup> German-speaking countries generally develop interpreting competence models. For instance, Pöchhacker (2000) explains skills for interpreting processes as language and cultural skills, translational skills, and subject-matter knowledge in a multidimensional model together with linguistic transfer competence as a fundamental element that must be complemented by cultural competence and interaction management skills (see Pöchhacker, 2015: 70). From these explanations, it can be inferred that there is no consensus regarding interpreting models. However, some models can be summarized as follows:

Based on his experience as a simultaneous interpreter and an instructor, Daniel Gile (1995), for instance, investigated interpreting practice through interpreting effort models, including the listening and analysis effort, the production effort, and the memory effort. These components have effortful nature, which is why they are called efforts. They include deliberate action requiring decisions and resources.

Similarly, according to Albl-Mikasa (2012, p. 60), Kalina (2006) has divided the overall interpreting process into pre, peri, in, and post-process dimensions that structure and model the process-oriented skills of interpreters. These process dimensions can be modeled as interpreter competence in the following figure:

<sup>3</sup> The concept can be defined as: "apart from the purely linguistic aspect, interpreting competence is the ability to perform in a communication situation where people (speakers, text producers) produce texts based on their knowledge, their intentions and assumptions about those to whom the text is addressed, and other people (recipients, addressees) to whom texts are addressed and whose goal is to comprehend a given text based on their knowledge, interests and assumptions about the producer of the text" (Kalina: 2000, p. 5).

Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F.



(see Abl-Mikasa, 2012: 63).

The research is based on developing an interpreting competence scale. Interpreting competence can be defined in many respects, and an evaluation can be carried out to produce solutions. In addition, the opinions of prospective interpreters and professionals related with the acquisition of interpreting competence were discussed based on the developed scale. In this framework, the research questions are as follows:

1. Is the " Interpreting Competence Scale (ICS) "a valid and reliable measurement tool to disclose the interpreting competence of interpreting students and professionals?
2. Is there a significant difference in the opinions of interpreting students and professionals about interpreting competence based on variables such as sex, age, desire to work in the interpreting market, considering interpreting a profession or an additional job, living in a country where the foreign language they know is spoken?
3. Is there a relationship between the interpreting competence of prospective interpreters and professionals on the basis of their sex, age, desire to work in the interpreting market, considering interpreting a profession or an additional job, and living in a country where the foreign language they know is spoken?

## 2. Method<sup>4</sup>

### 2.1. The Research Model

In the research, the panorama of the interpreting students and professionals' opinions about the acquisition of interpreting competence was shown. Besides, the survey method through a descriptive structure was used in the study. The survey method points out the structure of objects, societies, institutions, and the functioning of events (Cohen, Manion, and Morrison, 2007, p. 207). The type of

<sup>4</sup> The ethics approval was obtained from the ethical committee of Bartın University for the study.

survey in which the data collection process is carried out at a time is called a cross-sectional survey (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011, p. 394). The status of participants in a moment for interpreting competence; that is to say, the characteristics of a cross-section over time through a cross-sectional survey were defined.

## 2.2. The Population and the Sample

A population can be defined as a group where the obtained results will be valid and interpreted through analyzing data to be collected within the research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009, p. 79). The population of this research includes interpreting students studying at higher education institutions in Turkey and professional interpreters who work in this field. A sample from the population was determined in terms of the research. The maximum variation sampling method in purposive sampling was implemented so as to determine the sample. Büyüköztürk et al. (2009, p. 89) claim that determining different homogeneous situations regarding the examined problem and researching these situations define maximum variation sampling. Within the research, the sample where the data will be collected via utilizing quantitative data collection tools was formed in a way including interpreting students studying at higher education institutions, professionals in public or private institutions, freelancers in the field of interpreting, and those voluntarily accepting to take part in the research. Therefore, variation was ensured, including prospective interpreters having a formal education at different higher education institutions and professionals in the sampling. This sample group differs from the working group at the scale development stage. The working group at the stage of developing the scale is explained in the findings.

Of the 351 participants, the opinions of participants were asked after the scale development study, 273 (77.8%) consisted of females, and 78 (22.2%) consisted of males. Of these, 105 (29.9%) are between 18-20, 174 (49.6%) are between 21-25, 25 (7.1%) are between 26-30, 21 (6%) are between 31-35, 9 of them (2.6%) are between 36-40, 5 (1.4%) are between 41-45, 12 (3.4%) are between 46 and above. Of the participants, 342 (97.4%) currently study at higher education institutions, and 9 (2.6%) are graduates and actively involved in interpreting settings. All participants are students of the Translation and Interpreting Departments. Of the students currently studying at a higher education institution, 152 (44.4%) are in the first grade, while 69 (20.2%) are in the second grade, 71 (20.8%) are in the third grade, and 45 (13.2%) are in the fourth grade, and 5 (1.5%) are postgraduates and doctoral students. 298 (87.1%) of the students said they desired to work in the interpreting market when they graduated, while 44 (12.9%) asserted that they did not want to work in the interpreting market. Nine participants engaged in interpreting also claimed they wanted to continue working in the interpreting market. 249 (70.9%) of the participants regard the interpreting profession as their main profession in their professional life," whereas 102 (29.1%) participants consider it an additional job. Student participants study at different higher education institutions in Turkey, including private and public universities. All participants stated that they know the English language at a reasonable level. Even though 276 (78.6%) of the participants have not been in an English-speaking country for more than three months, 75 (21.4%) have lived in an English-speaking country for more than three months.

## 2.3. Quantitative Data Collection Tools and Implementation

A personal information form and an interpreting competence scale were applied in order to collect quantitative data according to the research purposes. Also, the researchers developed these data collection tools based on scientific research guidelines. As soon as the necessary official permissions



were obtained, participants were reached and the scale was applied in the fall semester of 2021. All data collection tools were prepared as a draft based on a holistic approach and developed by taking an opinion from a group of experts at each stage and by conducting relevant practices and statistical analyses. During the development and implementation of the research data collection tools, support was also received from eight academicians who work in translation studies, two experts working in the sector, and from 12 people who are students. In the research, a scale development study was performed so as to collect quantitative data first, and then quantitative data were collected via a personal information form and a developed scale. Explanations about the data collection tools have been mentioned in the relevant section.

### 2.3.1. Personal Information Form

According to the research purpose, a personal information form was prepared by obtaining experts' opinions, and this form was implemented through the developed scale. In the form, questions as to the participants' sex, age, their department, grade levels, if they know the English language proficiently, if students desire to work in the interpreting market, if they consider translation a profession or an additional job, if they live in a country where the English language is spoken for more than three months were asked.

### 2.3.2. Interpreting Competence Scale

The Interpreting Competence Scale developed by the researchers was used to collect the quantitative data. This scale aims to determine the participants' opinions regarding the interpreting competence and the current situation. The scale development process is defined as forming the set of stimuli stimulating the relevant characteristic of the individual whose measurement is targeted and as the appropriate reaction/thought categories to these stimuli (Erkuş, 2014). The findings explain the stages of the scale development process in detail. The scale developed in the Likert type is four-dimensional, consisting of 22 items.

The researchers<sup>5</sup> received permission from the Ethics Committee and Institution to apply data collection tools, and they also asked for voluntary participation approval from the participants. The data collection process was realized online during the fall semester of 2021. The personal information form and interpreting competence scale (ICS) were implemented on 351 undergraduate students studying at higher education institutions and professionals or freelancers working in public or private institutions within the field of interpreting. Then, the data were subjected to analysis.

### 2.4. Analysis of Quantitative Data

The analysis of the quantitative data of the research was performed in two stages. The first stage is based on the data analysis for developing the scale, and detailed explanations regarding this process are made in the findings. The second stage includes analyzing the obtained data through the application after developing the Interpreting Competence Scale (ICS). At this stage, the SPSS 21.0 program was employed..

<sup>5</sup> On the same sample and based on the same methodology, the researchers also developed a translation competence scale in their previous research, published in 2022 (see Ünal and Çoban Odacıoğlu, 2022). In this study (2023), they, however, focused on developing an interpreting competence scale.

The Kolmogorov-Smirnov test determined if the research data have a normal distribution. It was found out that there was a normal distribution (Kolmogorov-Smirnov Sig. 0.031; Shapiro-Wilk Sig. 0.015;  $p < 0.05$ ). Because the scale does not have a normal distribution, the Mann Whitney-U test in two-category independent variables, Kruskal Wallis H-Test in three or more categories, and Spearman Rank Difference test were implemented. As a result of a significant difference after comparisons, the source of the difference was determined via the Mann-Whitney U-Test and the Bonferroni correction.

Besides statistical significance, the effect size was also calculated in comparison. Eta squared ( $\eta^2$ ) and  $r$  values were calculated so as to determine the effect size. The eta squared ( $\eta^2$ ) values were calculated by determining the effect of independent variables on each dependent variable in the Kruskal-Wallis H-Test. While interpreting eta squared values,  $\eta^2 = 0.1$  is reported as small,  $\eta^2 = 0.6$  as medium, and  $\eta^2 = 0.14$  as high effect size (Green & Salkind, 2005).). The effect sizes of the correlation coefficients ( $r$ ) were determined using the Mann-Whitney-U test. In its interpretation, the negligible relationship has been stated. 01 and. 09 while the low relationship has been stated between. 10 and. 29. The medium relationship has been stated between. 30 and. 49 while a strong relationship has been stated between. 50 and. 69. A strong relationship has been stated. 69 and. 70 (Green ve Salkind, 2005).

## Findings

### 1. Findings of the Model of Interpreting Competence Scale

The findings regarding the answer to the first sub-problem of the research, "Is the Interpreting Competence Scale (ICS) a valid and reliable measurement tool to determine the interpreting competence of interpreting students?" are illustrated in detail below.

#### Literature review and creating an item pool

Apart from the previous theses and research on this subject, a literature review was performed, especially for interpreting competence. No standardized scale is present in the literature regarding the subject; developing an original scale was decided initially. An item pool has been formed by considering the literature on interpreting competence. In the item pool of the draft scale formed by taking experts' opinions, 38 items were included first. After the experts' opinions, two more items were added. The language expert revised the 40-item draft scale, and it has been made available in terms of a pilot study. The Interpreting Competence Scale, which was prepared in Likert type, was graded as "Strongly agree (5), Agree (4), Slightly agree (3), Disagree (2), Strongly disagree (1)". Due to pandemic conditions, the scale was implemented on all participants online, and validity and reliability analyses were also implemented.

#### 1.2. Pilot Study and working group

For the comprehensibility of the items in the draft scale in terms of the participants, an implementation has been realized. The opinions of eight participants excluded in the sample regarding the intelligibility of the items were asked, and it was determined in this way whether any concepts were not explicitly understood. The final version of the draft scale was applied to 35 students not included in the sample group through the pilot study. The alpha coefficient is largely used so as to determine internal consistency on a scale, and this value should be above 0.7 (Devellis, 2012). The Cronbach alpha value of the draft scale was found as 0.938. It was preferred to use the maximum variation sampling method within purposive sampling to create the working group to implement the scale developed within the

scope of the research. The total number of participants was 389, of which 300 (77.1%) were female and 89 (22.9%) were male. All participants are undergraduate students in Turkey's translation and interpreting departments of three higher education institutions.

### 1.3. Validity and reliability analyses of the Interpreting Competence Scale

The data set was examined before the analysis in the collected data in order to develop the Interpreting Competence Scale. The data set used in scale development should be examined under missing data, single and multiple normalities, sample, size, outlier observations, multicollinearity problem, and residual value criteria. Its suitability must be decided in terms of the analysis (Tabachnick & Fidell, 2012). In the study, the data set used to develop the scale was investigated, and it was found out that there was no missing data. Three extreme values were determined and removed from the data set in the study. The normality analysis was performed again on 386 participants, and it was seen that the normal distribution was ensured (Kolmogorov-Smirnov Sig. 0.200; Shapiro-Wilk Sig. 0.237;  $p > 0.05$ ).

Although there are various opinions regarding the sample size, a sample size of over 300 is considered sufficient in terms of exploratory and confirmatory factor analysis (Comrey & Lee, 1992; Worthhington & Whitaker, 2006; Tabachnick & Fidell, 2012). Worthhington and Whitaker (2006) assert that it will not be a problem to perform an analysis on the same sample. In this framework, 40 items were included in the draft scale, and a draft scale was implemented on 386 participants in the study. In the examination of multicollinearity, the correlations between the variables were scrutinized, and it was found out that the correlation values were not too high. In multicollinearity, Variance Inflation Factor (VIF) and Tolerance (T) and Condition Index (CI) values are examined; the fact that the VIF value is less than 10, the T value is different from zero, and the CI is less than 30 means that there is no multicollinearity problem and residual values for standardized outlier observations must be examined (Hair, Black, Babin Anderson, & Tatham, 2010). It was seen that no multicollinearity problem is available in the examined data set. In determining the outlier observations, the Mahalanobis distance value was checked. In terms of the effect status of the residual observations, the standardized dfbeta and the standard rate of change values were examined. Following these studies, it was decided to exclude three common observations from the data set, and exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were applied to the remaining 386 data.

### 1.4. Exploratory factor analysis (AFA)

During the development of interpreting competence, exploratory factor analysis was implemented primarily through the SPSS 21.0 program. The sample size and the strength of the relationship between the items should be considered in order to understand if the data set is suitable for factor analysis. or the suitability of the sample size, the Barlett test (Barlett's test of sphericity) must be significant ( $p < 0.05$ ), the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) The Kaiser-Meyer-Olkin Measure ranging between 0 (zero) and 1 (one) is suggested to be a minimum of 0.60. The item-total correlation value in terms of the relationship strength between items must be greater than 0.30 (Tabachnick & Fidell, 2012). The KMO value of the Interpreting Competence Scale is 0.926 and the Barlett test value is  $X^2 = 3660.790$  (sd: 231,  $p = 0.000 < 0.01$ ). These values indicate that the sample is sufficient, and it was determined that it is suitable for the factor analysis (see. (See Table 1).

In the first analysis performed to determine the factor structure, it was found out that the scale did not have a one-dimensional structure. Factor analysis has been carried out through principal components

analysis, one of the most widely used approaches in factor extraction, and the status of the scale was tried to be determined by applying a Catell slope test (Scree plot) and Horn parallel analysis test to those having an eigenvalue greater than 1 (Kaiser criterion). In the analysis, it was observed six components with an eigenvalue greater than one on the scale and four large breaks in the scree plot. It is suggested to keep the factor (component) when the eigenvalue of the scale component is greater than the criterion value obtained from the Horn parallel analysis (Stober, 1998). Based on the results obtained from the Horn parallel analysis through the Monte Carlo PCA program, the number of factors (components) was found to be four when comparing the eigenvalues. As a result of the analysis carried out to determine the scale factor (component) structure, it was determined that the scale consists of four factors. Categorizing the scale items prepared by considering the language, culture, thinking, listening, affective skills, interpreting process, and general culture dimensions of the translator into four factors is also consistent with predicting the dimensions at the beginning of the study. In naming the factors, the factor loading value of the items loaded into the factor and the semantic structure of these items were investigated. Accordingly, the named factors are called "Linguistic-Cultural Competence", "Interpreting Process Management", "Thinking Skill," and "Affective Skills." After determining the scale's four-factor structure, rotation was implemented for factor clustering simultaneously. The four-factor structure obtained owing to factor rotation through Varimax, one of the orthogonal approaches, explains the total variance ratio, **58.392%**. It is suggested that the total explanation variance should be more than 50% (Thompson, 2004). The first (Linguistic-Cultural Dimension) of the factors emerging in the scale, which can be used as one-dimensional and four-dimensional, accounts for 15.425% of the variance. In comparison, the second (Interpreting Process Management Dimension) accounts for 14.734%. The third (Thinking Skills) accounts for 14.454%, while the fourth (Affective Skills Dimension) accounts for 13,780%.

The factor loading for each item in the scale ranges from 0.757 to 0.521. In the study, items having a factor loading below 0.50 were excluded in the scale. By staying under a factor, the factor loading value should be above a specific value so that the item measuring a particular structure can remain on the scale. It is considered good to have factor loading values of 0.45 and above, whereas it is stated as acceptable for factor loading of a small number of items to decrease by 0.30 (Field, 2005; Ho, 2006; Harrington, 2009; DeVellis, 2012). The factor loadings, the proportional common variance value, and the item-total correlations of the scale are presented in Table 1.

Table 1: Factor loadings of the scale, proportional common factor variance value, and item-total correlations

Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F.

The name of sub-dimension	Draft scale no	Final scale no	Items	*Factor 1	*Factor 2	*Factor 3	*Factor 4	**Item total r	Factor variance
Linguistic-Cultural Competence	20	1	I can analyze discourse in both languages by considering differences in perception and expression according to sociocultural differences.	.726				.595	.656
	21	2	I know current issues and the development processes of these issues, and the perspectives of countries, individuals, and organizations.	.700				.548	.583
	23	3	I can do a functional translation considering the cultural differences of both languages (especially one's in-jokes, proverbs, and idioms).	.687				.597	.594
	24	4	I can put the theoretical knowledge I have into practice.	.654				.491	.510
	25	5	I can evaluate extra-linguistic communication elements, take notes, and use a dictionary.	.618				.597	.577
	26	6	I have a good command of working languages and their grammatical structures, idioms, pronunciation, and concepts.	.549				.528	.426
Interpreting Process Management	32	7	I support my colleague if there are problems translating terms, numeric data, and other similar matters.		.757			.505	.632
	33	8	I review my habits in translation, word choices, correct pronunciation, and similar matters, and improve myself regarding the points that I see lacking.		.735			.548	.644
	36	9	I do not refrain from taking responsibility for my translation and my decisions.		.669			.485	.580
	34	10	I position myself well in the translation process.		.639			.517	.550
	37	11	I set my priorities in the interpreting process and use my time efficiently.		.572			.646	.565
	39	12	After the interpreting process, I repeat and internalize the terms I note down.		.521			.557	.475
Thinking Skills	7	13	I can offer different suggestions for a solution to a problem.			.744		.621	.664
	4	14	I can synthesize by thinking in multidimensional ways.			.743		.662	.703
	3	15	I think I have a strong memory.			.661		.590	.553

	1	16	I can react by thinking fast.	.660	.623	.588
	12	17	My intuition is quite strong.	.538	.539	.445
Affective Skills	38	18	I can keep calm when I have a problem caused by the speed of the speaker's speech.	.757	.563	.651
	5	19	I can focus and remain undistracted despite internal and external obstacles.	.749	.575	.744
	22	20	I can manage my emotions when I receive negative criticism.	.704	.481	.569
	35	21	I can withstand the pressure and block it when necessary.	.682	.528	.555
	8	22	I can listen to different things simultaneously with both ears; I can fully understand what I hear in my native language and all my active or passive foreign languages.	.619	.561	.584
	Eigenvalue		8.349	1.964	1.372	1.161
	Factor Description Variance		15.425	14.734	14.454	13.780
	Total Exploratory Variance		58.392			
*Values with a factor loading less than 0.50 are not given. **p						

As a result of exploratory factor analysis, the sub-dimensions of the interpreting competence scale were determined as Linguistic-Cultural Competence, Interpreting Process Management, Thinking Skills, and Affective Skills. The scale consists of 6 items in the Linguistic-Cultural Competence dimension (items 20, 21, 23, 24, 25, and 26), six items in the Interpreting Process Management dimension (items 32, 33, 34, 36, 37, and 39), five items in Thinking Skills dimension (items 1, 3, 4, 7 and 12), five items in Affective Skills dimension (items 5, 8, 22, 35 and 38), the total number of which are 22 items. Correlation analysis was implemented to determine the direction and strength of the relationship between the sub-dimensions of the scale. The correlation coefficient can range from -1 to +1. The proximity of the correlation value to -1 indicates a negative relationship, whereas the proximity to +1 shows a positive relationship. The correlation results of the sub-dimensions of the Interpreting Competence Scale between themselves are given in Table 2.

Table 2: Correlations of the sub-dimensions of the Interpreting Competence Scale

The sub-dimension	Linguistic-Cultural Competence	Interpreting Process Management	Thinking Skills	Affective Skills
Linguistic-Cultural Competence	1	.631*	.607*	.464*
Interpreting Process Management		1	.592*	.473*
Thinking Skills			1	.587*
Affective Skills				1

\*p

Based on the results of the correlation analysis between the dimensions of the scale given in Table 2, it is clear that a high level of a positive relationship is present between all dimensions. The highest level of relationship is between the Linguistic-Cultural Competence and Interpreting Process Management ( $r = 0.631$ ) dimensions. It is stated that the correlation coefficient between sub-dimensions in a scale should also be considered for the multicollinearity problem, and the obtained correlation coefficient should not be 0.90 or higher (Field, 2009). It is also observed that the correlation between the sub-dimensions of the scale ranges between 0.464 and 0.631 and that there is no multicollinearity in terms of the scale.

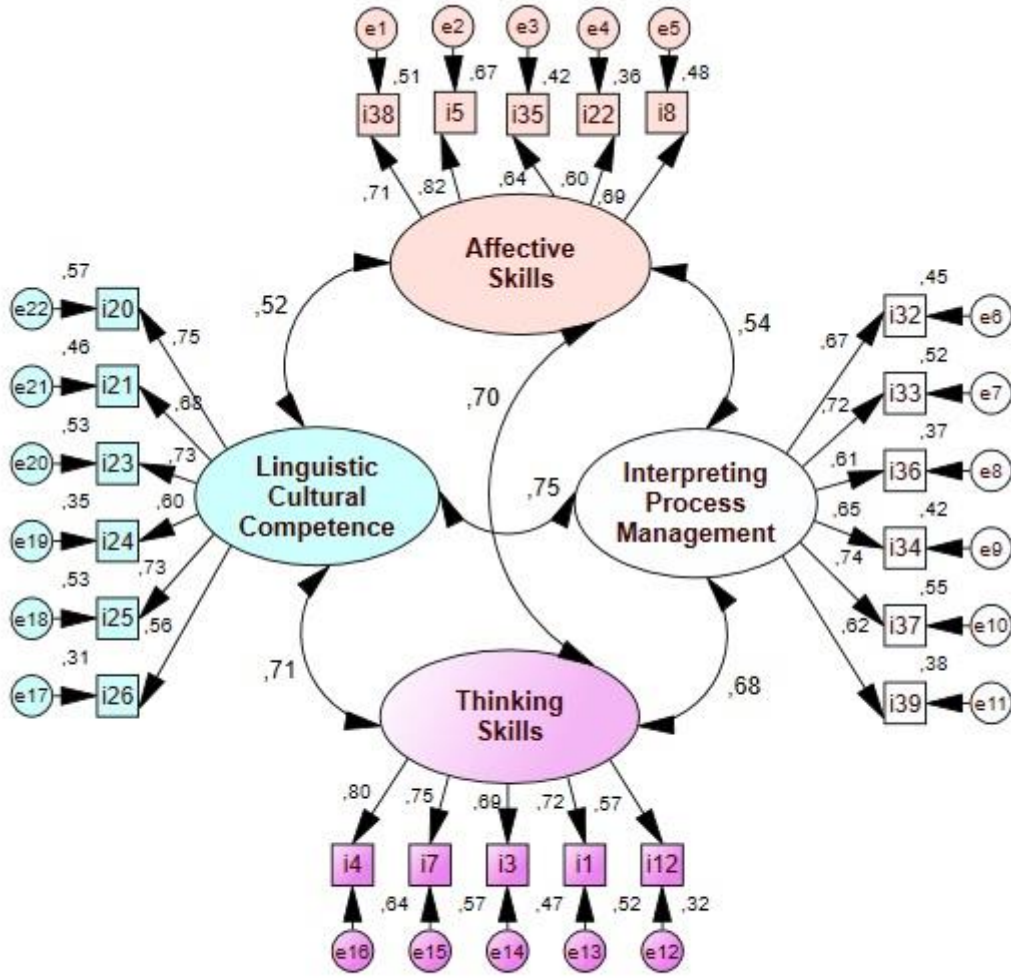
### 1.5. Criterion-Related Validity and Internal Consistency Analyzes of Interpreting Competence Scale

Because no equivalent scale is available for the validity of the Interpreting Competence Scale, only test-retest and equivalent split half-correlation analyses were performed. The test-retest was applied to 31 students studying in translation and interpreting undergraduate program of a higher education institution, excluded in the sample, throughout the scale development process, at four-week intervals. The scale items were divided into two halves for the equivalent split-half correlation analysis through the odd and even-numbered question technique, and correlation analysis was implemented. A high level of positive correlation was available ( $r = 0.810$ ) with test-retest. However, a high positive correlation ( $r = 0.799$ ) with equal split-half correlations for the interpreting competence scale (ICS). alpha coefficient was calculated in terms of the reliability of Interpreting Competence (ICS). The reliability of the scale was found to be 0.826 in the six items Linguistic-Cultural Competence dimension, 0.820 in the 6-item Interpreting Process Management dimension, to be 0.827 in the 5-item Thinking Skills dimension, to be 0.822 in the 5-item Affective Skills dimension: and to be 0.822 in the 22-item scale and to be 0.918 in the total. On the basis of the results of the validity and reliability analysis of the scale, criterion-related validity was ensured, and the internal consistency was high.

### 1.6. Confirmatory factor analysis (DFA)

The implicit structure of the Interpreting Competence Scale, revealed by exploratory factor analysis, was scrutinized by utilizing confirmatory factor analysis, and structural equation modeling fit was also investigated. The AMOS 23.0 program was implemented in terms of confirmatory factor analysis. In this study, in which Structural Equation Modeling is used, the relationships between structure and structures for interpreting competence that cannot be measured directly are tried to be described. Structural Equation Modelling can be carried out in order to describe hypothetical or significant information regarding a phenomenon studied via a model (Raykov & Marcoulides, 2006; Çelik & Yılmaz, 2016, p. 7). The application steps of the Structural Equation Modelling are: Developing a theoretical model, drawing the path diagram showing the causal relationships in terms of the developed theoretical model, separating the structural and measurement model using the path diagram, obtaining the predictions for the proposed model, evaluating the suitability of the structural model and the model, and making an interpretation on the results (Byrne, 2010).

Considering the structure determined by the explanatory factor analysis of the Interpreting Competence Scale, a model was drawn in the path diagram, and the operations of separating the measurement model were performed. The Maximum Likelihood Method was used the most to obtain estimates related to the model. The Interpreting Competence Scale model, which consists of four factors and 22 items, found that it fits well without any modification process. Analysis of the confirmatory factor of the scale in the connection diagram standard coefficients is given in Figure 1.



Chi square=508,792:sd=203:probability(p)= ,000

Figure 1: Confirmatory factor analysis connection diagram of the scale

In structural equation modeling, how well the determined models describe the data is determined via the fit indices. No consensus is available in the literature on which fit indices will be used, Kline (2016) suggested reporting the RMSA,  $\chi^2$  value, CFI, and SRMR value. Nevertheless, it was expressed that more than one compliance index must be used as much as possible (Cabrera-Nyguen, 2010; Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2010; Brown, 2015; Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2012). The interpretation is made about the model obtained by confirmatory factor analysis considering the fit indices and acceptable range values. In this study, considering the interval values that are suggested for the fit indices (Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2012; Hooper et al., 2008; Hu & Bentler, 1999), the fit indices of the confirmatory factor analysis results of the Interpreting Competence Scale and their comparisons are available in Table 3.



Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F.

Table 3: Scale model fit indices and comparison

Fit indices	Scale value	Goodness of fit	Acceptable fit	Goodness of fit	Acceptable fit
$\chi^2/sd(CMIN)$	2.506	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$		+
p-value	.000	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	+	
SRMR	.0537	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$		+
RMSEA	0.063	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.08 < RMSEA < 0.10$		+
CFI	.915	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$		+
TLI	.903	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$		+
IFI	.915	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$		+
AGFI	.863	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$		+
AIC/CAIC/BIC/ECVI	Small	The compared model value should be less than the independent and saturated model.		+	

It is seen that the model has significant, good, and acceptable values when comparing the adaptation indices with the data obtained from the confirmatory factor analysis results of the Interpreting Competence Scale (ICS) given in Table 3 ( $\chi^2 = 508,792$ ;  $sd = 203$ ;  $p = ,000$ ;  $\chi^2/sd = 2,506$ ;  $SRMR = ,0537$ ;  $RMSEA = ,0.063$ ;  $CFI = ,915$ ;  $TLI = ,903$ ;  $IFI = ,915$ ;  $AGFI = ,863$ ). These results indicate that the Interpreting Competence Scale (ICS) has a good structure.

Based on the confirmatory factor analysis results of the Interpreting Competence Scale (ICS), structure, item, standardized factor loading, and  $R^2$  values are available in Table 4.

Table 4: Factor loading of the model of the scale and results of  $R^2$ 

Structure	Item*	Standardized factor loading	$R^2$
Linguistic-Cultural Competence	i20	.754	.569
	i21	.678	.459
	i23	.729	.531
	i24	.596	.355
	i25	.725	.526
	i26	.557	.310
Interpreting Process Management	i32	.668	.446
	i33	.718	.515
	i36	.606	.367
	i34	.647	.419
	i37	.743	.552
Thinking Skills	i39	.620	.385
	i7	.754	.568
	i4	.799	.638
	i3	.687	.472

	i1	.723	.523
	i12	.569	.323
Affective Skills	i38	.714	.510
	i5	.817	.667
	i22	.603	.364
	i35	.644	.415
	i8	.690	.476

\* All t values are significant ( $p < .001$ ).

As shown in Table 4, the Interpreting Competence Scale (ICS) factor loadings differ from 0.817 to 0.557. The item that expresses the most in the scale model is i5 ( $R^2 = .667$ ).

## 2. The Opinions of the Participants on the Interpreting Competence According to the Variables

Related to the answer to the question of the research of the second sub-problem, "is there a significant difference for students of Translation Studies and professionals according to variables (such as sex, age, grade, desire to work in the interpreting market, regarding interpreting as the main profession or additional job, living in a country where the foreign language is spoken)?", the descriptive findings obtained from the participants through Interpreting Competence Scale are given in Table 5.

Table 5: Descriptive results of the scale

Dimension/scale	N	$\bar{X}$	ss
Linguistic-Cultural Competence	351	3.84	.600
Interpreting Process Management	351	4.32	.501
Thinking Skills	351	3.90	.641
Affective Skills	351	3.39	.746
Scale (Total)	351	3.88	.496

In Table 5, when the findings related to the Scale and sub-dimensions of the Interpreting Competence Scale are scrutinized, it has been found out that the highest mean score is obtained in the sub-dimension of the interpreting process management ( $\bar{X} (=4.32)$ ) followed by the sub-dimension of thinking skills ( $\bar{X} =3.90$ ), linguistic-culture competence ( $\bar{X} =3.84$ ) and the affective skills sub-dimension ( $\bar{X} =3.39$ ). The overall mean score of the scale is ( $\bar{X} =3.88$ ), and it can be said to be "high".

Upon the analysis of the findings for the overall evaluation of the participants, interpreters' responsibility for their decisions in interpreting, position themselves well, set priorities, use time efficiently and conduct term study after interpreting, and self-improvement in the areas in which the interpreters feel as insufficient serves as a strategic sub-competence in written translation, as handled by the PACTE group. As a result, interpreting also requires strategic approaches. It is also important to manage the process.

Based on the sex, the results for comparing the interpreting competence of the participants are present in Table 6.

Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F.

Table 6: Mann-Whitney U Test results by sex

Group	N	X <sub>line</sub>	Σ <sub>line</sub>	U	Z	p	r	Significant difference*
1. Female	273	171.28	46760.50	9359.5	-1.630	.103		
2. Male	78	192.51	15015.50					

In Table 6 no significant difference is available between the rank order of female participants (171.28) and the rank order of male participants (192.51) in the interpreting competence (U=9359.5; Z= -1.630; p>0.05). Based on this finding, it can be claimed that sex does not make a significant difference in interpreting.

Based on the sex, the participants' results for comparing the status of the scale sub-dimensions (Linguistic-Culture Competence, Interpreting Process Management, Thinking Skills, Affective Skills) are present in Table 7.

Table 7: Mann-Whitney U Test results for sub-dimensions according to sex

The sub-dimension	Group	N	X <sub>line</sub>	Σ <sub>line</sub>	U	Z	p	r	Significant difference*
Linguistic-Cultural Competence	1. Female	273	167.99	45862.5	8461.5	-2.777	.005	-.15	*2-1
	2. Male	78	204.02	15913.5					
Interpreting Process Management	1. Female	273	174.20	47557.0	10156.0	-.625	.532		
	2. Male	78	182.29	14219.0					
Thinking Skills	1. Female	273	172.12	46988.5	9587.5	-1.347	.178		
	2. Male	78	189.58	14787.5					
Affective Skills	1. Female	273	172.21	47012.5	9611.5	-1.315	.189		
	2. Male	78	189.28	14763.5					

In Table 7, the rank order of the male participants (204.02) in the sub-dimension of linguistic-culture competence is higher than that of the female participants (167.99), and significant differences are present between them, and the effect size is at a low level (U=8461.5; Z= -2.777; p<0.05; R = -.15). A significant difference in the Linguistic-Culture Competence dimension is available in favor of male participants. No significant difference is present between the interpreting process management (U=10156; Z= -.625; p>0.05), thinking skills (U=9587.5; Z= -1.347; p>0.05), and affective skills (U=9611.5; Z= -1.315; p>0.05) of male and female participants.

Based on age, the findings for comparing the interpreting competence of the participants are present in Table 8.

Table 8: Kruskal-Wallis H Test results by age

Age	N	Mean Rank	sd	X <sup>2</sup>	p	Significant difference*	η <sup>2</sup>
1. Age 18-20	105	162.29	6	11.563	.072		
2. 21-25 years old	174	174.05					

3.26-30 years old	25	195.12
4.31-35 years old	21	170.52
5.36-40 years old	9	221.00
6.41-45 years old	5	197.20
age 7.46 and over	12	251.42
p05		

As can be seen from Table 8, no significant difference is present between the mean scores for the interpreting competence according to age ( $X^2_{(6)}=11.563$ ;  $p>.05$ ). This finding indicates no difference in the views on interpreting competence by age.

Based on the grade of undergraduate interpreting students studying at a higher institution, the results for comparing the interpreting competence are offered in Table 9.

Table 9: Kruskal-Wallis H Test results according to the grade

Grade level	N	Mean Rank	sd	$X^2$	p	Significant difference*	$\eta^2$
1. 1. grade	152	166.52	4	3.979	.409		
2. 2. grade	69	185.38					
3. 3. grade	71	179.58					
4. 4. grade	45	159.42					
5. grade	5	125.50					
p05							

As can be seen from Table 9, no significant difference is observed between the mean scores of students for interpreting competence according to the grade ( $X^2_{(4)}=3.979$ ;  $p>.05$ ). This finding indicates no difference in students' opinions regarding interpreting competence according to the grade level at which they study.

Based on the desire to work in the interpreting market, as a result of the Mann-Whitney U Test carried out to compare the interpreting competence of the participants, no significant difference between was present the mean rank of the participants who wanted to work in the interpreting market ( $X_{order}=178.41$ ) and the mean rank ( $X_{order}=162.46$ ) of the participants who did not want to work in the interpreting market [ $U=7179.5$ ;  $Z= -1.055$ ;  $p>0.05$ ]. In the sub-dimensions of the scale, there is a significant difference only in the management of the interpreting process when compared to the desire to work in the interpreting market, and the effect size is low ( $U=5608.5$ ;  $Z= -3.382$ ;  $p<0.05$ ;  $r= -.18$ ). It was found out that a significant difference is available in the interpreting process management in favor of those who want to work in the interpreting market.

As a result of the Mann-Whitney U Test, which was carried out to compare the interpreting competence of the participants according to the status of regarding interpreting as a profession or an additional job, no significant difference was present between the mean rank of the participants who follow interpreting as their primary profession ( $X_{rank}=181.81$ ) and the participants considering translation as an additional job ( $X_{rank}=161.81$ ) [ $U=11252$ ;  $Z= -1.678$ ;  $p>0.05$ ]. A significant difference is present in the scale sub-

Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F.

dimensions only in favor of the participants considering interpreting as their primary profession in the interpreting management process, and the effect size is low ( $U=9315$ ;  $Z= -3.944$ ;  $p<0.05$ ;  $r = -.21$ ).

The findings related to comparing the status of the participants according to the level of living in a country in which foreign language is spoken they know, according to the interpreting competence and sub-dimensions, are offered in Table 10.

Table 10: Mann-Whitney U test results according to the status of living in a country

The sub-dimension	Group	N	X <sub>line</sub>	Σ <sub>line</sub>	U	Z	p	r	Significant difference*
The total scale	1. Yes	75	207.35	15551	7999	-3.019	.003	-.16	*1-2
	2.No	276	167.48	46225					
Linguistic-Cultural Competence	1. Yes	75	218.59	16394	7156	-4.116	.000	-.22	*1-2
	2.No	276	164.43	45382					
Interpreting Process Management	1. Yes	75	196.39	14729.5	8820.5	-1.974	.048	-.11	*1-2
	2.No	276	170.46	47046.5					
Thinking Skills	1. Yes	75	186.63	13997.	9553	-1.028	.304		
	2.No	276	173.11	47779					
Affective Skills	1. Yes	75	201.43	15107.5	8442.5	-2.457	.014	-.13	*1-2
	2.No	276	169.09	46668.5					

According to Table 10, a significant difference is present between the mean rank of the participants having lived in a foreign language spoken for more than three months they know ( $X_{order}=207.35$ ) and the mean rank ( $X_{order}=167.48$ ) of the participants who have not and the effect size is low ( $U=7999$ ;  $Z= -3.019$ ;  $p<0.05$ ;  $r = -.16$ ). A significant difference in the total scale is present in favor of participants who have lived in a country where a foreign language they know is spoken for more than three months. Similarly, a significant difference in the sub-dimensions of Linguistic-Cultural Competence, Interpreting Process Management, and Affective Skills was present in favor of participants who have lived in a country where a foreign language they know is spoken for more than three months.

### 3. Findings on the relationship between interpreting competence and the determined variables

The findings as to the answer or the third sub-problem of the research, "Is there a relationship between the interpreting competence of interpreting students and professionals and their sex, age, class, desire to work in the interpreting market, regarding interpreting as a profession or an additional job, and living in a country where the foreign language they know is spoken?" are offered in this section. The correlation results indicating the relationships between the interpreting competence of the participants and the determining variables are given in Table 11.

Table 11: Spearman Rank Differences Correlation Matrix showing the relationships between the variables

Variables	01	02	03	04	05	06	07
01. Interpreting competence	1.000	.087	.134*	.006	-.056	-.090	-.161**
02. Sex		1.000	.193**	.216**	.177**	.126*	-.072

03. Age	1.000	.464**	.105*	.228**	-.352**
04. Grade		1.000	.158**	.268**	-.270**
05. Desire to work			1.000	.659**	.045
06. Job perception				1.000	-.034
07. Living in a country					1.000
*p	**p				

Table 11 indicates a low level and positive relationship between the participants' interpreting competence and sex ( $r = .134$ ). In contrast, the relationship is low level and negatively significant between participants' interpreting competence and living in a country where the foreign language they know has been spoken for more than three months ( $r = .161$ ). According to the research results, it was found out that the status of the participants' interpreting competence following the correlation values has a significant low-level relationship with sex and living in a foreign country. Another noteworthy finding is that the relationship between age and the students' grades is medium and positive. In contrast, a high and positive significant relationship is available between the desire to work in the interpreting market and considering interpreting the main job.

## Conclusion

Most of the competence models are related to (written) translation competence. There are very few models for interpreting competence. For instance, the model developed by Pöchacker can be examined from this perspective. In addition, Daniel Gile's effort model and the model developed by Abl-Mikasa (2012), inspired by Kalina are also included in the literature. The interpreting competence scale (ICS), which we have created based on these studies, consists of four sub-dimensions: linguistic-cultural competence, interpreting process management, thinking skills, and affective skills. Regarding these sub-dimensions, there are numerous studies in the literature (see Kalina, 2000; Pöchacker, 2001; Kutz, 2010; Abl Mikasa, 2012, Fitzmaurice, 2018; Pacte, 2005; EMT, 2017; TransComp, 2007, Walczynński, 2019 and so on).

When the relevant literature is reviewed, it was found that Wang and his colleagues (2020) researched interpreting competence scales in the context of China because there has been no standardized framework allowing for the reliable and valid measurement of interpreting competence in China. They have tried to do research about interpreting competence and its assessment in their country. In addition, Moritz Schaeffer and his colleagues (2019) developed a translation and interpreting competence scale known as TICQ. Similarly, Iranian scholars focused on modifying and re-developing the Translation Competence Questionnaire by Mariana Orozco and Amparo Hurtado. In our study, however, we focused on creating an interpreting competence scale consisting of linguistic-cultural competence, interpreting process management, thinking skills, and affective skills. As distinct from these mentioned studies, we applied the scale we developed to Turkish students and professionals to take their opinions on their interpreting competence in the same study.

It is clear that the model has significant, good and acceptable values when comparing the fit indices with the data obtained from the confirmatory factor analysis results of the Interpreting Competence (ICS) Scale ( $\chi^2 = 508,792$ ;  $sd = 203$ ;  $p = ,000$ ;  $\chi^2/sd = 2,506$ ;  $SRMR = ,0537$ ;  $RMSEA = ,063$ ;  $CFI = ,915$ ;  $TLI = ,903$ ;  $IFI = ,915$ ;  $AGFI = ,863$ ) and it was concluded that there is a valid and reliable scale (with four sub-dimensions and 22 items). Reliability was found to be 0.826 in the Linguistic-Culture competence

dimension of the Interpreting Competence Scale (ICS); 0.820 in the Interpreting Process Management dimension; 0.827 in the Thinking Skills dimension; 0.822 in the Affective Skills dimension; and 0.918 in the total of the 22-item scale. The total variance ratio explained by the scale is %58.392. The Linguistic and Cultural Competence Dimension of the Scale accounts for 15.425% of the variance. The Interpreting Process Management Dimension accounts for 14.734%, the Thinking Skills Dimension accounts for 14.454%, and the Affective Skills Dimension accounts for 13.780%.

In interpreting, there is also a significant difference in favor of male participants in linguistic-cultural competence, and the effect is positive. At the same time, there is a significant difference in favor of those who want to work in the interpreting business and in the interpreting process management. A significant difference is in favor of the participants considering interpreting their primary profession in interpreting process management. Furthermore, there is a significant difference in favor of those who have lived in a country where a foreign language they know is spoken for more than three months, and the effect is positive-medium. Regarding correlation values, participants' interpreting competence has a low and significant relationship with sex and the status of living in a foreign country.

In contrast, the relationship between age and students' grades is medium and positive. It was also concluded that a high and significant positive relationship is available between the desire to work in the interpreting market and considering interpreting as the primary profession. Also, the significant difference in favor of those who have lived in a country where a foreign language they know is spoken for more than three months reveals the importance of linguistic and cultural competence in interpreting. Finally, those who want to deal with interpreting must have a high level of dedication to the profession because interpreting is a practice-based process requiring intensive effort in a cognitive, intellectual, and affective sense.

### References

- Alawi M. S. and Ghaemi H. (2013), Reliability assessment and construct validation of translation competence questionnaire (TCQ) in Iran, *Language Testing in Asia* 2013, 3-18, pp.1-10.
- Albl-Mikasa, M. (2012). The importance of being not too earnest: a process of and experience-based model of interpreter competence. *Dolmetschqualität in praxis, lehre und forschung: festschrift für Sylvia Kalina* (eds. Barbara Ahrens, Michaela, Albl-Mikasa and Claudia Sasse), Tübingen, Narr, pp. 59-92.
- Brown, T. A. (2015). *factor analysis for applied research* (2nd edition.). ew York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, e., Akgun, D. E., Black Sea, Inc. and Demirel, F. (2009). *Scientific research methods*. (4th edition). Ankara: Pegem Academy Publications.
- Byrne, B. M. (2010). *Equation modeling with AMOS: basic concepts, applications and programming*. (2nd edition).: Foals & Franis Group, LLC.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Guidelines for reporting scale development and validation results. *The Journal of the Society for Social Work and Research.*, 1(2), 99-103.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical Power analysis for the behavioural sciences*. (2nd edition)., NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Methods in education*. (6th edition).: Routledge.
- Comrey, A. L. and Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd edition)., NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steel, H. E. and Yilmaz, V. (2016). *Structural equation modeling with LISREL 9.1: basic concepts-applications-programming*.: Ani Publishing.

- DeVellis, R.F. (2012). *development: Theory and applications* (3rd edition). Oaks, California: Sage.
- Erkuş, A. (2014). *Measurement and scale development in psychology I: basic concepts and operations*. (2nd edition). Ankara: Pegem Academy Publications
- Field, A. (2005). *Statistics using SPSS* (2nd edition). London: Sage.
- Fitzmaurice, S. (2018). Teaching to self assess: developing critical thinking skills for student interpreters. *The next generation of research in interpreter education*. 102-120. <https://works.bepress.com/stephen-fitzmaurice/7/>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. (8th edition). ew York: McGraw-Hill.
- Gile, D. (1995), *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Green, P.B. and Salkind, N.J. (2005). *SPSS for Windows and Macintosh: analysing and understanding data* (4th edition). New Jersey: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. (7th edition). Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Harrington, D. (2009). *factor analysis*. ew York: Oxford University.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall/CRC Taylor and Francis Group. .
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Journal of business research methods*, 6(1), 53-60.
- Kalina, S. (2000), Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' newsletter 10*, EUT - Edizioni Università di Trieste, pp. 3-32.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling* (4th edition). New York, NY: The Guilford Press.
- Hu, L.T. and Bentler, P. M. (1999). Criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Equation modeling*, 6, 1-55.
- Kutz, W. (2010). *Dolmetschkompetenz: was muss der dolmetscher wissen und können?*. München: European University Press.
- Odacıoğlu Çoban, F and Ünal F. (2022). Developing a translation competence scale and evaluating the opinions of prospective translators and professional translators in turkey regarding translation competence. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi* Sayı/Number 32 (2022 Spring), 55-90.
- PACTE Group (2005). Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Metadata*, 609-619.
- Pöschhacker, F. (2001). Dolmetschen und translatorische Kompetenz. In Andreas F. Kellertat (ed.), *Dolmetschen: Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. Frankfurt/M.: Lang, 19-37.
- Pöschhacker, F. (2015), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Routledge.
- Raykov, T. and Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schaeffer, M., et.al (2019). The translation and interpreting competence questionnaire: an online tool for research on translators and interpreters. *Perspectives studies in translation theory and Practice*, Volume 28, 2020 - Issue 1, pp. 90-108.
- Stober, J. (1998). The Frost multidimensional perfection scale revisited: more perfect with four (instead of six) dimensions. *Personal and individual differences*, 24, 481-491.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Multivariate statistics* (6th edition). Heights, MA: Allyn and Bacon.



Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.

Wang W, Xu Y, Wang B and Mu L (2020) Developing interpreting competence scales in China. *Front. psychol.* 11:48, pp. 1-16.

Walczyński, M. (2019). *Psycho-affective factors in consecutive interpreting*. Peter Lang Publishing.

Worthington, R. L. and Whittaker, T. A. (2006). Development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling psychologist*, 34(6), 806-838. <http://gams.uni-graz.at/context:tc>

## Appendix I

### SÖZLÜ ÇEVİRİ EDİNCİ

Değerli katılımcı;

Bu araştırma; mütercim ve tercümanlık öğrencilerinin ve çeviri piyasasında profesyonel olarak çalışan tercümanların sözlü çeviri edinçlerini değerlendirmek ve çeviri öğrencilerinin çeviri piyasasına dâhil olmaları ile çeviri piyasasında çalışan tercümanların bu piyasada kalmaya devam edip etmemelerini incelemek için tasarlanmıştır. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okumanızı ve bireysel olarak cevaplandırmanızı rica ediyoruz. Soruları cevaplamanız ortalama 9-10 dakika sürecektir. Araştırma sırasında alınan tüm bilgiler araştırmacıda saklı kalacak ve toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır.

İlginize şimdiden teşekkür ederek sağlıklı günler diliyoruz.

Araştırma ile ilgili bilgilendirme yazısını okudum ve araştırmaya katılmayı gönüllü kabul ediyorum. \*  
**(Gerekli)**

Evet

Hayır

**Cinsiyetiniz \* (Gerekli)**

Kadın

Erkek

**Yaşınız \* (Gerekli)**

18-20

21-25

26-30

31-35

36-40

41-45

46 ve üzeri

**Bölümünüz \* (Gerekli)**

Mütercim ve Tercümanlık

Diğer (Lütfen yazınız.) ..... Uygulamalı Çevirmenlik / Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik / Çeviribilim / Almanca Mütercim Tercümanlık / Amerikan Kültür ve Edebiyatı / İngiliz ve Edebiyatı /

**Sınıfınız \* (Gerekli)**

- Hazırlık  
 1  
 2  
 3  
 4  
 5 ve daha üstü  
 Diğer (Lütfen yazınız.) ..... Doktora

**Yetkin düzeyde bildiğiniz yabancı diliniz/dilleriniz (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.**

*I. yabancı dilinizi lütfen belirtiniz.) \* (Gerekli)*

- İngilizce  
 Almanca  
 Fransızca  
 Rusça  
 Arapça  
 Diğer (Lütfen yazınız.) ..... İspanyolca / Korece /

**Mezun olduktan sonra çeviri piyasasında çalışmak istiyorum. \* (Gerekli)**

- Evet  
 Hayır (Lütfen nedenini yazınız.) .....

**Cevabınız evetse mezun olduktan sonra hangi çeviri alanında ne gibi bir pozisyon/pozisyonlarda çalışmak istiyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) \* (Gerekli)**

- Kitap çevirmeni  
 Kamu kurumunda çevirmen  
 Serbest çevirmen  
 Büroda çevirmen  
 Adliyelerde çevirmen  
 Proje yöneticisi  
 Yerelleştirme uzmanı  
 Özel sektörde meslek elemanı  
 Editör/Redaktör  
 Çeviri eğitmeni  
 Diğer (Lütfen yazınız.) .....Oyun, Film / Eşlik çevirmeni / Multimedya çevirmeni / Sözlü tercüman /

**Mezun olduğunuz bölüm \* (Gerekli)**

- Mütercim ve Tercümanlık  
 Diğer (Lütfen yazınız.) .....

**Hangi uzmanlık alanı/alanlarında çeviri hizmeti sunuyorsunuz? (Birden fazla yanıt verebilirsiniz.) \* (Gerekli)**

Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F.

- Ticari çeviri
- Akademik çeviri
- Hukuki çeviri
- Teknik çeviri
- Tıbbi çeviri
- Yerelleştirme
- Edebi çeviri
- Diğer (Lütfen yazınız.) ..... Görsel/işitsel çeviri / Hiç

**Çeviri piyasasında çalışmaya devam etmek istiyorum. \* (Gerekli)**

- Evet
- Hayır (Lütfen nedenini yazınız.) .....

**Çevirmenlik mesleğini ..... olarak görüyorum. (Aşağıdaki yanıtlardan birini seçiniz.) \* (Gerekli)**

- İleride esas mesleğim
- Ek iş

**Hiç üç aydan fazla bir süre I. yabancı dilinizin konuşulduğu bir ülkede buldunuz mu? \* (Gerekli)**

- Evet
- Hayır

**I. yabancı dilinizle ilgili aktif bilgi düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? (1'den (çok kötü) 100'e (çok iyi) kadar bir değeri aşağıya yazınız.) \* (Gerekli)**

- .....

**Ana dilinizle ilgili düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? (1'den (çok kötü) 100'e (çok iyi) kadar bir değeri aşağıya yazınız.) \* (Gerekli)**

- .....

**I. yabancı dil düzeyinizle ilgili haftada kaç saat işitsel içerik dinliyorsunuz? \* (Gerekli)**

- Hiç
- 1-3 saat
- 4-6 saat
- 7-9 saat
- 10 saatten fazla

**Ana dilinizde haftada kaç saat işitsel içerik dinliyorsunuz? \* (Gerekli)**

- Hiç
- 1-3 saat
- 4-6 saat
- 7-9 saat
- 10 saatten fazla

**Ana dilinizde haftada kaç saat metin okuyorsunuz? \* (Gerekli)**

- Hiç

- 1-3 saat  
 4-6 saat  
 7-9 saat  
 10 saatten fazla

**I. yabancı dilinizde haftada kaç saat metin okuyorsunuz? \* (Gerekli)**

- Hiç  
 1-3 saat  
 4-6 saat  
 7-9 saat  
 10 saatten fazla

**I. yabancı dilinizi ne sıklıkta konuşuyorsunuz? \* (Gerekli)**

- Hiç  
 Günde 1 ile 15 saat  
 Haftada 1 ile 15 saat  
 Ayda 1 ile 15 saat  
 Diğer (Lütfen yazınız.) .....

**A. SÖZLÜ ÇEVİRİ EDİNCİ ÖLÇEĞİ**

No	Maddeler	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1	Hızlı düşünerek tepki verebilirim.					
2	Yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
3	Güçlü bir belleğe sahip olduğumu düşünüyorum.					
4	Çok boyutlu düşünerek sentez yapabilirim.					
	İç ve dış engellere rağmen odaklanabilirim ve dikkatim dağılmaz.					
6	Kısa süreli bellek ve çalışma belleği kapasitemi tasarruflu bir şekilde kullanarak zihinsel imgeleme, şemalama ve haritalandırma yapabilirim.					
7	Bir sorun karşısında çözüme yönelik farklı öneriler sunabilirim.					
8	Her iki kulağımla da aynı anda farklı şeyler dinleyebilirim, ana dilim ve tüm aktif ya da pasif yabancı dillerimde duyduğumu tam olarak					
	Kaynak ve erek dillerde dinlediğim iletinin özünü kavrayabilirim.					
10	Aynı zaman dilimi içinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi çoklu işlemleri yürütebilirim.					
11	Öz farkındalığa sahibim.					
12	Sezgilerim oldukça kuvvetlidir.					
13	Çevirmen olarak başarılı olacağıma inanıyorum.					

Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey / Ünal, F. & Çoban Odacıoğlu, F.

No	Maddeler	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen katılıyorum	(4) Kesinlikle Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
14	Saygın bir mesleğim olduğunu düşünüyorum.					
15	Dayanışmaya ve paylaşıma yatkınım.					
	İnsan ilişkilerinde ve sosyal alanlarda girişken olduğumu					
17	Hayata olumlu bakmayı tercih ederim.					
18	Risk alabilir ve mücadele edebilirim.					
	Değişik konularda yeni şeyler öğrenmek beni mutlu eder.					
20	İnsanlarla empati kurabilirim.					
21	Sözlü çeviri görevi sırasında yaşadığım stresi yönetebilirim.					
22	Olumsuz bir eleştiri aldığımda duygularımı yönetebilirim.					
23	Aynı anda sağ ve sol elimi farklı işlerde kullanabilirim.					
24	Görme ve duyma becerilerim oldukça iyidir.					
25	Yazma ve cihaz kullanma becerilerim oldukça iyidir.					
26	Çalışma dillerine ve çalışma dillerinin dil bilgisi yapılarına, deyimlerine, telaffuz ve kavramlarına çok iyi derecede hâkimim.					
27	Bilgisayar destekli terminoloji yönetimini iyi yapabilirim.					
28	Bir konuda derin bilgiye sahip olmaktansa birden fazla konuda yüzeysel bilgiye sahip olmayı tercih ederim.					
	Sözlü çeviri işine başlamadan önce konuyla ilgili araştırma yaparım.					
30	Sözlü çeviri işine başlamadan önce konuyla ilgili terimleri tararım.					
31	Takım çalışmasına yatkınım.					
32	Terimler, sayısal veriler ve benzeri diğer konularda çeviride sorun yaşanması halinde meslektaşıma destek olurum.					
33	Çeviri süreci ve sonrasında alçakgönüllü bir tutum sergilerim.					
34	Çeviri sürecinde kendi konumumu iyi belirlerim.					
35	Baskıya dayanabilir ve gerektiğinde baskıyı engelleyebilirim.					
36	Konuşmanın ana düşüncesini anlayabilir ve gerektiğinde çıkarımda bulunabilirim.					
37	Konuşmayı eşzamanlı dinleyebilir, çevirebilir ve konuşmayı takip edebilirim.					
38	Konuşmacının konuşma hızından kaynaklı bir sorun yaşadığımda sakinliğimi koruyabilirim.					
39	Sözlü çeviri süreci atlatıldıktan sonra not edilen terimleri tekrarlar ve içselleştiririm.					
40	Sözlü çeviri sonrası yaptığım işle ilgili öz eleştiri yapar ve gerekirse birlikte çalıştığım meslektaşımdan geri bildirim isterim.					
41	Çeviride kelime seçimleri, doğru telaffuz ve benzeri konularda alışkanlıklarımı gözden geçirir ve eksik gördüğüm noktalarda kendimi geliştiririm.					
42	Sözlü çeviri sürecinde önceliklerimi belirler ve zamanımı verimli kullanırım.					
43	Vergi, muhasebe, iş anlaşmaları, ödemelerde yaşanan sıkıntılar ve benzeri konularda bilgi sahibiyim.					

No	Maddeler	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
44	Müşteri ilişkilerimi sağlam tutarım ve ücreti baştan belirlerim.					
45	Yaşam boyu öğrenmeye açığım.					
46	İletişim, çeviribilim, dilbilim, metindilbilim alanlarında kuram					
47	Sahip olduğum kuram bilgisini uygulamaya dönebilirim.					
48	Sözlü çeviri teknikleri konusunda bilgim var ve çevirilerde uygulırım.					
49	Kaynak dil ve erek dilin dilbilgisi kurallarına hâkimim.					
50	Sosyokültürel farklılıklara göre algı ve ifade farklılıklarını dikkate alarak her iki dilde söylem çözümlemesi yapabilirim.					
51	Dil dışı iletişim öğelerini değerlendirebilir, not alabilir ve sözlük					
52	Her iki dilin kültür farklılıklarını (özellikle de espri, atasözleri ve deyimlerde meydana gelen) dikkate alarak işlevsel bir çeviri					
53	Çevirisini yaptığım kişi ve konular açısından gizlilik ilkesine uyarım.					
54	Çeviride iletinin özüne sadık kalarak tarafsızlığımı korurum.					
55	Profesyonelce davranabilir, hitaplarda ve atıflarda mesafemi koruyarak saygılı olabilmeye özen gösteririm.					
56	Yaptığım çevirinin ve kararlarımın sorumluluğunu almaktan					
57	Yurt içi ve yurt dışındaki kurum ve kuruluşlar hakkında genel bir bilgiye sahibim.					
58	Güncel konular ve bu konuların gelişim süreçleri ile ülkelerin, kişilerin ve kuruluşların bu konulara bakış açıları hakkında bilgi sahibiyim.					
59	Bilim, teknik, sanat ve edebiyat gibi alanlarda temel bilgiye sahibim.					
60	Çevirisini yaptığım bilim dalı ya da konu hakkında alan bilgisine sahibim ve o alanla ilgili terimleri bilirim.					

## 099. Avrupa Birliği ikincil hukuk tasarruflarının çevirisinde Almanca-Türkçe çözümlemeli çeviri yöntemi

Recep ÖZBAY<sup>1</sup>

**APA:** Özbay, R. (2023). Avrupa Birliği ikincil hukuk tasarruflarının çevirisinde Almanca-Türkçe çözümlemeli çeviri yöntemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1609-1632. DOI: 10.29000/rumelide.1253020.

### Öz

Avrupa Birliği kendi iç iletişiminde çeviriye verdiği özel önemi 'AB'nin dili çeviridir' sloganıyla güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Reform niteliğindeki bu bakış açısıyla, 27 ülkede konuşulan 24 resmi dil bir anlamda eşit konuma getirilmiştir. AB vatandaşları etkin ve kalite güvencesi sağlanmış çeviri hizmetleri sayesinde her türlü bilgi, metin ve belgeye neredeyse eş anlı olarak kendi ana dillerinde yazılmış kaynaklar olarak ulaşabilmektedirler. Ülkemizin AB'ye üye olma hedefi doğrultusunda yürütölen çok yönlü çalışmalar çerçevesinde AB hukuk mevzuatının birincil ve ikincil kaynaklarının Türkçeye çevrilmesi gerekmektedir. Kurucu antlaşmalar ile tadil edilmiş versiyonlarından oluşan birincil hukuk kaynaklarının çevirileri büyük oranda yapılmıştır. Çevirilerinin yapılması beklenen ve AB'nin Resmî Gazetesi üzerinden günlük olarak yayımlanan ve hacmi sürekli genişleyen ikincil hukuk kapsamına giren birikmiş on binlerce sayfa belge söz konusudur. Bu çalışmada AB'nin ikincil hukuk kaynakları arasında yer alan hukuki düzenlemelerin çevirisine yönelik Almancadan Türkçeye çözümlemeli bir çeviri yöntemi gösterilmeye çalışılacaktır. Analiz edilen tüzük, AB Resmî Gazetesi'nin 31 Ekim 2022 tarihli sayısından alınmıştır. Kaynak belge ve Türkçe çevirisi çalışmaya örnek olarak eklenmiştir. Çalışmanın amacı, özellikle Almanca mütercim-tercümanlık ve çeviribilim bölümü öğrencilerini AB ikincil hukuk metinlerinin çevirisinde uygulayabilecekleri çözümlemeli bir yöntemle tanıştırmak ve bu alana yönlendirmektir. Ortaya konan yöntemde, bir taraftan çevirmenin hukuk metinleri üzerinde yapması gereken dilbilimsel analizlerin, diğer taraftan da alan diline hakimiyetin önemine vurgu yapılmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Avrupa Birliği, AB ikincil hukuk tasarrufları, hukuk metinleri çevirisi, çözümlemeli çeviri yöntemi

## German-Turkish analytical translation method for the translation of European Union legal acts

### Abstract

The European Union strongly emphasizes the special importance it attaches to translation in its internal communication with the slogan 'The language of the EU is translation'. With this reformative perspective, the 24 official languages spoken in 27 countries have been put on an equal footing. Thanks to efficient and quality-assured translation services, EU citizens can access all kinds of information, texts and documents almost simultaneously as if they were written in their native languages. Within the framework of the multifaceted efforts carried out in line with Turkey's goal of becoming a member of the EU, primary and secondary sources of EU legislation need to be translated into Turkish. The primary sources of law, consisting of the founding treaties and their amended

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim-Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), rozbay@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7697-7227 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi:18.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253020]

versions, have been translated to a large extent. There are tens of thousands of pages of secondary law documents, which are published daily in the Official Journal of the EU and whose volume is constantly expanding. In this study, an analytical translation method from German to Turkish for the translation of legal regulations that are among the secondary law sources of the EU will be presented. The analyzed regulation is taken from the October 31<sup>st</sup>, 2022 issue of the Official Journal of the EU. The source document and its Turkish translation are included in the study as examples. The aim of the study is to introduce students of translation and interpreting or translation studies, especially in German, to an analytical method that they can apply in the translation of EU secondary law texts. The method emphasizes, on the one hand, the importance of the linguistic analyses that the translator should carry out on legal texts and, on the other hand, the importance of the command of the language of the field.

**Keywords:** European Union, EU secondary legal acts, translation of legal texts, analytical translation method

## 1. Giriş

Özel alan çevirilerinde çevirmenin en güçlü dayanağı, alan diline olan hakimiyet düzeyidir. Bunun yanı sıra metnin alanına ve türüne bakılmaksızın, çevirmenin metinler üzerinde dilbilimsel analiz yapabilme becerisi de özel alan dili hakimiyeti kadar önemli bir dayanaktır. Bu iki ölçüt özel alan çevirisi sürecinde iç içe geçmiş biçimde adeta eş anlı olarak çalışır. Çevirmenin temel görevi, diller arasında iletişim engellerini olabildiğince kaldırmak ve kullandığı dil becerileriyle iki farklı kültür arasında bağlantı sağlamaktır (Stolze, 1999, s. 45). Özel alan çevirilerinde erek metin hem iyi bir alan uzmanı hem de iyi bir dilci tarafından kaleme alınmış izlenimi vermelidir.

Alan çevirileri başlığı altında en yaygın çeviri türlerinin başında hukuk çevirileri gelir. Bu alanda çevirmenin yabancı dil düzeyi kadar kaynak ve erek metnin hitap ettiği hukuk sistemleri hakkındaki alan dili düzeyi de önemli bir etkidir (Hacımahmutoğlu & Özbay, 2011, s. 233). Hukuk dilinin kendine özgü yapısı, sözdizimi ve terminolojisi bu alanda çeviri yapan çevirmenleri zorlayan bir faktördür. Ancak tek başına hukuk terminolojisi bilgisi yeterli değildir, çevirmen hukuk metinlerini dilsel açıdan çözümlerken aynı zamanda kaynak ve erek metnin hitap ettiği hukuk sistemlerini de bilerek çeviri sürecini yürütür. Hukuk metinlerinin çevirisinde esasen farklı hukuk sistemleri arasında bir aktarım yapıldığı olgusundan hareketle, dilsel uyumluluğun gözetilmesi kadar kaynak metindeki hukuki etkinin korunması ve erek metinde de o şekilde verilebilmesi hedeflenir (Kurmel, 2021, s. 51). Çeviri ürünü olan erek metin aynı zamanda kaynak dil ve kültüründen erek dil ve kültürüne bir bilgi aktarımıdır. Farklı bir bakış açısıyla, bir kaynak hukuk sistemi ve dilinden bir erek hukuk sistemi ve diline bilgi aktarımıdır (Reiß & Vermeer, 1984, s. 76).

Hukuk metinlerinin çevirisinde temel parametreler şu şekilde özetlenebilir (Sandrini, 2010, s. 145):

1. Kaynak ve erek metnin hitap ettiği hukuk sistemleri arasındaki farklılıklar: Hukuk içerikleri ve hukuk kurumları, kuramsal hukuki temel yapı, hukuk kaynakları, ideoloji
2. Hukuk dili ve terminolojisi
3. Metin türü
4. Hukuk düzenlemelerinin muhatapları
5. Çevirinin statüsü



Ülkemizin AB üyeliği sürecinde, özellikle 2005 yılında başlayan fiili müzakereler çerçevesinde, AB müktesebatı ve mevzuatı belgelerinin çevirisi gündeme gelmiştir. Ulusal hukuk düzenlemelerinin üstünde bir konumda olması nedeniyle AB hukuk kaynaklarının çevirileri yaygın geleneksel hukuk metinlerinin çevirisi dışında bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Çevirmenin AB'nin hukuk düzeni içinde üretilen hukuk metinlerinin öncelikle uluslararası bir etkiye sahip olduklarını göz önünde tutarak erek dildeki metni de o düzlemde oluşturmalıdır. 2001 yılında yayımlanan, 2003 ve 2008 yıllarında güncellenen *AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Ulusal Programı* çerçevesinde kısa ve orta vadede tüm fasıllarda gerçekleştirilmesi öngörülen çalışmalara ve planlanan hukuki düzenlemelere vurgu yapılmaktadır. Hiç kuşku yok ki bu çalışmaların planlanan hedeflere ulaşabilmesi açısından çeviri hizmetleri kilit rol oynayacaktır.

## 2. Kuramsal çerçeve ve yöntem

Çevirmenin özel alan çevirilerindeki mesleki yetkinliği çeviri sürecinde alacağı tutum ve stratejik kararlarla ortaya çıkar. Bu tutum ve kararların tutarlılığında çevirmenin her iki dilde de metinler üzerinde uygulayacağı dilbilimsel çözümlemeler rol oynar. Diğer taraftan da ilgili alanda çevirmenin sahip olduğu bilgi birikimi içerik açısından erek metnin alan diline uygunluğunu sağlar. Hukuk metinlerinin çevirisinde karşılaşılan temel sorunların başında kaynak metnin üretildiği hukuk sisteminde kullanılan bazı terimlerin erek dilde doğrudan karşılığının olmayışdır. Erek hukuk sisteminde doğrudan karşılığı olmayan veya karşılığı kısmen bulunan bu tür 'yabancı terimler' çevirmenin stratejik kararlarıyla olabildiğince uyumlaştırılarak erek dilde karşılanmaya çalışılır. Bu noktada çevirmen çeviri yetkinliğine ek olarak alan bilgisi yetkinliğini devreye sokar (Iluk, L. & Iluk, J., 2019, s.189). AB hukuku metinlerinin Türkçeye çevirisinde bu açıdan bakıldığında hala daha bazı terimlerin karşılıklarında arayışların olduğunu söyleyebiliriz. Örnek olarak 'direktif' terimini verebiliriz. Türk hukuk sisteminde daha çok 'yönerge' terimine yakın olan bu terim, gelinen noktada artık doğrudan AB hukuk diline uygun şekilde Türkçe çevirilerde de 'direktif' olarak kullanılmaktadır. Bu nedenledir ki AB hukuk metinlerinin çevirisinde kullanılacak terminolojilerde düzenli olarak güncellemeler yapılmaktadır ve yapılmalıdır. Bu süreçte çevirmenlerin de bazı terimlerin karşılıklarının Türkçede doğru kullanımına yönelik katkıları olabilecektir. Çevirmen her ne kadar bir kaynağa bağlı olsa da erek dilde adeta yeni bir metin oluşturduğunun bilinciyle erek okur ve erek kültür odaklı olarak süreci yönetmelidir.

Çevirmenin çalıştığı dillerde dilbilimsel analizler yapabilme becerisi gelişmiş olmalıdır. Hem kaynak hem de erek dilin dilbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel ve leksikolojik yapısına hakimiyet erek dilde oluşturulacak metnin alınmasında belirleyici etkidir. Akademik çevirmenlik eğitiminde esas olarak çevirmen adaylarının çeviri sürecini yönetirken, alandan ve yazılı veya sözlü çeviriden bağımsız olarak, öncelikle kaynak metin üzerinde dilbilimsel çözümleme yapabilme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu çalışmada AB ikincil hukuk tasarruflarından seçilen güncel bir Almanca kaynak, metin üzerinde yapılan dilbilimsel çözümlemelere dayalı sistematik bir çeviri yöntemi çerçevesinde analiz edilmiştir. Almancanın bağlı dilbilgisine (Alm. *Dependenzgrammatik*, *Valenzgrammatik*, *Abhängigkeitsgrammatik*) göre ele alınmaya yatkın bir dil oluşu, çeviri sürecinde de kullanılması gereken bir çıkış noktasıdır. İfadenin merkezinde olan eylemin yapısı üzerinden diğer öğelerin ve bağlamın anlaşılması daha işlevsel bir yöntemle sağlanabilmektedir. Özellikle Almanca hukuk metinlerindeki cümlelerin uzunluğu dikkate alındığında, bu yöntemin uygulamada etkinliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu çözümlemeli yöntemin dayandığı prensip, çevirmenin ilgili ifadenin hatta tüm metnin doğru anlaşılması için eyleme bağlı olarak olası bağlam sorularına yanıt aramasına dayanır. Bu yöntemle cümlede olmazsa olmaz öğeler belirlenmiş olacaktır. Diğer bir ifadeyle, çevirmen kaynak

metinde zorlandığı bir cümlede hangi öğeye öncelikle bakacağını ve zorluğu hangi yaklaşımla çözebileceğine karar vermelidir. Çevirmenin cümlede eylemin yerini, yapısını ve işlevini noktasal olarak bulup bağlamını çözümlenmesiyle bir sonraki aşamada çeviri sürecine devam edecektir. Çalışmanın 4.1. bölümünde konu örnekler eşliğinde irdelenmektedir.

### 3. Avrupa Birliği'nin hukuki düzeni: Birincil ve ikincil hukuk tasarrufları

Avrupa Birliği kuruluşundan bu yana ulaştığı ekonomik ve siyasi kazanımları ile etki alanını düzenli olarak genişleterek büyütmesini hiç kuşkusuz oluşturduğu hukuk sistemine ve bu sistemin Birlik içinde yeknesak bir şekilde uygulanıyor olmasına borçludur. Bu hukuk düzeni Birliğin temelini oluşturmakla birlikte, hukuk toplumunu anlayışının kabul gördüğünün en önemli göstergesidir (Borchardt, 2010, s. 141). Birlik genelinde hukuk toplumu anlayışının olabildiğince korunması ve geliştirilmesiyle AB'nin gelecek hedeflerini de gerçekleştirmesi ihtimali yüksek olacaktır. Yetmiş yılı aşan bir sürede özellikle 'dört temel özgürlük alanı' başlığı altında kişilerin, sermayenin, malların ve hizmetlerin serbest dolaşımı konularında kat edilen mesafeler de hukuki düzeninin ortak olarak korunması ve uygulanmasıyla sağlanabilmiştir. Birey, artık sadece kendi ülkesinin vatandaşı değil, aynı zamanda 'Birlik Vatandaşı' olma yolunda bir bilinç içinde önemli mesafe kat etmiştir (Borchardt, 2010, s.7). Diğer taraftan, *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*'nın (2001) iyi yönetilme hakkını düzenleyen 41.maddesinin 4.bendinde 'Herkes, Birliğin kurumlarına, Antlaşmaların resmi dillerinden herhangi biriyle yazabilir ve kendisine aynı dilde cevap verilmelidir,' hükmü yer alır. Bu hüküm, tüm AB dillerinin eşitlendiğinin ve Birliğin aynı zamanda çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe verdiği önemin açık bir ifadesidir. Birlik içinde hukuki düzenlemelerinin içerik ve biçim bakımından eşgüdüm içinde yürütülmesi gerektiği 'AB Hukuki Metinlerinin Hazırlanmasında Görev Alanlar İçin Avrupa Parlamentosu, Konsey ve Komisyonun Ortak Kılavuzu'nda (Alm. *Gemeinsamer Leitfaden des Europäischen Parlaments, des Rates und der Kommission für Personen, die an der Abfassung von Rechtstexten der EU mitwirken*) şu şekilde açıklanmaktadır (AB Ortak Kılavuz, 2015, s. 6):

"Vatandaşların ve kurumsal tüm paydaşların hak ve yükümlülüklerini bilmesi, mahkemelerin ortak uygulanmalarla hareket etmesi ve üye devletlerin Birlik hukuku çerçevesinde usulüne uygun ve zamanında işlem yapması için, Birliğin organları tarafından çıkartılan hukuki tasarruflar tüm resmi dillerde anlaşılabilir ve tutarlı bir dille yazılmalı ve biçimsel olarak aynı formatta düzenlenmelidir."

AB hukuk sisteminin temelini öncelikli olarak 'birincil hukuk' kaynakları olarak tanımlanan ve Birliğe üye tüm devletler için bağlayıcı olan antlaşmalar oluşturur. Antlaşmaların belirlediği temel ilke ve hedeflere göre çıkartılan hukuki düzenlemeler de 'ikincil hukuk' kaynaklarıdır. İkincil hukuk kapsamına giren düzenlemeler ise;

1. Tüzükler (İng. regulations, Alm. Verordnungen, Fra. règlements),
2. Direktifler (İng. directives, Alm. Richtlinien, Fra. directives),
3. Kararlar (İng. decisions, Alm. Beschlüsse, Fra. décisions),
4. Tavsiyeler (İng. recommendations, Alm. Empfehlungen, Fra. recommendations) ve
5. Görüşlerden (İng. opinions, Alm. Stellungnahmen, Fra. avis) oluşur.

AB ikincil hukuk düzenlemeleri 'hukuki tasarruf' (İng. *legal act*, Alm. *Rechtsakt*, Fra. *acte juridique*) başlığı altında değerlendirilir. Bu iki temel kaynak dışında, AB hukuk düzeninin oluşturulmasında hukukun genel ilkeleri, uluslararası hukuk ve içtihat kararları gibi kaynakların da destekleyici etkisi vardır. AB müktesebatı kapsamında yaklaşık yirmi bin belge ve iki yüz bin sayfanın üzerinde bir külliyyatın oluştuğu bilinmektedir. Neredeyse her gün AB Resmî Gazetesinde yayımlanan tasarruflarla

bu rakam düzenli olarak artmaktadır. AB hukuki düzenlemeleri ‘uluslarüstü’ (İng./Alm./Fra. *supranational*) nitelikte olup, üye ülkelerin ulusal hukuk düzenlemelerinin üzerinde bir konuma sahiptir. Böylece 27 ükeli ve yaklaşık 450 milyon nüfuslu mevcut Birlik yapısında çıkartılan tüm hukuki düzenlemelerinin uygulamada ulusal hukuk düzenlemelerine göre önceliği vardır. Böylesi çok kültürlü ve çok dilli bir yapı içinde üye ülkelerin farklı ulusal hukuk sistemleri olduğu da dikkate alındığında, ortak bir Birlik hukuk sistemi ve ortak bir hukuk dili oluşturmanın ve sürdürülebilmenin zorluğu söz konusudur (Kjaer, 1999, s. 64).

### 3.1. AB ikincil hukuk tasarruflarının muhatapları ve bağlayıcılık düzeyi

AB hukuki tasarruflarının temel hedefi, AB vatandaşlarının tamamına olabilecek en üst düzeyde yaşam koşulları ve refah sağlamaktır (Borchardt, 2010, s. 97). Bu belirlemeye koşut olarak da AB ikincil hukuk tasarrufları Birlik içindeki güncel ihtiyaç ve gelişmelere bağlı olarak düzenlenir. Bu bağlamda AB Resmî Gazetesi’nde yayımlanan ikincil hukuk tasarruflarının AB’nin bir anlamda resmi gündemi olduğunu söyleyebiliriz. Bu tasarruflarda üye devletler ile gerçek ve tüzel kişiler, birlikte yaşamın tüm alanları hakkında alınan ortak kararlardan haberdar olurlar. *Avrupa Birliği Antlaşması ve Avrupa Birliği’nin İşleyişi Hakkında Antlaşma*’nın 288.maddesinde AB kurumlarının düzenleyebilecekleri ikincil hukuk tasarrufları şu şekilde belirlenmiştir (AB Antlaşması, 2011, s. 167):

“Kurumlar, Birliğin yetkilerinin kullanılması için tüzük, direktif, karar, tavsiye ve görüşler kabul eder. Tüzükler genel uygulama alanına sahiptir. Bütünüyle bağlayıcıdır ve tüm üye devletlerde doğrudan uygulanır. Direktifler, muhatap alınan her üye devleti, ulaşması gerekli sonuçları itibarıyla bağlar, şekil ve yöntem seçimini ise ulusal otoritelere bırakır. Kararlar bütünüyle bağlayıcıdır. Muhatabı belirtilen bir karar, yalnızca muhatabı için bağlayıcıdır. Tavsiye ve görüşler bağlayıcı değildir.”

Bu hüküm uyarınca AB ikincil hukuk tasarruflarının çıkartılmasında düzenlemeye yetkili Birlik organları, tasarrufların muhatapları ve bağlayıcılık düzeyleri şöyledir:

Tasarruf	Düzenleyen AB Organı	Muhataplar	Bağlayıcılık düzeyi
Tüzükler	Konsey ve Parlamento, Konsey, Parlamento, Merkez Bankası	Bütün üye devletler, gerçek veya tüzel kişiler	Doğrudan uygulanır, tüm unsurlarıyla bağlayıcıdır
Direktifler	Konsey ve Parlamento, Konsey	Bütün üye devletler, belirli sayıda üye devlet	Sonucu itibarıyla bağlayıcıdır, özel koşullar altından doğrudan uygulanır
Kararlar	Konsey ve Parlamento, Konsey, Parlamento, Komisyon, Zirve, Merkez Bankası	Bütün veya belirli sayıda üye devlet, belirsiz kişiler	Doğrudan uygulanır, tüm unsurlarıyla bağlayıcıdır
Tavsiyeler	Konsey, Komisyon, Merkez Bankası	Bütün veya belirli sayıda üye devlet, diğer AB organları, gerçek kişiler	Bağlayıcı değildir
Görüşler	Komisyon, Parlamento, Konsey, Merkez Bankası, Sayıştay	Bütün veya belirli sayıda üye devlet, diğer AB organları, belirsiz kişiler	Bağlayıcı değildir

Tablo 1: AB ikincil hukuk tasarrufları

### 3.2 AB müktesebat ve mevzuat çevirileri

AB içinde etkin iletişimin en önemli unsurlarının başında çeviri hizmetleri yer alır. AB'nin çok dilli yapısı içinde çeviri hizmetlerinin 24 resmi dilde eşgüdümünü sağlamak üzere iki genel müdürlük görev yapmaktadır. Bunlardan biri yazılı çeviri (*EU Commission Directorate-General for Translation*), diğeri de sözlü çeviri (*EU Commission Directorate-General for Interpretation*) hizmetlerini koordine etmektedir. Bu etkin çeviri hizmeti anlayışının önemli bileşenlerinden biri de birçok farklı alanda terim havuzlarına sahip *IATE (Inter-Active Terminology for Europe)* terminoloji veritabanıdır. Söz konusu veritabanı önemli bir alt yapı olanağı olarak sistematik bir düzende aktif şekilde güncellenmekte ve elektronik ortamda tüm paydaşların kullanımına sunulmaktadır. Çevirmenlerin iş akışını kolaylaştırmak üzere AB kurumlarının dil kaynaklarının merkezi yönetimi için kullanılan *Avrupa Gelişmiş Çok Dilli Bilgi Sistemi Euramis (European Advanced Multilingual Information System)* üzerinden daha önce çevrilmiş benzer metin pasajlarını bulmak ve yeniden kullanma olanağı da vardır. Bunların yanı sıra, AB'nin hukuk portalı konumundaki EUR-Lex'te hızlı arama ve Euramis istasyonundan AB'nin otomatik makine çeviri sistemine doğrudan bağlanma ve *Avrupa Komisyonu Makineli Çeviri Sistemi ECMT (European Commission Machine Translation)* gibi ek araçlar da kullanılabilir. Böylece çevirmenlerin kaynak metinleri doğru analiz edebilmelerine ve erek dildeki metinlerin taslaklarını oluşturmalarına önemli destekler sağlanmaktadır. Bu ve benzeri teknolojik donanımlar, kalite güvencesi sağlanmış çeviri hizmetlerinin Birlik içinde standart bir zeminde yürütülmesini kolaylaştırmaktadır.

AB müktesebat ve mevzuat çevirilerinde iki farklı düzlem söz konusudur. Bir taraftan AB kurumları açısından uluslararası bir anlayışla hareket edilirken, diğer taraftan da ulusal uygulama sürecinde dil içi uyarlamalar yapılır (Sandrini, 2010, s. 149). Kjaer (1999, s. 66) hukuk metinlerinin çevirisinde alışlagelmiş ve bugüne kadar çoğunlukla farklı ulusal hukuk sistemlerinden yapılan çevirilerin kuramsal analizlerine göre uluslararası çevirilerde söz konusu olan üç temel farklılığa işaret eder. Bu kapsamdaki çevirilerde;

1. Hukuk terimleri ile hukuk sistemi arasında netleşmiş bir bağlantı yoktur.
2. Kaynak metindeki hukuk terimlerinin erek dilde her defasında kesin karşılıkları yoktur.
3. Kaynak ve erek dil arasında sapmalar oluşur.

Bu ve benzeri akademik tespitler ışığında, AB müktesebatı ve mevzuatından Türkçeye yapılacak çevirilerde de kavramsal ve kaynak dil içeriklerinin ve terimlerin aktarımında sapmalar olabileceği varsayımı ile hareket edilmelidir. Hukuk metinleri çevirilerinde yaşanan sorunların büyük bir kısmı, farklı hukuk kaynaklarından beslenen iki farklı hukuk sisteminin birbirleriyle örtüşen yanlarının az olmasından oluşur (Stolze, 1999, s. 47). Özellikle erek dilde karşılığı olmayan ögelerde çevirmenin en çok başvurduğu stratejilerden biri de o ögelerin anlamını kapsayan yakın veya bir üst kavramı kullanarak karşılama çabasıdır. AB'ye üye olan diğer ülkeler de bu sapmalar yaşanmış, ancak zaman içinde diller arasında uyumluluk sağlanabilmiştir. AB hukukunun görece olarak diğer yaygınlık kazanmış hukuk sistemlerine veya ulusal hukuk düzenlemelerine göre daha yeni ve gelişmeye açık olması, bazı terimlerin anlaşılmasında tereddütler oluşturabilmektedir (Sandrini, 2010, s. 149). Ancak AB'ye üye ülkelerde ilgili kaynaklar çoğunlukla doğrudan uygulanması veya ulusal hukuka uyumlaştırılması gerektiğinden, çevirilerde yaşanacak sapmalar kısa sürede giderilebilmektedir. Çünkü tüm AB hukuk tasarrufları resmi dillerin tamamında aynı derecede orijinal kabul edildiğinden, kaynakların içerik bakımından da birbirleriyle eşit olma zorunluluğu vardır (Kjaer, 1999, s. 65).

Ülkemizin olası bir AB üyeliğinde de AB hukuk kaynaklarının çevirileri daha sistematik ve kalite güvencesi sağlanmış bir biçimde yapılacağı muhakkaktır. Halihazırda farklı kurumlarda yapılan çeviriler aslında bir ön çalışma ve geliştirme çabası olarak görülebilir. Bu nedenle tam üyelik süreci içinde çevirinin tekrar yoğun bir faaliyet alanı olma olasılığı vardır. AB müktesebatı ve mevzuatı çevirilerinin eşgüdüm içinde yürütülebilmesi için kurumsal bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu amaçla 2000 yılında kurulan Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (ABGS) bünyesinde bir Çeviri Eşgüdüm Başkanlığı oluşturulmuş ve bu işle görevlendirilmiştir. Ülkemizin AB ile ilişkilerinin hızlandığı sonraki yıllarda AB Bakanlığı'nın kurulmasıyla çeviri çalışmaları 2011-2018 yılları arasında burada yürütülmüştür. AB Bakanlığı'nın kaldırılması neticesinde Dışişleri Bakanlığı bünyesinde AB Başkanlığı kurulmuştur. AB müktesebat çeviri hizmetleri 2009 yılında kurulan AB Hukuku ve Çeviri Daire Başkanlığı bünyesinde yürütülmeye devam edilmiştir. İlgili Başkanlığın çalışma alanı şöyle açıklanmıştır:

#### AB Hukuku ve Çeviri Daire Başkanlığı;

- a) Avrupa Birliği müktesebatına uyum için hazırlanan ve görüş için Avrupa Birliği Başkanlığına gönderilen mevzuat taslaklarının Avrupa Birliği hukukuna uygunluğunu inceler ve görüş verir,
- b) Avrupa Birliği Hukukuna ve Türkiye-Avrupa Birliği Ortaklık Hukukuna, bu alanlardaki gelişmelere ve Avrupa Birliği Adalet Divanı içtihadına ilişkin çalışmalar yapar ve ihtiyaç duyulan konularda görüş verir,
- c) Avrupa Birliği müktesebatının ve katılım müzakereleri çerçevesinde ihtiyaç duyulan Türk mevzuatının çeviri çalışmalarının eşgüdümünü sağlar, bu kapsamda yapılan çevirilerin uygunluğunu denetler ve ilgili altyapı ve envanter çalışmalarını yürütür,
- d) Avrupa Birliği müktesebatı çeviri sürecine ilişkin farkındalık çalışmalarını yürütür ve Avrupa Birliği terminolojisi veri tabanını oluşturur.

Başkanlığın İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde geniş kapsamlı '*AB Mevzuatı Çeviri Rehberi*' vardır. Rehberin sonuç bölümünde, '*AB müktesebatının çevrilmesi sürecinde, çeviri metinlerinde hem dilbilimsel ve hukuki anlamda hem de biçim bakımından yeknesaklık ve tutarlılık, çeviri kalitesi bakımından önem arz etmektedir,*' denilmektedir. Söz konusu rehber bir biçim kılavuzu niteliğindedir. Çeviri biçim kılavuzları aynı alanda bir düzene bağlı olarak yapılan çevirilerde dilsel ve şekilsel bütünlüğü sağlamak üzere hazırlanan çalışmalardır (Canım, 2022, s.1655). Ara ara güncellenen bu çeviri rehberlerinin standart hale getirilerek AB hukuki düzenlemelerinin çevirilerinde kullanımının yaygınlaştırılması ve zaman içinde bağlayıcı hale getirilmesi hedeflenmelidir.

AB müktesebatı çerçevesinde yapılan çeviriler bugüne kadar ağırlıkta İngilizce kaynak metinler üzerinden yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Ancak Birlik içinde konuşulan tüm resmi dillerde yayımlanan belgeler gelinen noktada eşit değerde görüldüğünden, İngilizce dışındaki dillerden de çeviri yapılmasının önünde bir engel yoktur. 24 resmi dilde yayımlanan hukuki düzenlemeler eşit derecede orijinal olarak kabul edildiğine göre artık tek bir kaynak dil ve tek bir kaynak metin de söz konusu değildir (Sandrini, 2010, s. 149). Bu olgudan hareketle, AB müktesebatından Türkçeye yapılacak çevirilerde sadece İngilizce versiyonlar kaynak metin olarak kullanılması gerekmemektedir. Almanca dilinin ülkemizdeki kullanım hacmine bakıldığında, AB müktesebat çevirilerinin Almancadan da yapılabileceğini söyleyebiliriz.

Türkiye-AB ilişkileri çerçevesinde çevirinin taşıdığı önemi gösterilmesi açısından 2010 yılından bu yana düzenlenen ve İngilizce, Almanca ve Fransızca mütercim-tercümanlık ve çeviribilim programlarının son sınıf öğrencilerinin katıldığı '*AB Genç Çevirmenler Yarışması*'nın sürece yaptığı katkıyı unutmamak gerekir. Söz konusu yarışmalarda kullanılan metinler çoğunlukla AB müktesebatı ve mevzuatı

kapsamındaki ikincil hukuk tasarruflarından seçilmektedir. Genç çevirmenlerin alana yönlendirilmesini teşvik eden bu yarışma iyi bir farkındalık çalışmasıdır. Yarışmanın tanınırlığının ve sürekliliğinin sağlanabilmesiyle, çevirmenlik lisans programlarındaki AB hukuku ve hukuk metinleri çeviri dersleri ilgi görecektir.

#### 4. AB ikincil hukuk tasarruflarının Türkçeye çevirisi

AB ikincil hukuk tasarrufları AB Resmî Gazetesi'nde belirlenmiş bir şablon çerçevesinde hazırlanarak yayımlanır. Söz konusu şablon tüm resmi dillerde aynen korunur. Biçimsel olarak metnin başlığından başlayarak bir akış içinde bir düzenleme söz konusudur. Metnin tamamı adeta tek bir cümleden oluşan bütünlük bir yapı gibidir. Bu yapıya Türkçe versiyonda da olabildiğince uymak gerekir. Bir şablona bağlı oluşturulan metinlerde her ögenin belli bir konumu ve işlevi vardır. Metnin muhatabı aradığı bilgiyi nerede ve hızlıca bulacağını bilir. Metnin genel akışı hukuki kavramlar üzerinden sağlanır. Hukuki kavramlar, ilgili hukuk sisteminin içeriğini temsil eder ve metindeki ana bilgi taşıyıcıları konumundadırlar. Kavramların birbirleriyle olan ilişkilerine bağlı olarak metnin alana yönelik bilişsel arka planı oluşur (Sandrini, 1999, s. 30). Çevirmenin günlük dilde de kullanılan kimi terim ve ifadeleri hukuk dilindeki alansal anlamlarını ayırt edebilmesi gerekir.

Hukuk metinlerinde çözümlenmeli bir yöntemle çevirmenin yapacağı dilbilimsel analizlerin çeviri sürecine katkısı şöyle sıralanabilir:

1. Kaynak ve erek metinde önem taşıyan terim ve ifade kalıplarının kullanım biçimleri belirlenir.
2. Terim açıklamaları ve bağlam analizleriyle metnin anlaşılmasına katkı sağlanır.
3. İki hukuk sistemi arasındaki benzer ve ayrışan yönler ortaya çıkar.
4. Benzer metinlerde uygulanabilecek yöntemsel çözümler oluşturulur.

##### 4.1. Almancadan Türkçeye çözümlenmeli çeviri yöntemi

AB ikincil hukuk tasarruflarının Türkçeye çevirisinde kaynak metnin dilbilimsel çözümlenmesi ile çeviri süreci daha kolay yönetilebilir. Esasen bir şablona bağlı yapılan bu tür çevirilerde ilk yapılması gereken de budur. Kaynak dilin yapısal özelliklerinin erek dildeki karşılıklarının bulunmasıyla, geride kalan çeviri yükünün söz varlığının erek dile aktarılmasından oluştuğu görülecektir. Hukuk metinlerinde cümle yapıları temelde zorlayıcı değildir, zorluğu yaratan hukuk diline özgü söz varlığıdır. Bu olgu çeviri sürecinde iyi ayırt edilebilirse, kaynak metnin erek dile çevirisinde çevirmen öncelikli olarak neye odaklanacağını da belirlemiş olacaktır. Çevirmen metnin kim tarafından kime yönelik yazıldığına ve neyi söylediğine odaklanmalıdır. Söz varlığı açısından ortaya çıkan sorunlar tamamen iki farklı hukuk sisteminin birbirlerine olan uzaklığından kaynaklanır.

AB Resmî Gazetesi günlük olarak EUR-Lex portalı üzerinden 24 resmi dilde yayımlanmaktadır. Yayımlanan ikincil hukuk tasarruflarının çoğunluğu tüzük, direktif ve kararlardan oluşan düzenlemelerdir. Söz konusu tasarruflar çok kısa olabildiği gibi onlarca sayfa uzunluğunda da olabilmektedir. Bu çalışmada analiz edilerek Türkçeye çevirisi yapılan tasarruf, AB Resmî Gazetesi'nin 31 Ekim 2022 tarihli ve L 281 sayılı Almanca nüshasının "Tüzükler" (Alm. *Verordnungen*) başlığı altında 16.sayfada yer alan iki sayfalık kısa bir uygulama tüzüğüdür (EUR-Lex, 31 Ekim 2022). Bu çalışmada altı bölüme ayrılarak iki sütunlu tablolar biçiminde Almanca kaynak metin üzerinden Türkçeye çevrilen tüzükte dilsel analizlerin yanı sıra alan terminolojisi bakımından öne çıkan öğeler de irdelenmiştir.

Tüzüğün Almanca tam metni ile Türkçeye çevirisi AB Resmî Gazetesi şablonundan birebir uyarlanarak çalışmaya eklenmiştir (EK 1, EK 2).

AB tüzükleri belirlenmiş kesin bir şablona bağlı olarak şu bölümlerden oluşur: Başlık bölümü, dayanak bölümü, gerekçeler bölümü, maddeler bölümü, yürürlük ve bağlayıcılık bölümü ve ekler bölümü. Çevirmen her bir bölümün metin içindeki işlevine vakıf olarak hareket etmelidir. Her bir bölüm bir taraftan kendi içinde bağımsız bir anlam bütünlüğüne sahipken, diğer yandan da metnin bütünlüğü için vazgeçilmez bir parçadır. Şablona dayalı bu tür hukuk metinlerinin çevirisinde bölümleme yaparak süreci yönetmek pratik bir yaklaşımdır. Örnek olarak analiz edilen Almanca tüzüğün her bir bölümünün metin içindeki işlevi ve Türkçeye çevirisi aşağıda sırasıyla gösterilmeye çalışılacaktır.

#### a) Başlık bölümü

Başlık kısmında tasarrufun konusu, tarihi ve sayısı ile düzenleyen AB organı yer alır. Başlık, içerik itibarıyla tüm içeriğin bir özeti şeklinde hangi AB organının, hangi güncel konuda, hangi hukuki dayanak ve gerekçelere bağlı olarak hangi tarihte yeni bir düzenleme çıkardığını içerir.

<p>DURCHFÜHRUNGSVERORDNUNG (EU) 2022/2091 DER KOMMISSION vom 25. August 2022 zur Änderung der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 und der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 hinsichtlich der Mitteilungen der Mitgliedstaaten über anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände in den Sektoren Obst und Gemüse sowie Milch und Milcherzeugnisse</p>	<p>Meyve ve sebze ile süt ve süt ürünleri sektörlerinde tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör dernekleri hakkında Üye Devletlerin bilgilendirmeleri bakımından (AB) 2017/892 sayılı Uygulama Tüzüğü ile (AB) 511/2012 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün değiştirilmesine ilişkin 25 Ağustos 2022 tarihli ve (AB) 2022/2091 sayılı KOMİSYON UYGULAMA TÜZÜĞÜ</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tablo 2: Örnek başlık bölümü çevirisi

Almanca başlığın yapısı incelendiğinde, bir akademik çalışmanın uzunca sayılabilecek bir başlığına benzediği anlaşılabilecektir. Başlıktaki terimlerin büyük çoğunluğu isim (Alm. *Nomen*) kategorisinde olup, başlığın anlamsal bağlantısını sağlayan ögeler “zu”, “von”, “über” edatlardır (Alm. *Präposition*). Bu üç edatın benzer tüm tasarrufların başlıklarında aynı işlevle kullanıldığını görüyoruz. Almanca başlıktaki ‘*anerkennen*’ eyleminden türetilen ‘*anerkannt sein*’ sıfatının Türkçeye çevirisi başlığın doğru anlaşılması açısından en önemli ögelerden biridir. Türkçede ‘*tanınan*’, ‘*kabul edilen/gören*’, ‘*onaylanan*’ gibi karşılıkları olan bu eylemin buradaki bağlamda Türkçe karşılığı ‘*tanınan*’ şeklinde olmalıdır. Metnin başka bir bölümünde aynı eylemden türetilerek kullanılan isim hali ‘*Anerkennung*’ de Türkçeye ‘*tanınma*’ olarak çevrilmelidir. Sözcüklerin bu tür çok seçenekli karşılıkların olduğu durumlarda çevirmenin benzer başka metinleri incelemesi veya diğer bir yabancı dil üzerinden söz konusu ifadenin doğru Türkçe karşılığı bulma yönünde araştırma yapması yerinde olacaktır. Bu sözcük İngilizcede ‘*recognised*’ ve Fransızcada da ‘*reconnues*’ şeklinde ‘*tanınan*’ anlamında kullanılmıştır. Başlıkta diğer önemli bir öge de hukuk metinlerinde sıklıkla kullanılan ‘*hinsichtlich*’ edatıdır. *Bakımından*, *çerçevesinde*, *kapsamında*, *bağlamında*, *çerçevesinde* gibi Türkçede fazlaca karşılığı olan bu edatın ‘*bir şey bakımından*’ şeklinde çevrilmesi alan dili açısından daha isabetli olacaktır.

Başlıktaki dört anlam öbeğinin belli bir işlevi vardır. Almanca ve Türkçenin sözdizimsel yapılarının farklılığı nedeniyle, Almanca anlatım dizesini tersten başlatarak başlık dört anlam öbeğine ayırmak ve Türkçeye aşağıdaki tabloda gösterildiği şekilde çevrilmelidir.

<u>in den Sektoren</u> Obst und Gemüse sowie Milch und Milcherzeugnisse	meyve ve sebze ile süt ve süt ürünleri <u>sektörlerinde</u>
<u>hinsichtlich</u> der Mitteilungen der Mitgliedstaaten über anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände	tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör dernekleri hakkında Üye Devletlerin bilgilendirmeleri <u>bakımından</u>
<u>zur Änderung</u> der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 und der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012	AB) 2017/892 sayılı Uygulama Tüzüğü ile (AB) 511/2012 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün <u>değiştirilmesine ilişkin</u>
DURCHFÜHRUNGSVERORDNUNG (EU) 2022/2091 DER KOMMISSION vom 25. August 2022	25 Ağustos 2022 tarihli ve (AB) 2022/2091 sayılı KOMİSYON UYGULAMA TÜZÜĞÜ

Tablo 3: Örnek başlık bölümü çevirisi analizi

## b) Dayanak bölümü

Tüzüğün giriş bölümünde tasarrufun hangi AB organı tarafından çıkartıldığı, tasarrufa dayanak teşkil eden referanslar ve gerekçeler yer alır. Dayanak oluşturan belgeler AB Antlaşması, ilgili diğer ikincil hukuk tasarrufları ve diğer yasama usulü düzenlemelerinden oluşur.

DIE EUROPÄISCHE KOMMISSION – gestützt auf den Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, gestützt auf die Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Dezember 2013 über eine gemeinsame Marktorganisation für landwirtschaftliche Erzeugnisse und zur Aufhebung der Verordnungen (EWG) Nr. 922/72, (EWG) Nr. 234/79, (EG) Nr. 1037/2001 und (EG) Nr. 1234/2007 des Rates <sup>(1)</sup> , insbesondere auf Artikel 174 Absatz 1 Buchstabe a, Artikel 174 Absatz 2 Buchstabe a und Artikel 223 Absatz 3 Buchstabe b,	AVRUPA KOMİSYONU; Avrupa Birliği'nin İşleyişine İlişkin Antlaşma'yı göz önünde tutarak, (AET) 922/72 sayılı, (AET) No. 234/79 sayılı, (AT) No. 1037/2001 sayılı ve (AT) 1234/2007 sayılı Konsey Tüzüklerini yürürlükten kaldıran <sup>(1)</sup> , tarım ürünleri için ortak bir piyasa düzenlemesine ilişkin 17 Aralık 2013 tarihli ve (AB) 1308/2013 sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konsey Tüzüğü'nü, bu Tüzüğün özellikle 174.madde 1.paragraf a bendini, 174.madde 2.paragraf a bendini ve 223.madde 3.paragraf b bendini göz önünde tutarak,
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tablo 4: Örnek dayanak bölümü çevirisi

Bu bölümünde yine bir başlık niteliğinde söz konusu tasarrufun çıkarılmasına dayanak oluşturan birincil veya ikincil hukuk düzenlemeleri sıralanır. Burada dayanak oluşturan her bir belgeye '*göz önünde tutarak*' (Alm. *gestützt auf*) kullanılan kalıp ifade '*bir şeyi göz önünde tutmak*' (Alm. '*sich stützen auf etw.*') eyleminin sıfat fiil biçiminde kullanımınıdır. Bu eylemin cümle içindeki temel kullanım kalıbı kısa soru cevap şeklinde kısaca şöyle açıklanabilir:

Ne neyi göz önünde tutmaktadır? (Alm. *Was stützt sich worauf?*) Tüzük, Avrupa Birliği'nin İşleyişine İlişkin Antlaşma'yı göz önünde tutmaktadır. (Alm. *Die Verordnung stützt sich auf den Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union.*)



## c) Gerekçeler bölümü

Gerekçe bölümünde söz konusu tasarrufun çıkartılmasına gerekçe gösterilen gelişmeler çoğunlukla kronolojik bir akış içinde sıralanır. Bu bölüm yeni bir düzenlemeye veya var olan bir düzenlemede bir değişikliğe neden gidildiğinin açıklandığı yerdir.

in Erwägung nachstehender Gründe:  (1) Mit der Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 werden spezifische Vorschriften über die Anerkennung von Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbänden festgelegt, und die Kommission wird ermächtigt, diesbezüglich delegierte Rechtsakte und Durchführungsrechtsakte zu erlassen.	Aşağıdaki gerekçelerle:  (1) (AB) 1308/2013 sayılı Tüzük ile üretici örgütlerinin, üretici örgüt birliklerinin ve sektör derneklerinin tanınmasına ilişkin özel kurallar tespit edilmiştir ve Komisyona bu konuda yetki devrine dayanan tasarruflar ve hukuki uygulama tasarrufları çıkarma yetkisi verilmiştir.
(2) Gemäß der Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 müssen die Mitgliedstaaten die Kommission über ihre Entscheidungen des vorangegangenen Kalenderjahres über die Erteilung, die Verweigerung oder den Entzug der Anerkennung von Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbänden informieren.	(2) (AB) 1308/2013 sayılı Tüzük uyarınca Üye Devletler bir önceki takvim yılında üretici örgütlerinin, üretici örgüt birliklerinin ve sektör derneklerinin onaylanması, reddedilmesi veya onayın geri çekilmesine ilişkin kararlarını Komisyona bildirmeleri gerektirmektedir.
(3) In der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 der Kommission <sup>(2)</sup> sind bestimmte Berichterstattungspflichten für anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und länderübergreifende Vereinigungen solcher Organisationen in den Sektoren Obst und Gemüse sowie Verarbeitungserzeugnisse aus Obst und Gemüse vorgesehen.	(3) (AB) 2017/892 sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğü'nde <sup>(2)</sup> meyve ve sebze ile işlenmiş meyve ve sebzeden imal edilen ürün sektörlerinde tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve bu tür örgütlerin uluslararası birlikleri için kesin raporlama yükümlülükleri belirlenmiştir.
(4) In der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 der Kommission <sup>(3)</sup> sind unter anderem Berichterstattungspflichten für anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände im Sektor Milch und Milcherzeugnisse vorgesehen.	(4) 511/2012 (AB) sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğü'nde <sup>(3)</sup> , münhasıran süt ve süt ürünleri sektöründe tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör dernekleri için raporlama yükümlülükleri belirlenmiştir.

(5) In der Delegierten Verordnung (EU) 2016/232 der Kommission (4), geändert durch die Delegierte Verordnung (EU) 2022/2092 der Kommission (5), ist ein verbessertes, gestrafftes Mitteilungsverfahren für anerkannte nationale und länderübergreifende Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände mit einer einheitlichen Herangehensweise für alle Sektoren vorgesehen. Die in der genannten Verordnung festgelegten Vorschriften über die Mitteilungen der Mitgliedstaaten gelten somit für Angaben über anerkannte Erzeugerorganisationen in allen Sektoren von landwirtschaftlichen Erzeugnissen, die in Artikel 1 Absatz 2 der Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 aufgelistet sind, und beinhalten diejenigen Angaben, deren Übermittlung gegenwärtig nach Artikel 21 der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 für die Sektoren Obst und Gemüse und Verarbeitungserzeugnisse aus Obst und Gemüse sowie nach Artikel 1 der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 für den Sektor Milch und Milchzeugnisse vorgeschrieben ist.	(5) (AB) 2022/2092 sayılı Yetki Devrine Dayanan Komisyon Tüzüğü ile (5) değiştirilen Yetki Devrine Dayanan (AB) 2016/232 sayılı Komisyon Tüzüğü'nde (4) tanınan ulusal ve uluslararası üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör kuruluşları için yeknesak bir yaklaşımla iyileştirilmiş ve kısaltılmış bir bilgilendirme usulü belirlenmiştir. Üye Devletler tarafından yapılan bildirimlere ilişkin söz konusu Tüzükte belirtilen kurallar bundan böyle (AB) 1308/2013 sayılı Tüzüğün 1.madde 2.paragrafında listelenen tüm tarımsal ürün sektörlerinde tanınan üretici örgütlerine ilişkin veriler için geçerlidir ve mevcut meyve ve sebze ile işlenmiş meyve ve sebze ürünleri sektörleri için halihazırda (AB) 2017/892 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün 21.madde ve süt ve süt ürünleri sektörü için (AB) 511/2012 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün 1.maddesi uyarınca bildirilme zorunluluğu olan verileri içerir.
(6) Um zu vermeiden, dass die Mitgliedstaaten die erforderlichen Angaben doppelt übermitteln müssen, ist es angezeigt, die Durchführungsverordnungen (EU) 2017/892 und (EU) Nr. 511/2012 zu ändern.	(6) Üye Devletlerin gerekli verileri mükerrer olarak sunmak zorunda kalmasını önlemek için (AB) 2017/892 ve (AB) 511/2012 sayılı Uygulama Tüzüklerinin değiştirilmesi gerekmektedir.
(7) Um einen reibungslosen Übergang vom alten zum neuen Mitteilungsverfahren zu gewährleisten, sollten die Vorschriften der vorliegenden Verordnung ab dem 1. Januar 2023 gelten.	(7) Eski bildirim usulünden yeni bilgilendirme usulüne sorunsuz bir geçişin sağlanması için bu Tüzük hükümlerinin 1 Ocak 2023 tarihinden itibaren geçerli olması gerekmektedir.
(8) Die in dieser Verordnung vorgesehenen Maßnahmen entsprechen der Stellungnahme des Ausschusses für die gemeinsame Organisation der Agrarmärkte –	(8) Bu Tüzükte öngörülen tedbirler, Tarım Piyasalarının Ortak Teşkilatına ilişkin Komisyonun görüşüne uygundur.

Tablo 5: Örnek gerekçe bölümü çevirisi

Bu bölümde her bir gerekçe maddesi bir cümle veya birkaç cümleden oluşur. Öncelikle söz konusu tasarrufa ilişkin önceki gelişmelere sırasıyla yer verilir. Sonrasında da yeni bir düzenlemeye neden ihtiyaç duyulduğu, ne zaman bu düzenlemenin yürürlüğe girmesi gerektiği ve varsa bu tasarrufun Birliğin hangi Komisyonun görüşüyle örtüştüğü belirtilir.

Sekiz maddenin cümle analizlerinde odaklanması gereken öge cümlelerin eylemidir. Örnek olarak (2) numaralı maddeyi ele alacak olursak, bu cümlede *'birini bir konuda bilgilendirmek'* (Alm. *'jn. informieren über etw.'*) eylem kalıbının cümleyi yönettiğini görüyoruz. Bu eylemin cümle içinde olarak bulunması zorunlu olan öğelerini belirlemek için *'Kim kimi ne hakkında bilgilendiriyor?'* (Alm. *'Wer informiert wen worüber?'*) diye sordüğümüzda, *'Üye Devletler kararlarını Komisyona bildirmeleri gerektirmektedir.'* (Alm. *'Die Mitgliedstaaten müssen die Kommission über ihre Entscheidungen informieren.'*) kısa cevabı bulunacaktır. Cümledeki diğer öğeler ek bilgi niteliğinde olup ayrı ayrı anlam öbekleri şeklinde çevrilerle cümlelerin ana mesajına eklenecektir. Bu analiz gerekçe bölümündeki tüm diğer cümleler için ayrı ayrı yapılabilir. Böylece özellikle uzun ve alan terminolojisinin yoğun kullanıldığı cümleleri analiz ettikten sonra Türkçeye daha çözümlenmeli bir yöntemle çevrilebilecektir.

d) Tasarrufun getirdiği düzenleme: Maddeler bölümü

Bu bölümde ilgili AB kurumu bu tasarrufta yeni getirdiği düzenleme ile neyi kabul ettiğini maddeler halinde beyan eder.

HAT FOLGENDE VERORDNUNG ERLASSEN:  <i>Artikel 1</i>  In Anhang II Teil A der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 wird Nummer 2 gestrichen.  <i>Artikel 2</i>  Artikel 1 der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 wird gestrichen.  <i>Artikel 3</i>  Diese Verordnung tritt am zwanzigsten Tag nach ihrer Veröffentlichung im Amtsblatt der Europäischen Union in Kraft.	İŞBU TÜZÜĞÜ KABUL ETMİŞTİR:  <i>Madde 1</i>  (AB) 2017/892 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün Ek II Bölüm A'sında numara 2 metinden çıkarılmıştır.  <i>Madde 2</i>  (AB) 511/2012 Sayılı Uygulama Tüzüğü'nde Madde 1 metinden çıkarılmıştır.  <i>Madde 3</i>  Bu Tüzük, Avrupa Birliği Resmî Gazetesi'nde yayımlanma tarihini takip eden yirminci gün yürürlüğe girer.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tablo 6: Örnek maddeler bölümü çevirisi

#### e) Yürürlük ve bağlayıcılık bölümü

Bu bölümde ikincil hukuk tasarruflarında mutata olan yürürlük ve bağlayıcılık hükümlerine yer verilir. İlgili tasarrufun muhatapları ve tasarrufun hangi derecede bağlayıcı olduğu belirtilir. Son olarak da düzenlemenin nerede ve hangi tarihte yapıldığı ve hangi yetkili kurum adına kimin imzaladığı yer alır.

Sie gilt ab dem 1. Januar 2023.  Diese Verordnung ist in allen ihren Teilen verbindlich und gilt unmittelbar in jedem Mitgliedstaat.  Brüssel, den 25. August 2022  Für die Kommission  Die Präsidentin  Ursula VON DER LEYEN	Bu Tüzük, 1 Ocak 2023 tarihinden itibaren uygulanır.  Bu Tüzük, bütün unsurlarıyla bağlayıcıdır ve tüm Üye Devletlerde doğrudan uygulanır.  Brüksel, 25 Ağustos 2022  Komisyon adına  Başkan  Ursula VON DER LEYEN
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tablo 7: Örnek yürürlük ve bağlayıcılık bölümü çevirisi

#### f) Ekler bölümü

Ekler bölümünde tasarrufa ilişkin metin içinde referans olarak gösterilen düzenlemeler belirtilir. Çevirmen ana metindeki bazı bilgileri doğru anlamakta tereddüt yaşıyorsa, referans olarak gösterilen belgeleri inceleyerek bulduğu çözüme destek sağlayabilir.

( <sup>1</sup> ) ABl. L 347 vom 20.12.2013, S. 671.  ( <sup>2</sup> ) Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 der Kommission vom 13. März 2017 mit Durchführungsbestimmungen zur Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates für die Sektoren Obst und Gemüse und Verarbeitungserzeugnisse aus Obst und Gemüse (Abl. L 138 vom 25.5.2017, S. 57).  ( <sup>3</sup> ) Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 der Kommission vom 15. Juni 2012 über Mitteilungen in	( <sup>1</sup> ) ABRG L 347, 20.12.2013, s.671.  ( <sup>2</sup> ) Meyve ve sebze ile işlenmiş meyve ve sebze ürünleri sektörleri için Avrupa Parlamentosu ve Konseyin (AB) No. 1308/2013 sayılı Tüzüğün uygulama hükümlerini içeren 13 Mart 2017 tarihli (AB) 2017/892 sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğü (ABRG L 138, 25.5.2017, s.57).  ( <sup>3</sup> ) Süt ve süt ürünleri sektöründe (AT) 1234/2007 sayılı Konsey Tüzüğü uyarınca üretici örgütleri ve sektör dernekleri ile sözleşme müzakereleri ve ilişkilerine yönelik bilgilendirmelere ilişkin 15 Haziran 2012 tarihli ve (AB)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Bezug auf Erzeugerorganisationen und Branchenverbände sowie Vertragsverhandlungen und -beziehungen gemäß der Verordnung (EG) Nr. 1234/2007 des Rates im Sektor Milch und Milcherzeugnisse (ABl. L 156 vom 16.6.2012, S. 39).</p> <p>(4) Delegierte Verordnung (EU) 2016/232 der Kommission vom 15. Dezember 2015 zur Ergänzung der Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates in Bezug auf bestimmte Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Erzeugern (ABl. L 44 vom 19.2.2016, S. 1).</p> <p>(5) Delegierte Verordnung (EU) 2022/2092 der Kommission vom 25. August 2022 zur Änderung der Delegierten Verordnung (EU) 2016/232 und der Delegierten Verordnung (EU) 2017/891 hinsichtlich der Mitteilungen der Mitgliedstaaten über anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände (siehe Seite 18 dieses Amtsblatts).</p>	<p>511/2012 sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğü (ABRG L 156, 16.6.2012, s. 39).</p> <p>(4) Üreticiler arasındaki işbirliğin belirli yönleri bakımından (AB) No. 1308/2013 sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konsey Tüzüğü'ne eklenen 15 Aralık 2015 tarihli (AB) 2016/232 sayılı Yetki Devrine Dayanan Komisyon Tüzüğü (ABRG L44, 19 Şubat 2016, s.1).</p> <p>(5) Tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör dernekleri hakkında Üye Devletlerin bilgilendirmeleri bakımından (AB) 2016/232 sayılı ve 2017/891 sayılı Yetki Devrine Dayanan Tüzüklerde değişiklik hakkında 25 Ağustos 2022 tarihli ve (AB) 2022/2092 sayılı Yetki Devrine Dayanan Komisyon Tüzüğü (Resmî Gazetenin 18. sayfasına bakınız).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tablo 8: Örnek ekler bölümü çevirisi

Almanca dilbilgisel özelliği itibarıyla 'bağlı dilbilgisi' (Alm. *Dependenzgrammatik, Verbvalenz, Abhängigkeitsgrammatik*) yapısında olan bir dildir. Cümlelerin tüm yönetimi eylemdir. Bu nedenle cümledeki eylemin yapısı ile işlevi en öncelikli çözümlenmesi gereken ögedir (Hacımahmutoğlu & Özbay, 2011, s.240). Bu çözümleme ile bir taraftan cümledeki sözdizimi deşifre edilmiş, diğer taraftan da eyleme bağlı olarak kullanılması zorunlu ögeler (Alm. *Ergänzungen*) ile zorunlu olmayan ögeler (Alm. *Angaben*) ayırt edilmiş olacaktır. Hukuk metnindeki cümlelerin uzunluğu dikkate alındığında, böylesi bir ayırım çeviri sürecini de katkı sağlayacaktır.

Almanca hukuk metinlerinde öne çıkan bir özellik de kullanım sıklığı yüksek olan bazı cümle türleridir. Hukuk metinlerinde tanımlama, belirleme, açıklama, yasaklama, müsaade etme ve hedefleme gibi içerikler Almancada ağırlıkta *Passivsatz, Relativsatz* ve *Infinitivsatz* cümleleri ile ifade edilir. Bu cümle türlerinin hukuk metinleri içindeki işlevlerine vurgu yapılarak örnekler üzerinde pekiştirilmesi sağlanabilir. Burada üç cümle türüne tüzükten aşağıdaki örnekler verilmiştir:

Die Kommission <u>wird ermächtigt</u> , diesbezüglich delegierte Rechtsakte und Durchführungsrechtsakte zu erlassen.	Komisyon bu konuda yetki devrine dayanan tasarruflar ve hukuki uygulama tasarrufları çıkarma yetkisi verilmiştir.
<u>Um zu vermeiden</u> , dass die Mitgliedstaaten die erforderlichen Angaben doppelt übermitteln müssen, <u>ist es angezeigt</u> , die Durchführungsverordnungen (EU) 2017/892 und (EU) Nr. 511/2012 <u>zu ändern</u> .	Üye Devletlerin gerekli verileri mükerrer olarak sunmak <u>zorunda kalmasını önlemek için</u> (AB) 2017/892 ve (AB) 511/2012 sayılı Uygulama Tüzüklerinin <u>değiştirilmesi gerekmektedir</u> .
Die Mitteilungen der Mitgliedstaaten beinhalten diejenigen Angaben, <u>deren</u> Übermittlung gegenwärtig nach Artikel 21 der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 <u>vorgeschrieben ist</u> .	Üye Devletler tarafından yapılan bildirimler halihazırda (AB) 2017/892 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün 21.maddesi uyarınca <u>bildirilme zorunluluğu olan verileri içerir</u> .

Tablo 9: Örnek cümle çevirileri

#### 4.2 Metnin terminolojisi

İlk bakışta tüzükteki sözcük varlığının çok yoğun olmadığı fark edilecektir. Tüzüğün konusu gereği ana anlam taşıyıcı terimlerin isim grubundadır. Eylem, zarf ve sıfatlar daha çok genel dil kullanımında geçen sözcükler olup, alan terimlerini metin içinde bir anlamda destekleyen ögelerdir. AB hukuk

tasarruflarında yaygın olarak kullanılan kısaltmalardan tüzükte alana özgü sadece dört temel kısaltma kullanılmıştır. Metnin öne çıkan terminolojisi dört başlık altında kullanılan eylemler, isimler, zarf ve sıfatlar ile kısaltmalar üzerinden aşağıda çıkartılmıştır.

#### a) Metinde kullanılan eylemler

Tüzük yaklaşık 700 sözcükten oluşmaktadır. Bu sözcük varlığı içinde toplam eylem sayısı sadece on sekiz olup, bazıları birden fazla olmak üzere metnin tamamında 31 kez kullanılmıştır. Tüm metin bu on sekiz eylem üzerinden yönetilmektedir. Bu nedenle, bu eylemlerin metin içindeki işlev ve bağlamları kullanım kalıpları ile Türkçe olası karşılıkları çıkartılmalıdır. Almanca eylemin birden fazla karşılığı söz konusu olduğunda, anlam daraltmasına gidilerek hukuk dili açısından isabetli olan karşılığın kullanılması gerekecektir.

Almanca eylem	Türkçe olası karşılıkları
gelten (4 kez)	geçerli olmak, yürürlükte olmak, sayılmak
etw. vorsehen (3 kez)	bir şeyi belirlemek, öngörmek, dikkate almak, tasarlamak
sich stützen auf etw. A (2 kez)	bir şeyi göz önünde tutmak, bulundurmak, dayanmak
etw. festlegen (2)	bir şeyi tespit etmek, belirlemek, saptamak, kararlaştırmak
etw. ändern (2 kez)	bir şeyi değiştirmek
streichen (2 kez)	çıkarmak, silmek, iptal etmek, kaldırmak, çizmek
jn. ermächtigen, etw. zu .....	birini bir konuda yetkilendirmek, birine yetki vermek
etw. erlassen (A)	bir şey çıkarmak, yayımlamak, düzenlemek (hukuk alanında)
jn. informieren über etw. (A)	birini bir şey hakkında bilgilendirmek, haberdar etmek, haber vermek
etw. auflisten	bir şeyi listelemek, sıralamak, bir şeyin listesini çıkarmak
beinhalten	içermek, kapsamak, ihtiva etmek,
vorschreiben	zorunlu olmak/kılmak/görmek, uymak, emretmek
vermeiden	engellemek, önüne geçmek, kaçınmak, sakınmak
etw. übermitteln (A)	bir şeyi aktarmak, iletmek, yollamak, göndermek, ulaştırmak
anzeigen	gerektirmek, ihbar etmek, duyurmak, ilan etmek, beyan etmek
gewährleisten	sağlamak, garanti etmek, teminat vermek
entsprechen	uymak, uygun düşmek, örtüşmek, karşılamak, denk gelmek
in Kraft treten	yürürlüğe girmek

Tablo 10: Örnek eylem terminolojisi

#### b) Metinde kullanılan isimler

Metnin alan terminolojisi büyük oranda aşağıda listelenmiş olan isimlerden oluşmaktadır. İsimlerin AB hukuk mevzuatı ve müktesebatına uygun düşecek Türkçede karşılıklarının bulunmasıyla metnin doğru anlaşılmasını sağlayacaktır. Bunun için çevirmenin AB hukuk sistemi ve terminolojisi hakkındaki bilgi düzeyi belirleyici olacaktır.

Almanca isim	Türkçe olası karşılıkları
die Erzeugerorganisation (17 kez)	üretici örgütü, kuruluşu
die Verordnung (13 kez)	tüzük
die Durchführungsverordnung (12 kez)	uygulama tüzüğü
die Vereinigung (8 kez)	birlik, birleşme, ortaklık
der Branchenverband (7 kez)	sektör derneği, örgütü, birliği
die delegierte Verordnung (6 kez)	yetki devrine dayanan tüzük
die Mitteilung (6 kez)	bilgilendirme, bildirim, açıklama, izahat
die Vorschrift (6 kez)	kural, hüküm
das Milcherzeugnis (4 kez)	süt ürünü
das Verarbeitungserzeugnis (3kez)	işlenmiş ürün, işlem görmüş ürün
die Angabe (3 kez)	veri, bilgi, açıklama
die Änderung (2 kez)	değişiklik
die Anerkennung (2 kez)	tanınma, kabul, onaylama
die Berichterstattungspflicht (2 kez)	bildirimde bulunma yükümlülüğü
das Mitteilungsverfahren (2 kez)	bilgilendirme usulü, yöntemi
das Erzeugnis (2 kez)	ürün, mamul
der Rechtsakt	hukuki tasarruf, hukuki düzenleme
der delegierte Rechtsakt	yetki devrine dayanan hukuki tasarruf
der Durchführungsrechtsakt	hukuki uygulama tasarrufu
die Entscheidung	karar, hüküm
die Erteilung	tanıma, onaylama, atama, yetkilendirme
die Verweigerung	ret etme, kabul etmeme, karşı çıkma
der Entzug	geri çekme, vazgeçme, iptal etme
die Herangehensweise	yaklaşım tarzı, yöntemi
die Übermittlung	aktarma, yöneltme, yönlendirme
der Übergang	geçiş, ara dönem
die Maßnahme	önlem, tedbir
die Stellungnahme	görüş, duruş
der Ausschuss	komite
die Veröffentlichung	yayımlama, ilan etme, açıklama
die Durchführungsbestimmung	uygulama hükmü, kararı

Tablo 11: Örnek isim terminolojisi

## c) Metinde kullanılan zarf ve sıfatlar

Hukuk dilinde diğer alan metinlerine oranla en az kullanılan sözcük türleri sıfat ve zarflardır. Tüzükte kullanılan sıfat ve zarfların Türkçe karşılıkları olası seçenekler arasından hukuk diline uyumluluk gözetilerek seçilmelidir.

Almanca zarf ve sıfatlar	Türkçe olası karşılıkları
sowie (4 kez)	ile, birlikte, beraber, ayrıca, hem de
hinsichtlich (2 kez)	bakımından, çerçevesinde, kapsamında, bağlamında, çerçevesinde
länderübergreifend (2 kez)	uluslarüstü, uluslar ötesi, ulusları aşan
landwirtschaftlich (2kez)	tarımsal, tarımla ilgili, tarım alanında
diesbezüglich	bu çerçevede, bağlamda, konuda
unter anderem	özellikle, münhasıran, öncelikle, bilhassa
spezifisch	belirli, spesifik, özel, türsel
gegenwärtig	güncel, mevcut, halihazırda, şimdiki, şu an, halen
erforderlich	gerekli, zorunlu, lazım
reibungslos	sorunsuz, sorun çıkarmaksızın, zahmetsiz, sürtünmesiz
verbindlich	bağlayıcı, zorunlu, mecburi
unmittelbar	doğrudan, aracasız, dolaysız, direkt, doğrudan doğruya

Tablo 12: Örnek zarf ve sıfat terminolojisi

## d) Metinde kullanılan kısaltmalar

AB Hukuk metinlerinde AB'nin geniş kurumsal yapısı ve hukuki düzenlemelerin çeşitliliği nedeniyle bolca kısaltma kullanılır. Kaynak metindeki kısaltmaların erek dilin yapısına göre uyarlanması gerekir. Kimi yaygınlık kazanmış uluslararası kısaltmalar tüm dillerde ortak olarak da kullanılabilir. Tüzükte kullanılan Almanca kısaltmalar ve Türkçe karşılıkları şöyledir:

Almanca kısaltmalar	Türkçe karşılıkları
EU (Europäische Union) (25 kez)	AB (Avrupa Birliği)
EWG (Europäische Wirtschaftsunion) (2 kez)	AET (Avrupa Ekonomik Birliği)
EG (Europäische Gemeinschaft) (3 kez)	AT (Avrupa Topluluğu)
ABl. (Amtsblatt der Europäischen Union) (4 kez)	ABRG (Avrupa Birliği Resmî Gazetesi)

Tablo 13: Örnek kısaltma terminolojisi

## 5. Sonuç

Hukuk metinleri çevirileri pragmatik açıdan değerlendirildiğinde, iki farklı dil ve iki farklı hukuk sistemi arasında bir alan iletişimini yerine getirirler (Sandrini, 1999, s.3). Hukuk alanında uzmanlaşmış bir çevirmen kaynak metnin ilgili olduğu hukuk sistemindeki işlevini bilir ve metnin erek dile çevrilmesiyle de oradaki hukuk sisteminde nasıl bir işlevi yerine getireceğinden emin olarak çeviri sürecini yönetir. Alan bilgisini öne çıkaran bu tespit doğrultusunda, hukuk ve diğer özel alanlarda çevirmenlik eğitimi sürecinde özel alan çevirmenliği disiplinlerarası bir anlayışla yapılandırılmalıdır (Özbay, 2022, s.91). Hukuk alanında çeviri yapan bir çevirmen elbette hukukçu değildir ama çalıştığı dillerin hukuk sistemleri hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmalı ve çözüm bulması gereken zorlayıcı durumlarda da o sistem hakkında araştırma yapabilmelidir. Bu nedenle çevirmenlerin özel alan bilgisi düzeyi ile kaynak metinler üzerinde dilbilimsel analiz yapma becerileri erek dilde ürettikleri metnin başarısını da belirler.

Hukuk, metodolojisini ve kendine özgü alansal düşünce biçimini geliştirirken dilbiliminin özellikle sözdizimi, anlambilim ve metindilbilim gibi alt alanlarından beslenir (Arntz, 1999, s.185). Bu bağlamda ağırlıkta sözel ifade temelli bir alan olan hukuk ile dil arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. Hukuk metinleri içerik, metin kurgusu, sözcük varlığı ve alana özgü ifade kalıpları açısından öncelikle dilbilimsel analize tabi tutulmalıdır. Bu olgu hukuk metinleri çevirisinin analizinde de gözetilmelidir. Hukuk metinleri çevirisi yapan çevirmenin metinler üzerinde bir dil operatörü gibi yaptığı çözümlemelerde kullanabileceği dilbilimsel bilgi donanımına sahip olması gerekir. Bu sayede kaynak metnin anlamsal bütünlüğünü anlayabilmesi ve erek dilde de oluşturacağı metne doğru bir dilsel zemin hazırlaması mümkün olacaktır.

Bu çalışmada özellikle Almanca mütercim-tercümanlık ve çeviribilim programlarında öğrenim gören öğrencilere bir taraftan hukuk metinleri temelinde alan çevirisi hakkında kuramsal bilgi paylaşımı yapılırken, diğer taraftan da AB ikincil hukuk kaynaklarının çevirisinde kullanabilecekleri dilbilimsel çözümlemelere dayalı bir çeviri yöntemi gösterilmiştir. Türkiye-AB ilişkileri sürecinde müktesebat ve mevzuat çevirileri önemli bir yer tutmaktadır. Süreç içinde AB müktesebatı kapsamında biriken ve üzerine gün geçtikçe eklenen oldukça fazla hukuki belgenin çevirisi yapılıyor ve yapılmaya devam edecektir. Ulusal ve uluslararası hukuk kaynaklarından ayrışan ve uluslararası niteliğe sahip bu belgelerin kendine özgü dilsel ve biçimsel yapıları Türkçeye çevrilirken dikkate alınmalıdır. AB ile yürütülen fiili müzakerelerin son dönemdeki olumsuz seyrine rağmen, belli bir düzeyde devam eden çeviri hizmetlerinin AB standartlarının takibi ve üyelik sürecinin yeniden hızlanabilmesi ihtimali çerçevesinde devam etmesi gerekir. Bu perspektiften bakıldığında, bu alanda çalışmayı düşünen çevirmenlere, özellikle de çevirmenlik programları öğrencilerine, bu çalışmayla özel alan çevirisine yönelik yöntemsel bir yaklaşım ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Kaynakça

- ABGS (2011). *Avrupa Birliği Yolunda ABGS'nin 10 Yılı*. ISBN 978-975-19-5061-1. Ankara: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği.
- Arntz, R. (1999). Rechtsvergleichung und Kontrastive Terminologiearbeit: Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinären Arbeitens In: Sandrini (Hrsg.): *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. 185-201.
- Avrupa Birliği Antlaşması ve Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma* (2011). Ankara: T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği.
- Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı* (2001). Avrupa Birliği ile İlişkiler Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Borchardt, K-D. (2010). *Das ABC des Rechts der Europäischen Union*. ISBN 978-92-78-40524-3. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Canım, S. (2022). Çeviride başvurulan biçim kılavuzları üzerine betimleyici bir inceleme ve bir şablon önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1655-1668. DOI:10.29000/rumelide.1222119.
- Hacımahmutoğlu, S. & Özbay, R. (2011). Hukuk Terminolojisinin Öğretimi ve Çevirisine Disiplinlerarası ve Analitik Yaklaşım: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.U. Journal of Education), 40.sayı, 233-244.
- Iluk, L. & Iluk, J. (2019). Ausgangssprachlich orientierte Übersetzungen von Rechtstexten aus juristischer Sicht. In: *trans-kom, Journal of Translation and Technical Communication Research*. Volume 12 (2), 183-203.
- Kjaer, A. L. (1999) Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Recht bei der Übersetzung von Rechtstexten der Europäischen Union. In: Sandrini (Hrsg.): *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. 63-79.



- Kurmel, D. (2021). Hukuk çevirisi ekseninde Avrupa Birliği terim veritabanı: IATE. *Frankofoni* 2021/1, 38, 49-61.
- Özbay, R. (2022). Çevirmenlik eğitiminde modüler sistemin alan çevirmenliğine katkısı. Uluslararası Akademik Çeviri Çalışmaları Kongresi. *ICASTIS-Tam Metinler Kitabı*. 29 Eylül-2 Ekim 2022. Bolu: Bolu İzzet Baysal Üniversitesi. 83-93.
- Reiß, K. & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Sandrini, P. (1999). *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Sandrini, P. (2010). Rechtsübersetzen in der EU: Translatio Legis Pluribus. *Translationswissenschaft – Stand und Perspektiven. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft VI*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 143-157.
- Stolze, R. (1999). Expertenwissen des juristischen Fachübersetzers. In: Sandrini (Hrsg.): *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. 45-62.
- Stolze, R. (2009). *Fachübersetzen – Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis*. Berlin: Frank und Timme GmbH, Verlag für wissenschaftliche Literatur.

### İnternet kaynakları

- AB Hukuku ve Çeviri Daire Başkanlığı. [https://www.ab.gov.tr/ab-hukuku-ve-ceviri-daire-baskanligi\\_51631.html](https://www.ab.gov.tr/ab-hukuku-ve-ceviri-daire-baskanligi_51631.html). Erişim: 22.12.2022.
- AB Mevzuatı Çeviri Rehberi ve AB Mevzuatı Çeviri Rehberi Ekler Kitapçığı. <https://www.ab.gov.tr/44498.html>. Erişim: 09.12.2022.
- AB Hukuk Portalı. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=OJ:L:2022:281:TOC>. Erişim: 14.11.2022.
- Gemeinsamer Leitfaden des Europäischen Parlaments, des Rates und der Kommission für Personen, die an der Abfassung von Rechtstexten der EU mitwirken* (2015). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. ISBN 978-92-79-49085-9. doi:10.2880/06588. <https://eur-lex.europa.eu/content/techleg/KB0213228DEN.pdf>. Erişim: 18.11.2022.

**EK 1: Avrupa Birliği Resmî Gazetesi, EUR-Lex sayı: L281, 31.10.2022, s. 16, Almanca metin**

L 281/16

**DE**

Amtsblatt der Europäischen Union

31.10.2022

**DURCHFÜHRUNGSVERORDNUNG (EU) 2022/2091 DER KOMMISSION**

**vom 25. August 2022**

**zur Änderung der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 und der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 hinsichtlich der Mitteilungen der Mitgliedstaaten über anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände in den Sektoren Obst und Gemüse sowie Milch und Milcherzeugnisse**

DIE EUROPÄISCHE KOMMISSION –

gestützt auf den Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union,

gestützt auf die Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Dezember 2013 über eine gemeinsame Marktorganisation für landwirtschaftliche Erzeugnisse und zur Aufhebung der Verordnungen (EWG) Nr. 922/72, (EWG) Nr. 234/79, (EG) Nr. 1037/2001 und (EG) Nr. 1234/2007 des Rates <sup>(1)</sup>, insbesondere auf Artikel 174 Absatz 1 Buchstabe a, Artikel 174 Absatz 2 Buchstabe a und Artikel 223 Absatz 3 Buchstabe b,

in Erwägung nachstehender Gründe:

- (1) Mit der Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 werden spezifische Vorschriften über die Anerkennung von Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbänden festgelegt, und die Kommission wird ermächtigt, diesbezüglich delegierte Rechtsakte und Durchführungsrechtsakte zu erlassen.
- (2) Gemäß der Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 müssen die Mitgliedstaaten die Kommission über ihre Entscheidungen des vorangegangenen Kalenderjahres über die Erteilung, die Verweigerung oder den Entzug der Anerkennung von Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbänden informieren.
- (3) In der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 der Kommission <sup>(2)</sup> sind bestimmte Berichterstattungspflichten für anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und länderübergreifende Vereinigungen solcher Organisationen in den Sektoren Obst und Gemüse sowie Verarbeitungserzeugnisse aus Obst und Gemüse vorgesehen.
- (4) In der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 der Kommission <sup>(3)</sup> sind unter anderem Berichterstattungspflichten für anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände im Sektor Milch und Milcherzeugnisse vorgesehen.
- (5) In der Delegierten Verordnung (EU) 2016/232 der Kommission <sup>(4)</sup>, geändert durch die Delegierte Verordnung (EU) 2022/2092 der Kommission <sup>(5)</sup>, ist ein verbessertes, gestrafftes

Mitteilungsverfahren für anerkannte nationale und länderübergreifende Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände mit einer einheitlichen Herangehensweise für alle Sektoren vorgesehen. Die in der genannten Verordnung festgelegten Vorschriften über die Mitteilungen der Mitgliedstaaten gelten somit für Angaben über anerkannte Erzeugerorganisationen in allen Sektoren von landwirtschaftlichen Erzeugnissen, die in Artikel 1 Absatz 2 der Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 aufgelistet sind, und beinhalten diejenigen Angaben, deren Übermittlung gegenwärtig nach Artikel 21 der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 für die Sektoren Obst und Gemüse und Verarbeitungserzeugnisse aus Obst und Gemüse sowie nach Artikel 1 der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 für den Sektor Milch und Milcherzeugnisse vorgeschrieben ist.

- (6) Um zu vermeiden, dass die Mitgliedstaaten die erforderlichen Angaben doppelt übermitteln müssen, ist es angezeigt, die Durchführungsverordnungen (EU) 2017/892 und (EU) Nr. 511/2012 zu ändern.
- (7) Um einen reibungslosen Übergang vom alten zum neuen Mitteilungsverfahren zu gewährleisten, sollten die Vorschriften der vorliegenden Verordnung ab dem 1. Januar 2023 gelten.
- (8) Die in dieser Verordnung vorgesehenen Maßnahmen entsprechen der Stellungnahme des Ausschusses für die gemeinsame Organisation der Agrarmärkte –

HAT FOLGENDE VERORDNUNG ERLASSEN:

*Artikel 1*

In Anhang II Teil A der Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 wird Nummer 2 gestrichen.

*Artikel 2*

Artikel 1 der Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 wird gestrichen.

*Artikel 3*

Diese Verordnung tritt am zwanzigsten Tag nach ihrer Veröffentlichung im Amtsblatt der Europäischen Union in Kraft.

Sie gilt ab dem 1. Januar 2023.

Diese Verordnung ist in allen ihren Teilen verbindlich und gilt unmittelbar in jedem Mitgliedstaat.

Brüssel, den 25. August 2022

*Für die Kommission*

*Die Präsidentin*

Ursula VON DER LEYEN

(1) ABL. L 347 vom 20.12.2013, S. 671.

- (2) Durchführungsverordnung (EU) 2017/892 der Kommission vom 13. März 2017 mit Durchführungsbestimmungen zur Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates für die Sektoren Obst und Gemüse und Verarbeitungserzeugnisse aus Obst und Gemüse (ABl. L 138 vom 25.5.2017, S. 57).
- (3) Durchführungsverordnung (EU) Nr. 511/2012 der Kommission vom 15. Juni 2012 über Mitteilungen in Bezug auf Erzeugerorganisationen und Branchenverbände sowie Vertragsverhandlungen und -beziehungen gemäß der Verordnung (EG) Nr. 1234/2007 des Rates im Sektor Milch und Milcherzeugnisse (ABl. L 156 vom 16.6.2012, S. 39).
- (4) Delegierte Verordnung (EU) 2016/232 der Kommission vom 15. Dezember 2015 zur Ergänzung der Verordnung (EU) Nr. 1308/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates in Bezug auf bestimmte Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Erzeugern (ABl. L 44 vom 19.2.2016, S. 1).
- (5) Delegierte Verordnung (EU) 2022/2092 der Kommission vom 25. August 2022 zur Änderung der Delegierten Verordnung (EU) 2016/232 und der Delegierten Verordnung (EU) 2017/891 hinsichtlich der Mitteilungen der Mitgliedstaaten über anerkannte Erzeugerorganisationen, Vereinigungen von Erzeugerorganisationen und Branchenverbände (siehe Seite 18 dieses Amtsblatts).

## **EK 2: Avrupa Birliği Resmî Gazetesi, EUR-Lex sayı: L 281, 31.10.2022, s. 16, Türkçe örnek çeviri**

L 281/16

TR

Avrupa Birliği Resmi Gazetesi

31.10.2022

### **Meyve ve sebze ile süt ve süt ürünleri sektörlerinde tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör dernekleri hakkında Üye Devletlerin bilgilendirmeleri bakımından (AB) 2017/892 sayılı Uygulama Tüzüğü ile (AB) 511/2012 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün değiştirilmesine ilişkin**

**25 Ağustos 2022 tarihli ve**

### **(AB) 2022/2091 sayılı KOMİSYON UYGULAMA TÜZÜĞÜ**

AVRUPA KOMİSYONU;

Avrupa Birliği'nin İşleyişine İlişkin Antlaşma'yı göz önünde tutarak,

(AET) 922/72 sayılı, (AET) No. 234/79 sayılı, (AT) No. 1037/2001 sayılı ve (AT) 1234/2007 sayılı Konsey Tüzüklerini yürürlükten kaldıran <sup>(1)</sup>, tarım ürünleri için ortak bir piyasa düzenlemesine ilişkin 17 Aralık 2013 tarihli ve (AB) 1308/2013 sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konsey Tüzüğü'nü, bu Tüzüğün özellikle 174.madde 1.paragraf a bendini, 174.madde 2.paragraf a bendini ve 223.madde 3.paragraf b bendini göz önünde tutarak,

Aşağıdaki gerekçelerle:

- (1) (AB) 1308/2013 sayılı Tüzük ile üretici örgütlerinin, üretici örgüt birliklerinin ve sektör derneklerinin tanınmasına ilişkin özel kurallar tespit edilmiştir ve Komisyona bu konuda yetki devrine dayanan tasarruflar ve hukuki uygulama tasarrufları çıkarma yetkisi verilmiştir.
- (2) (AB) 1308/2013 sayılı Tüzük uyarınca Üye Devletler bir önceki takvim yılında üretici örgütlerinin, üretici örgüt birliklerinin ve sektör derneklerinin onaylanması, reddedilmesi veya onayın geri çekilmesine ilişkin kararlarını Komisyona bildirmeleri gerekmektedir.

- (3) (AB) 2017/892 sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğü'nde (2) meyve ve sebze ile işlenmiş meyve ve sebzeden imal edilen ürün sektörlerinde tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve bu tür örgütlerin uluslararası birlikleri için kesin raporlama yükümlülükleri belirlenmiştir.
- (4) 511/2012 (AB) sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğü'nde (3), münhasıran süt ve süt ürünleri sektöründe tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör dernekleri için raporlama yükümlülükleri belirlenmiştir.
- (5) (AB) 2022/2092 sayılı Yetki Devrine Dayanan Komisyon Tüzüğü ile (5) değiştirilen Yetki Devrine Dayanan (AB) 2016/232 sayılı Komisyon Tüzüğü'nde (4) tanınan ulusal ve uluslararası üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör kuruluşları için yeknesak bir yaklaşımla iyileştirilmiş ve kısaltılmış bir bilgilendirme usulü belirlenmiştir. Üye Devletler tarafından yapılan bildirimlere ilişkin söz konusu Tüzükte belirtilen kurallar bundan böyle (AB) 1308/2013 sayılı Tüzüğün 1.madde 2.paragrafında listelenen tüm tarımsal ürün sektörlerinde tanınan üretici örgütlerine ilişkin veriler için geçerlidir ve mevcut meyve ve sebze ile işlenmiş meyve ve sebze ürünleri sektörleri için halihazırda (AB) 2017/892 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün 21.madde ve süt ve süt ürünleri sektörü için (AB) 511/2012 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün 1.maddesi uyarınca bildirilme zorunluluğu olan verileri içerir.
- (6) Üye Devletlerin gerekli verileri mükerrer olarak sunmak zorunda kalmasını önlemek için (AB) 2017/892 ve (AB) 511/2012 sayılı Uygulama Tüzüklerinin değiştirilmesi gerekmektedir.
- (7) Eski bildirim usulünden yeni bilgilendirme usulüne sorunsuz bir geçişin sağlanması için bu Tüzük hükümlerinin 1 Ocak 2023 tarihinden itibaren geçerli olması gerekmektedir.
- (8) Bu Tüzükte öngörülen tedbirler, Tarım Piyasalarının Ortak Teşkilatına İlişkin Komisyonun görüşüne uygundur.

İŞBU TÜZÜĞÜ KABUL ETMİŞTİR:

*Madde 1*

(AB) 2017/892 sayılı Uygulama Tüzüğü'nün Ek II Bölüm A'sında numara 2 metinden çıkarılmıştır.

*Madde 2*

(AB) 511/2012 Sayılı Uygulama Tüzüğü'nde Madde 1 metinden çıkarılmıştır.

*Madde 3*

Bu Tüzük, Avrupa Birliği Resmî Gazetesi'nde yayımlanma tarihini takip eden yirminci gün yürürlüğe girer.

Bu Tüzük, 1 Ocak 2023 tarihinden itibaren uygulanır.

Bu Tüzük, bütün unsurlarıyla bağlayıcıdır ve tüm Üye Devletlerde doğrudan uygulanır.

Brüksel, 25 Ağustos 2022

*Komisyon adına*

*Başkan*

Ursula VON DER LEYEN

- 
- (1) ABRG L 347, 20.12.2013, s.671.
  - (2) Meyve ve sebze ile işlenmiş meyve ve sebze ürünleri sektörleri için Avrupa Parlamentosu ve Konseyin (AB) No. 1308/2013 sayılı Tüzüğü'nün uygulama hükümlerini içeren 13 Mart 2017 tarihli (AB) 2017/892 sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğü (ABRG L 138, 25.5.2017, s.57).
  - (3) Süt ve süt ürünleri sektöründe (AT) 1234/2007 sayılı Konsey Tüzüğü uyarınca üretici örgütleri ve sektör dernekleri ile sözleşme müzakereleri ve ilişkilerine yönelik bilgilendirmelere ilişkin 15 Haziran 2012 tarihli ve (AB) 511/2012 sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğü (ABRG L 156, 16.6.2012, s. 39).
  - (4) Üreticiler arasındaki işbirliğin belirli yönleri bakımından (AB) No. 1308/2013 sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konsey Tüzüğü'ne eklenen 15 Aralık 2015 tarihli (AB) 2016/232 sayılı Yetki Devrine Dayanan Komisyon Tüzüğü (ABRG L44, 19 Şubat 2016, s.1).
  - (5) Tanınan üretici örgütleri, üretici örgüt birlikleri ve sektör dernekleri hakkında Üye Devletlerin bilgilendirmeleri bakımından (AB) 2016/232 sayılı ve 2017/891 sayılı Yetki Devrine Dayanan Tüzüklerde değişiklik hakkında 25 Ağustos 2022 tarihli ve (AB) 2022/2092 sayılı Yetki Devrine Dayanan Komisyon Tüzüğü (Resmî Gazetenin 18. sayfasına bakınız).

## 100. Haber metinleri çevirilerinde paralel metinlerle çalışmanın önemi

Nesrin ŞEVİK<sup>1</sup>

**APA:** Şevik, N. (2023). Haber metinleri çevirilerinde paralel metinlerle çalışmanın önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1633-1655. DOI: 10.29000/rumelide.1253023.

### Öz

Üniversitelerdeki çeviri bölümlerinin sağladığı akademik eğitim sonucu çevirmenlik mesleğine adım atan çevirmen adaylarının piyasada donanımlı bir şekilde yer alması, aldıkları eğitim ve eğitim müfredatı ile doğru orantılıdır. Bu çalışma çeviri eğitimi müfredatında yer alan *Basın Çevirisi* dersinde öğrencilerin metin çözümleme yetisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın araştırma örneklemini Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören ve bölümün 8 yarıyılılık ders müfredatında seçmeli ders olarak yer alan *Basın Çevirisi* dersine katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada çevirmen adayı öğrencilerin Alman basınında yer alan Türkiye ile ilgili çevrimiçi gazete haber metnini Türkçeye aktarmalarında anadil ve kültür bilgisi ile çeviri edinçlerinin çeviri metinde ne kadar etkili olduğu irdelenecektir. Adayların çeviri edincinin değerlendirilmesinde izlenecek yol haritası, öğrencilerin ana dil ve kültür yetisi ve ana dillerindeki paralel metinlerin okumasının erek metnin oluşturulmasında ne oranda etkili olduğunu betimlemeye çalışan iki bileşenli bir model üzerine kurulmuştur. Araştırma örneklemini oluşturan çevirmen adayı öğrencilerin, basın çevirisi için seçilen haber metninin konusuna ait paralel metinleri ana dillerinde daha önce okumuş olmalarının, kaynak metnin konusunu anlamada ne derece önemli ve metni anlamaya ne kadar katkı sağladığı, bilgi eksikliğini giderip gidermediği, erek metnin metin türü geleneği hakkında bilgilendirici olup olmadığı ve tüm bu bilgilerin ve incelemelerin sonucunda elde ettikleri bilgilerin erek metinde karşılık bulup bulmadığı betimlenmeye çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Paralel metin, haber metni çevirisi, çeviri eğitimi

## Significance of studying with parallel texts on translation of news texts

### Abstract

As a result of the academic education provided by the translation departments at universities, the well-equipped position of the translator candidates who step into the translation profession in the market is directly proportional to the education and training curriculum they receive. This study aims to discover the students' ability of text analysis at the Press Translation lesson included in translation education curriculum. The research sample of the study consists of the students studying at the third class of Karamanoglu Mehmetbey University/ Department of Translation and Interpretation/ Department of German Translation and Interpreting; and attending the Press Translation lesson, which is an elective course in the 8-semester curriculum of the department. In this study, it will be examined how the mother tongue and cultural knowledge, and translation competences are influential in the translation of the online newspaper news text about Turkey in the German press into Turkish. The roadmap which will be followed in the evaluation of the candidates' translation

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Karaman, Türkiye), nsevik@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8202-7527 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi:21.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253023]

competence has been constructed on the two-component model that tries to describe how the students' mother tongue and cultural capacity, and reading the parallel texts written in their mother tongue are effective in the generate of the target text. It will be tried to describe how the fact that translation candidate students, forming the research sample, have read the parallel texts related to the news text chosen for the press translation before is important in understanding the subject of the source text; how much it contributes to understanding the text; whether it eliminates the lack of knowledge or not; whether the target text is informative on the text type tradition or not; and whether the data obtained as a result of all these information and examinations are approved in the target text or not.

**Keywords:** Parallel text, news text translation, translation education

## Giriş

Üniversitelerin fakülte ve/ya yüksekokullarında bulunan Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde verilen eğitiminin esas amacı, öğrencilere çeviri edincini kazandırmaktır. Çeviri edincinin temelinde, çevrilecek metinle ilgili konu ve uzmanlık bilgisine sahip olmak bulunur. Çevirmen, çevireceği metinle ilgili konu bilgisine sahip değilse, o metni çevirmesi çok zordur. Çevirmenlik yetisinin en önemli bir diğer özelliği, dil yetisidir. Dil yetisi, sadece yabancı dili öğrenmek ve öğrenilen yabancı dilden çeviri yapmak anlamına gelmez. Çeviride dil yetisi öncelikle anadil yetisidir. Çeviri eğitiminde bir aktarım aracı olarak ele alınan yabancı dil, çevirmen aday öğrencilerin kaynak metni okuması, analiz etmesi, anlamasına ve çözümlemesini sağlayacak seviyede olmalıdır. Fakat çevrilecek metinle ilgili yabancı dil bilgisi, kaynak metni anlamak ve aktarmak için yeterli olmaz. İyi bir ana dil ve yabancı dil yetisini bir metin için anlamlı hale getirecek olan, çevirmenin çevrilecek metnin konusuyla ilgili olan bilgisidir.

Doktorların hastalar, öğretmenlerin öğrenciler ile muhatap olması gibi çevirmenler de meslekleri gereği metinlerle muhatap olurlar. Çevirmenin uzmanlığı metinler üzerindedir ve çevirmen bir metin uzmanıdır. Çevirmenlik bir anlamda bir dildeki bir metni diğer bir dilde yeniden kaleme almaktır. Bu aktarım, bu yeniden yazma, ancak ilgili metni ve konusunu yakından tanımakla, bilmekle başarılı sonuçlar verecektir. Metin tipini ve türünü, metin geleneklerini iyi bilen bir çevirmen, metinde nelerin korunması gerektiğini, nelerin çıkarılması veya değiştirilmesi gerektiğini de bilecektir.

Çeviri eğitimi veren bölümlerinin müfredatlarında yer alan uygulamalı derslerin birçoğunda öğrencilerin ana dillerine çeviri yaptıkları söylenebilir. Fakat buna rağmen öğrencilerin ana dilini kullanmada ve içinde yaşadıkları kültüre ait verileri çevirilerine yansıtmada, kısacası metni Türkçeleştirmede sıklıkla sorunlarla karşılaştıkları açıkça görülebilmektedir. Her ne kadar kendi dil ve kültürlerine yönelik bir çeviri yapsalar da öğrencilerin kaynak metinden uzaklaşmadıkları ve bundan ötürü ana dillerini yeterince iyi kullanamadıkları bilinen bir gerçektir. Bu noktada sorunu tek başına dil bilgisinde aramak yeterli değildir. Yabancı dildeki eksik bilgiyi giderecek ve ana dilde metni yeniden yazmayı sağlayacak olan, ilgili metin konusunda sahip olunan *alan bilgisidir*. Alan bilgisine sahip olmak ise bu tür metinleri okuma alışkanlığının edinilmiş olmasından geçer. Hiç kimse bilmediği bir konuda, bilmediği bir metni anlama olanağına sahip değildir. Metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, daha önce ilgili metinle, ilgili kültürel birikim ve benzer metinlerin okunmuş olmasıyla mümkün olabilir.

Çeviri eğitimi alanında çok az sayıda çalışma, öğrencilerin uygulamalı derslerdeki çeviri tutumu üzerine odaklanmıştır. Oysaki öğrencilerin çeviri edincini kazanma ve geliştirmesi konusunda şekillendirici etkisi olan uygulamalı çeviri dersleri, çeviri bölümlerinin müfredatında birden fazla olacak şekilde yer



almaktadır<sup>2</sup>. Bu derslerden biri de daha ziyade güncel haberlerin konu edildiği, bilgilendirici metin tipin altında sınıflandırılan ve haber metinlerini de kapsayan Basın Çevirisi dersidir.

Basın genel anlamı ile gazete, dergi gibi belirli zamanlarda çıkan yazılı yayınların bütünü olarak tanımlanmaktadır<sup>3</sup>. Fakat teknolojinin gelişmesiyle beraber basının tanımı da değişmiştir, dar anlamda sadece gazete ve dergileri kapsayan basın terimini, teknolojinin gelişmesine paralel olarak belirli zamanda yayınlanan ve her çeşit haber ve fikirleri kapsayan yayın organları olarak tanımlamak mümkündür. Günümüzde basını gazete, dergi ve benzeri basılı nesnelere tanımlayan *geleneksel basın* ve radyo, televizyon gibi *görsel-işitsel basın* ve internet teknolojisinin hayatımıza girmesi ile *dijital basın* olmak üzere üç gruba ayırmak mümkündür.

Basının bu üç gruba ayrılması elbette ki teknolojinin bir sonucudur. Teknolojinin gelişmesi sadece kitle iletişim araçlarının gelişmesine katkı sunmamış, aynı zamanda eğitimde bilgiye erişim yollarında da değişimlerin gerçekleşmesini sağlamıştır. Özellikle basında yer alan haberlere artık geleneksel basından ziyade dijital basın ile erişim imkanının olması, bilgiye daha hızlı erişme bakımından vazgeçilmez bir araç haline almıştır.

Basının temel işlevi her ne kadar haber ve bilgi vermek olsa da toplumu belli başlı konular hakkında bilgilendirme, eğlendirme, eğitime, kamuoyu oluşturma, geliştirme ve bilinçlendirme gibi toplumsallaşmaya hizmet eden işlevleri de bulunur. Gerek yerel gerek uluslararası basının takip edilmesi, öğrencilerin fikirlerinin şekillenmesine katkıda bulunacağı gibi dünyayı algılama biçimlerini de aktif olarak etkileyecektir. Bu nedenle çeviri eğitimi müfredatında Basın Çevirisi veya benzeri bir dersin yer alması, bir yandan öğrencide basın yayın organlarını yakından takip etme bilincinin oluşmasına, diğer yandan da öğrencinin haber edinmesi, bilgi alması, gelişmesi ve bilinçlenmesine de katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın özelinde değinilen haberler ise yine geleneksel basın olarak adlandırılan gazete ve dergi gibi basılı organdan ziyade yeni medya olarak da adlandırılan dijital basın organı üzerinden halka duyurulmak üzere yazılan haber metinlerini kapsamaktadır.

## 1. Haber ve haber dili

İnsanların bilgiyi edinme yolları, gelişen teknolojiyle beraber çeşitlilik göstermiş ve geline noktada yeni medya olarak tanımlanan ve bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi dijital ortamlardan edinilen bilgiler, kitlelerin en fazla bilgi edindiği kanal olmuş ve bu özelliği ile de kitlelerin iletişim ihtiyacını karşılayan süreçlerde farklılıklara yol açmıştır. Çünkü gazete, dergi, televizyon gibi geleneksel medya aracılığı ile bilgi edinmenin yerini alan yeni medya aracılığıyla bilgiye ihtiyaç duyan kişiler, istediği yerde istediği anda bu bilgiye erişebilme imkanına sahiptir. Koyuncu (2016, s. 52) toplumu her türlü olay ve gelişmeden haberdar olmasını sağlayan medyanın en önemli işlevlerinden birini haberi *zamanında* bildirmesi olarak görmektedir. Dolayısıyla insanlar gündemi takip edebilmek amacı ile yerel ve dış haberleri okumakta ve bu bilgilere gerek geleneksel gerek yeni medya aracılığı ile ulaşabilmektedir.

Bir ülkede olup biten ve/ya yaşanan olaylar, teknolojinin geldiği nokta sayesinde ve çeviri aracılığı ile hemen hemen aynı anda tüm dünyaya duyurulabilmektedir. Gerek basılı gerek çevrimiçi gazeteler, köşe

<sup>2</sup> Bkz. Tosun, M.; Akın, A.; Şimşek, F. (2015). Courses on Specialized Field in Undergraduate Programs of Translation & Interpretation Departments in Turkey: The Importance of Courses on Specialized Field in the Specialization Process of Translator Candidates, Akademik Bakış Dergisi, Sayı 49, s: 189-199.

<sup>3</sup> <https://sozluk.gov.tr>

yazıları, kültür sanat yazıları, makaleler, yorumlar, spor vd. gibi konuların yanı sıra hem yerel hem de dış haberlere yer verirler. Yerel haberler, habere konu olan ülke ile ilgili haberlerdir; dış haberler ise diğer ülkelerde yaşanan olay ve gelişmelerdir. Bu haberler siyasi, ekonomik, spor haberleri olabileceği gibi kültür sanat, magazin haberleri de olabilir.

[...] bir haberin dış haber olabilmesi için haber kaynağının konusunun ve meydana geldiği yerin yabancı bir ülke olması gerekmektedir (Kanca, 2009, s. 11).

Gerek geleneksel medya olarak basılı gazetelerin gerek dijital ortamdan haber yapan aynı gazetelerin web sayfalarının, kısacası her iki iletişim kanalının ortak amacı belirli bir grubu ya da bütün toplumu ilgilendiren haberlerdeki bilgiyi alıcısına hızlı ve doğru bir şekilde ulaştırmaktır. Gazete metnlerinin öncelikli amacı bilgi aktarmak olsa bile bu bilgiler her daim dünya veya ülke gündeminde yaşanan bir olayı konu edinmek üzerine olmayıp ekonomik ve siyasi haberler, köşe yazıları, magazin haberleri, spor haberleri, kültür sanat haberleri gibi çeşitli metin türlerinden oluşurlar. Tıpkı diğer metin türlerinde olduğu gibi belli bir amaç için oluşturulan gazete metnlerinin böylesi bir çeşitliliğe sahip olması, her bir metin türünde farklı bir baskın rolün (informativ, expressiv, operativ: bkz. Reiss: 1986) söz konusu olmasını beraberinde getirir. Dolayısıyla gerçek bir olayı konu edinen haber metninde bilgiyi olabildiğince nesnel bir şekilde aktarmak ön plandayken, örneğin bir köşe yazısında yazarın üslubu, estetik gücü, entelektüel bilgisi, donanımı gibi öznel faktörler, bu tür metinlerin oluşmasında belli bir paya sahip olan unsurlardır.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde<sup>4</sup> ikinci anlamıyla *iletişim veya yayın organıyla verilen bilgi* şeklinde tanımlanan haberin, bu tanımdan da anlaşılacağı üzere başlıca amacı bilgi vermektir. Gazetelerin varlık nedeni olan haber metinleri (Bulut, 2008: 73) özellikle deprem, kaza, patlama gibi olağanüstü durumları kapsayan ve ani gelişen bir konuda ise, böyle bir durumda metnin genelde kısa ve sade bir dile sahip olması beklenir. Kendi içinde tutarlı olması beklenen bu tür gazete haber metnlerinin kısa ve metinlerde kullanılan dilin sade olmasının yanında, sunulan bilgiler arasındaki geçişlerin okuyucu tarafından rahat algılanabilmesi de önemli bir husustur.

Özellikle internet aracılığı ile ulaşılan gazetelerin web sayfalarında yer alan haber metinleri, ülke veya dünya gündeminde yer işgal edecek ve çok kısa zaman önce gerçekleşen bir olayı konu ediniyorsa, gazetede diğer metin türlerinden daha hızlı oluşturulmak durumdadırlar. Bu tür haber metinleri hızlı bir şekilde oluşturuldukları için özel bir yapıya sahiptir (Oukasha, 2018, s. 4). Bu tür metinlerde amaç konu hakkında olabildiğince hızlı bir şekilde toplumu bilgilendirmek ve haberdar etmektir. Fakat haberin kaynağı tek bir yerden olmayacağı için gazete haber metinleri oluşturulurken eldeki veriler, bilgiler, ses kayıtları vb. harmanlanarak bir metin oluşturulur (Bulut, 2008, s. 69).

Birinci amacı dünya ve/ya ülke gündemine yönelik toplumu yakından ilgilendiren ve/ya etkileyen olayları konu edinen haber metnlerinin mümkün olduğunca bilgilendirici bir üslupla, açık, sade, net ve anlaşılır ifadeler ile okuyucuya sunulması, en uygun olandır. Bu tür metinlerde nesnellik ön planda olduğundan, alıcı tarafından yanlış anlaşılacak herhangi bir yoruma veya bir durum değerlendirilmesine bu tür haber metinlerinde yer verilmez. Metni okuyan herkes tarafından aynı anlamın çıkarılabilmesi, aynı bilgiyi elde edebilmesi için yalın ve akıcı bir dil kullanılması kaçınılmazdır.

Gawlas (2006, s. 236) haberlerin yeni bir şey hakkında bilgi verdiğini ve okurun dikkatini çekeme kriterine tabi olduğunu söyler. Okurun dikkatini çekecek ve haber metnini okumaya yönlendirecek olan

<sup>4</sup> TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr>, Erişim Tarihi: 11.09.2022

ise haber için kullanılan manşettir. Haber metninde kullanılacak olan başlığın metnin konusu ile ilgili olması ve hatta başlığın konunun bir özeti şeklinde yazılması hem okurun dikkatini çekecek hem de konu ile ilgili ön bilgiyi okuyucuya sunacaktır. Fakat bu çalışma özelinde ele alınacağı gibi, bir olay ve/ya durum üzerine bilgi veren örneğin deprem, patlama, kaza gibi bir gerçeği konu eden haber metinleri Bulut'a göre (2008, s. 69) nesnel bilgiye dayanmasına rağmen haber dili ve söyleminin yüzde yüz nesnel olması beklenmemelidir, çünkü Bulut'a göre gerçekliğe ve verilere bir şey eklenmese de haberin başlığı ve içeriğinde kullanılan dil, bilgiyi ister istemez yorumlamaya neden olacaktır.

## 2. Haber metinlerinin çevirisinde izlenecek çeviri stratejileri

Çeviribilim çalışmalarında haber metinlerinin çevirisi üzerine gerek kuramsal gerek uygulamalı çalışmaların sayısının çok fazla değildir. Haber metinlerinin çevirisinin çeviribilim içerisinde konumlandırılışına, ilk baskısı 1971 yılında çıkan ve çeviribilimde metin tipi ve türleri hakkında ilk bilgileri veren Katharina Reiss'in *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* adlı eserinde rastlarız. Metin tipini bilgilendirici, anlatımsal ve yönlendirici olarak üçe ayıran Reiss, haber metinlerini bilgilendirici metin tipi altında sınıflandırmakta ve bu metin türünde bilginin doğru ve nesnel bir şekilde aktarılmasının esas olması dolayısıyla içerik düzleminde bir değişmezliğin söz konusu olduğundan bahsetmektedir (Reiss, 1986, s. 34).

Haber teriminin kendisinin, kısa haberler, haber röportajları, haber yazıları, basın bültenleri gibi çeşitli türleri kapsayan bir tür şemsiye terim olduğundan bahseden Schaeffner, haber metinlerinin genellikle yazılı ve/ya sözlü olmak üzere birden fazla kaynağa dayandığını belirtir (2012, s. 876). Günümüzde günlük, haftalık, aylık gazete ve dergilerin yanı sıra sayısı giderek artan çevrimiçi medyayı da içeren basın haberleri, kitle iletişim araçları ile alıcısına iletilmektedir. Kitle iletişim araçlarının en önde gelen haber kaynağı ise diğer haber kuruluşlarına haber bulma ve yayma görevi gören haber ajanslarıdır (Koyuncu, 2016, s. 50, 51). Haber ajansları tarafından üretilen haber metinleri (kaynak metin) genellikle tek bir yazar (muhabir, gazeteci vb.) tarafından yazılmamaktadır. Dolayısıyla haber metinlerinde tek bir kaynak metin yazarından bahsetmek pek de mümkün görünmemektedir. Kaynak metnin tek bir yazar tarafından yazılmış tek bir metin olarak tanımlanamaması gibi, erek metin de nihai olarak yayınlanan haliyle nadiren tek bir kişinin ürünüdür (Schaeffner, 2012, s. 876).

Haber metninin oluşmasında geçerli olan kısa ve basit cümlelerin, günlük ifadelerin kullanılması gibi kriterler bu metin türünün çevirisinde, çevirinin alıcı tarafından anlaşılabilirliğini sağlamak adına çevirmenin de dikkate alması gereken kriterlerdir. Özellikle gerçeği konu edinen bir haber metninde Yücel'in (2010, s. 405) de belirttiği gibi bilginin atlanması, bilgide kasıtlı bir değişiklik veya çevirmenin kişisel beyanı, çevrilen haberdeki gerçekleri gizleyecektir. Dolayısıyla, çevirmen kaynak metinde verilen bilgi ve verileri tahrif etmemelidir. Dil gibi, metin de öncelikle bir toplumda iletişim aracı olarak hizmet eden sosyal bir olgudur ve çevirmen ne kadar fazla mesleki deneyime sahipse ve uzmanlık bilgisi ne kadar fazlaysa kaynak metni o kadar iyi yorumlayabilecektir (Yücel, 2010, s. 403, 404).

Haber metinlerinde, çevirmen alıcıyı gereksiz bilgilerden korumak için haberle ilgili bazı ayrıntıları kasıtlı olarak filtreleyebilir, bu da çevirmenin kaynak metindeki her şeyi sözcüğü sözcüğüne çevirmeyeceği anlamına gelir. Bu durum hedef dildeki alıcının, kaynak dildeki haber metninde bulunan tüm bilgilendirici detayları bulamamasını anlaşılır kılmaktadır. Ancak hangi bilgilerin çıkarılması veya eklenmesi gerektiği, çevirmenin bu alandaki deneyimine ve alıcılarını ne kadar iyi tanıdığına da bağlıdır. Çevirmenin başlıca görevlerinden biri çevrilen metinde, alıcısına bağlamı anlaması için ihtiyaç duyduğu ek bilgileri sağlamaktır (Yücel, 2010, s. 404). Çevirmenin bu ek bilgileri sağlayabilmesi haberin

konusuna olan hakimiyeti ile doğru orantılıdır. Çevireceği metnin konusuna hâkim olan bir çevirmen, çeviri sürecinde hata payını azaltacak hatta hataya yer vermeyecektir. Fakat unutulmamalıdır ki çeviri süreci yalnızca dilsel bir anlamlandırma süreci değildir, aksine kültürel, eylemsel, amaçlı ve işlevsel bir süreçtir (Tosun, 2017, s. 110).

Haber çevirisindeki zorluk haber metinlerinde gündelik dilin kullanılması ve o dilin deyim, kültürel ifade ve kalıpları gibi kısmen karmaşık yapıları kapsamasından ötürüdür. Bu ve benzeri nedenlerden ötürü çevirmenin konu hakkında bilgi sahibi olmasının yanında, kaynak ve erek dile iyi derecede hâkim olması, her iki dilin dilsel ve dilbilimsel özelliklerini bilmesi ve tarafsızlık ilkesine bağlı kalarak haber metninde neyin öne çıkarılması gerektiğini saptayabilmesi gerekir. Bu açıdan haber metninin metin olarak çevrilmesinden ziyade metindeki bilginin çevrilmesi önem arz etmektedir. Schaeffner'in (2012, s. 881) de belirttiği gibi haber çevirisi dönüşümler içeren metinsel ve sosyokültürel bir süreçtir.

Haber çevirisini diğer çevir türlerinden ayıran Bielsa ve Bassnett, haber çevirisine ait özellikleri şu şekilde sıralamaktadır (Schaeffner, 2012, s. 878);

- Haber çevirmenlerinin temel amacı bilgi iletmektir,
- Haber çevirmenleri geniş bir kitle için çeviri yapar. Bu nedenle, açık, anlaşılır ve doğrudan bir dil kullanılmalıdır,
- Haber çevirmenleri belirli bir coğrafi, zamansal ve kültürel bağlam için çeviri yaparlar,
- Haber çevirmenleri önemli zaman ve mekân kısıtlamalarına tabidir,
- Haber çevirmenleri genellikle *geri çevirmen*<sup>5</sup> ve metnin doğru ve eksiksiz olduğundan emin olmak için basılmadan veya yayınlanmadan önce metni kontrol eden, dil bilgisi veya yazım gibi teknik hataları *düzelten*<sup>6</sup> kişilerdir.

Haber metni çevrilerinin geniş bir kitleye yapılacağı göz önüne alındığında, haberdeki bilginin tüm okurlar tarafından aynı şekilde elde edilebilmesi gerekir. Yerleştirme stratejisinin gözetilmesinin söz konusu olduğu haberlerin çevirisinde çevirmen erek metnin ilk okuyucusudur ve buna bağlı olarak da metnin hatasız, eksiksiz, anlaşılır ve açık olduğunu tespit edecek olan ilk kişidir.

Haber çevirisi denildiğinde iki kavramdan bahsetmek kaçınılmazdır. Bunlar *transediting* ve Türkçeye eşik bekçiliği olarak geçen *gatekeeper* kavramlarıdır. İlk olarak Kurt Lewin tarafından İkinci Dünya Savaşı sırasındaki sosyal psikolojik çalışmalarında ortaya atılan kapı bekçiliği metaforu, iletişim araştırmalarında 1950'lerin başında kullanılmaya başlanmıştır (Vuorinen, 1995, s. 161). Bu metafor, haber metinlerinin ilk üreticiden (ya da haber olayından) son kullanıcıya (yani gazete okuyucusu, televizyon izleyicisi, radyo dinleyicisi, vb.) kadar izlediği genellikle karmaşık rotayı ve bu rota boyunca gerçekleşen seçimleri ve değişiklikleri incelemek için kullanılan bir terimdir. Şayet söz konusu olan uluslararası bir haber ise bu haberin rotası doğası gereği karmaşık olacaktır çünkü örneğin bir gazetenin dış haberler sayfasında yayınlanan bir ajans haberi metninin; 1) uluslararası haber ajansının bölgesel bürosu, 2) ajansın merkez bürosu, 3) alıcı ülkedeki ulusal haber ajansı ve 4) gazetenin kendisi dahil olmak üzere uzun bir işlem aşamaları zincirinden geçmiş olması muhtemeldir (Bell 1991, s. 47: akt. Vuorinen, 1995, s. 161). Dolayısıyla haber metni, nihai alıcıya gidene kadar, bir düzine ya da daha fazla kişinin elinden geçmektedir. Gatekeeper *farklı kaynaklardan iletilen haberleri değerlendiren ve "geçitten" (White, 1950) geçip geçmeyeceklerine karar veren kişi veya kurul* demektir (Özcan ve Bokaie, 2022, s. 689). Eşik bekçisi, gatekeeper, kaynakların seçiminden başlayıp okurların çeviri metne

<sup>5</sup> Backtranslator

<sup>6</sup> Proofreader

verdikleri tepkilerle sona eren çeviri süreci boyunca, bilgi akışını kontrol eder (Bani, 2006, s. 38). Haber değeri taşıyan bir olay hakkında bir gazeteci veya muhabir tarafından oluşturulan metin, onu kısaltan, yeniden yazan, düzenleyen, metnin konusu ile ilgili başka bir durum ile ilişkilendirebilen gatekeeper, yani eşik bekçilerinden geçer. Dolayısıyla haber çevirisinde eşik bekçileri alıcıyı gereksiz bilgilerden koruyan, bazı ayrıntıları kasıtlı olarak filtreleyen kişi veya kişilerdir.

Türkçeye düzenleme/düzeltilme olarak çevrilen transediting ise çeviriden farklı bir tanımı içermektedir. Transediting ilk olarak Karen Stetting (1989) tarafından çeviri ve redaksiyon arasındaki bulanık sınırı açıklamak için kullanılmıştır (Schaeffner, 2012, s. 867). Çeviri ve redaksiyonun bir kombinasyonu (Hautanen, 2006, s. 109) olarak da değerlendirilebilecek olan transediting, bir anlamda bir tür yeniden yazma olarak da tanımlanabilir ve bu bakımdan kavramın haber çevirisi bağlamında değerlendirilmesi oldukça yerindedir. Dış haberlerle ilgili bilgiler genelde farklı kaynaklardan toplanır ve derlenir. Gazetecilerin yabancı materyalleri kendi dillerine dönüştürmesi gibi durumlarda transediting yaygın olarak uygulanmaktadır. Hem çeviri hem düzenleme yoluyla yapılan haber çevirmenliğinde asıl amaç, hedef okuyucuların orijinal haberdeki bilgilerin çoğunu edinmelerini sağlamaktır (Wang, 2018, s. 21).

Yves Gambier haber metinlerinin diğer bir dil ve kültüre çevrilmesinde izlenmesi gereken belli başlı stratejilerden bahseder. Bunlar yeniden düzenleme, silme, ekleme ve değiştirme gibi stratejilerdir ve bu stratejiler orijinal mesajın dilini ve yapısını dönüştüren çeviri ve düzenlemeyi, yani transeditingi içerir (Gambier, 2006, s. 13). Transediting'in kendi metinlerini yazmak için diğer dillerdeki materyallerden yararlanan gazeteciler için kullanılabilir bir yöntem olduğunu belirten Setting, haber çevirisinin bir kaynak metnin çevirisinden çok daha fazlası olduğuna değinir (Schaeffner, 2012, s. 880). Gazeteciler genellikle diğer dillerdeki materyallerden yararlanmak zorundadır. Burada yabancı dil yeterliliği yüksek bir önceliğe sahiptir çünkü uluslararası yönelim bir gerekliliktir ve gazeteciler doğal olarak bilgilerin bir kısmını kendi dillerinde haber haline getirmek için çok sayıda yabancı materyal üzerinde çalışacaklardır.

Unutulmaması gereken bir diğer nokta ise basın çevirisi özelinde haber metinlerinin çevirisinde iki durumun söz konusu olduğudur. Sara Bani (2006, s. 37) bu iki durumu şu şekilde açıklamaktadır;

- Çeviride hız, yani çevirinin kısa bir süre içinde tamamlanması gerektiği,
- Çevirinin tüketimindeki hız, diğer bir deyişle haber metinlerinin okunmasının, diğer çeviri türlerinin aksine çoğu durumda daha hızlı gerçekleşen bir faaliyet olduğu.

Bani'nin de belirttiği üzere özellikle dünya gündemini ilgilendiren haberlerin çevirisi, halkı zamanında bilgilendirmek, okuyucunun bilgiye zamanında ulaşmasını sağlamak amacıyla hızlıca yapılmalıdır. Haber metinlerinin çevirisindeki bu hız, ilgili metnin tüketiminde de kendini gösterir. Gün içerisinde çok defa ziyaret edilen dijital medyada yer alan haberler, birkaç dakika içerisinde okuyucu tarafından tüketilmektedir. Dolayısıyla çeviri haber metinlerinin tüketimi edebi bir eserin çevirisinden veya bir kullanım kılavuzunun çevirisinden çok daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir.

### 3. Yazılı çeviride paralel metinlerin önemi

Çevirmenler her ne kadar bir kültür taşıyıcısı olsalar da ve icra ettikleri çeviri eylemi kültürel bir ürünün oluşum süreci olsa da (Şimşek, 2013: 263) çeviri eğitiminde kazandırılacak edincilerin başında gelen çeviri edinci, sadece kaynak ve erek dil ve kültüre hâkim olmakla sahip olunacak bir edincî değildir. Çevirmen adayları öğrenciler kaynak ve erek dil ve kültüre hâkim olmalarının yanı sıra yukarıda da belirtildiği gibi metin edincine, kuram ve yöntem edincine de sahip olmalıdır. Ama uygulamada çevirmenlere yardımcı olacak sözlükler, veri bankası, paralel metinler, arka alan metinleri, alandan

uzman kişiler gibi yardımcı araçların da olduğu bilinmektedir. Çevirmene kaynak metni anlamada ve erek metni oluşturmada yardımcı olan bu araçlar, çevirmen adayının çeviri edinci edinmesinde de rol sahibidir. Özellikle yabancı dilden ana dile doğru yapılan çevirilerde, kaynak metnin anlaşılmasında ve ana dile aktarılmasında yardımcı olacak ana dildeki paralel metin okumaları, olası çeviri sorunlarının kısmen de olsa önüne geçecektir.

Paralel metni *belirli bir konu hakkında yazılmış bir metinle aynı konu hakkında bir başkası ya da başkaları tarafından yazılmış ve aynı amaca sahip olan metinler* olarak tanımlamak mümkündür. Birbirinden bağımsız olarak farklı dil ve kültürlerde oluşturulan fakat aynı konuya sahip olan paralel metinler, benzer iletişim durumu için oluşturulmuş olan özgün metinlerdir. Christiane Nord “Çeviri Öğretim Kitaplarına İlişkin On Tez” adlı makalesinde çeviride yardımcı bir araç olan paralel metinlerin kaynak dilde değil, erek dilde olması görüşündedir (Yazıcı, 2005, s. 179). C. Nord ile benzer bir görüşe sahip olan Britta Nord ise paralel metinlerin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralar (Nord, 2002, s. 6):

- Erek dilde üretilmiş olan özgün metinlerdir.
- Kaynak metinle aynı metin türüne aittir.
- Kaynak metinle aynı konuya sahiptir.
- Ana dili erek dil olan kişi veya kişiler tarafından oluşturulmuştur.

Kaynak ya da erek dilde, konu ve metin türü açısından çevrilecek metinle aynı gruptan olan metinleri paralel metin olarak tanımlayan Berk, aynı metin türünün daha önce yapılmış olan çevirilerini de paralel metin altında değerlendirir (Berk, 2005, s. 133). Dolayısıyla paralel metinleri, kaynak dilde yazılmış olan metnin, aynı konu hakkında yine sadece kaynak dilde yazılmış olan aynı metin türüne ait metinlerle sınırlandırmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

Yabancı dildeki bir metnin okunması ve anlaşılmasından önce veya sonra, ama ana dile yapılacak çeviriye başlamadan önce, ana dilde aynı metin türü temelinde aynı konuyu ele alan metinlerin okunması, çevirmene çeviri sürecinde kararlar almasında bir anlamda kılavuzluk edecektir. Özellikle kullanım kılavuzları, prospektüsler, turizm metinleri ve haber metinleri gibi metinlerin çevirisinde çevirmenin ana diline çeviri yapması söz konusu olduğunda, ana dilindeki paralel metinler, çevirmenin çevirisinde doğru kararlar alabilmesinde ve kaynak metnin metin türü geleneğini kendi ana dilindeki metin türü geleneğine yansıtmasında, dolayısıyla da çeviri işini bir anlamda kolaylaştırmada yardımcı olacaktır.

Erek dildeki metin, kaynak dildeki metinden farklı bir metin evrenine sahiptir. İlgili kaynak dilden yapılan diğer çeviriler, diğer dillerden yapılan çeviriler ve paralel metinler erek dil metin evreninin içerisinde ele alınır. Bu bakımdan paralel metinler erek dilde benzer bir konuyu ele alan, benzer bir okuyucu kitlesini hedefleyen orijinal metinlerdir ve çeviriler bu metin evreninde geçerli olan normlara göre üretilip alınırlar (Koller, 2011, s. 105).

Göpferich (2006, s. 184) paralel metinleri, ilgili dilde, o dilin ana dili olduğu kişi veya kişilerce oluşturulmuş bir metin ile diğer dil veya dillerde mümkün olduğunca benzer, hatta aynı konuyu ele alan *farklı dillerdeki metinler* olarak tanımlar. Çeviribilim eğitimi özelinde örneğin basında yer alan bir haber metnin diğer bir dile çevirisinin yapılacağı durumlarda, diğer dilde aynı konuyu ele alan, fakat farklı kişi veya kişiler tarafından yazılmış metinler paralel metin olarak tanımlanabilir.

[...] Demek ki koştut metnin erek metnin oluşturulmasını sağlayan yardımcı bir metindir. Bu metinler kaynak dilde olabileceği gibi erek dilde de olabilir (Eruz, 2008, s. 182).

Paralel metinler Katharina Reiss'ın belirlediği metin tipleri açısından daha ziyade bilgilendirici metin tipine ait metin türlerinin ve yönlendirici metin tipi altında sınıflandırılan metin türlerinin çevirisinde çevirmene yardımcı olacak bir araçtır. Anlatımsal metinlerde sanatsal yaratı ve estetik etkinin söz konusu olması, bu metin türü çevirisinde paralel metin kullanımını çok da uygun kılmamaktadır. İşlevsel, yani alıcı odaklı metinleri çevirirken, metin türüne ve skoposa bağlı olarak paralel metinlerin bir çeviri yardımcısı olarak kullanımı, çeviri sürecine önemli katkılar sağlar.

Kaynak metinle aynı metin türüne ve bir metin geleneğine sahip olan paralel metinler, kaynak metinle aynı konuyu ele almaları bakımından prototip bir metin olarak de görülebilir. Genellikle kaynak metinle aynı iletişim durumunda yer alan ve bu açıdan aynı işlevi yerine getiren erek dildeki paralel metinler, bir anlamda çevirmenin kaynak metinde var olan ve kendisi tarafından çözümlenemeyen belirsiz bilgileri ve metin türünün sahip olduğu terminolojiyi anlama ve adlandırmada çevirmene yardımcı olur. Erek dil metin türünün sözdizimi, dil kullanımı, stilistik yapısı ve metnin yapılanmasına dair çevirmenin bilgi sahibi olmasını sağlayan paralel metinler, böylece çevirmenin erek dilde metin türü ve geleneği bağlamında kabul edilebilir bir çeviri yapmasına katkı sağlar.

Paralel metinler, çevirmeni erek metindeki ilgili metin türünün normlarına uygun şekilde metin üretebilmesinde yardımcı olur [...] Erek dilin alıcısına yönelik olarak üretilen paralel metinler içerik açısından kaynak metinle karşılaştırılabilir [...] çünkü aynı iletişim durumunda aynı amaçla üretilirler (Kautz, 2002, s. 97).

Çevirmenin bir metni çevirirken sahip olması gereken ilk özelliklerden biri konu bilgisidir. Konu bilgisine sahip olmak ise öncesinde metinlerarası okumayı veya bu konuda yazılmış benzer metinleri okuma ve alana ilgi duymayla mümkün olur. Dolayısıyla konu bilgisi edinmede paralel metinlerin önemi yadsınmaz.

Her uzmanlık alanında olduğu gibi gazete, dergi, televizyon, radyo gibi kitle iletişim aracıyla insanlara ulaşan haber metinlerinin kendine özgü bir terimcesi, bir ifade yöntemi vardır. Günlük dilde kendine pek fazla yer bulamayan fakat konu haber metni olduğunda başvurulması gereken bu terimceye, ifade kalıplarının çevirilerinde yaşanacak olan zorluğu aşabilmek için, konu ile ilgili erek dildeki mevcut paralel metinleri incelemek, erek metnin oluşum sürecinde kaçınılmaz olarak başvurulması gereken bir yöntemdir. Bu tür metinlerde baskın olan alan terminolojisi ve kavramlarının erek dilde nasıl ele alındığına dair bir çözüm olarak görülebilecek olan erek dildeki paralel metinler, çevirmen adayı öğrencilerin hem alan terminolojisi ve kavramlarını ifade etmesinde hem ilgili metnin metin geleneğini öğrenmesinde yardımcı olacaktır. Örneğin Almanca kaynak metinde yer alan "eine Nachrichtensperre verhängen" ifadesinin erek dil Türkçeye "bilgilendirme yasağını perdelemek" gibi bir ifadeyle çevrilmesi, çevirmen adayı öğrencilerinin ilk başvuracağı bir çeviri seçeneği olacaktır. Fakat erek dilde incelenecek olan paralel metinler sonucunda kaynak metni erek dil Türkçeye aktaracak olan öğrenciler, ilgili ifadenin Türkçe karşılığı için "yayın yasağı getirilmesi" ifadesini kullanmaları gerektiğini anlayacaktır. Aynı şekilde "nach den ersten Angaben" ifadesinde "die Angabe" için "bilgi", "beyan" ifadesini kullanma ihtimali çok yüksek olan öğrenci, ana dilinde okuyacağı paralel metinler sayesinde bu ifadenin Türkçe karşılığı için "ilk belirlemelere göre" ifadesini kullanacaktır. Benzeri örneklerin çoğaltılması elbette ki mümkündür. Bu ve benzeri kalıplaşmış ifadelerin veya alan terminolojisinin haber dilinde nasıl ifade edileceğine ilişkin yaşanacak güçlüğü aşmada, kaynak metnin çözümlenmesi aşamasında erek dildeki paralel metinlerin dikkate alınması, öğrencilere metni erek dilde yeniden yapılandırmalarında kolaylık sağlayacaktır.

#### 4. Araştırmanın amacı ve yöntemi

Çalışmanın örnekleme, ana dili Türkçe olan ve yabancı dilden kendi ana diline çeviri yapacak olan öğrenci grubudur. Bu çalışmanın amacı çevirmen aday öğrencilerin, ana dilleri olan Türkçeye yaptıkları çevirilerdeki çeviri tutumlarını, metnin konusuna karşı olan algılarını, metnin konusunun çeviri tutumu üzerindeki etkisini ve kültürel donanımlarını ölçmektir.

Almanya'da 14.10.2022 tarihinde *Berliner Zeitung* gazetesinin internet sayfasında yayımlanan ve örneklemin ana dil ve kültürleri ile ilgili olan *Türkei: Mindestens 41 Tote bei Explosion in Mine, viele Bergleute verschüttet* başlıklı çevrimiçi gazete haber metninin çevirisindeki çeviri tutumlarının betimlenmeye çalışılacağı bu çalışma 11 katılımcı ile gerçekleşmiş ve öğrencilerin ilgili çeviri tutumları belli bir zaman dilimi ve belli bir mekân içerisinde ölçülmeye ve aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Öğrenci ana dil kültürüne ne kadar hâkim
- Öğrenci haber metninin konusuna ne kadar hâkim
- Öğrenci metni Türkçeleştirirken erek dil odaklı bir çeviri tutumu mu sergilemekte
- Öğrenci metni Türkçeleştirirken kaynak dil odaklı bir çeviri tutumu mu sergilemekte

Bu amaçla bu çalışmada bir yandan kapsamlı bir veri toplayabilmek ve içeriden bir bakış açısı ile değerlendirebilmek ve diğer yandan çevirmen aday öğrencilerin araştırma konusu hakkındaki bilgi ve tecrübelerini ölçmek amacıyla, öncesi ve sonrası şeklinde iki aşamalı bir yöntem izlenmesi uygun görülmüştür. Çalışmanın birinci ayağında katılımcıların hazırbulunuşluklarını ölçme amaçlı yapılan çeviri metinleri yer almaktadır. Çalışmanın ikinci ayağında ise aynı katılımcılara ait bu defa bir haftalık bir bilgi edinme süreci sonrasında çeviri metinleri ve her iki ayağı içeren ve 10 sorudan oluşan anket verileri yer almaktadır. Çevirilerin iki aşamalı süreçten geçmesi öncelikle öğrencilerin ilk çeviri ve son çeviri olarak adlandırılabilen çeviri metinleri arasındaki farkı ortaya koymak ve bu farkın bir ürün olarak değerlendirebileceğimiz çeviri metinlerine nasıl yansıdığını değerlendirebilmek amacıyla. Dolayısıyla burada bir konunun seçildiği fakat konunun örneklenmesi için birden fazla durum çalışmasının yapıldığı bütüncül çoklu durum deseni söz konusudur ve her bir durum kendi içerisinde ele alınacaktır.

Çeviri eğitiminde uygulamalı derslerde seçilen metinlerin öğrenci ve çeviri eğitimi odaklı olması öngörülmektedir (Eruz, 2008, s. 183). Öğrenci odaklı metinlerin seçimi, öğrencinin okuduğunu anlaması ve anladığını aktarması açısından önemlidir. Kısacası seçilen metinler öğrencinin yaş grubuna hitap etmeli, öğrencinin metinde bahsi geçen konu hakkında arka plan bilgisine sahip olduğu öngörülmeli ve kullanılan dil, sözdizimi ve üslup öğrencinin çözümleyebileceği düzeyde olmalıdır. Çalışmada ilgili metnin seçilmesindeki asıl amaç basın çevirisinde gazete haber metni çevirirken öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda çıkan haberlerin konusuna ne derece vakıf olduğunu ve konuyla ilgili arka plan bilgilerinin metni çözümlemede ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarmaktır. Gazete haber metnin konusu ile ilgili olarak yapılan seçimde dikkat edilen en önemli husus, habere konu olan olayın güncel ve öğrencilerin yaşadığı topraklarda meydana gelmiş olmasıdır. Seçilen haber metni konusu itibarıyla olayın yaşandığı coğrafya (Türkiye), olaydan etkilenen insan sayısı (Maden patlamasından etkilenenler), olayın nedeni (Metan gazı sıkışması), olaya dahil olan diğer aktörler (Cumhurbaşkanı, İçişleri Bakanı, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanı, Vali vd.) gibi etkenler göz önüne alındığında haber değeri taşıyan bir metindir. Haberin konusu toplumun büyük bir kesimini etkilemiş ve sonuçları herkes tarafından üzüntüyle karşılanmıştır.



Bu noktada öğrencilerden kendi *dil, kültür ve alan bilgisine uyan* (Akalın, 2018, s. 323) ellerindeki Almanca haber metnini, *kültürel ve iletişimsel açıdan çevrilecek olan erek dildeki ahcılar için bir anlam ifade eden, yetişkin okurlara yönelik* çevirmeleri istenmiştir. Kısacası verilen görev ile Amman'ın da (2008, s. 85-86) belirttiği gibi “Bu metin ile ne elde etmek istiyorum” ve “Metni kim için hangi durumda iletiyorum” sorularının yanıtının öğrencinin bilincinde oluşması hedeflenmiştir. Metnin konusu, söz öbekleri, cümle yapısı, sözdizimi, ifade yöntemi gibi unsurları göz önüne alındığında orta zorlukta bir metin olduğu söylenebilir ve bu nedenle uygulamanın her iki ayağında öğrencilerin basılı sözlük kullanmasına izin verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektiren *durum çalışması* yöntemi ile yapılandırılmıştır ve zaman ve mekanla sınırlandırılmış bir durum çalışması olarak da değerlendirilmesi mümkündür (Creswell, 2015, s. 96, 119-121). Elde edilecek olan bulguların farklı bakış açılarını yansıtması ve bu bulguların değerlendirebilmesi amacıyla, amaçlı bir örneklem seçimi yapılmıştır. Ayrıca amaçlı örneklem seçimi, öğrencilerin mesleki düzeyde gelişimlerini tespit edebilmek adına.

Aynı dil ve kültüre sahip olan heterojen bir grubun Almancadan Türkçeye çevri yaparken sahip oldukları ortak dil ve kültürü, arka plan bilgisini, kültürel ve entelektüel donanımını nasıl kullandığının ele alındığı bu çalışma, aynı kültürü paylaşan katılımcılar üzerine odaklanan bir çalışmadır.

#### 4.2. Araştırma örnekleme ve veri toplama

Evrenin genellikle ulaşılamayacak kadar büyük olması dolayısıyla, evreni temsil etme gücüne sahip olan sınırlı sayıda bireyin araştırma kapsamına dahil olmasını örneklem olarak tanımlayan Şimşek ve Yıldırım, çok sayıda birey, olgu ve olay içeren evrenin belirli yöntemlerle örneklem denilen küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğe indirgenebileceğini ve bu takdirde yine geleneksel bilim anlayışının “indirgeme” ilkesinin kullanıldığını belirtirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 101).

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde okuyan ve *Basın Çevirisi* dersini alan 3. Sınıf öğrencilerin, yaşantıları içinde deneyimledikleri bir olayı ana dillerine aktarmada dil ve kültür edinçlerini ne denli kullanabildiklerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, belli bir konuyu veya olayı ve en iyi şekilde anlamak açısından bir durum çalışması bağlamında ele alınmıştır ve bir konu ve bir soruna odaklanmaktadır (Creswell, 2015, s. 96).

Araştırma örnekleminin basından haberdar oldukları ve belli bir zamanda ve mekânda gerçekleşen bir durumun (maden kazası) belirlenmesiyle başlayan bu çalışmada, seçilmiş olan durum üzerinden incelenmek üzere belli metin birimleri tespit edilmiştir. Tespit edilen metin birimlerinin ilk ve son çeviri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tablolar üzerinden gösterilmeye çalışılmıştır.

Katılımcılara ilişkin bilgiler:

Katılımcıların Özellikleri	
Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı	11
Ana dili Türkçe olan öğrenci sayısı	11
Dersi ilk defa alan öğrenci sayısı	11

Haber metninin konusunu bizzat deneyimleyen öğrenci sayısı	0
------------------------------------------------------------	---

Tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin tamamı Türk dili ve kültürü ile yetişmiştir. Çalışmanın nesnesini Almanya'nın yerel gazetelerinden bir olan *Berliner Zeitung* gazetesinde 14.10. 2022 tarihinde *Türkei: Mindestens 41 Tote bei Explosion in Mine, viele Bergleute verschüttet* başlığıyla yayınlanan çevrimiçi gazete haber metni oluşturmuştur. Bu haber metni 11 öğrenci tarafından bireysel olarak çevrilmiştir. Çalışmaya konu edilen haber metni bilgilendirici metin tipi altında sınıflanan haber metnidir ve bu çalışmada kaynak dil Almancadan erek dil Türkçeye yapılan çeviriler üzerinden veriler toplanmıştır. Çevirinin yönünü yabancı dilden ana dile doğru olmasının nedeni, örnekleme oluşturan öğrencilerin ana dillerine daha hâkim olmalarından ötürüdür ve kendi dil ve kültürlerine çeviri imkân sunulması, olası bir sorunu daha kolay çözme imkanına sahip olmalarını sağlamak amacıyla.

Çalışmada veriler, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı doküman analizi yoluyla elde edilmiştir (Creswell, 2015, s. 100) ve araştırmacının verilerini, araştırmacı tarafından seçilen bir gazete haber metninin çevirmen aday öğrenciler tarafından erek dile çevrilen çeviri metni ve bu haber metnine ait 10 soruluk anket oluşturmaktadır. Veriler iki aşamalı bir şekilde toplanmıştır. İlk veriler öğrencilerin hazırbulunuşluk sonrasında, ikinci veriler ise öğrencilerin konu hakkında bilgi toplama imkanına sahip olması için verilen bir haftalık sürenin sonrasında toplanmıştır ve bu süreç içerisinde öğrenciler haber metninin konusu ile ilgili olarak araştırmacı tarafından da bilgilendirilmiştir. Her iki durumda öğrenciler kendi kişisel deneyimleri, kültür, tarih ve arka plan bilgileri çerçevesinde metni çözümlenmişlerdir ve gözlem ve yazılı materyaller olmak üzere çoklu kaynaklardan elde edilen veriler içeriksel bir yöntem izlenerek analiz edilmiştir.

Öncesinde araştırmacı tarafından çeviriye ilişkin bir görev tanımının yapıldığı katılımcılardan, A4 kağıdında basılı olarak verilen, herhangi görsel bir resme sahip olmayan, sadece yazılı ifadelerin yer aldığı, Almanca dilinde yazılmış, Türkiye'deki maden kazasını konu edinen ve 230 sözcükten oluşan bir gazete haber metnin çevrilmesi istenmiştir. Hem ilk çeviri hem son çeviride çeviri süresi 1 saat olarak belirlenmiştir. Görsel işitsel materyal olarak basılı sözlük kullanımı serbest bırakılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olan gözleme de ayrıca yer verilmiştir. Araştırmacı gözlediği kişilerle ilgilenen tam katılımcı olarak çalışmada yer almış ve bu yolla veri toplamıştır. Gözlem mekânı olarak yüksekokulun dersliği kullanılmış ve yapılan gözlemde ilk çeviride öğrencilerin %80'nin metni ilk 50 dakikada çözümlendiği, kalan %20'sinin sürenin tamamını kullandığı saptanmıştır. Aynı şekilde metni ilk 50 dakikada çözümlen öğrenciler yardımcı araç olarak sözlükten daha az yararlanırken, metni verilen süre içerisinde çözümlen öğrenciler sözlükten daha fazla yararlanmıştır. Son çeviride ise %60'lık bir kısmın metni ilk 40 dakikada çözümlendiği, %30'luk bir kısmın metni ilk 50 dakikada, kalan %10'luk kısmın ise 60 dakikada metni çözümlendiği gözlenmiştir. Sözlük kullanımı ise ilk çeviriye oranla daha az olmuştur.

### Kaynak metin

**Türkei: Mindestens 41 Tote bei Explosion in Mine, viele Bergleute verschüttet**

**Die Zahl der Toten nach dem Unglück in der Kohlemine steigt weiter. Noch immer sind Kumpel in der Grube.** Rettungskräfte versuchen, zu den Eingeschlossenen zu gelangen.

Bei einem schweren Grubenunglück im Nordosten der Türkei sind mehr als 40 Bergleute getötet worden. Ein zunächst noch vermisst Bergarbeiter sei am Samstag tot geborgen worden, teilte Präsident Recep Tayyip Erdogan mit. Die Zahl der Todesopfer sei damit auf 41 gestiegen, die Rettungsarbeiten würden nunmehr

beendet. Das Unglück in der Hafenstadt Amasra am Schwarzen Meer wurde am Freitagabend offenbar durch eine Methangasexplosion ausgelöst.

Bergleute konnten sich selbst retten oder mit Hilfe der Einsatzkräfte gerettet werden“, sagte Innenminister Süleyman Soylu. 28 Bergleute seien verletzt worden. Fernsehaufnahmen zeigten, wie Sanitäter nach der Explosion die Geretteten mit Sauerstoff versorgten und sie dann ins Krankenhaus brachten.

Einige der Geretteten wollten jedoch lieber vor Ort bleiben: „Mir geht es gut, ich möchte hierbleiben, um meinen Kameraden zu helfen“, sagte ein Bergarbeiter dem TV-Sender NTV. „Ich weiß nicht, was passiert ist“, sagte ein anderer Bergarbeiter der Nachrichtenagentur Anadolu. „Da war ein plötzlicher Druck und ich konnte nichts sehen.“

„Uns bietet sich wirklich ein trauriges Bild“, sagte Soylu, als er mit Energieminister Fatih Dönmez den Unglücksort besuchte. Im Moment der Explosion hätten sich 110 Menschen in dem Bergwerk aufgehalten, 36 Bergarbeiter wurden laut Gouverneursamt von der Unfallstelle in Sicherheit gebracht.

Kaynak: <https://www.berliner-zeitung.de/news/tuerkei-bartin-amasra-explosion-in-kohlebergwerk-zahlreiche-bergleute-eingeschlossen-li.276907>

### 4.3. Verilerin analizi

Bu çalışmada çeviri bölümü öğrencilerinin çeviri tutumları incelenmiş ve elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma alanyazınında farklı kavramlar ve yaklaşımlar mevcut olmasına rağmen Strauss ve Corbin'in (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 223) önerdiği iki veri analiz sürecinden biri olan *içerik analiz yöntemi* esas alınmıştır. Konu ve bağlam bilgisinden yola çıkarak bu çalışmada beş ana başlık altında toplanan sözcükler ve sözcük öbeklerinin Türkçe karşılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda yer alan tablolarda her başlık altında yer alan sıralamada öğrenciler aynı numara ile numaralandırılmıştır ve ilk ve son çeviride kullanmış oldukları tercihler yine tablolarda belirtilmiştir. Tespit edilen bu sözcüklerin haber metninin konusu bağlamında cümle içerisinde nasıl kullanıldıkları belirlenmiştir. Böylece deneysel ortamda toplanan verilerin analizinde aynı kültürü paylaşan katılımcıların, ait oldukları toplumu, sahip oldukları ortak dil ve kültürü ne denli çeviri yetilerinde yansıtabildikleri incelenmiştir.

### 5. Bulgu ve yorumlar

Bu çalışmada her çeviri durumunda olduğu gibi çevirmen adaylarına çeviriye ilişkin görev tanımı yapılmış ve çeviri için belli bir zaman verilmiştir. Çeviri görevinin “Alman gazetesi Berliner Zeitung gazetesinde 14. 10. 2022 tarihinde **Türkei: Mindestens 41 Tote bei Explosion in Mine, viele Bergleute verschüttet** başlıklı haberin içeriği ile ilgili bilgi sahibi olmak isteyen, herhangi bir uzmanlık alanına yönelik olmayan, genel bir okur kitlesine yapılacağı” şeklindeki tanımlamasına bağlı olarak, bulunulan ortama göre de şekillenen çeviri olgusu, bu bakımdan doğal sayılabilecek bir ortamda incelediğinde, çevirmen adaylarının çeviri etkinliklerini verilen süre zarfında ve belirli bir çeviri ortamında ve durumunda gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Her bir çeviri metin, bütünsel olarak değerlendirilmekle beraber çalışmada öğrencilerin çeviri performanslarının değerlendirilebilmesi için erek metnin segmentlere ayrıldığı sınıflandırmalı bir analiz yöntemi tercih edilmiş ve bu buna bağlı olarak saptanan bazı sorunlar aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

### 5.1. Haberin başlığı

<b>Türkei: Mindestens 41 Tote bei Explosion in Mine, viele Bergleute verschüttet</b>		
	<b>İlk Çeviri</b>	<b>Son Çeviri</b>
1. Öğrenci	Bir maden patlamasında en az 41 ölü, <b>birçok maden işçisi kayıp.</b>	Türkiye’de maden kazasında en az 41 ölü. <b>Birçok maden işçisi enkaz altında.</b>
2. Öğrenci	Türkiye: Kömür Madenindeki patlama sonucu olarak 41 kişinin öldüğü ve <b>birçok madencinin yerin altında gömülü şekilde</b> kaldığı biliniyor.	Türkiye’de yaşanan maden kazasında en az 41 ölü ve <b>birçok mahsur kalan maden işçisi</b> bulunmakta.
3. Öğrenci	Türkiye’deki maden patlamasında yaklaşık 41 ölü, birçok maden işçisi göçük altında!	Türkiye’deki maden patlamasında en az 41 ölü, birçok madenci göçük altında!
4. Öğrenci	Türkiye’de yaklaşık 41 ölünün olduğu ve <b>birçok dağcının da altında sıkışıp kaldığı</b> maden ocağı patlaması gerçekleşti!	Türkiye: Maden Ocağında Patlama; 41 vefat, <b>birçok maden işçisi de göçük altında!</b>
5. Öğrenci	<b>Türkiye’de maden ocağındaki patlamada</b> 41 kişi hayatını kaybetti, birçok madenci ise yaralandı.	<b>Maden faciasında</b> 41 can kaybı, birçok madenci yaralı.
6. Öğrenci	Türkiye: En az 41 ölümün olduğu maden ocağındaki patlamada, <b>birçok hayatı tehlikede olan insan kurtarıldı.</b>	Türkiye’deki maden patlamasında yaklaşık 41 ölü, <b>birçok madenci enkaz altında kaldı!</b>
7. Öğrenci	<b>Türkiye’deki maden kazasında</b> en az 41 ölü, çok sayıda yaralı!	<b>Türkiye’deki maden ocağı faciasında</b> en az 41 ölü ve çok sayıda yaralı!
8. Öğrenci	Türkiye: Madendeki patlamada 41 ölü, <b>birçok işçi toprak altında.</b>	Türkiye: Madendeki patlamada yaklaşık 41 ölü, <b>birçok yaralı var.</b>
9. Öğrenci	Türkiye’deki maden ocağındaki patlamada yaklaşık 41 ölü, <b>çoğu yerin altında!</b>	Türkiye’de maden kazasında 41 ölü, <b>çoğu maden işçisi hala yerin altında!</b>
10. Öğrenci	Türkiye’de maden ocağı patlaması: 41 ölü ve <b>maden civarında birçok yaralı.</b>	Türkiye’deki maden kazasındaki patlamada 41 can kaybı.
11. Öğrenci	Türkiye: Maden ocağındaki patlamada en az 41 ölü, <b>birçok maden işçisi patlamaya maruz kaldı.</b>	Maden ocağında patlama: 41 ölü. <b>Birçok maden işçisi göçük altında.</b>

Haber metinlerinde başlık, haberin okunmasını sağlayan kısmındır. Mümkün olduğunca az sözcük kullanarak ve anlaşılır bir dille yazılması beklenen haber başlıkları her zaman tam bir cümle olmayabilir, fakat haberle ilgili en önemli unsuru vurgulayan sözcüklerin seçilmesi önem arz etmektedir (Uçak, 2019, s. 30). Başlık haberin konusu ile ilgili olarak okuyucuya ilk bilgileri veren kısımdır ve bu nedenle kısa, anlaşılır ve dikkat çekici bir başlık kullanmak, okuyucuyu haber metnini okumaya yönlendirecektir.

Seçilen haber metninin başlığı 11 sözcükten oluşmaktadır ve haberin konusu ile ilgili bir özet niteliğindedir. Başlık on bir öğrenci tarafından da çevrilmiştir. Çeviri görevinde erek metnin Türk okurlarına yönelik oluşturulması belirtilmemiş olmasına rağmen son çeviride dokuz öğrenci kaynak metindeki haber başlığında bulunan *Türkei* sözcüğünü erek metne *Türkiye* şeklinde taşımış, diğer iki öğrenci ise çevirilerini Türk okurlarına yaptıklarını düşünerek *Türkiye* sözcüğünü kullanmamıştır. Yine son çeviride beş öğrenci haber başlığını dikkat çekici kılabilmek adına başlığın sonuna ünlem “!” işareti koymuştur.

Haber başlığının ilk çevirisinde *viele Bergleute verschüttet* ifadesini çevirmede oldukça zorlanan öğrencilerin ilk çeviride sözlük yardımı ile bir anlam oluşturulmaya çalıştığı veya birebir çeviri yöntemi ya da atlama stratejisi izleyerek başlığı Türkçede ifade ettikleri görülebilmektedir. Öğrencilerin ilk çeviri durumundaki çeviri tutumları genel olarak kaynak metindeki bilginin erek metne aktarılması yönündedir, fakat *üstü tamamen kapalı bir şekilde bir yıkıntının altında kalmak* anlamına gelen *verschütten* fiilinin anlamının tam olarak bilinmemesinden dolayı bazı öğrencilerin çevirilerine yansımadağı görülmektedir. Fiilin *toprağın altında kalmak, yerin altında kalmak, yerin altında gömülü bir şekilde kalmak* gibi yakın ifadelerle verildiği görülmektedir.

Verilen zaman süresinde ana dillerindeki paralel metinlerle çalışan aday öğrencilerin son çevirideki çeviri kararlarının gözle görülür bir şekilde iyileşme gösterdiği açıktır. İlk çeviriye oranla daha kısa bir başlık yazan öğrenciler *verschütten* sözcüğünü *enkaz, göçük* sözcüğüyle aktarmayı ya da erek dile hiç aktarmamayı tercih etmişlerdir. Bunun yanı sıra iki öğrencinin ilk çevirilerinde kullandıkları Türkiye sözcüğünü son çeviride kullanmadıkları, çevirilerini Türk okura yönelik yaptığını akıllara getirmektedir.

Özetle çevirmen aday öğrenciler kaynak metindeki haber başlığını okuma, anlama, analiz etme ve ana dillerine aktarma eyleminde, ilk çeviride kaynak metne bağlı kalarak ifade etmeye çalışmışlardır. Sözcüklerin Türkçe karşılığını bilmelerine ya da kaynak metindeki bağlamdan çıkarmalarına rağmen, kaynak metindeki ifadelerin birebir karşılığını verme çabalarında olmaları, öğrencilerin kendi ana dilleri olan erek dilde bir metin üretmede ve kendilerini ifade etmede zorlandıklarını göstermektedir.

## 5.2. Sözcük

	die Bergleute		die Grube		die Explosion	
	İlk çeviri	Son çeviri	İlk çeviri	Son çeviri	İlk çeviri	Son çeviri
1. Öğr.	Maden işçisi	Maden işçisi	-	<b>Maden Ocağı</b>	<b>Patlama</b>	<b>Kaza</b>
2. Öğr.	Madenci	Madenci	<b>Yerin altı</b>	<b>Enkaz</b>	<b>Patlama</b>	<b>Kaza</b>
3. Öğr.	Madenci	Maden işçisi	<b>Çukur</b>	<b>Göçük</b>	Patlama	Patlama
4. Öğr.	<b>Dağcı</b>	<b>Maden işçisi</b>	<b>Çukur</b>	<b>Göçük</b>	Patlama	Patlama
5. Öğr.	Madenci	Maden işçisi	<b>Maden ocağının altı</b>	<b>Göçük</b>	<b>Patlama</b>	<b>Facia</b>
6. Öğr.	<b>İnsan</b>	<b>Maden işçisi</b>	<b>Çukur</b>	<b>Enkaz</b>	Patlama	Patlama
7. Öğr.	Maden işçisi	Maden işçisi	-	Göçük	<b>Kaza</b>	<b>Facia</b>
8. Öğr.	Maden işçisi	İşçi	<b>Toprağın altı</b>	<b>Göçük</b>	<b>Kaza</b>	<b>Patlama</b>
9. Öğr.	İşçi	Maden işçisi	<b>Maden Ocağı</b>	<b>Yerin altı</b>	<b>Patlama</b>	<b>Kaza</b>
10. Öğr.	Madenci	Maden çalışanı	<b>Maden</b>	<b>Göçük</b>	<b>Patlama</b>	<b>Kaza</b>
11. Öğr.	Maden işçisi	Maden işçisi	<b>Maden ocağı</b>	<b>Göçük</b>	Patlama	Patlama

Akalın'ın da belirttiği gibi *Çeviri, bir karşılıklar bulma sorunudur. [...]. Çevirmen, seçenekler arasından seçim yapan, hatta seçeneği yoksa üreten bir dil uzmanıdır* (Akalın, 2019, s. 371). Metinden seçilen bazı sözcüklerin çevirisi ile ilgili öğrencilerin ilk çeviri ve son çeviri arasındaki seçimleri bu tabloda özellikle *die Grube* sözcüğünün çevirisinde daha net görülmektedir.

İki öğrenci hariç kalan dokuz öğrenci ilk çeviride *die Bergleute* için *maden/madenci/maden işçisi* gibi aynı anlama gelen ifadeleri sözcük seçiminde kullanırken, bir öğrenci *Bergleute* sözcüğünün ana dilindeki karşılığını bulmada, bağlamı göz önünde bulundurmayarak sözcüğün ilk anlamını almış ve *dağcı* sözcüğünü kullanmıştır. Son çeviride ise tüm öğrencilerin sözcük seçimindeki kararları erek metnin konu bütünlüğü bağlamında kabul edilebilirdir.

Benzer bir durum *die Grube* sözcüğü için de geçerlidir. Tablodan da anlaşılacağı üzere üç öğrenci sözcüğün ilk anlamı olan *çukur* sözcüğü üzerine karar kılarken, üç öğrenci *toprağın altı/yerin altı/maden ocağının altı* gibi anlamsal olarak yaklaşık ifadeler kullanmıştır. Metnin konusu ve bağlam göz önüne alındığında ilk çeviride *enkaz* veya *göçük* sözcüğünü kullanarak isabetli karar alan öğrenci ise yoktur.

Bir diğer sözcük olan *die Explosion* sözcüğü ilk çeviride dokuz öğrenci tarafından *patlama* ve iki öğrenci tarafından *kaza* olarak Türkçeleştirilirken, son çevirilerde beş öğrenci *patlama*, dört öğrenci *kaza* ve iki öğrenci ilk çeviride hiç kullanılmayan *facia* sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir. Gerek ilk gerek son çeviride seçilen sözcükler, olayın vahametini dile getirebilmek açısından kabul edilebilir seçimlerdir.

Öğrenciler metnin konusuna ilişkin sözcüklerin ana dillerinde aktarımında genel olarak erek metin odaklı bir yaklaşım sergilemelerine rağmen, *die Grube* sözcüğünün erek metinde karşılığının bulunmasında yaşanan güçlük ve bundan ötürü sözcüğün ilk anlamı ile ilk çeviriye aktarılması, erek metinde anlamsal kayba yol açmış ve bu kayıp kaynak metnin işaret ettiği anlamın erek metinde verilememesine neden olmuştur. Bu ve benzeri örnekler öğrencilerin metin bilincinin özellikle ilk çeviride metin çözümlemesinde yetersiz olduğuna ve metin çözümlemelerinin belli bir amaç doğrultusunda gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Fakat tablodaki bilgiler ışığında öğrencilerin paralel metinle çalışmaları neticesinde özellikle *die Grube* ifadesinin Türkçe karşılığı konusunda son çeviride isabetli karar aldıkları söylenebilir.

### 5.3. Sözcük öbeği

	Das Unglück in der Hafenstadt Amasra am Schwarzen Meer		von der Unfallstelle in Sicherheit bringen		TV-Sender NTV	
	İlk çeviri	Son çeviri	İlk çeviri	Son çeviri	İlk çeviri	Son çeviri
1. Öğr.	Karadeniz'in liman kenti Amasra'da	Karadeniz'in liman kenti Amasra'da	Korumaya ihtiyacı olmak	Kaza yerinden güvenli olarak çıkarılmak	-	NTV'ye
2. Öğr.	Karadeniz'in kıyı şehri Amasra'da	Karadeniz'in liman şehri Bartın'ın Amasra ilçesinde	Kazanın gerçekleştiği alana toplanmak	Olay yerinden güvenli bir bölgeye sevk edilmek	NTV Kamerası	NTV Haber Spikeri
3. Öğr.	Karadeniz'in Amasra ilçesinde	Karadeniz'in liman şehri Bartın'ın Amasra ilçesinde	-	Olay yerinden güvenli bir bölgeye sevk edilmek	-	NTV'ye

4. Öğr.	Karadeniz'in <b>liman şehri</b> Amasra'da	Karadeniz'in <b>liman şehri</b> olan Amasra'daki	-	<b>Olay yerinden güvenli yerlere sevk edilmek</b>	NTV Kanalı	NTV'ye
5. Öğr.	Karadeniz'in <b>liman şehri</b> olan Amasra'da	Karadeniz'de bir <b>liman kenti</b> olan Amasra'da	-	<b>Maden ocağının nispeten güvenli bir bölgesinde bulunmak</b>	NTV Kanalı	NTV Muhabiri
6. Öğr.	Karadeniz'in <b>Amasra'da ki liman şehri</b>	Karadeniz'in talihsiz liman kenti Amasra'da	<b>Güvenliklerini bırakıp dışarıya çıkmak</b>	<b>Güvenli alana götürülmek</b>	NTV Muhabiri	NTV Muhabiri
7. Öğr.	<b>Amasra limanı</b>	Karadeniz'in <b>liman bölgesi</b> olan Amasra'da	-	<b>Güvenli bölgede olmak</b>	NTV	NTV Haber muhabiri
8. Öğr.	Karadeniz'in <b>Amasra kentinde</b>	Karadeniz'in <b>liman kenti olan Bartın'ın Amasra ilçesinde</b>	<b>Kaza yerinde güvenlik</b>	<b>Can güvenliği</b>	NTV Muhabiri	NTV Muhabiri
9. Öğr.	<b>Karadeniz'in Amasra ilçesinde</b>	Karadeniz'in <b>liman kenti olan Amasra'da</b>	<b>Kaza yerinin güvenli alanı</b>	<b>Olay yerinden güvenli bölgeye götürülmek</b>	NTV Muhabiri	NTV Haber muhabiri
10. Öğr.	Karadeniz'de bir <b>liman şehri</b> olan Amasra'da	Karadeniz'e limanı olan kent Amasra'da	-	-	NTV Haber Ajansı	-
11. Öğr.	Karadeniz'in <b>liman şehri</b> olan Amasra'da	Karadeniz'in <b>liman şehri olan Amasra'da</b>	<b>Patlama anında güvence altına alınmak</b>	<b>Patlama yerinden daha güvenli bir yere götürülmek</b>	NTV kanalı	NTV Muhabiri

Seçilen sözcük öbeklerinin çevirisinde de görüleceği üzere öğrencilerin *die Stadt* sözcüğünü Türkçeye aktarmada Amasra ilçesinin il mi ilçe mi konusundaki bilgisizliği hem ilk hem son çeviride çeviri metinlerine yansımış ve hatalı bir çeviri ortaya çıkmıştır. Çünkü Amasra Bartın'a bağlı bir ilçedir ve Almanca kaynak metinde bulunan ifadenin olası Türkçe çevirilerinden biri *Karadeniz Bölgesindeki liman kenti Amasra'da* olabilir. Kimi öğrenciler Amasra için *şehir* ifadesini kullanırken kimi öğrenciler uygun bir karar ile *kent* sözcüğünü kullanmıştır. Sadece iki öğrenci Amasra için *ilçe* ifadesini kullanmıştır. Hatta ilk çeviride Karadeniz'i bir il gibi kabul edip Amasra'yı da ilçesi olarak değerlendiren üçüncü ve dokuzuncu öğrenci, paralel metin çalışması sonrası sözcük öbeğini kabul edilebilir bir şekilde Türkçeye aktarabilmişlerdir. Öğrenciler son çeviri öncesi her ne kadar paralel metinlerle çalışsalar da bazı öğrenciler *die Stadt* sözcüğünü bilinen ilk anlamıyla çevirmeleri yönündeki tutumlarını son çeviriye de yansıtmışlardır.

Kaynak metinde yer alan *36 Bergarbeiter wurden laut Gouverneursamt von der Unfallstelle in Sicherheit gebracht* sözcük öbeğinin çevirisinde özellikle ilk çeviride bütün öğrenciler kaynak metinde yer alan bilgiyi kaynak metne bağlı kalarak aktarmaya ya da anladıklarını aktarmaya çalışmışlardır ve

öğrencilerin bu tutumu eksik, hatta anlamsız çevirilere yol açmıştır. Ana dillerindeki paralel metinlerin incelenmesi sonucunda altı öğrencinin kaynak metinde kast edileni kısmen de olsa erek metne yansıttıkları görülmektedir. Öğrencilerin özellikle bu sözcük öbeğinin çevirisinde yaşadıkları güçlük, kaynak dildeki ifadeyi anlamamış olmalarından kaynaklanmaktadır.

*TV-Sender NTV* sözcüğünün hem ilk hem son çevirisinde öğrenciler haber dili terminolojisine olan hakimiyetlerini çeviri durumuna yansıtamamış olmakla beraber kabul edilebilir bir çeviri sunmuşlardır. *NTV mikrofonlarına konuşmak* şeklinde aktarılması uygun olacak olan kaynak metindeki (...) *sagte ein Bergarbeiter dem TV-Sender NTV* ifadesinin erek metinlerde, yaklaşık ifadelerle çözümlendiği söylenebilir.

#### 5.4. Politik terminoloji

	Präsident		Innenminister		Energieminister		Gouverneursamt	
	İlk çeviri	Son çeviri	İlk çeviri	Son çeviri	İlk çeviri	Son çeviri	İlk çeviri	Son çeviri
1. Öğr	Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji Bakanı	-	-
2. Öğr	Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji ve Tabi Kaynaklar Bakanı	-	Vali
3. Öğr	Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji ve Tabi Kaynaklar Bakanı	-	Valilik
4. Öğr	-	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Mühendisi	Enerji ve Tabi Kaynaklar Bakanı	-	Valilik
5. Öğr	Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	-	Enerji Bakanı	Enerji Bakanı	-	-
6. Öğr	Cumhurbaşkanı	-	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji Bakanı	-	Valilik
7. Öğr	Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji ve Tabi Kaynaklar Bakanı	-	-
8. Öğr	Başkan	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji ve Tabi Kaynaklar Bakanı	Vali	Vali
9. Öğr	Başkan	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji Bakanı	-	Valilik
10. Öğr	Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji Bakanı	Vali	Vali
11. Öğr	Cumhurbaşkanı	Cumhurbaşkanı	İçişleri Bakanı	İçişleri Bakanı	Enerji Bakanı	Enerji Bakanı	Hükümet	Vali



Politikaya ait terminolojinin kullanımına yönelik öğrencilerin hepsinin *Präsident*, *Innenminister* ve *Energieminister* sözcüklerini Türkçeye aktardığını, fakat *Gouverneursamt* sözcüğünü ilk çeviride çevirilerine yansıtamadıkları görülmüştür. Bunun nedeni sözcüğün anlamını bilmiyor olmalarından ötürüdür. Çünkü metinler bütünsel olarak incelendiğinde sözcüğün metin içinde kullanılmadığı ya da on birinci öğrencideki gibi hükümet anlamında kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yine ilk çeviride *Präsident* sözcüğü için bilinçli bir karar olup olmadığı bilinmemekle beraber *Başkan* ifadesini kullanan iki öğrencinin son çevirilerinde bu ifadenin karşılığı için *Cumhurbaşkanı* ifadesini kullandıkları görülmektedir. Ve yine aynı şekilde ilk çeviride *Enerji Bakanı* olarak direk kaynak dildeki sözcüklerin karşılığını çevirilerine yansıtan öğrencilerin yarısı, son çeviride sözcüğün Türkiye'deki tam kullanım şekline yer vermiştir.

Paralel metinle çalışmanın, öğrencilerin sözcük seçim tutumlarına yansıdığı ve ilk çeviride *Gouverneursamt* gibi sözcüğün tam karşılığını veremedikleri ifadeleri, son çevirilerine yansıtılabile çabası içinde oldukları tabloda da görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin ilk çeviride sadece *Enerji Bakanı* olarak çevirdikleri sözcüğü, paralel metin ile çalışma neticesinde *Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanı* olarak düzelttikleri görülmektedir.

### 5.5. Kalıplaşmış ifadeler

	<b>Uns bietet sich wirklich ein trauriges Bild</b>	
	<b>İlk çeviri</b>	<b>Son çeviri</b>
1. Öğrenci	Bu gerçekten üzücü bir durum	Bu oldukça üzücü bir durum
2. Öğrenci	Bizler için gerçekten de çok trajik bir resim	Çok acı bir tabloyla karşı karşıyayız
3. Öğrenci	-	Üzücü bir tablo ile karşı karşıyayız
4. Öğrenci	Gerçekten üzücü bir görüntü	Çok trajik bir olayla karşı karşıyayız
5. Öğrenci	Oldukça üzücü bir tablo ile karşı karşıyayız	Çok üzücü bir tablo ile karşı karşıyayız
6. Öğrenci	Gerçekten üzücü bir tablo meydana geldi	Gerçekten üzücü bir tablo ile karşı karşıyayız
7. Öğrenci	Gerçekten üzücü bir tablo	Bizim için gerçekten üzücü bir tablo
8. Öğrenci	Gerçekten çok trajik bir tablo ile karşı karşıyayız	Çok trajik bir tabloyla karşı karşıyayız
9. Öğrenci	Burası bize gerçekten acı bir tabloyu gösteriyor	Gerçekten üzücü bir tablo ile karşı karşıyayız
10. Öğrenci	Çok acı bir tabloyla karşı karşıyayız	Bizim için çok acı bir tablo
11. Öğrenci	Bizim için gerçekten üzücü bir tablo	Bizim için gerçekten üzücü bir tablo

*Üzücü bir tablo ile karşı karşıya olmak* ifadesi beklenmedik ve istenmeyen bir olay ya da durum karşısında kullanılan ve duyulan üzüntüyü dile getirmeyi amaçlayan bir ifade kalıbıdır. İlk çeviride *das Bild* için *tablo*, *resim*, *görüntü*, *durum* gibi ifadeleri kullanan öğrencilerin, yaptıkları paralel metin çalışması sonrasında dokuzunun *Bild* için *tablo* sözcüğünü kullandıkları görülmektedir. Her iki çeviride de öğrenciler kaynak metinde genel olarak ne ifade edilmek istediğini anlamış oldukları halde ilk çevirilerinde kısmen de olsa kaynak metne bağlı kalma çabası içinde oldukları söylenebilir. Son çevirilerine bakıldığında kalıplaşmış bir ifade kullanmayı tercih eden öğrenciler, kaynak metinde ifade

edilmek isteneni erek odaklı bir yaklaşım sergileyerek erek metinde daha açık ve net vermeyi başarmıştır.

## 6. Sonuç

Ortaya çıkan bulgular, yapılan sınıflandırmalar çerçevesinde değerlendirilmek istendiğinde ve erek metinlerin bütünsel olarak analizinde, öğrencilerin haber metninin konusuna hâkim oldukları görülmektedir. Haber metninde yer alan bilmedikleri sözcükleri bağlamdan çıkarmak yerine, özellikle ilk çeviride sözcükleri sözlükteki ilk anlamlarıyla Türkçeye aktardıkları söylenebilir. İlk çeviride çok küçük bir gurup anadil yetisini ve kültürel bilgi birikimini kaynak metnin dili ve metnin konusundan öteye taşıma ve çeviri metinlerine yansıtma tutumu içerisine girmiştir. Elde edilen bulgulara göre örneklemedeki çevirmen aday öğrencilerinin, ait oldukları anadil ve kültürde bizzat taraflarınca deneyimlenen bir durum ile ilgili çıkan diğer bir dildeki haber metnini, kendi ana dil ve kültürlerine aktarmada özellikle ilk çeviride kaynak dile bağlı kaldıkları, kendi kültürlerine yeterince yansıtamadıkları, kendi kültürlerine ve dillerine ait terimleri kullanamadıkları, kaynak metnin konusuna tam olarak hakim olmalarına, metnin konusunu arka alan ve dünya bilgisi bağlamında bilmelerine rağmen, önde gelen çeviri kuramlarından biri olan Skopos kuramının yadsıdığı kaynak metnin cümlelerine birebir bağlılıktan kurtulamadıkları ve bu bağlılıktan ötürü ana dilde yanıltıcı sözcük seçimlerinde ve buna bağlı olarak kısmen bozuk cümle kuruluşlarında buldukları gözlemlenmiştir. Her ne kadar öğrenciler ana dillerini kullanma becerisine sahip olsalar da ve kaynak metni okuma, anlama ve kavrama basamaklarında bir güçlük ile karşılaşmasalar da kaynak metni çeviri amaçlı çözümlenmede ve ana dile aktarmada zorluk yaşamışlardır, çünkü kaynak metinde yer alan ifadeleri erek metinde verebilme kaygısı, kaynak metne sözcük ve cümle bağlamında bağlı kalmaları, *üst edinç olarak çeviri edincini* (Akalın, 2016, s. 57) tamamlamada güçlük yaratmıştır. Dolayısıyla ilk çeviride elde edilen çeviri metinlerde izlenen çeviri yönteminin en başından beri kaynak metne bağlılık olduğu söylenebilir. Konu bilgisine sahip olmalarına rağmen ilk çeviride kaynak metin, öğrencilerin bağlı kaldığı bir nesne konumundan çıkamamıştır. Kısacası öğrenciler metni Türkçeleştirirken zaman zaman erek metin odaklı bir çeviri tutumu sergileseler de genel olarak kaynak metin odaklı bir çözümlenme arayışı içerisinde bulunmuşlardır.

Gazete haber metnin konusu ile ilgili bilgilere televizyon, gazete ve internet aracılığı ile sahip olan öğrenciler, son çeviri öncesi Alman ve Türk basınına takip ederek ve özellikle kendi dillerinde birden fazla dil içi paralel metin okuyarak hem konu hem haber dili ve terimcesi hakkında bilgilerini genişletmeye çalışmıştır. Ana dillerinde yayınlanan basın medya organlarını takip etmelerinin ve konuyla ilgili paralel metinlerin okunmasının çeviride karar alma sürecine olumlu katkı sağladığı ve bunun sonucu olarak kaynak metni ana dil ve kültürlerinde ifade etmede kolaylık yaşadıkları açıktır. Ana dildeki paralel metinlerin okunması sonucu öğrenciler kaynak metni çözümlenme ve erek metnin oluşturulması esnasındaki karar alma aşamasında daha tutarlı seçimlerde bulunmuşlardır. Çeviri metinlerde içeriği daha anlaşılır hale getirmede bir yöntem olan paralel metinlerle çalışma, çeviri metinde erek dilde en uygun ifadeyi verebilme adına önem arz etmektedir. Paralel metinlerle çalışmak, öğrencilerin ilgili sözcüğün anlamsal özelliklerini bağlam içinde çıkaramadıkları zaman, kaynak metni daha iyi anlama ve ilgili sözcükleri erek dilde daha anlaşılır şekilde vermelerinde bir kılavuz görevi görür.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların kullandıkları yazılı dil Türkçe, paylaştıkları deneyim ortak ve görev bilinci olmasına rağmen, yapılan çevirilerde katılımcıların, yaşanmış deneyimlerini aktarmada sıkıntı yaşadığı, her ne kadar konu bilgisi olsa da ilk çeviride kaynak metinden uzaklaşmadığı, sözlük kullanmaktan vazgeçemedikleri gözlemlenmiştir. Konu her ne kadar kendi ülkelerinde gerçekleşen ve

günlerce haberlere konu olan bir durumla ilişkin olsa da ilgili haber metninin konusunu Türkçeleştirmeyi, yabancı dili kendi dillerine aktarma olarak görmüşlerdir. Kısacası kaynak metinde de var olan her bir dilsel öğeyi erek metne aktarma çabası içerisinde bir tutum sergilemişlerdir.

Son çeviri metinlerde ise ilk çeviri metinler için bahsedilen bu durumun, ana dilde paralel metinlerin okunması sonucu olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Çalışmada yer almayan birçok sözcük ve cümlelerin çevirisi dışında çalışmaya konu edilen özellikle *die Grube, der Energieminister, der Gouvernementsamt, die Bergleute, das Unglück in der Hafenstadt Amasra am Schwarzen Meer, ... von der Unfallstelle in Sicherheit bringen* gibi sözcük ve sözcük öbeklerinin ana dilde verilen karşılıklarında, ana dilde okunan paralel metinlerden elde edilen bilgilerin çeviri tutumlarına yansıdığı görülebilmektedir. Haber metinleri çevirisinde en önemli faktör, haberin konusuna hakimiyettir. Haberleri yakından takip eden ve güncel olaylar hakkında bilgi sahibi olan öğrenci, kaynak dilde yazılan haber metninin konusunu, metindeki tüm sözcükleri bilmelerine gerek olmadan bağlamdan anlayabilir. Konuya yeterince hâkim olan ve bu temelde ilgili konu hakkında yabancı dilde yazılan bir haber metnini daha iyi kavrayan bir öğrencinin sözlüğe başvurma oranı da azalır. Şayet bunun yanı sıra haber diline ve terimcesine hakimse, haberin ana dile çevrilmesinde çok sıkıntı yaşamayacaktır. Haber diline ve terimcesine hâkim olmak, ana dilde basın yayın organlarını takip etmekle mümkündür. Özellikle haber metninin konusu ile ilgili bilgilere ana dilde yayınlanan haberler vasıtasıyla hâkim olan öğrenci, kaynak dildeki ilgili metni ana dile aktarmada fazla bir güçlük yaşamayacaktır.

Çevirmen adayı öğrencilerin ana dillerindeki paralel metinlerin okunmasının erek metnin oluşturulmasındaki katkısının sorgulanmaya çalışıldığı bu çalışmada, öğrencilerin ana dil ve kültürlerine yeterince hâkim olmalarına rağmen, bu edinçlerini erek metinde özellikle ilk çeviride beklenen düzeyde kullanamadıkları görülmüştür. Kaynak metnin ana dile aktarılması esnasında karşılaşılan sorunlar, ana dilde yazılan paralel metinlerin okunması sayesinde çözüme kavuşabilir. Paralel metin okuma çalışmasından sonra kaynak metni ana dillerine aktarmada daha az zorluk yaşadıkları ve karar almada erek odaklı bir çeviri tutumu sergiledikleri ise son çeviride açıkça görülmektedir.

Öğrencilerin yaptıkları çeviriler bütünsel olarak değerlendirildiğinde çevirmen adayı öğrencilerin ilgili metnin *okuru* oldukları görülmektedir. Böyle bir okur, başka yorumlara açık olmayan ve çevirilerde eksikleri olsa da çeviriyi amaçlı bir şekilde yerine getirir. Konu bilgisinin öğrencinin çeviride karar alma sürecini olumlu yönde etkilediğini ve ana dilde paralel metin okumanın kaynak metni ana dile aktarmada büyük önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Çeviri sürecinde, çevirmenin kaynak metni çözümlemesi aşamasında paralel metinlerden faydalanması, özellikle cümle ve metin düzeyinde ona daha fazla bilgi sağlayacak ve aynı zamanda işlevsel bir erek metin hazırlanmasında önemli bir rol oynayacaktır. Kaynak metinle aynı veya benzer konuya sahip olan paralel metinler, metin türüne özgü metin geleneklerinin ve terimlerinin kullanılabilirliğini kontrol etmek için de çevirmene yardımcı olurlar.

### Kaynakça

- Akalın, R. (2018). Çeviri Derslerinde Metin Seçimi Ölçütleri, *Diyalog*, 2018/1: 227-236.
- Akalın, R. (2016). Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri, *Diyalog* 2016/2: 56-65
- Akalın, R. (2019). Scoring Translation Exams: Language-Based Evaluation in Simple Texts. *International Journal of Language Education and Teaching*, Volume 7, Issue 4, December 2019, 365-379.

- Amman, M. (2008). *Akademik Çeviri Eğitime Giriş*. çev. E. Deniz Ekeman, İstanbul: Multilingual.
- Bani, S. (2006). An Analysis of Press Translation Process, içinde: *Translation in Global News, Proceedings of the conference held at the University of Warwick, 23 June 2006*, ed: Conway, K. and Bassnett, S., s:35-47.
- Berk, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*, İstanbul: Multilingual
- Bulut, A. (2008). *Basından Örneklerle Çeviride İdeoloji, İdeolojik Çeviri*, İstanbul: Multilingual.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, 3. Baskıdan Çeviri, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Eruz, S. (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*, İstanbul: Multilingual.
- Gambier, Y. (2006). Transformations in International News, içinde: *Translation in Global News, Proceedings of the conference held at the University of Warwick, 23 June 2006*, ed: Conway, K. and Bassnett, S., s:9-23.
- Gawlas, C. (2006). *Texte von Presseagenturen Handbuch Translation*, Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kußmaul, Peter A. Schmitt (Hrsg.) *Handbuch Translation, unveränderter Nachdruck der 2. Auflage 1999 ,236-238. Tübingen: Stauffenburg Verlag.*
- Göpferich, S. (2006). *Paralleltexthe*, Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kußmaul, Peter A. Schmitt (Hrsg.) *Handbuch Translation, unveränderter Nachdruck der 2. Auflage 1999 ,184-186. Tübingen: Stauffenburg Verlag.*
- Hautanen, S. (2006). The Work Process of a Correspondent: A Case Study in Translation Sociology, içinde: *Translation in Global News, Proceedings of the conference held at the University of Warwick, 23 June 2006*, ed: Conway, K. and Bassnett, S., s:105-112.
- Kanca, Y.Ö. (2009). *Türkiye'deki Gazetelere Dış Kaynaklı Haberlerin Çevirisinde İdeolojik Yaklaşımlar, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez.*
- Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, 2. Auflage, Iudicium Verlag GmbH München und Goethe-Institut.
- Koller, W. (2008). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 8. neubearbeitete Auflage, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Koyuncu, E. (2016). *Haber Ajanslarının Hedef Kitleye Doğrudan Ulaşımı ve Etkileşimi Üzerine bir İnceleme: Instagram ve Twitter Örneği, İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 50-63.*
- Nord, Britta. (2002). *Hilfsmittel beim Übersetzen: Eine empirische Studie zum Rechercheverhalten professioneller Übersetzer*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schaeffner, C. (2012). Rethinking Transediting, *Meta*, 57(4), 866-883.
- Oukasha, F. (2018). *Online-Paralleltexthe als unabdingbares Hilfsmittel beim Übersetzen vom Arabischen ins Deutsche: Wege und Hindernisse. Untersuchung am Beispiel der Textsorte "Presstexte. 1012-970: (2) 87 الإنسانية والعلوم الآداب مجلة*
- Özcan, L. ve Bokaie, S. (2022). *Eşik Bekçiliği ve Transediting Kavramları Odağında Haber Çevirisi: Euronews Örneği, RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Ö11, 689-703.*
- Reiss, K. (1986). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*, 3. Auflage, München: Max Huber Verlag.
- Şimşek, F. (2013). *Kültürbilim Alanında Yaşanan Kültürel Dönüşümlerin Kültür Odaklı Çeviri Kuramlarına Yansımaları, TÜRK Dil Edebiyat ve Halkbilim Araştırmaları Dergisi, Sayı:2, Sayfa:258-264.*
- Tosun, M.; Akin, A.; Şimşek, F. (2015). *Courses on Specialized Field in Undergraduate Programs of Translation & Interpretation Departments in Turkey: The Importance of Courses on Specialized*

Field in the Specialization Process of Translator Candidates, Akademik Bakış Dergisi, Sayı 49, s: 189-199.

Tosun, M. (2017). *İşlevsel Çeviribilim*, İstanbul: Değişim Yayınları.

Uçak, O. (2019). *Haber Uygulamaları*, 2. Baskı, Konya: Eğitim Yayınları.

Vuorinen, E. (1995). News Translation as Gatekeeping, in: *Translation as Intercultural Communication*, ed: Snell Hornby, M.; Jettmarova, Z.; Kaindl, K., p: 161-173. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Wang, Y. (2018). A Study on the Strategies and Principles of General News Transediting, *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, Vol. 6, No:5, 21-35.

Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilim Temel Kavram ve Kuramları*. İstanbul: Multilingual.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, F. (2010). Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine Nachricht anders übersetzt? XI. *Türkischer Internationaler Germanistik Kongress*, 20.-22. Mai 2009- İzmir, 399-413.

### İnternet kaynağı

<https://www.berliner-zeitung.de/news/tuerkei-bartin-amasra-explosion-in-kohlebergwerk-zahlreiche-bergleute-eingeschlossen-li.276907>

## 101. Sanatsal ürünlerin farklı bir dile aktarımında dikkat edilecek hususlar: Wilhelm Busch'un klasiği *Max ve Moritz*

Betül YALÇINKAYA AKÇİT<sup>1</sup>

**APA:** Yalçinkaya Akçit, B. (2023). Special features to be considered when translating artistic products into another language: Wilhelm Busch's classic *Max and Moritz*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1656-1672. DOI: 10.29000/rumelide.1253868.

### Öz

Retorik bir yapının ve etkileyici bir dilin ön planda olduğu edebi metinlerin çevirisinde dikkat edilmesi gereken hususlar diğer metin türlerine göre daha fazladır. Zira söz konusu olan bir yazarın belirli ölçütler belirleyerek oluşturduğu bir metindir. Bu noktada yazarın hangi edebi türü seçtiği, hangi dönemde yazdığı, mesajını nasıl anlatmak istediği gibi belirleyici hususlar bulunmaktadır. Aynı zamanda dil kullanımı, seçilen kelimeler ve biçimsel özellikler de çeviri sürecini zorlaştıran noktalar. Bundan dolayı çeviri sürecinin üç aşaması olan analiz, transfer ve sentez sürecinde yürütülen yöntem olgusal ve teknik metin çeviri süreçlerinden ayrılmaktadır. Edebi bir eserin çevirisi sadece kelime ve cümle yapısından yola çıkılarak yapılan bir transferden ibaret olmayıp birçok edebi unsurun bir araya geldiği bir süreçtir. Tüm bu sebeplerden dolayı bir edebi metni farklı bir dil ailesine mensup olan başka bir dile hiçbir kayba uğratmadan aktarmak mümkün değildir. Ancak eşdeğerlik konusuna dikkat edildiği takdirde kaynak metne çok yakın bir metin oluşturmak mümkündür. Eşdeğerlik konusunda ise özellikle W. Koller'in belirlediği kriterler üzerinde durmakta fayda vardır. Bahsi geçen eşdeğerlik kriterleri anlamsal, sözdizimsel, fonetik/fonolojik, morfolojik, pragmatik, stilistik, ortografik, iletişimsel ve işlevsel vb. boyuttadır. Bu çalışmada bir Alman klasiği olan Wilhelm Busch'un *Max und Moritz* adlı eseri ve Türkçe çevirisi *Max ve Moritz* incelenmiş ve söz konusu olan eşdeğerlik yönleriyle değerlendirilmiştir. Nesrin Çatak tarafından Türkçeye çevrilmiş olan eser, bir prolog ve epilog ile yedi epizottan oluşmaktadır. Çalışmada her bir başlık sayılan bakış açılarıyla incelenmiştir. Bu bağlamda kaynak metni belirleyen dilsel ve yapısal öğelerin hedef dile aktarımı tartışılmış ve bir çeviri eleştirisi yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Edebi Çeviri, Çeviri Eleştirisi, Eşdeğerlik, Wilhelm Busch, *Max ve Moritz*

## Special features to be considered when translating artistic products into another language: Wilhelm Busch's classic *Max and Moritz*

### Abstract

When translating literary texts, where rhetorical structure and evocative language come into their own, there are several criteria to consider than other types of text. Because it is a text that was created by an author according to certain criteria. At this point, there are crucial issues to be considered such as which literary genre the author chooses, the period in which s/he writes, and how s/he wants to convey his/her message. At the same time, language usage, choice of words and stylistic features are the points that complicate the translation process. Therefore, the method performed in the three stages of the translation process, namely analysis, translation, and synthesis, differs from factual and technical text translation processes. The translation of a literary work is not only a translation based

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), btlyalcinkaya@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6095-6440 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253868]

on word and sentence structures, but also a process in which many literary elements come together. For all these reasons, it is not possible to transfer a literary text into another language of another language family without loss. However, it is possible to create a text very close to the original text if the question of equivalence is considered. About equivalence, it makes sense to go into the criteria defined by W. Koller. The equivalence criteria are semantic, syntactic, phonetic/phonological, morphological, pragmatic, stylistic, orthographic, communicative, and functional etc. In this study, the German classic *Max and Moritz* by Wilhelm Busch and its Turkish translation *Max ve Moritz* were examined at their level of equivalence and were analysed. The German work, translated into Turkish by Nesrin Çatak, consists of a prologue and epilogue and seven episodes. In the study, each title was viewed from all perspectives. In this context, the transfer of the linguistic and structural elements of the source text into the target language is discussed and a translation criticism is performed.

**Keywords:** Literary Translation, Translation Criticism, Equivalence, Wilhelm Busch, *Max and Moritz*

## Giriş

Çeviri söz konusu olduğunda çeviri ve çeviri işlemi gibi terimlerle kastedilenin ne olduğunu kavramakla başlamak çevirmen ve okur açısından gerekli bir ilk adım olarak görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın girişinde çeviri nedir sorusuna yanıt aramış bazı araştırmacıların ortaya koyduğu tanımlara değinmek yerinde olacaktır. Araştırmacıların üzerinde durduğu noktalar genelde bir iletişim yöntemi olan çevirinin bir süreç olduğu, alıcı ve gönderici işlemine bağılı olduğu ve bu nedenle seçenekler arasındaki seçimlerle ilişkili olduğu ve tabii ki yorumlama ve algılama sürecinden de geçtiğidir. Örneğin, Sager (akt. Snell-Hornby, 1986, s.334) çeviriyi, ikili bir iletişim eylemi olarak tanımlamaktadır. Ona göre çevirmen, kaynak dil mesajının alıcısıdır ve aynı zamanda onun hedef dildeki göndericisidir. Levy (Wilss, 1981, s.219) de çeviri sürecini teolojik bakış açısından bir iletişim süreci olarak değerlendirmektedir. Bu sürecin amacı ona göre hedef dil okuruna kaynak metin hakkında bilgi aktarmaktır. Çevirmenin yaptığı iş açısından ise (yani pragmatik açıdan) çeviri daima bir karar sürecidir. Bu aşamada sınırlı sayıda ardışık durum -ya da bir oyunda olduğu gibi sınırlı sayıda hamle- çevirmeni sınırlı sayıda alternatif arasından bir seçim yapmaya zorlamaktadır. Koller (2001, s. 260) ise çeviri sürecini bir metnin kaynak dilden hedef dile yazılı aktarımı olarak tanımlamaktadır. Aktarım ürünü olan çeviri ise belirli eşdeğerlik şartlarına uygun olmalıdır. Bunun için Coseriu'nun (akt. Wilss, 1981, s. 33) da belirttiği gibi aynı ifadeyi ve aynı mantığı başka bir dilin araçlarıyla (yani aslında anlamlarıyla) aktarma işine önem verilmelidir. Anlaşıldığı üzere, çeviri Sager ve Koller'de olduğu gibi bir süreç olarak tanımlanabilir. Ayrıca Coseriu'da olduğu gibi çevirinin amacını da belirlemek mümkündür. Coseriu bunun ötesinde çevirmenin bakış açısını, yani karar sürecini tanımına dâhil etmiştir. Verilen tanımlarda çeviri işleminde kaynak dil ve hedef dilin belirli bir ilişki içerisinde bulunması gerekliliği ise ortak bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanımlar ayrıca yalnızca çeviri süreci için değil çeviri ürünü olan metin için de eşdeğerlik ve değışmezlik gibi gereksinimler ortaya koymaktadır. Tanımlarda karşımıza çıkan çeşitliliğin nedeni ise çevirinin hangi unsurlarının odak noktada tutulduğudur. Günümüz dünyasında küreselleşmeyle birlikte edebi eserlerin çevirisinde gözlemlenen hızlı artış, çeviri işlemi ve sonuçlarına ilişkin sorunlar ve zorluklarla daha yakından ilgilenmeyi gerekli hale getirmektedir. Teknik metin ve olgusal metin çevirilerinde kesinlik ve kaynak metnin içeriği temeli oluştururken edebi metin çevirilerinde yalnızca içeriğin aktarımı değil dilsel yapının yeniden oluşturulması da oldukça önem taşıdığından edebi metin çevirisi daha karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Edebi çeviri olarak adlandırılan sanatsal-yaratıcı çeviri, hedef dilde estetik olarak eşdeğer olanı, biçimsel olarak ise uygun olanı bulma çabası anlamına gelmektedir. Ancak biçimsel uygunluk veya yeterlilik çevirmen için

kaynak dildeki ifadeyi doğrudan hedef dilin biçimsel normlarına uygun hale getirmek anlamına gelmemelidir. Bunun aksine çevirmen hedef kitleyi ve hangi sosyal çerçevede ne hakkında konuşulduğunu dikkate almalıdır. Bunlar dikkate alınarak yapılan bir çeviride sözcük düzeyinde bir çeviri yetersiz kaldığından çevirmen, hedef dilin mevcut uzlaşmalarını göz önüne alarak uyumlaştırma olanaklarına başvurmalıdır. Elbette çevirmenin işi oldukça zordur. Zira çevirmen iki farklı dil ve kültüre sahip topluluk arasında bir aracıdır ve kaynak metnin genel etkisinden sapmamak için hedef metinde hangi dilsel araçları dâhil edeceğini bilmek durumundadır. Bu sebeple normlar sorunu çeviride özellikle önem kazanmaktadır (Kohrs, 2007, s.141). Edebiyattaki dil çeşitliliğini salt dilbilimin araştırma alanı içinde tanımlamak sürekli bir dönüşüm içinde olmaları ve buna bağlı olarak hızla eskimeleri nedeniyle oldukça zordur. Özel dillerin bir türü olan edebi dil, devirlere bağlı olarak çeşitli retorik figürlerle zenginleştirilen sanatsal ve estetik biçemiyle öne çıkmaktadır (Kohrs, 2007, s.142). Ayrıca her dönemin, her yazar ya da şairin ve her türün kendine özgü seçilmiş özellikleri olduğundan farklı bir dile çevrilecek her bir yazı, dönemi, kurgusal zamanını, yazarı ve türü gözetilerek ele alınmalıdır. Paschke'ye (2000, s.9) göre edebi çeviri, sahip olduğu bu biçimsel yapı özellikleri nedeniyle teknik ve olgusal metin çevirisinden ayrılmaktadır. Bununla ilintili olan sorunların çözümü ise hermenötik bakış açısına göre vakaya özgü ve sistematize edilemeyen yaratıcı bir canlandırma eylemidir. Çeviribilim ve yapısalcılık penceresinden ise daha bilimsel ve analiz edilebilir görünmektedir. Hermenötik ve çeviri çalışmaları genellikle bağdaşmaz çünkü hermenötüğün modern dünyayla çok az ilgisi olan yönlendirilmiş bir bilgi alanı ve daha çok tarihsel bir konu olduğuna inanılmaktadır. Genel kaniya göre hermenötik, çeviri işlemi salt insanî bir eylem olarak kabul edildiğinde çeviriyle ilişkili hale gelmektedir. Örneğin çevirmen, yalnızca anladıklarını anladığı biçimde çevirebileceğinden hermenötik devreye girer. Bunun ötesinde öznellik devreye girdiğinden artık hermenötik burada merkeze oturmaktadır (Aktaş & Koçak, 2012, s. 19). Birçok araştırmacı yalnızca teknik metinler için salt bilimsel ve salt eşdeğerlik ile değişmezlik olgularının anlamlı ve ilkesel olarak uygulanabileceği bir çeviri işleminin mümkün olabileceği görüşündedir (Kloepfer, 1966, s.9 v.i.). Bu türden bir sav, dil sistemlerini temel aldığından edebi çevirinin kendine özgü özellikleri ve onunla ilişkili sorunları çözmek konusunda yetersiz kalmaktadır. Elbette çeviri işleminde kaynak dilin hedef dile aktarımı sürecinde dillerin sınırlılıklarından kaynaklanan kayıpların yaşanması kabul edilebilirdir ki bu bir çeviri sorunu olarak ele alınmaktadır. Bu kayıpların farkında olunması ve çeviri işlemi sırasında yol gösterici olmaları beklenir. Çevirmen hedef dilin sınırlılıkları içerisindeki ihtimallerin farkında olarak bu sorunları gidermeye çalışmalıdır. Özellikle yazınsal metinlerin çevirisinde mesele yalnızca anlam aktarması olamayacağından çevirmenin 'yetenekleri' çeviri işleminde değerli olmaktadır. Bunun da ötesinde örneğin roman türünün çevirisinde gözetilecek öncelikler ile şiir türünün çevirisinden gözetilecek öncelikler farklılık göstermektedir. Şiir türünün kendine özgü kimi zaman kurallı ve değişmez özellikleri bulunmaktadır ve bunları hedef dilde eşdeğer bir şekilde aktarmak oldukça zordur çünkü her dilin sözdizimi ve sesletimi farklılıklar göstermektedir.

### Sanatsal Ürünlerin Çevirisinde Gözetilecek Hususlar

Çeviri işlemi sadece bir ürünü hedef dile aktarmak değil aksine o ürünü bir kültürün dilsel veya pragmatik tüm öğelerini kullanarak yeniden oluşturmaktır. Bunun için sözlü veya yazılı tüm ürünler öncelikle bir analiz sürecinden geçmektedir. Bu noktada metin çözümlenmeli, dilsel ve diğer kültürel öğeler belirlenmelidir. İkinci aşama olan transfer sürecinde ise yardımcı elemanlar kullanılarak metin hedef dilde tekrar oluşturulmalıdır. Bu esnada elbette belirli normlara dikkat edilmelidir. Çeviri sürecinin son aşaması olan sentez aşamasında ise metin tekrar gözden geçirilmeli, eşdeğerliği tartışılmalı ve hedef kültürdeki algılanması üzerinde durulmalıdır (Wilss, 1977, s.16; Koller, 2001, s.89-



99). Nord'un (2002, s.19) da desteklediği üzere çeviri süreci bir hazırlık aşaması, uygulama aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir.

Bu çalışmanın özünü oluşturan edebi metinlerde de bu aşamaları takip etmek gerekmektedir. Bu noktada çevirmenin öncelikle dikkat etmesi gereken husus metnin tamamen gönderici odaklı olmasıdır. Bir yazara ait olan etkileyici metinler (Alm. *expressiver Texttyp*) altında değerlendirilen farklı edebi türler, estetik kaygılar güden ve şekle vurgu yapan metinlerdir ve bu sebeple diğer metin türlerinden ayrı tutularak hedef dile/kültüre aktarılmalıdır (Stolze, 2008, s.113). Zira bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta edebi esere yönelik eşdeğerliğin belirlenmesidir. Perk ve Zengin'in (2017) de üzerinde çalıştığı bu noktalar bizi W. Koller'in eşdeğerlik kriterlerine yöneltmektedir. Koller (2001), eserinde eşdeğerlik kavramına ilişkin bir ayrıma başvurarak anlamsal, sözdizimsel, fonetik/fonolojik, morfolojik, pragmatik, biçimsel, ortografik, iletişimsel ve işlevsel eşdeğerlik türlerini belirlemekte ve metinlerin çevirisinde bunların odağa alınması gerektiğini savunmaktadır.

Bu çalışmada yer alan *Max ve Moritz* prolog ve epilog da içeren bir epizotlar dizisidir. Dram niteliği de taşıyan resimli hikâyenin dili ise kafiyeli ve kurallıdır. Bu sebeple metnin incelemesinde hem şiirsel özellikler hem de metin konuşmalar içerdiğinden dram türüne özgü özellikler dikkate alınmalıdır. Bu sebeple türün özelliğini koruyup korumadığı ve biçiminin hedef dile nasıl aktarıldığı önem taşımaktadır. Çeviri bitiminde metnin biçiminin aynı kalması onun metin türüne bağlı eşdeğerliğini koruduğunu göstermektedir. Bu eşdeğerliğe ulaşabilmek için elbette sözdizimine ve retorik figürlere (örn. baş yinelemesi, retorik soru vs.) dikkat etmek gerekmektedir. Şiirsel bir izlenimi yakalamak içinse özellikle fonetik/fonolojik, ortografik ve morfolojik eşdeğerlik üzerinde durmak gereklidir. Bu metinde hedeflenen bir diğer eşdeğerlik konusu ise anlamsal boyuttur. Bu noktada hem kelimelerin anlamsal olarak eşdeğerliği hem de metnin anlamsal boyutu dikkate alınmalıdır. Metnin dönemi ve yazarının iletmek istediği mesajların hedef kitleye ulaşması yine bu noktada değerlendirilmektedir.

Elbette metnin birebir karşılığını veren bir çeviri yapmak bu kadar faktörün önem taşıdığı bir süreçte oldukça zordur. Zira aynı anda tüm eşdeğerlikleri bir araya getirmek kaynak ve hedef dilin farklı dil ailelerinden geldiği de düşünülürse pek mümkün değildir. Her ne kadar çevirmenlerin hedefi okura olabildiğince yakın bir metin sunmak olsa da ortaya çıkan ürünün niteliği her zaman tartışmaya açıktır. Bu noktada J. Levy'nin okurda metnin orijinalini okuma illüzyonunu yaratan metodundan bahsetmek gerekir. İlizyonist metod olarak adlandırılan yöntemde hedeflenen, okur kitlesine hiçbir açıklama yapmadan metnin bir adaptasyon değil orijinal olduğunu hissettirmektir (Koller, 2001, s.295). Ancak tüm eşdeğerlikleri dikkate alarak bu hissiyatı vermek çevirmen için kültürel faktörler sebebiyle zorlayıcıdır. Neticede söz konusu olan etkileyici metinlerin eşdeğerlik ölçütü, sanatsal tasarımların arasındaki benzeşmedir.

### Wilhelm Busch'un Klasiği *Max ve Moritz*

14 Nisan 1832 yılında Wiedensahl'da dünyaya gelen Wilhelm Busch, Almanya'daki en etkili mizahi şair ve çizerlerden biriydi. İlk resimli hikâyeleri 1859'dan itibaren tek sayfalı eserler biçiminde yayımlanmıştır. Basılı kitap biçiminde ise ancak 1864'te *Bilderpossen* başlığı altında yayımlanmışlardır. 1870'lerden beri Almanya'da ünlenmeye başlayan Busch, halka hitap eden resimli hikâyeleri sayesinde öldüğü sırada bir "Alman mizah klasiği" olarak görülüyordu (Wessling, 1993, s.17; Kraus, 2007, s.112). Alman mizahının öncüsü olarak *Max ve Moritz*, *Fipps*, *Maymun*, *Plisch ve Plum* ve *Hans Huckebein* gibi günümüzde yaygın olarak tanınan eserler vermiştir. Eserlerinde burjuvanın kendini beğenmişliği ve çifte standart gibi belirli konuları işlemiş ve toplumsal grupların özelliklerini sık sık hicivli bir şekilde

eleştirmiştir. Busch, kaleme aldığı resimli hikâyelerinin çoğunu değersiz buluyor ve onları yalnızca birer para kazanma aracı olarak görüyordu. Yarıda bıraktığı sanat eğitime devam edebilmesi ve uzun yıllar maddi açıdan ailesine bağımlı olmaktan kurtulması bu resimli hikâyeler sayesinde olmuştur. Kendini ciddi bir ressam olarak kabul ettirme girişimi, kendi standartları yüzünden başarısız olmuş ve Wilhelm Busch resimlerinin çoğunu yok etmiştir. Geride kalanlar genellikle doğaçlamalar veya renkli notlar biçiminde görüldüğünden bunların bir ressam kariyerine ait olduklarını düşünmek oldukça zordur (Ueding, 1986, s. 39). Yazar 9 Ocak 1908'de Mechthausen'da vefat etmiştir. Busch'un erken dönem eserleri arasında anılan *Max und Moritz – Eine Bubengeschichte in sieben Streichen* (T. *Max ve Moritz-İki Afacanın Yedi Haylazlık Öyküsü*) adlı resimli hikâyesinin ilk baskısı 1865 yılında yayımlanmıştır. Eserin kurgusu, Busch'un sonraki çalışmalarında da tekrarlanan, içerik, biçim ve estetik etki açısından çarpıcı düzenlilikler ve temel kalıplar içermektedir (Ruby, 1998, s.11). Bunun ötesinde *Max ve Moritz*'te yer alan birçok tekerleme Almanca'da özdeyiş olarak kullanılmaktadır. Geniş kitlelere ulaşan Busch'un eseri, 300'den fazla dile ve lehçeye çevrilmiştir. *Max ve Moritz* bugün en çok satan çocuk kitapları arasında yer almaktadır (Ruby, 1998, s.80). Eserin Türkçe çevirisi Nesrin Çatak tarafından yapılmış ve 2021 yılında Fihrist Kitap tarafından basılmıştır. Wilhelm Busch'un Almanca orijinal eserde kullandığı illüstrasyonlar Türkçe baskısına orijinal haliyle aktarılmıştır. Ayrıca Türkçe eserin ekinde Almanca orijinal metne de yer verilmiştir. Bu bağlamda eser, bu çalışma için uygun bir kaynak haline gelmiştir.

*Max ve Moritz* Busch'un diğer resimli hikâyelerinde olduğu gibi müstakil epizotlardan oluşmaktadır. Bir prolog ve bir epizodun yer aldığı eserde Max ve Moritz adlı iki yaramaz çocuğun hayatı yedi ayrı haylazlık hikâyesinde anlatılmaktadır. Eserin doruk noktasına *Altıncı Haylazlık* hikâyesinde ulaşılmakta ve *Son Haylazlık* hikâyesi Max ve Moritz'in hayatını kaybetmesiyle sonuçlanmaktadır. Eserin karakteristik özelliklerinden biri düzen ve kaos arasında süren daimî karşıtlıktır. Bu karşıtlık ise kahraman ve kurbanları arasındaki çatışmadan kaynaklanmaktadır. Düzen ve kaos arasındaki bu etkileşim, Max ve Moritz'in kaosa dönüştürdüğü düzenin ayrıntılı bir açıklamasıyla tanıtılmaktadır.

Busch'un *Max ve Moritz*'i kaleme aldığı dönemde yer alan benzer eserler göz önüne alındığında eser kişilerinin alışlagelik biçimde 'iyi' ve 'kötü' olarak kategorize edildiği anlaşılmaktadır. Ebeveynler, öğretmenler ve yetişkinlerin tamamı, çocuklar ve gençleri yaramazlıklarından dolayı cezalandırabilecekleri gücü meşrulaştıran 'iyi' kategorisinde yer almaktadır (Ueding, 1986, s.79-80). Ancak Busch'un eserlerinde bu ayrıma rastlanmaz. Onun çocuk karakterleri istisnasız kötü huylu ve agresif olsa da *Max ve Moritz*'de kötülükleri herhangi bir güdüden bağımsızdır ve salt bir aktif olma dürtüsünün sonucudur. Busch'un eserlerinden çocukların muhatap olduğu ebeveynler, öğretmenler ya da diğer yetişkinler de çocuklar kadar kötü huylu ya da agresiftir. Örneğin Öğretmen Lämpel kilisede iyi ve terbiyeli bir biçimde org çalsa da eserin sonunda Max ve Moritz'in idam edilmesini memnuniyetle kabul etmektedir. İyi huylu olarak anılan Fritz amca çocukları ayaklar altında ezilecek böceklerle eş tutmaktadır. Bu nedenle Ueding (1986, s.81) de Busch'un eserlerinde yer alan yaramaz çocukların, karşılarında duran yetişkinlerin terbiyeli ve tutucu tavrının altında gizlenen iki yüzlü yönlerini ortaya çıkardığını öne sürmektedir. Ona göre Max ve Moritz, yetişkinlerin ve öğretmenlerin tabulaşmış, güdüsel ve bilinçli hareketlerini görünür hale getiren birer provokatör rolünü üstlenmektedir.

*Max ve Moritz* eserinin dili kolay ve anlaşılırdır. Kurallı bir yapıya sahip olan şiirsel metin, kısa ifadelerden oluşmaktadır. Yazar bu noktada kafiyeyle oldukça dikkat etmektedir. Oldukça etkileyici bir dil kullanımının sonucunda ise hiçbir anlamsal boşluğa rastlanmamaktadır. Yazar akıcı bir şekilde kelimeleri anlamlı kullanmıştır. Aynı şekilde cümlelerin anlamsal boyutları hatta metnin anlamsal boyutu da tutarlıdır. Özetle yazar ses ahengiyle, kimi zaman konuşmalar içeren kısa cümlelerle bir

dönem eleştirisi de sağlamıştır. Eserde sözdizimsel, fonetik ve fonolojik, morfolojik, pragmatik, biçemsel ve ortografik özellikler dikkat çekicidir.

## Yöntem

Wilhelm Busch'un *Max ve Moritz* adlı eseri W. Koller'in belirlediği eşdeğerlik özellikler baz alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda erek ve hedef metin öncelikle biçem yönünden incelenmiştir. Diğer aşamada ses yapısında, sözdiziminde, ortografisinde, kelime yapısında ve anlamda gerçekleşen değişimler ortaya koyulmuştur. Çalışmada ayrıca metnin formunu korumak için seçilen biçemsel özellikler, sözcükler de değerlendirilmiştir. Son olarak hedef dile çevrilen metnin tümünün eşdeğerliği tartışılmıştır.

## Birinci Haylazlık Hikâyesi

Bu haylazlık hikâyesinde Max ve Moritz'in Dul Bolte'nin tavuklarına tuzak kurup onları öldürmeleri anlatılmaktadır. Kaynak metinde görülen kısa ve kafiyeli cümleler hedef metne de aktarılmıştır. Ancak kaynak metinde yazarın takip ettiği kurallı kafiye şeması (aa,bb,cc,...) hedef dile aktarılamamıştır. Elbette farklı dil ailelerine mensup diller arası çevirilerde özellikle kafiye yapısı gibi biçimsel öğelerin hedef metne aktarılması güçtür. Bu nedenle çevirmenin burada biçimden çok anlamın aktarılmasına özen gösterdiğini söylemek mümkündür. Kaynak metnin mesajı hedef dile aktarılmıştır. Böylece metinsel anlam korunmuştur. İçerikte işlenen öğeler, kişiler ve konuya sadık kalınmıştır. Kaynak metnin ilk kıtası on dizeden oluşurken hedef metinde çevirmen sekizinci ve dokuzuncu dizelerin anlamını tek dizede aktarmayı tercih etmiştir.

Kaynak metinde tavukların acı içinde yakarışını ifade eden yansıma seslerde, "Kikeriki! Kikikerikih!" (Busch, 2021, s.116), derecelendirme yöntemiyle tavukların acı nidasının yükseldiği anlaşılmaktadır. Ancak hedef metinde aynı derecelendirmeyi görmek mümkün değildir, "Ü-üürü üüü! Ü-üürü üüü!" (Busch, 2021, s.13). Bu durumda okur kaynak metinde verilen acı nidasındaki artıştan haberdar olamamaktadır. Diğer yandan çevirmen, kaynak dilde verilen tavuk sesini (kikeriki) Türkçedeki karşılığı ile (ü üürü üüü) aktararak çeviri işleminde kültüre bağlı eşdeğerliği sağlamıştır. Aynı bölümde kaynak metinde yer alan "Ach, herje, herjemineh!" (Busch, 2021, s.116) sesleri hedef metne "Ah, hala bir şeyler ters gidiyor olmalı!" (Busch, 2021, s.16) ifadeleriyle aktarılmıştır. Kaynak metinde bir duygu ifadesi yalnızca yansıma seslerle verilirken hedef metinde yansıma ses yerine bir açıklamanın yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çeviri örneğinde fonetik eşdeğerlik sağlanamamıştır. Ancak fonetik düzlemde yaşanan bu kayıp anlamsal boyuta taşınmamıştır. Kaynak metinde yer alan çaresizlik nidası hedef metinde yer alan açıklayıcı ifade ile anlamsal olarak karşılanmıştır.

*Birinci Haylazlık* hikâyesinin kaynak metni sözdizimsel olarak incelendiğinde kısa yan cümlelerin kullanıldığı görülmektedir.

"Einesteils der Eier wegen,

Welche diese Vögel legen,"

(Busch, 2021, s.115).

"İlk olarak; yumurtalarından dolayı,

Tavukların yumurtaları olur!"

(Busch, 2021, s.11)

Bu örnekte kaynak metindeki ilk dizenin ana cümle, ikinci dizenin ise yan cümle olduğu anlaşılmaktadır. Hedef metne bakıldığında ise sözdizimsel eşdeğerliğin bu anlamda korunmadan aktarıldığı

görülmektedir. Bunun ötesinde kaynak metinde yer alan yan cümle anlamsal olarak da farklılaştırılarak “Tavukların yumurtaları olur!” biçiminde hedef metne aktarılmıştır. Burada anlamsal eşdeğerliğin sağlanamadığı görülmektedir. Aynı örnek üzerinden ortografik eşdeğerlik özelliklerine değinecek olursak, kaynak metinde dizelerin sonunda yer alan virgüllerin yalnızca ilk dize için eşdeğer olacak biçimde hedef dile aktarıldığı anlaşılmaktadır. Hedef metnin ikinci dizesinde kullanılan ünlem işareti, kaynak metnin ortografisiyle örtüşmemektedir. Ancak bu dizenin aktarımında gerçekleşen anlamsal kayma göz önüne alındığında ünlem işaretinin hedef metindeki ifadeyi güçlendirmek için tercih edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Sözdizimsel eşdeğerlik açısından incelenebilecek diğer bir örnek kümes hayvanlarının faydalarını anlatan ilk kıtanın son dizeleridir.

“In die Kissen und die Pfühle,  
Denn man liegt nicht gerne kühle.”  
(Busch, 2021, s.115)

“Tüylereinden yastıklar gibi,  
Ve üşüdüklerinde ısınabilmek için.”  
(Busch, 2021, s.11)

Kaynak metnin ilk dizesinde Almanca “Kissen” ve “Pfühle” sözcükleri yer alırken hedef metne yalnızca “Kissen” sözcüğü aktarılmıştır. “Pfühle” sözcüğünün hedef dile aktarımı gerçekleşmediğinden sözdizimsel eşdeğerlik sağlanamamıştır. Bununla birlikte anlamsal olarak da kısmi bir kayıp ortaya çıkmaktadır. Hedef metinde yer alan ilk dizeyi sözdizimsel ve anlamsal eşdeğerliği sağlamak için “Tüylereinden yastık yorgan gibi,” biçiminde hedef dile aktarmak mümkündür.

*Birinci Haylazlık* hikâyesinde morfolojik eşdeğerlikle ilgili incelemeler yapıldığında örneğin ilk dize olan “Mancher gibt sich viele Mühe” ifadesinde Almanca “Mühe” sözcüğündeki son sesin düşürülerek (Busch, 2021, s.115) yazıldığı görülmektedir. Almancada kafiyeyi oluşturabilmek ve biçimsel olarak belirli bir şablonu takip edebilmek adına, bu türden ses düşmeleri nadir değildir. Almanca dil yapısının ses düşmelerine elverişli olması da elbette bu anlamda bir kolaylık sağlamaktadır. Ancak bu örnekteki gibi hedef dilin Türkçe olduğu çeviri ürünlerinde son seslerde yaşanan düşmeler anlamsız ifadelere yol açabileceğinden aktarımı genelde mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda incelenen kaynak metinde yer alan morfolojik olayın hedef dile aktarımının mümkün olmaması nedeniyle eşdeğerlik sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bu örnek hedef dile “Bazı insanlar beslemeyi severler,” (Busch, 2021, s.11) biçiminde aktarılmış ve görüldüğü üzere, kaynak metinde olmamasına rağmen hedef dile aktarımda “insanlar” sözcüğü eklenmiştir. Hedef dilde Almanca “Mancher” ifadesi için “kimileri”, “bazıları” gibi eşdeğer sözcükler olmasına rağmen hedef dilde anlamı netleştirmek ve anlatımı güçlendirmek adına, sözdizimsel eşdeğerlikte bir sapma gerçekleştirilmiştir.

Kaynak metnin bir sonraki dizesindeki “Mit dem lieben Federvieh;” (Busch, 2021, s.115) ifadesinde yer alan “Federvieh” sözcüğü Almancada çoğul eki olmaksızın çokluk ifade etmektedir. Hedef metinde bu sözcüğün karşılığı “kümes hayvanları” olarak çoğul ekiyle aktarılmıştır. Burada, kaynak ve hedef dillerin morfolojik farklılıklarından kaynaklanan nedenlerle morfolojik bir eşdeğerlikten söz edilemeyeceği anlamsal açıdan hedef dilde kullanılan ifade eşdeğerliği sağlamaktadır.

Kaynak metnin dikkat çekici biçimsel özellikleri arasında tekerlemeli söyleyiş biçimi ve her bir haylazlığın sonunda yer alan tekrar dizeleri görülmektedir.

“Dieses war der erste Streich,  
Doch der zweite folgt sogleich.”  
(Busch, 2021, s.117)

“Bir haylazlığın daha sonuna geldik,  
İkincisi ise bundan hemen sonra!”  
(Busch, 2021, s.21)

Bu tekrar dizeleri kaynak metnin karakteristik biçimsel özelliklerinden biridir ve hedef metinde de her bir haylazlığın sonunda tekrar edecek biçimde aktarılmıştır. Ancak kaynak metnin kafiyesi hedef metne aktarılamadığından kaynak metindeki tekerlemeli söyleyişin yarattığı etkiye hedef metinde ulaşılamamıştır. Oysaki küçük bir değişiklik ile kafiyeyi kaynak dile uydurmak ve tekerlemeli söyleyiş biçimini hedef dile aktarmak şu şekilde mümkündür: “Son verdik bir haylazlığa daha, / İkincisi ise hemen bundan sonra.”

### **İkinci Haylazlık Hikâyesi**

*İkinci Haylazlık* hikâyesinde Max ve Moritz Dul Bolte'nin tavuklarıyla ilgili yaramazlıklarına devam etmektedir. İkinci hikâyenin ilk kıtasında görüldüğü üzere kaynak metin yazarının takip ettiği kafiye şeması (aa,bb,cc,...) hedef metne (ab,cd,de,...) aktarılmamıştır. Sözdizimsel açıdan ise kaynak metindeki cümle yapısının metnin genelinde eşdeğer biçimde aktarıldığı ancak bazı örneklerde cümle yapılarında sapmalar olduğu görülmüştür.

“Max und Moritz im Verstecke  
Schnarchen aber an der Hecke,  
Und vom ganzen Hühnerschmaus  
Guckt nur noch ein Bein heraus.”  
(Busch, 2021, s.120)

“Max ve Moritz saklanmış,  
Görüyor musunuz çitlerin arasında?  
Eh, güzel bir ziyafet çektiler, değil mi?  
Geriye sadece bir but kalmış gibi.”  
(Busch, 2021, s.30)

Bu örnekte kaynak metinde yan cümlelerle verilmiş ifadeler hedef metne soru cümleleri biçiminde aktarılmış ve sözdizimsel eşdeğerlik sağlanamamıştır. Ayrıca sözdiziminde görülen bu sapmanın anlamsal açıdan kaymalara yol açtığı da görülmektedir. Hedef metnin anlatımını güçlendiren ve alıcının dikkatini canlı tutmaya yarayan bu tür sapmaların nedeni anlaşılır olsa da kaynak metin iletisini kısmen aktarabilmiştir.

“Laut ertönt sein Wehgeschrei,  
Denn er fühlt sich schuldenfrei.”  
(Busch, 2021, s.120)

“Zavall köpeğin bağrışı,  
Güçlü bir şekilde yankılanıyordu.”  
(Busch, 2021, s.30)

Bu dizelerde Bolte'nin köpeği Stolz'tan bahsedilmektedir. Bolte bilmeden onu suçlar ve onu kaşıkla kovalar. İlk dizenin hedef metne aktarımında kaynak metinde olmamasına rağmen köpek için “zavallı” ifadesi eklenmiştir. Ayrıca kaynak metinde köpeğin kendini suçsuz hissettiği ifade edilirken hedef metinde buna işaret eden herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. Böylece bu örnekte kaynak metnin mesajı hedef metne tam olarak aktarılamamıştır. Kaynak metindeki yan cümle hedef metne aktarılmadığından ve kaynak metinde olmayan bir ekleme yapıldığından sözdizimsel eşdeğerlik sağlanamamıştır. Bu durum ise anlam açısından bir sapmaya yol açmıştır.

Morfolojik açıdan kaynak metnin “Daß es wohl das beste wär’./Die Verstorb’nen, die hienieden“ (Busch, 2021, s.118) dizelerinde görülen ses düşmelerinin yine kafiye düzeni için düşürüldüğü anlaşılmaktadır.

Ancak hedef metinde Türkçenin yapısı buna elverişli olmadığından bu türden ses düşmelerine yer verilememiştir. Aynı hikâyenin devamında kaynak metnin “Ach, Frau Bolte weint aufs neu” (Busch, 2021, s.118) dizesi “Ah, Dul Hanım Bolte yine başladı ağlamaya” (Busch, 2021, s.24) biçiminde hedef dile aktarılmıştır. Hedef metne eklenen “Hanım” hitap sözü, kaynak metinde yer almadığından hedef metinde hem sözdizimsel hem de anlamsal eşdeğerlikte sapmalara neden olmaktadır. Aynı örnekte kaynak metinde yer alan “Ach” nidası hedef metne aktarılmış ve böylece hem fonetik hem de pragmatik eşdeğerlik sağlanmıştır.

Biçimsel eşdeğerlik açısından incelendiğinde kaynak metinde yer alan bir söz sanatının hedef metne aktarımı dikkat çekmektedir.

“Schnupdiwup! Da wird nach oben  
Schon ein Huhn heraufgehoben;  
Schnupdiwup! Jetzt Numro zwei;  
Schnupdiwup! Jetzt Numro drei;  
Und jetzt kommt noch Numro vier;  
Schnupdiwup! Dich haben wir!”  
(Busch, 2021, s.119)

“Hey! Bu çok kolay!  
İşte biri takıldı oltaya.  
Hop! Bu ikincisi.  
Hop! Bu da üçüncüsü.  
Ve sıra dördüncüsüne geldiğinde;  
Hop! O da atladı oltaya...”  
(Busch, 2021, s.27)

Kaynak metinde görülen “Schnupdiwup!” nidasının dize başlarında dört defa tekrar edilmesiyle baş yinelemesi söz sanatına yer verildiği görülmektedir. Hedef metne bu nida “Hop!” sözcüğü ile aktarılacak yalnızca üç tekrar yapılmıştır. Kaynak metnin ilk dizesindeki “Schnupdiwup!” nidası hedef metne “Hey” sözü ile aktarılacak baş yinelemesi sanatı olan anaferin dışında tutulmuştur. Böylece kaynak metnin biçimi, hedef metne tam olarak aktarılamamıştır. Kaynak metin örneğinin sonunda yer alan ünlem işareti yerine ise hedef metinde üç nokta işareti kullanılmış ve bu nedenle hedef metinde ortografik eşdeğerlik göz ardı edilmiştir.

### **Üçüncü Haylazlık Hikâyesi**

Eserin bu bölümünde Max ve Moritz, terzi Böck'ün namına leke sürmek ve onu rezil etmek için ona tuzak kurar. Evinin önündeki köprüyü keserek Böck'ün dereye düşmesine neden olurlar. Kaynak metinde çevirmenin takip ettiği kafiye şeması (aa, bb, cc,...) hedef dile aktarılamamış ve biçimden çok anlamsal öğelerin aktarımı ön planda tutulmuştur.

“Übrigens bei alle dem  
Ist so etwas nicht bequem!”  
(Busch, 2021, s.123)

“Biliyor musunuz?  
Yaşanan tüm bunlar  
Hiç de hoş değil.”  
(Busch, 2021, s.38)

Bu örnekte kaynak metin iki dizeden oluşurken hedef metnin bir bent olarak düzenlendiği görülmektedir. Kaynak metinde yer alan iki dize, bağlaçlı bir cümlenin öğelerinden oluşurken hedef metnin ilk dizesine bir soru cümlesi eklenmiştir. Böylece kaynak metinde bulunmayan ve okurla etkileşim kurma işlevinde olan bu soru cümlesi, kaynak metnin anlamında sapmalara neden olmaktadır. Bunun yanı sıra hedef metne eklenen bu soru cümlesi sözdizimsel eşdeğerliğin sağlanamamasına neden olmaktadır. Kaynak metinde yer alan ünlem işaretinin hedef dile aktarılmaması ve kaynak metinden

farklı olarak hedef metne eklenen soru cümlesi için bir soru işaretinin kullanılması ise bu örnekte ortografik eşdeğerliğin de sağlanmadığını göstermektedir.

“D’rum so hat in der Gemeinde Jedermann ihn gern zum Freunde.” (Busch, 2021, s.121)	Hem de kasabada çok var, Onunla arkadaş olmayı dileyen. (Busch, 2021, s.32)
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

“Aber wenn er dies erfuhr, Ging’s ihm wider die Natur.” (Busch, 2021, s.122)	Fakat bu sözleri duyunca Feleği şaştı. (Busch, 2021, s.34)
------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------

Bu alıntılarda kaynak metinde yer alan ses düşmeleri yukarıda anılan benzer örneklerde olduğu gibi Türkçeye aktarılması mümkün olmayan morfolojik unsurlar olduğundan hedef metinde yer almamıştır. Bu durum, morfolojik açıdan bir eşdeğerliğe imkân vermese de anlamsal eşdeğerlik açısından bir engel oluşturmamıştır. Ancak bu bölümde anlamsal eşdeğerliği sağlamayan aktarımların olduğu da görülmüştür.

Alles macht der Meister Böck, Denn das ist sein Lebenszweck. (Busch, 2021, s.121)	Mesleği ile ilgili her şeyi bilirdi Terzi Böck, Ömrünü bu işe adadığı için. (Busch, 2021, s.32)
-----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kaynak metinde yer alan “Meister” (T. usta) sözcüğü hedef dilde karşılığı olmasına rağmen “terzi” sözcüğü ile karşılanmıştır. Türkçede “usta” ifadesi el sanatları ya da zanaatkarlar için kullanılsa da terzileri tanımlarken yaygın biçimde tercih edilen bir tanımlama olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle hedef metinde bu sözcük yerine doğrudan “terzi” ifadesinin kullanılması anlam kazanmaktadır. Böylece pragmatik eşdeğerlik sağlanmış ancak anlamsal eşdeğerlikte sapma ortaya çıkmıştır.

G’rad als dieses vorgekommen, Kommt ein Gänsepaar geschwommen,  Welches Böck in Todeshast Krampfhaft bei den Beinen faßt. (Busch, 2021, s.122)	Neyse ki tam da o sırada, Şansa nehre yüzmeye gelen iki kaz,  Nefes nefese kalan Böck’ü Boğulmaktan kurtardılar. (Busch, 2021, s.36-37)
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kaynak metinde yer alan “Gänsepaar” sözcüğü bir erkek ve bir dişiden oluşan kaz çiftini ifade etmektedir. Ancak hedef dile “bir kaz çifti” biçiminde aktarılması mümkün olan bu ifade “iki kaz” biçiminde çevrilmiştir. Böyle bir aktarım kaynak metnin iletisinin hedef dile aktarımında anlamsal olarak sapmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Aynı alıntıda yer alan “Todeshast” (T. ölüm telaşı) sözcüğü de hedef dilde karşılığı bulunmasına rağmen “nefes nefese” ifadesiyle aktarılmıştır. Bu ifade ölüm kalım savaşı içinde olma anlamını taşımamakla birlikte telaş içinde olmak anlamına gelmektedir. Bu nedenle bu örneğin hedef dile aktarımında anlamsal olarak eşdeğerliğin kısmen sağlandığını söylemek mümkündür.

“Hoch ist hier Frau Böck zu preisen!  
Denn ein heißes Bügeleisen,  
Auf den kalten Leib gebracht,  
Hat es wieder gut gemacht.”  
(Busch, 2021, s.123)

“Böck Hanım telaşlanır eve geldiğinde!  
Sıcak ütüsü ile,  
Bastırarak soğuk vücuduna,  
İyileştirdi Terzi Böck'ü.”  
(Busch, 2021, s.40)

Bu örnek üzerinden kaynak metnin iletisinin hedef dilde çok farklılaştığını ve anlamsal eşdeğerlik açısından büyük bir sapma ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Kaynak metinde yer alan “(jd) preisen” (T. birini övmek, üstün özelliklerini vurgulamak) eylemi hedef dile aktarılmamış, onun yerine kaynak metinde yer almamasına rağmen Bayan Böck'ün telaşlı halinden bahsedilmiştir. Ayrıca kaynak metinde kullanılan “Frau” hitap sözünün hedef dile aktarımında da anlamsal olarak eşdeğerliğin sağlanmadığı görülmektedir. “Frau” sözcüğü Almancada soy isimden önce kadınlar için kullanılan bir hitap biçimidir. Türkçede soy isimden önce kullanılan ve cinsiyet bildiren hitap biçimi “Bay/Bayan”dır. Ancak hedef metinde bunun yerine tercih edilen “Hanım” sözcüğü Türkçede soy isimden sonra değil isimden sonra kullanılan bir hitap biçimidir. Bu nedenle kaynak metinde verilen “Frau” ifadesinin yerine “Hanım” ifadesinin soy isimle birlikte kullanılması Türkçe hitap sözlerinin kullanımına aykırılık oluşturmakta ve pragmatik eşdeğerliği sağlamamaktadır.

Morfolojik eşdeğerlik açısından değerlendirildiğinde hedef metinde “ütüsü” sözcüğünde bir iyelik ekine yer verildiği görülmektedir. Ancak kaynak metinde ütünün sahibi ile ilgili bir bilgi bulunmamakta “ein heißes Bügeleisen” ifadesiyle yalnızca Bayan Böck'ün elindeki “ütü”den bahsedilmektedir.

### ***Dördüncü Haylazlık Hikâyesi***

*Dördüncü Haylazlık* hikâyesinde Max ve Moritz'in öğretmen Bay Lämpel'e kötülük olsun diye piposuna tütün yerine barut doldurmaları anlatılmaktadır. Öğretmen Bay Lämpel piposunu ateşleyince yaşanan patlama sonucu ortalık toz duman olur. Hikâyenin ilk kıtasında görüleceği üzere kaynak metindeki kafiye şeması (aa,bb,cc,...) hedef dile aktarılmadığından biçimsel bir eşdeğerlikten söz etmek mümkün değildir. Ancak önceki bölümlerden farklı olarak bu bölüm için hedef dilde kendi içinde tutarlı bir kafiye şeması oluşturulduğu görülmektedir. Tekerlemeli söyleyiş de bu bölümde kısmen aktarılmıştır.

“Max und Moritz unverdrossen,  
Sinnen aber schon auf Possen,  
Ob vermittelt seiner Pfeifen  
Dieser Mann nicht anzugreifen.”  
(Busch, 2021, s.124)

“Max ve Moritz durur mu hiç!  
Düşünceler yine yaramazlık.  
Piposu ile yapabilirlerse,  
Bu zavallı adamla eğlenecekler.”  
(Busch, 2021, s.44)

Alıntılanan kaynak metnin ilk dizesinde tamamlanmamış bir cümle yer alırken hedef metinde bu dize bir ünlem cümlesiyle verilmiştir. Kaynak metinle hedef metin arasında sözdizimsel eşdeğerlik ve ünlem işaretinin hedef metne eklenmesiyle de ortografik eşdeğerlik sağlanamamıştır. Hedef metinde yapılan bu sapma, hedef metin okuru açısından anlamı güçlendirse de çeviri süreçlerinin gerekliliklerini karşılamamaktadır. Aynı alıntının kaynak metninde kullanılan “Dieser Mann” ifadesinde kastedilen kişi öğretmen Bay Lämpel'dir. Hedef metinde de “bu zavallı adam” ifadesiyle öğretmen Bay Lämpel işaret edilse de kaynak metinden farklı olarak bir niteleme sıfatı (zavallı) eklenerek öğretmenin çaresizliği



vurgulanmıştır. Ancak kaynak metnin ilgili dizesinde öğretmeni niteleyici herhangi bir sıfat kullanılmadığından hedef metinde sözdizimsel ve anlamsal boyutta sapmalar oluşmaktadır.

“Woraus soll der Lehrer rauchen,  
Wenn die Pfeife nicht zu brauchen?”  
(Busch, 2021, s.126)

“Artık öğretmen Lämpel tütün  
kullanamıyor,  
Kabul edin bu kötü bir şakaydı.”  
(Busch, 2021, s.50)

Bu örnekte, kaynak metinde yer alan dizeler hedef metne farklı bir anlam kazanacak biçimde aktarılmıştır. “Öğretmen nereden içecek tütününü, / kullanamazsa piposunu?” şeklinde bir çeviri ile hem anlamsal hem de biçimsel eşdeğerliğin sağlanması mümkün olabilirdi. Ancak hedef metinde kaynak metinde yer almayan “Kabul edin bu kötü bir şakaydı” ifadeleri eklenmiş ve kaynak metin ile anlamsal açıdan eşdeğerlik sağlanamamıştır. Kaynak metinde okura yöneltilen soru ise hedef metne aktarılmamıştır. Böylece soru cümlesi için gerekli olan soru işareti de hedef metne aktarılmadığından bu noktada ortografik bir eşdeğerlik sağlanamamıştır.

“Aber Moritz aus der Tasche  
Zieht die Flintenpulverflasche,  
Und geschwinde, stopf, stopf, stopf!  
Pulver in den Pfeifenkopf.  
Jetzt nur still und schnell nach Haus,  
Denn schon ist die Kirche aus.”  
(Busch, 2021, s.125)

“Moritz de cebinden,  
İyi doldurulmuş bir barut fıçısı çıkardı,  
“Ve işlem tamamdır, hop, hop, hop!  
Döktük barutu pipoya, poh, poh, poh!  
Çaktırmadan hallettik,  
Gelsin bakalım Bay Lämpel, başlasın  
eğlence.”  
(Busch, 2021, s.46)

Hedef metnin ikinci dizesinde yer alan “iyi doldurulmuş” ifadesi kaynak metinde yer almamaktadır. Bu bağlamda burada hedef dile yapılan eklemeler nedeniyle hem sözdizimsel hem de anlamsal eşdeğerlik sağlanamamıştır. Aynı alıntıda kaynak metnin üçüncü dizesinde yer alan “stopf, stopf, stopf!” ifadesi barutun pipoya doldurulma aşamasında yapılan bastırma hareketinin çıkardığı sesi ifade eden yansıma ses için kullanılmıştır. Ancak hedef metne bu ifade “hop, hop, hop!” biçiminde aktarılacak tütün basma eyleminde yapılan hareketin sesinin aktarılmasına engel olmuştur. Ayrıca hedef metinde yer alan “poh, poh, poh!” ifadesinin karşılığı kaynak metinde bulunmamaktadır. Bu ifade hedef metne akıcılık ve hareket kazandırmış olsa da hedef metne kaynak metinde bulunmayan bir fonetik unsur eklenmiştir. Alıntının son iki dizesinde de anlamsal eşdeğerliğin sağlanamadığı görülmektedir. Hedef metinde yer alan sözdizimsel, anlamsal ve fonetik eşdeğerliklerde görülen sapmalara ek olarak bir de Max ve Moritz doğrudan konuşturulmuştur. Bunun için hedef metne kaynak metinde olmayan tırnak işaretleri eklemek durumunda kalınmış ve bu nedenle ortografik olarak da kaynak metinle eşdeğerlik sağlanamamıştır.

“Rums! Da geht die Pfeife los  
Mit Getöse, schrecklich groß.  
Kaffeetopf und Wasserglas,  
Tabakdose, Tintenfaß,

“Bom! Pipo elinde patlıyor,  
Korkunç bir çarpışma.  
Cezve ve su bardakları,  
Tütün kutusu ve sürahisi,

Ofen, Tisch und Sorgensitz  
Alles fliegt in [im] Pulverblitz."  
(Busch, 2021, s.126)

Sobası, masası, sandalyeler,  
Her şeyden kaldı geriye,  
Koca bir toz bulutu."  
(Busch, 2021, s.49).

*Dördüncü Haylazlık* hikâyesinden verilen bu örnek incelendiğinde hedef metnin kaynak metinden bir satır daha uzun olduğu görülmektedir. Bunu nedeni ise kaynak metnin son dizesinin hedef metne iki dize biçiminde aktarılmasıdır. Kaynak metnin ikinci dizesinde yer alan "Mit Getöse, schrecklich groß." ifadesinin hedef metne aktarımında görülen sözcük düzeyindeki eklemeler ve anlamsal sapmalar da hem sözdizimsel hem de anlamsal eşdeğerliğin sağlanmasını engel olmuştur. Ayrıca kaynak metinde tekil olarak kullanılan su bardağı ve sandalye sözcükleri hedef metne aktarılırken çoğul biçimleri kullanılmıştır. Aynı şekilde hedef metinde yer alan iyelik ekleri de kaynak metinde yer almamaktadır. Bu türden bir ekleme ile morfolojik unsurların aktarımında sapmalar görülmektedir.

### **Beşinci Haylazlık Hikâyesi**

Bu hikâye yaşlılara karşı saygılı davranılması gerektiği yönünde öğütlerle başlamaktadır. Ancak Max ve Moritz bu bölümde ağaçlardan topladıkları böcekleri Fritz amcanın yatağının içine koyarak ona kötülük yapma peşindedirler. *Beşinci Haylazlık* hikâyesinin girişinde yer alan dizelerde kaynak metinde takip edilen kafiye şemasına (aa, bb, cc, ...) sadık kalındığı görülmektedir. Ancak bu şiirsel özellik önceki bölümlerde olduğu gibi hedef metne aktarılamamıştır. Oysaki örneğin "İyi bakın! Her şeyin bir sonu var. / İşte böceklerin hazin sonu!" (Busch, 2021, s.62) bölümünde yapılacak olan bir değişiklik ile kafiyeği sağlamak ve bu kısımda bir eşdeğerlik yakalamak mümkündür: "İyi bakın! Her şeyin var bir sonu. / İşte böceklerin hazin sonu!".

*Beşinci Haylazlık*'ın hedef metninde yer alan "Baş üstüne." (Busch, 2021, s.53) sözü, kaynak metinde bulunmayan ve tamamen Türk kültürüne ait bir ifadedir. Çevirmen anlamsal olarak tamamlayıcı gördüğü kelimeyi hedef metne ekleyerek hedef dil kullanıcısının kullandığı bir ifadeye yer vermiştir. Bu sözcüğün kullanımı keyfi olmakla birlikte anlaşılabilir ve günlük bir dil ile yazılan kaynak metnin çevirisinde de bu özelliğin aktarılmasını sağlamıştır. Çevirmen "Prosit!" (Busch, 2021, s.127) kelimesini de Türkçeye uygun bir ifade olan "Çok yaşa!" olarak çevirmiş ve anlamsal bir eşdeğerlik sağlamıştır. Ancak incelenen metinde anlamsal eşdeğerliğe etki eden bazı keyfi değişiklikler de gözlenmektedir. Zira *Beşinci Haylazlık*'ta bahsi geçen "Onkel" (T. amca) ikinci dizede (Busch, 2021, s.53) "Yaşlı birileri" olarak çevrilmiştir. Metnin devamında ise amca kelimesi kullanılmıştır.

Morfolojik eşdeğerlik bağlamında bakıldığında bu bölümde bir örnek oldukça göze çarpmaktadır. Bunlardan biri "Doch die Käfer, kritze kratze!" (Busch, 2021, s.128) ifadesidir. Almanca "kritzeln" (T. karalamak) fiilinden türeyen bu ikileme, böceklerin kaşındırmasını anlatmak için kullanılmıştır. Çevirmen bu noktada bir ikilemeyi değil, aksine retorik bir soru cümlesi olan "Ancak böcekler uyur mu hiç?" (Busch, 2021, s.59) ifadesini tercih etmiştir. Bir diğer morfolojik örnek ise çoğul kullanımı ile ilgilidir. "Das er nicht im Kalten sitze," (Busch, 2021, s.127) ifadesinde tek bir kişiden bahsedilmekte iken bu ifadenin "üşümemeleri" olarak hedef dile aktarımında -ler/-lar çoğul eki gözlemlenmektedir. Edebiyatta okura seslenme oldukça önemli bir teknik olup okuru düşünmeye teşvik etmek ve olay örgüsüne dâhil etmek için kullanılmaktadır. Kaynak metinde "-Denkt euch nur, welch' schlechten Witz / Machten sie mit Onkel Fritz!" (Busch, 2021, s.127) (Bir düşünsenize, hangi kötü şakayı / yaptılar Fritz amcaya) ifadesi yer almaktadır. Çevirmen bu kısmı "Onlar sadece düşünür, / Hangi haylazlığı yapsak

Fritz Amca'ya diye" (Busch, 2021, s.54) olarak hedef metne aktarmıştır. Anlamsal olarak eşdeğerlikten uzaklaşan bu ifade biçimsel açıdan retorik dili ve yazarın mizahi tavrını korumuştur. Kaynak metinde yer alan ""Danke, wohl bekommm' es euch!"/ "Danke," "wohl bekommm' es euch!"" (Busch, 2021, s.127) ifadesi hedef metne "Onlar da "Teşekkür ederim, siz de görün." Diyerek karşılık verecektir"/Siz de rica ederek karşılığımı verin." biçiminde aktarılmıştır. Kaynak metindeki tekrarlı yapının hedef metne aktarılmadığı ancak günlük hayatta kullanılan rutin ifadelerin aktarımında hedef metinde eşdeğerliğin sağlandığı görülmektedir.

### **Altıncı Haylazlık Hikâyesi**

Bu bölümde Max ve Moritz'in Fırıncı Fritz ile ilgili yaramazlık hikâyesi anlatılıyor. Bu haylazlık hikâyesinde kaynak metnin kafiye şeması önceki bölümlerinde olduğu gibi (aa,bb,cc,...) biçiminde düzenlenmiştir. Ancak hedef metnin aynı dizelerinde bu kafiye şemasının aktarılmadığı görülmektedir (aa, bc, ca, ...). Kaynak metinde yer alan "Also will hier einer stehlen, / Muss er durch den Schlot sich quälen." (Busch, 2021, s.130) dizeleri hedef metne "Bir şeyler aşırarak için, / Bacadan mı girmeli?" (Busch, 2021, s.66) biçiminde aktarılmış ve hem hedef metnin ikinci dizesinde kaynak metinde olmayan bir retorik soru eklenmiştir. Böylece sözdizimsel eşdeğerlikte sapmalar meydana gelmiştir. Oysaki "Kim çalacaksa bir şeyi, / Bacadan sıkışarak geçmeli." biçiminde yapılacak bir aktarımla hem sözdizimsel hem de anlamsal eşdeğerliğin sağlanması mümkündür. Bunun ötesinde elbette kaynak metnin kafiye şemasına da sadık kalınarak biçimsel öğelerin aktarımı da gerçekleşirdi. Hedef metin yazarı eklediği retorik soru unsuru ile metnin anlatımını güçlendirmiş ve hedef metin alıcısında metnin etkililiğini arttırmıştır.

Bu bölümde kaynak metinde kullanılan yansıma seslerin de hedef dile aktarılırken sapmaların meydana geldiği görülmektedir. Kaynak metinde kullanılan "Puff! Sie fallen in die Kist', / Wo das Mehl darinnen ist." (Busch, 2021, s.130) ifadesindeki "puff" sesi Max ve Moritz'in bacadan içeri girip düşüşlerini ifade etmek için kullanılmıştır. Ancak bu ses hedef metne "Oh!" sesiyle aktarılmıştır. Oysa bir yerden geçip düşme sesi olarak Türkçede bunun yerine "pof, pat, güm" gibi yansıma sesleri kullanmak mümkündür. Bu nedenle fonetik eşdeğerlik açısından bu aktarımda bir eşdeğerliğin sağlanamadığını söylemek gerekir. Bu dizenin hedef metne aktarımı "Oh! İki haylaz çoktan içerdeler, / Kara bir karga gibi oldular bacada." (Busch, 2021, s.66) biçiminde gerçekleşmiştir. Aktarımda görülen anlam farklılıkları da göze çarpmaktadır. Anlamsal olarak eşdeğer bir aktarım için "Poff! düştüler tekneye, / içi unla dolu olan." ifadeleri kullanılabilirdi. Bu öneride kafiye sağlanmıyorsa da anlamın aktarılması mümkün olacaktır.

*Altıncı Haylazlık* hikâyesinde görülen yansıma seslerin hedef dile aktarımı için verilebilecek bir diğer örnek ise "Knacks! Da bricht der Stuhl entzwei;" (Busch, 2021, s.130) dizisinde yer almaktadır. Bu ifade hedef metne "Kırt, kırt! Ve bir anda sandalye ikiye ayrılır;" (Busch, 2021, s.68) biçiminde aktarılmıştır. Görüldüğü üzere sandalyenin ikiye ayrılma sesi için kaynak metinde bulunmayan tekrarlı bir yansıma ses kullanılmıştır. Bunun yerine "Çatırt!" sesi hedef metinde fonetik ve sözdizimsel eşdeğerliği sağlamak için kullanılabilirdi. Bir diğer yansıma ses örneği ise fırıncı küreğini fırına sürerken kullanılmaktadır. "Ruff! damit ins Ofenloch!" (Busch, 2021, s.131) ifadesi hedef metne "Ha, ha! Hadi fırına!" (Busch, 2021, s.71) biçiminde aktarılmıştır. Burada görülen "ha, ha" fırıncının keyif içinde olduğunu çağrıştırırsa da kaynak metindeki "ruff" sesi küreğin fırına sürülürken çıkardığı sesi ifade etmek için kullanılmıştır. Bu nedenle iki metin arasındaki fonetik eşdeğerliğin sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Sonraki "Ruff! man zieht sie aus der Glut;" (Busch, 2021, s.131) dizesiyle kaynak metindeki yansıma sesin tekrarlandığı görülmektedir. Ancak hedef metinde bu yansıma ses tekrar edilmemekte ve farklı bir sesle karşılanmaktadır: "Off! Fırıncı közden aldığı onları;" (Busch, 2021, s.71). Hedef metinde yer alan bu

nida fırından çıkarılanların çok lezzetli görüldüğünü ifade ederken kaynak metinde yer alan yansıma ses yalnızca fırın küreğinin çıkardığı ses için kullanılmıştır.

Kaynak metinde fırıncı için kullanılan “Meister Bäcker” (Busch, 2021, s.131) ifadesi hedef metne “fırıncı” (Busch, 2021, s.70) olarak aktarılmış ve kaynak metinde yer alan “Meister” sözcüğünün (T. usta) aktarımı gerçekleşmemiştir. “Usta fırıncı” ya da “fırın ustası” gibi ifadeler hem anlamsal hem de sözdizimsel eşdeğerliğin sağlanması için uygun ifadelerdir.

### **Son Haylazlık Hikâyesi**

Eserin son bölümünde Max ve Moritz önceki yaramazlıklarında olduğu gibi başarılı olamazlar ve akıbetleri değirmende öğütülmekle sonuçlanır. Kaynak metin yazarının yine (aa, bb, cc,...) biçimindeki kafiye şemasını takip ettiği görülmektedir. Hedef metinde ise bu şemanın aktarılmadığı anlaşılmaktadır. Kaynak metnin ilk dizesinde yer alan “wehe euch!” (Busch 2021, s.132) (T. vay halinize) ifadesi hedef metne “yazıklar olsun!” (Busch, 2021, s.75) olarak aktarılmıştır. Ancak Almancadaki ifade üzüntü belirtmezken hedef metinde kullanılan Türkçe ifadede içerlemişlik ve üzüntü anlamları da yer almaktadır. Bu nedenle bu örnekte anlamsal bir eşdeğerlik sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bölümün sonunda kaynak metinde yer alan bir başka yansıma ses ise “Rickeracke! Rickeracke! / Geht die Mühle mit Geknacke.” (Busch, 2021, s.133) dizelerinde görülmektedir. Hedef metne “Kıtır kutur! / Öğütüverir değirmende.” (Busch, 2021, s.82) olarak aktarılmıştır. Görüldüğü kaynak metinde tekrarlanarak verilen yansıma ses hedef dilde tekrarlanmamış iki farklı yansıma sözcüğüyle aktarılmıştır. Oysa “katur kutur, katur kutur” ya da “kıtır kutur, kıtır kutur” biçiminde bir tekrarlamayla fonetik eşdeğerliğin sağlanması mümkün olabilirdi: “Katur katur! Katur katur! Değirmende öğütüverir.”

Kaynak metin yazarı çiftçinin konuşma biçimini ön plana çıkarmış ve onu yöresel ağızla konuşturmuştur: “Zapperment! dat Ding werd lichter.” (Busch, 2021, s.132). Bu türden ifadelerin hedef metne aktarımı oldukça güçtür. Zira burada pragmatik ve biçimsel eşdeğerliği sağlamak neredeyse imkansızdır. Çevirmenin hedef metne “Bu ne yahu! Neden hafif bu kadar!” (Busch, 2021, s.77) biçiminde aktardığı bu ifade anlamsal eşdeğerliği sağlamıştır.

““Her damit!” Und in die Trichter / Schüttelt er die Bösewichter.” (Busch, 2021, s.132) ifadeleri kaynak metinde iki dize halinde verilmiştir. Ancak hedef metinde bu dizeler ““Yolla bakalım şu haylazları!” / Ve değirmenin içine / Koyar bu kötü çocukları.” (Busch, 2021, s. 81) biçiminde bir bent halinde verilmiştir. Bu nedenle bu örnekte kaynak metnin biçimsel özellikleri hedef metne aktarılamamış ve sözdizimsel eşdeğerlik sağlanamamıştır. Son bölümün son dizeleri incelendiğinde tekerlemeli söyleyişin dikkat çekici örneklerinden biri göze çarpmaktadır. Kaynak metnin son bölümü “Doch sogleich verzehret sie / Meister Müllers Federvieh.” (Busch, 2021, s.133) dizeleriyle son bulmaktadır. Bu dizeler hedef metne “Şimdi ise onlar, yiyecekleri oldular / Bay Müller’in kümes hayvanlarının.” (Busch, 2021, s.83) olarak aktarılmıştır. Görüldüğü üzere oldukça şiirsel bir söyleyişe sahip kaynak metin örneğinin bu özelliği hedef metne aktarılmamıştır. Oysa “Anında yedi onları, / Bay Mülleri’in kümes hayvanları” şeklinde bir çeviri hem şiirsel anlatımı hem de anlamsal eşdeğerliği sağlayacak bir öneri olabilir.

### **Sonuç**

Yazılı çeviri süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan ilkinde metin analiz edilmekte, tür, dilsel özellikler, verilen mesaj ve metne bağlı diğer tüm ayrıntılar tespit edilmektedir. Bu bilgiler dâhilinde metin hedef dile transfer edilmekte ve o dilin özellikleri içerisinde yeniden yapılandırılmaktadır. Son

aşama olan sentez aşamasında ise hedef dile aktarılan metin kendi içerisinde ve kaynak metinle karşılaştırılarak son kez değerlendirilmektedir. Bu uç aşamanın sonunda ise bir eviri ürün elde edilmektedir. Edebi metinlerde ise bu aşamalar oldukça detaylı bir çalışma gerektirmektedir. Zira edebi metinler, retorik yapının etkin olduğu etkileyici bir dile sahiptir. Gönderici odaklı olan edebi metinler yazarın üslubuna bağlı olarak ele alınmalı ve analiz edilmelidir. Öncelikle edebi tür belirlenmeli, daha sonrasında ise yazarın sözcük seçimi ve dil kullanımı, son olarak da anlatım Şekli hedef dile transfer edilmelidir. evirmenin transfer sürecinde elde ettiği ürünün orijinali ile birebir örtüşmesi elbette zordur ancak beklenen belirli kriterlere bağlı olan eŐdeęerliklerdir. Bu noktada özellikle W. Koller'in belirlediği kriterler üzerinde durulmaktadır. Bunlar; anlamsal, sözdizimsel, fonetik/fonolojik, morfolojik, pragmatik, stilistik, ortografik, iletişimsel ve işlevsel eŐdeęerliklerdir. Bu çalışmada bu hususlara dikkat edilerek Wilhelm Busch'un *Max und Moritz* adlı eserinin çevirisi incelenmiştir.

Türkçe evirisi Nesrin atak tarafından yapılmış olan, bir prolog ve epilog ile yedi epizottan oluşan eser hedef dilde form eşdeğerliğini korumuştur. Eser orijinalinde olduğu gibi Şiirsel bir formda ve içerisinde konuşmalar barındırarak çevrilmiştir. Cümleler kısa ve dizeler Şeklinde oluşturulmuştur. Almanca aslında yer alan kafiyelerin neredeyse tümü transfer sürecinde yok olmuş, bu durum da Şiirin kurallı halini değiştirmiştir. Anlamsal eşdeğerlik bağlamında yapılan bir değerlendirmenin sonucundaya kelimelerin anlamlarından ziyade cümle anlamına yönelik bir eviri yapıldığı görülmüştür. Çoğu dize kelime kelimesine değil, cümlenin anlamını verecek Şekilde hedef dile aktarılmıŐtur. Bu noktada bazı ifadelerin çevrilmediği, farklı çevrildiği ya da eklemeler yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak belirtilmelidir ki eserin öğretici tavrı metnin anlamına bakıldığında bir değişikliğe uęramamıŐtur ve kaynak ve hedef metin farklı kültürlere ait öğelerle aynı mesajları vermektedir. Sözdizimsel eşdeğerlik açısından bakıldığında ise bazı dz cümlelerin retorik sorular Şeklinde verildiği görülmektedir. Ayrıca sözdizimi dillerin yapısı nedeniyle farklılık gösterse de çevirmen yan cümleler konusunda oldukça hassas davranmıŐtur. Aynı zen fonetik/fonolojik öğelerde de görülmektir. Orijinal metinde sıkça kullanılan yansıma sözcükler, her örnekte anlamsal eşdeğerlik yakalanmasa da hedef dile aktarılmıŐtur. Bazı kelimeler ise pragmatik eşdeğerliğe uygun olması için değiştirilmiş ve hedef kültürde kullanımda olan ifadeler seçilmiştir. İncelemenin sonucunda morfolojik özellikler de ortaya çıkarılmış, ortografik değişiklikler tespit edilmiştir. Noktalama işaretlerinin iki dilde farklı kurallara bağlı olması sebebiyle metnin hedef dile aktarımda bazı dizelerin sonunda yer alan işaretlerin değiştiği görülmektedir. Son olarak belirtilmelidir ki çevirmen transfer sürecinde metnin biçemsel ve iletişimsel eşdeğerliğini korumuştur. Bir Alman klasiği olan *Max ve Moritz* adlı eserin bahsi geçen çevirisi anılan tüm unsurlar göz önüne alındığında başarılı bir aktarımdır.

### Kaynakça

- Aktaş, T. & Koçak, M. (2012). quivalenz, Adquatheit und Akzeptabilitt in der bersetzung von Literarischen Texten. *Kafkas niversitesi Sosyal Bilimler Enstit Dergisi*, 1 (9), 17-27.
- Busch, W. (2021). *Max ve Moritz*. (. Nesrin atak). İstanbul: Fihrist.
- Kloepfer, R. (1966). *Die Theorie der literarischen Übersetzung*. Dissertation. Freiburg: Freiburger Schriften zur romanischen Philologie-12.
- Kohrs, J. (2007). *Äquivalenz oder ethische Zensur? Zur Übersetzung deutscher Jugendsprachlicher Wendungen ins Litauische*. Kalbotyra.
- Koller, W. (2001). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. München: Quelle & Meyer.
- Kraus, J. (2007). *Wilhelm Busch*. Hamburg: Rowohlt.
- Nord, C. (2002). *Fertigkeit übersetzen*. Alicante: Editoriel Club Universitario.

- Paschke, P. (2000). *Metaphern und andere Probleme der literarischen Übersetzung am Beispiel von Daniele del Giudices „Das Abheben des Schattens vom Boden“*. Kassel.
- Ruby, D.(1998). *Schema und Variation. Untersuchungen zum Bildergeschichtenwerk Wilhelm Buschs (= Europäische Hochschulschriften. Band 1638)*. Frankfurt am Main u. a: Lang.
- Snell-Hornby, M. (1986). *Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung: zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke.
- Stolze, R. (2008). *Übersetzungstheorien*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ueding, G. (1986). *Wilhelm Busch. Das 19. Jahrhundert en miniature*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wessling, B. (1993). *Wilhelm Busch – Philosoph mit spitzer Feder*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Wilss, W. (1977). *Übersetzungswissenschaft, Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett.
- Wilss, W. (1981). *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zengin, D. ve Perk, D. (2017) *Analysekriterien bei der Übersetzung von literarischen Werken anhand der türkischen Märchen*. Über-setzen. (Re-)Konstruktionen im Translationsprozess Dr. Kovac Verlag. s. 341-357

## 102. Authenticity of the speech acts in coursebooks: A study on requests and refusals<sup>1</sup>

Şeyma KÖKCÜ<sup>2</sup>

**APA:** Kökcü, Ş. (2023). Authenticity of the speech acts in coursebooks: A study on requests and refusals. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1673-1694. DOI: 10.29000/rumelide.1227410

### Abstract

To communicate appropriately with native speakers to maintain communicative tasks like ordering food or refusing to do a favor without any misunderstandings, learners need to acquire the sociocultural features of the target language (TL) pragmatic units like speech acts. One source of input providing the learners with these TL sociocultural features is the coursebooks they use in classrooms. This study's goal was to explore the strategy types and authenticity of speech acts in second language (L2) Turkish coursebooks. To achieve this, request and refusal strategies in dialogues in three B2 level L2 Turkish coursebooks were identified and classified based on the type of strategies through content analysis. Following that, a coursebook authenticity questionnaire including these dialogues was conducted with 50 native speakers of Turkish asking them to rate how natural these dialogues sound natural. Results showed that the types of strategies in the investigated coursebooks reflect the natural use of direct and indirect strategies in Turkish depending on the politeness variables of power and social distance relationship between the interlocutors. It was indicated by the results of the questionnaire that while requests and refusals in the dialogues sound natural, they do not sound totally natural, meaning that there is still something unnatural in these utterances. Limitations and suggestions are discussed in the article.

**Keywords:** L2 Turkish, authenticity, speech acts, requests, refusals

## Ders kitaplarındaki söz edimlerinin özgünlüğü: İstek ve ret üzerine bir çalışma

### Öz

Yemek siparişı vermek veya bir daveti reddetmek gibi iletişimsel görevleri gerçekleştirmek için anadili konuşurlarıyla yanlış anlama olmaksızın düzgün bir şekilde iletişim kurabilmek için dil öğrencilerinin söz edimleri gibi edimbilimsel birimlere ilişkin hedef dildeki sosyokültürel bilgiyi edinmeleri gerekmektedir. Öğrencilere hedef dilin sosyokültürel özelliklerine erişim imkânı sağlayan dilsel girdi kaynaklarından biri ders kitaplarıdır. Bu çalışmanın amacı ikinci dil (D2) Türkçe ders kitaplarındaki söz edimlerinin özgünlüğünü ve strateji çeşitlerini incelemektir. Bu doğrultuda, üç farklı B2 düzeyi D2 Türkçe ders kitabındaki diyaloglarda bulunan istek ve ret strateji tipleri içerik analizi yoluyla sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu diyalogları içeren özgünlük anketi 50 anadili Türkçe konuşuruyla uygulanmış ve katılımcılardan diyalogların kulağa ne kadar doğal geldiğini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelenen kitaplardaki strateji çeşitlerinin dolaylılık yönünden konuşurlar arasındaki güç ve yakınlık değişkenlerine göre

<sup>1</sup> This article is based on a PhD thesis entitled "İkinci Dil Olarak Türkçede Dilsel Girdinin Özgünlüğü ve Aradil Gelişimi (Authenticity of Input in Turkish as a Second Language and Interlanguage Development)".

<sup>2</sup> Inst., Tokat Gaziosmanpaşa University, School of Foreign Languages (Tokat, Türkiye), seyma.kokcu@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0043-1076 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1227410]

Türkçedeki doğal kullanımı yansıttığı görülmüştür. Anketten elde edilen bulgular ise anadili Türkçe konuşurlarının diyalogları tamamen doğal değil doğal bulduğunu, yani bu sözcelerde yine de doğal olmayan bir şey olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Sınırlılıklar ve öneriler makalede tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** İkinci /Yabancı dil olarak Türkçe, özgünlük, söz edimleri, istek, ret

## 1. Introduction

Ordering food, buying clothes, or asking somebody for help are some communicative tasks a second language (L2) learner needs to achieve while living in an L2 context. While achieving these tasks, learners need to communicate with native speakers (NSs) of the target language (TL). Therefore, it is of paramount importance for learners to acquire L2 pragmatic, which studies the meaning in context (Leech, 1983), since high proficiency of grammar is not equal to same level of proficiency in language use in interactional context (Taguchi, 2012; Zhu, 2012). One important aspect of L2 pragmatic that learners need to acquire to achieve in everyday tasks is speech acts, which are actions like refusing, ordering or requesting taking place through an utterance (Yule, 1996).

As the new members of the L2 community, learners face sociocultural norms of the TL community while performing speech acts in everyday life. Since these norms vary across languages, learners need to learn these new sociocultural norms in order to communicate appropriately with the NSs and to avoid misunderstandings by being exposed to L2 input through these interactions with the NSs. Another source of input through which learners gain access to TL sociocultural norms is coursebooks used in L2 teaching. Given that even in L2 contexts where the learners have access to input through interaction with NSs learners may not take an active role in social interaction with the L1 users if they are not willing to (Norton, 2008), coursebooks may constitute the main source of input for learners to acquire L2 pragmatic. Therefore, it is crucial for the coursebooks to present samples of natural everyday social interaction to make the learners exposed to sociocultural norms of the TL through these dialogues.

Currently, there are limited studies investigating speech acts in L2 Turkish coursebooks (Aksu Raffard, 2018; Altun Alkan, 2019; Bayat, 2017; Özdemir, 2016; Polat, 2010). However, no study explores authenticity of the speech acts in L2 Turkish coursebooks. Therefore, this study aimed to explore the strategy types and authenticity of requests and refusals in three B2 level L2 Turkish coursebooks.

## 2. Literature review

### 2.1 Pragmatics

In today's language teaching and learning approaches, making the learners get the ability to achieve communicative tasks by developing their communicative competence is becoming more and more important. According to Hymes (1972), communicative competence which is the ability to use the linguistic structures appropriately depending on the varying social contexts should be acquired by the learners to communicate in an appropriate way. In other words, to be able to use the TL correctly, learners should acquire the knowledge of the L2 culture and social norms as well in addition to the language forms. Ellis (1994) states that communicative competence "entails both linguistic competence and pragmatic competence" (p. 696). While linguistic competence refers to the knowledge of language forms, pragmatic competence refers to knowing to speak appropriately in a specific context. More specifically, pragmatics is "the study of how-to-say-what-to-whom-when and L2 pragmatics is the study



of how learners come to know how-to-say-what-to-whom-when” (Bardovi-Harlig, 2013, p. 68). It refers to interpreting the meaning in what a speaker says and does not say. As to the pragmatic competence, it is the ability to use the language appropriately in context. To achieve this, speakers need to have the knowledge of the correct use of the functional aspects of the language as well as the linguistic structures.

There are many studies investigating pragmatic competence in an L2 and it is proposed by many researchers that having a high proficiency of grammatical competence does not refer to the same level development of pragmatic competence (Johnson & Rosano, 1993; Kecskes, 2000; Li, Suleiman & Sazalie, 2015; Ortaçtepe, 2012; Kökcü & Ortaçtepe-Hart, 2022; Taguchi, 2012; Zhu, 2012) because L2 learners may transfer the sociocultural norms of their L1 to the TL due to their lack of awareness of the sociocultural differences between their L1 and the TL. This lack of awareness may result in pragmatic errors like misunderstanding. According to Taguchi (2012), the reason why L2 learners make this kind of pragmatic errors is their inability to have interaction in the TL and to match the language forms with the related sociocultural norms as a result of this lack of interaction. In this respect, it can be argued that interaction with the TL speakers and exposure to sociocultural norms of the TL are quite important for the development of L2 pragmatic competence.

## 2.2 Speech acts

One unit studied under pragmatic competence is speech acts. According to many philosophers like Austin (1962) and Searle (1969), linguistic groups of words are not the minimal units of communication, “but rather the performance of certain kinds of acts, such as making statements, asking questions, giving directions, apologizing, thanking and so on (Blum Kulka et al., 1989, p. 2). Speech acts are functional units of a language. As defined by Yule (1996), they allow actions like asking, ordering or requesting to be performed when the utterance including a speech act is produced. According to Austin (1962), an utterance is produced based on the realization of three acts, which are locutionary acts, illocutionary acts and perlocutionary acts. Locutionary acts refer to the literal meanings of the utterances. To give an example, when the utterance “it is too hot in here” is produced to refer to the temperature of the room, that is a locutionary act. In contrast, when the speaker wants to refer to the covert request of opening the window to the hearer, it is conventional with a force and an illocutionary act. Namely, “unless a certain effect is achieved, the illocutionary act will not have been happily, successfully performed” (Austin, 1962, p. 115). As to the perlocutionary acts, they are produced with the purpose of accomplishing an effect on the hearer by stating an utterance (Austin, 1962).

Among many classifications of speech acts, one fundamental element of distinction is based on the directness. According to this distinction, direct speech acts are the ones in which linguistic forms and the intended communicative functions are in a direct relationship (Searle, 1979) as in the direct request “Open the window”. As to the indirect ones, they are realized when there is not a direct relationship between the structure and function (Searle, 1979). In other words, there is an intended purpose demanded to be satisfied in the performed utterance. For example, in conventionalized request “Can you open the window?” the speaker does not refer to the hearer’s capability of opening the window, but indirectly wants him/her to open the window.

In relation to the connection between indirectness and politeness, Brown and Levinson (1978) claims that speakers can follow some strategies to mitigate the harm to the hearers’ face while doing face-threatening acts. The first strategy is *bald-on record* actions in which the speaker does the FTA in “the most direct, clear, unambiguous and concise way possible” without redressing it (p. 69). Direct requests

in imperative form like “open the door” can be example to these strategies. The second strategy is *positive politeness* addressing the positive face of the hearer, namely the hearer’s desire to be liked by other people, with redressive action. Complimenting the hearer on something or using addressing terms like “tatlım, canım, güzelim, hey yakışıklı, aslan kardeşim” (honey, honey, beauty, hey handsome, my dear brother)” are some positive politeness strategies (Turan, 2011, p. 135). As to the third one, *negative politeness*, includes the strategies addressing the hearer’s negative face, namely his/her freedom of action, with redressive action. It is about the formality in utterances as in addressing terms like “Hanımefendi/Beyefendi, Ayşe Hanım, Ahmet Bey” (Madame/Sir, Miss/Mrs Ayşe, Mr. Ahmet) in Turkish (Turan, 2011, p. 135). When it comes to the fourth strategy, it is *off-record* actions referring to the actions with more than one interpretation like metaphors or irony. For instance, “Damn, I’m out of cash, I forgot to go to the bank today.” may refer to an indirect request of borrowing money from the hearer; however, the speaker “cannot be held to have committed” himself/herself to that meaning (Brown & Levinson, 1978, p. 69). Lastly, *don’t do the FTA* strategy is about the speaker’s avoidance of “offending hearer at all with this particular FTA” (p. 72). In other words, it is the most indirect strategy usually employed when there is a high risk of threat to the hearer’s face.

### 2.2.1. Requests

Requests, defined as face-threatening acts (FTA) due to their interference in the addressee’s freedom of action when the request is uttered (Blum-Kulka et al. 1989), are produced to make the addressee perform something. In other words, they harm the hearer’s freedom of action (Wardhaugh & Fuller, 2015). To reduce the imposition created by the requests on the hearer’s face, the notion coming from Goffman’s theory of face (1967) and referring to “something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained and enhanced and must be constantly attended to in interaction” (Brown & Levinson, 1978, p. 61), indirect request strategies are applied by the speakers. Based on the level of directness, Blum-Kulka and Olshtain (1984) classify requests into three major categories as direct requests like “Open the window!”, conventionalized indirect requests like “Can you open the window?” and non-conventionally indirect requests as in “It is too hot in here.”. Following that, Blum-Kulka et al. (1989) created a category of nine request strategies under these three major categories depending on the level of indirectness, which will be discussed in detail in the methodology. While it is claimed in Brown and Levinson’s (1978) theory of politeness that indirect strategies are used to reduce the harm to the hearer’s face, according to Blum-Kulka (1989), indirectness does not always result in polite requests. It was found in the related study that the most indirect strategies are not perceived as the most polite ones in both Hebrew and English and the conventionally indirect strategies were founded to be the most polite request strategies.

To appropriately comprehend and use the speech acts,, learners of a TL need to know the social and cultural features of the TL. Without acquiring this information, learners may face problems with communicating in the TL, resulting in misunderstandings or communicational breakdowns. Therefore, there are a lot of studies on using and/or comprehending requests in a second language (Basra & Thoyyibah, 2017; Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Blum-Kulka, House & Kasper, 1989; Kurdghelashvili, 2015; Li, Suleiman & Sazalie, 2015; Şanal & Ortaçtepe, 2019; Taguchi, Li & Xiao, 2016; Zhu, 2012). Among many studies conducted on requests, the Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) project by Blum-Kulka and Olshtain (1989) is quite important as the study investigated the use of requests across many languages and yielded a coding manual for requests guiding the following studies through categorizing the request strategies and other units of the requests. Results of the project showed that directness of the request strategies may vary across languages due to the factors like age

and gender affecting the politeness level. There are some studies investigating speech acts in Turkish as a foreign/second language (Aksu Raffard, 2018; Altun Alkan, 2019; Bayat, 2017; Kılınc, 2019; Özdemir, 2016; Polat, 2010); however, only a few of them are based on request strategies (Altun Alkan, 2019; Kılınc, 2019; Özdemir, 2016; Polat, 2010). Among these, results of the study by Altun Alkan (2019) showed that there are differences in use of requests between native Turkish speakers and Turkish as an L2 learners. Furthermore, it was found that age, social status and social distance between speakers has a larger effect on use of requests by native Turkish speakers.

One of the most important classification of requests in the literature is the coding manual proposed by Blum-Kulka and Olshtain (1989). The coding category by Blum-Kulka and Olshtain (1989) consists of alerters, request perspective, request strategies, namely head act, internal modifications and supportive moves (external modifications). Examples for the components of the categorization are as follows:

**Alerters:** It is the unit used to get the hearer's attention. Titles/Roles like "Hocam" (My teacher/professor), Ali Bey (Mr. Ali) "beyefendi/efendim" (sir), "hanımefendi/hanım" (Ms.), "oğlum" (my son), attention getters like "pardon/affedersiniz" (excuse me) "merhaba" (hello) and endearment terms such as "canım" (honey), "tatlım" (sweetie) are some example to alerters used in Turkish.

**Request perspective:** A request can be realized from the viewpoint of the speaker, hearer, both or none.

**Speaker dominance:** It refers to the use of "I" language in the request. Thus, the imposition is largely on the speaker, mitigating the harm to the hearer's face. For example, "Pardon, bir kahve alabilir **miyim?**" (Excuse me, can **I** get a coffee?) is an example to speaker dominant request in Turkish.

**Hearer dominance:** In this perspective with "you" language, imposition is mostly on the hearer, giving more harm to his/her face. "Pardon, bir kahve getirebilir **misiniz?**" (Excuse me, can **you** get me a coffee?) is the hearer dominant version of the same request given above.

**Speaker and hearer dominance:** This perspective is a kind of combination of the former ones. In this sense, the hearer is also drawn into the request by the speaker and thus the imposition is aimed to be shared by the hearer. Therefore, "we" language is usually used in this perspective. "Hocam beni diğer sınıfa aldirabilir **miyiz?**" (Professor, can **we** have me taken to the other classroom?)

**Impersonal:** It is the perspective including neutral forms and terms or passivization. One of the most common impersonal perspective in Turkish is realized with the help of "... var mı?" question, referring to "is there/are there" structure in English and "mümkün mü?" referring to "is it possible to" in English. "Hocam sınıf değiştirme olasılığı var mıdır?" (Professor, is there a chance to change my class?) is an example to impersonal perspective dominant request in Turkish.

**Head Acts:** As the classification is based on directness, mood derivable, which is the first strategy, is the most direct one mild hint the last strategy on the list is the most indirect one. The utterances below are examples to the use of each request strategy in Turkish. The speaker's intent in these examples is to borrow the hearer's class notes.

1. Mood derivable: "Bana notlarını versene!" (Give me your notes!)
2. explicit performative: "Notlarını vermeni rica ediyorum" (I'm asking you to give me your notes)
3. hedged performative: "Notlarını vermenin mümkün olup olmadığını soracaktım." (I was going to ask you if it is possible for you to give me your notes)
4. locution derivable: "Notlarını vermek zorundasın!" (You must/have to give me your notes)
5. want statement: "Notlarını istiyorum. (I want your notes)
6. suggestory formula: "Notlarını verirsen çok mutlu olurum." (I'll be very happy if you give me your notes.)

7. preparatory: “Notlarımı verebilir misin?” (Can you give me your notes?)
8. strong hint: “Dersi kaçırdım ya notlarım yok.” (I don’t have the notes as I missed the class.)
9. mild hint: “Ders dolu dolu geçti herhalde.” (I guess the class was quite informative.)

Internal modifications: These ones modify the head act through internal changes to mitigate the imposition caused by the request. They are the use of or changes in interrogatives, negations, subjunctive, conditional, aspect, tense, downgraders, upgraders and combinations of these. Below are examples to some common internal modifications:

Downgrader: “**Biraz** sessiz olur musun?” (Can you be quiet **a bit**?)

Downtoner: “Sessiz olur musun **acaba**?” (Can you be quiet by **any chance**?)

Use of past tense: “... diye soracaktım.” (I **was** going to ask if...)

External modifications/Supportive moves: These are additional utterances, namely they are external to the Head Act used before or after it. They can be used to either mitigate or aggravate the imposition of the request. Mitigating supportive moves include preparator, getting a precommitment, grounder, disarmer, promise of reward, and imposition minimizer. Aggravating supportive moves include insult, threat and moralizing. Some common mitigating examples in Turkish are illustrated below:

Preparator: “**Bir şey soracaktım.** Sigaranız var mı?” (I **was going to ask you something.** Do you have cigarette?)

Grounder: “**Geçenki dersi kaçırdım ya ben,** notlarımı alabilir miyim?” (As I **missed the last class** can I borrow your notes?)

Disarmer: “**Rahatsız ediyorum ama** sessiz olur musun?” (I’m **disturbing you but** can you be quiet?)

## 2.2.2. Refusals

One of the most common speech acts accompanying requests in everyday social interaction is refusals. According to Chen (1996), refusals are the opposite of what the interlocutor expects to hear. By doing so the speaker harms the face of the hearer. Therefore, refusals are defined as face-threatening acts (Brown & Levinson, 1978). To mitigate the harm on hearer’s positive face caused by the refusal, speakers use some strategies, usually indirect ones. Appropriate use of these strategies depend on some variables like age, gender or social status of the hearer. Therefore, Beebe, Takahashi and Uliss-Weltz (1990) classified refusal strategies into three categories as 1) direct strategies like “No” or “I can’t...”, 2) indirect strategies including excuses, explanations, promises, providing alternatives or avoidances and 3) adjuncts to refusals such as thanking and statement of empathy.

There are a lot of studies investigating refusals in L2 (Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990; Félix-Brasdefer, 2013; Lin, 2014; Martínez-Flor, 2013; Moody, 2011; Siebold & Busch, 2015; Stavans & Webman-Shafran, 2018). In the study by Félix-Brasdefer (2013), it was found that American learners of L2 Spanish studying in Mexico for eight weeks showed significant difference from learners studying the TL in America. Stavans and Webman-Shafran (2018) investigated refusals and requests by multilingual speakers and found that L1 Arabic speakers used more indirect strategies in English as the L1 English speakers do unlike what they do in Arabic due to their exposure to English. In another study, Yazıcı and Demirel (2021) aimed to identify what type of refusal strategies were used in video resources of a teaching Turkish as a foreign language material and results of their study revealed that mostly indirect

strategies were used in the videos. It was seen that while direct strategies were used at beginner levels more indirect strategies were observed at higher levels.

One of the most common classification of refusals is suggested by Beebe, Takahashi and Uliss-Weltz (1990). The categories in their classification and examples from Turkish are as follows:

1. Direct refusals: Saying “reddediyorum” (I refuse); Use of “Hayır!” (No!); Negative willingness/ability: “... yapamam.” (I can’t), “... yapmayacağım” (I won’t)
  2. Indirect refusals:
    - a. Statement of regret: “Üzgünüm ama ...” (I’m sorry but ...)
    - b. Wish: “**Keşke** yardım edebilsem” (**I wish** I could help you)
    - c. Excuse, reason, explanation: “Sınava çalışmam gerekiyor.” (I need to study form the exam)
    - d. Statement of alternative: “Bende fazla kalem yok. **Şuradaki hanımefendiye sorun isterseniz.**” (I don’t have an extra pencil. **Why don’t you ask that lady over there?**)
    - e. Set condition for future or past acceptance: “Daha önce sorsan kabul ederdim” (If you had asked me earlier I would have accepted it.)
    - f. Promise of future acceptance: “Şimdi gelemem ama bir dahakine umarım” (I can’t come now but next time hopefully)
    - g. Statement of principle: “Biliyorsun asla sigara içilen kafelere gitmem.” (As you know I never go to indoor smoking cafes.)
    - h. Statement of philosophy: “Kimse bu kadar dikkatli olamaz.” (Noone can be that careful)
    - i. Attempt to dissuade interlocutor
      - i.1. threat or statement of negative consequences: “şimdi sizinle gelirim sizin de keyfiniz kaçır.” (If I come with you now, your mood will be down as well)
      - i.2. guilt trip: To a student asking for a section/class change: “Ama şimdi senin sınıfını değiştirirsem diğer arkadaşlarına haksızlık olur.” (But if I change your class now, it will not be fair on your classmates.)
      - i.3. statement of negative opinion, criticizing the requeste/request: To a stranger asking for borrowing a pen “Kör müsün ben kullanıyorum” (Are you blind? I’m using it!)
      - i.4. request for help, empathy or assistance: “sana yardım edersem ne kadar zor durumda kalacağımı anlıyorsundur umarım.” (I hope you understand what an inapptopriate position I’ll be at if I help you.)
      - i.5. Let interlocutor off the hook: “Her şey yolunda merak etme” (Everything is ok don’t worry)
      - i.6. self-defense: “Elimden geleni yapıyorum.” (I’m doing my best)
    - j. Acceptance that functions as a refusal: Unspecific or indefinite reply; Lack of enthusiasm
    - k. Avoidance: k.1. Nonverbal: Silence, hesitation, do nothing, physical departure; k.2. Verbal: Topic switch, joke, repetition of part of request, postponement, hedging,
- Adjuncts to refusals: Adjuncts can be described as the units which do not propose a refusal on their own.
- Statement of positive opinion, agreement: “Çok isterim. (I’d love to.)
- Statement of empathy: “Buna ne kadar ihtiyacın olduğunun farkındayım.” (I know how much you need this.)
- Pause fillers: “Hımm” “Şey”
- Gratitude, appreciation: “Teşekkür ederim.” (Thank you.)

### 2.2.3. Speech acts in coursebooks

Authenticity of teaching materials has been discussed and defined by many researchers. Harmer (1991) defines authentic materials as the materials designed for NSs, not for language learners. In a similar vein, according to Carter and Nunan (2001), authentic materials contain the real language used by NSs. TV shows, podcasts, films, songs, books or newspapers produced for NSs are some examples of authentic materials. These authentic materials expose learners to the unchanged real language used in everyday life. Through input in these materials, learners can see how the language is used by NSs in various social settings depending on various variables. In addition to the sociocultural benefits, authentic materials can also create motivation in learners. As they come across authentic cultural content and natural use of language by NSs, learners feel motivated to learn the TL (Kılıçkaya, 2004).

While including authentic materials in L2 teaching has been regarded as quite important with communicative language teaching approach (Durmuş, 2013, Li & Zhou, 2018), studies investigating authenticity of speech acts in L2 coursebooks show that L2 coursebooks do not show the natural interaction taking place in real-life communication contexts (Aşık & Ekşi, 2016; Bardovi-Harlig, 1996; Cohen & Ishihara, 2013; Crystal & Davy, 1975; Polat, 2010; Yıldız Ekin, 2013). Among these studies, Crystal and Davy (1975) claimed in their study that even the best coursebooks they examined were far from reflecting natural use of language. In relation to the lack of authenticity in L2 coursebooks, Aşık and Ekşi (2016) claimed that the reason why coursebooks do not reflect natural use of language is because authors develop dialogues in the books intuitively without benefiting from resources of natural language use by NSs like corpus. In a similar vein, Cohen and Ishihara (2013) asserts that authors' intuition form the main source of pragmatic units in L2 teaching materials rather than empirical information. This intuitive act of forming dialogues lead to dialogues sounding unnatural no matter how hard the authors try to provide the learners with the most common samples to the pragmatic units.

When it comes to speech acts in L2 Turkish coursebooks, there are limited studies investigating speech acts in L2 Turkish coursebooks (Aksu Raffard, 2018; Altun Alkan, 2019; Bayat, 2017; Özdemir, 2016; Polat, 2010). Polat (2010) asserts that teaching Turkish as a second/foreign language coursebooks are developed based on author intuition without considering how much they reflect the natural use of language in real L1 contexts as claimed by other researchers like Cohen and Ishihara (2013). In other words, speech acts in L2 Turkish books are not considered to be authentic although use of authentic materials have been emphasized. However, to the best knowledge of the researcher, no study has explored the authenticity of the speech acts in L2 Turkish coursebooks.

### 3. Methodology

The present study that was conducted as part of a doctoral research investigates the types of request and refusal strategies in dialogues in three different L2 Turkish coursebooks and their authenticity. The research questions are:

1. What type of request and refusal strategies are used in L2 Turkish coursebooks?
2. To what extent do the request and refusal strategies in L2 Turkish coursebooks reflect the natural use of language?
  - 2.a. Does the participants' year of study play a role in their ranking of the authenticity of the speech acts?

### 3.1. Setting and participants

The participants of this study consisted of 50 L1 Turkish speakers with an age range 18-22, studying Turkish Language Teaching at a state university in Türkiye and from different years of study as year 1, year 3 and year 4. The reason why this particular group of NSs were selected because as future Turkish language teachers, it is possible for them to develop teaching materials like coursebooks as well. Therefore, they are expected to give importance to the appropriate use of language units like speech acts and the representation of these units in books.

### 3.2. Data collection

In this mixed-methods study, data was collected through content analysis and a coursebook authenticity questionnaire. Through the content analysis, request and refusal strategies in the dialogues were classified according to the request categories proposed by Blum-Kulka and Olshtain (1989) and refusal classification suggested by Beebe, Takahashi and Uliss-Weltz (1990). To assure the reliability of the categorization, coding was conducted by the researcher and another expert on speech acts. Following that, the coursebook authenticity questionnaire was developed after examining three different B2 level L2 Turkish coursebooks used at Turkish Teaching Centers in Türkiye, which are *Yedi İklim Türkçe*, *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* and *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe*, through document analysis. Based on the document analysis, dialogues including either requests or refusals were identified to be used in the questionnaire ending up as four dialogues.

from *Yedi İklim Türkçe*, four from *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* and three from *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe*. The number of dialogues from each book is not equal and the numbering of the dialogue in the questionnaire is not ordinal due to the reliability of the instrument. To put it more specifically, the questionnaire was first designed as five dialogues from each book and the data was collected so. However, reliability analysis via SPSS program revealed that data will be more reliable when four dialogues are randomly removed the questionnaire. Therefore, four dialogues were automatically eliminated from the questionnaire.

In the questionnaire, some dialogues include both request and refusal; however, speech acts were not separated from each other as it would spoil the interactional context of the dialogue as a whole. Instead, utterances including the request and/or refusal in the dialogues were written in bold and the participants were asked to focus on these parts while rating. Therefore, the questionnaire is based on dialogues rather than individual utterances. To ensure that the interactional context and the relationship between the interlocutors is clear to the participants, some information is presented above each dialogue. The participants were asked to rate how natural the parts in bold sound as a whole on a five point scale (1: totally not natural/real to; 5: totally natural/real. An example from the questionnaire is as follows:

E.g.

Dialogue#7: *Teknik destek elemanı ve müşteri arasında geçen bir telefon görüşmesi (A phone talk between a technical support representative and a customer):*

Teknik Destek (Technical Support): Buyurun efendim? (Yes sir?)

Müşteri (Customer): **Eee. İlk defa mail gönderiyorum da. (Uhh. Well, I'm sending an e-mail for the first time.)**

Teknik Destek(Technical Support): Tamam. Ben size yardım edeyim. (Ok. Let me help you)

Müşteri (Customer): Adresteki "a"yı yazdım da, çevresine daireyi nasıl çizeceğim? (I've written the "a" in the address, but how am I going to draw a circle around it?)

Totally not natural

Not natural at all

Neutral

Natural

Totally natural

### 3.3. Data analysis

To analyze the request and refusal strategies used in the dialogues in the three L2 Turkish coursebooks, the researcher and the expert on speech acts separately categorized the speech acts to ensure the reliability of the coding. After the coding was completed, discrepancies between the coders were discussed and changes in the categorization were applied accordingly. Then, the formula proposed by Miles and Huberman (1994) (Reliability = consensus / consensus+disagreement) was applied to see the reliability between the coders. The result showed that the internal consistency between the coders was 89%, meaning that categorization of the speech acts by the coders is reliable.

Data from the questionnaire was analyzed via SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 program. To test the reliability of the questionnaire in terms of internal consistency, Cronbach's Alpha was used. Cronbach's alpha value ranges from 0 to 1. Alpha value that is less than 0,50 means the measured tool is not reliable, value between 0,50-0,80 refers to reasonable reliability and value higher than 0,80 means high reliability (Salvucci et al. 1997). Result of the analysis showed that Cronbach's alpha value for the authenticity questionnaire was 0,54, showing that internal consistency reliability is reasonable (see Table 1).

**Table 1:** Reliability of the Questionnaire

Data collection tool	Number of items	Cronbach's Alpha
Coursebook authenticity questionnaire	11	0,54

Second, normality of the data was analyzed through the values of skewness, kurtosis and standard error (see Table 2).



**Table 2:** Normality Values of the Questionnaire

Data collection tool	N	Skewness		Kurtosis	
		Value	Std. Er.	Value	Std. Er.
Coursebook authenticity questionnaire	50	0,28	0,34	-0,66	0,66

According to the skewness and kurtosis values displayed in Table 2, the data shows normal distribution as these values have to be in  $\pm 2$  range to be accepted as normal distribution (George & Mallery, 2010). Therefore, parametric test was used to make the necessary analyses. In this regard, an ANOVA was run to see the relationship between different years of study. Moreover, frequency, percentage, average and standard deviation values were used to analyze the data descriptively.

## 4. Results

### 4.1. Types of request and refusal strategies in the coursebooks

Types of request and refusal strategies in the dialogues were categorized according to the request and refusal coding frameworks. While categorizing, units forming the speech acts (i.e., alerter, head act/strategy, request perspective, internal modification and external modification for requests and refusal strategy and adjunct for refusals) in the utterances were separated from each other by “+” in the table. (See Table 3).

**Table 3:** Strategies of Request and Refusals in the Coursebooks

Coursebook	Dialogue	Request	Refusal
		utterance	strategy
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe</i>	#1	“Peki nereleri gezeyim neler yapayım?+ Ondan bahset+biraz” (Tell me a little+ about where I should go what I should do)	Preparator(external modification)+Mood derivable+understate r(biraz/internal modification) hearer dominant perspective
			utterance
			strategy
			utterance
	#4	“Merhaba+ isminizi öğrenebilir miyiz?” (Hello+ can we learn your name?)	Alerter+Preparatory Speaker and hearer dominant perspective
	#7	“Eee. İlk defa mail gönderiyorum da.” (Well, I’m sending an e-mail for the first time.)	Strong hint Impersonal perspective
	#13	“Dinleyicilerimizi daha fazla meraklandırmadan başlayalım isterseniz.” (if	Suggestory formula

		you want, we can start without making our audience more curious)	Speaker and hearer dominant perspective		
<i>Yedi İklim Türkçe</i>	#2	<sup>1</sup> “Ben de senden yardım isteyecektim. +Japonlar öğleden sonra gelecekler. Sen de yardım edersen onlar gelene kadar bitiririm.” (I was going to ask for help from you. The Japanese are coming in the afternoon. If you help me too, I will finish it until they come.) <sup>2</sup> “Sen de ben yazıyı yazana kadar benim hazırladığım sunumu okuyuver.” (Meanwhile read the presentation I’ve prepared.)	<sup>1</sup> Preparatory+suggestory formula hearer dominant perspective  <sup>2</sup> mood derivable Hearer dominant perspective	x	x
	#8	“Gençlerde de edep diye bir şey kalmadı. Aah! Ah! Zamane gençleri ne olacak! Biz gençken böyle miydik? (There is no decency in youth. Today’s youth! Were we like that when we were young?)	Mild hint Impersonal perspective	x	x
	#11	“Ahmet+sen bir şey demeyecek misin?” (Ahmet won’t you say anything?)	Alerter+suggestory formula Hearer dominant perspective	“Şeyy, ben gelmeyeceğim.+Kütüphaneye gidip ders çalışmam lazım.” (Well, I’m not coming. I must go to the library and study.)	Negative willingness /ability (direct)+excuse
	#14	<sup>1</sup> “Oğlum+hiçbir şey yemedin yine!” (Son, you haven’t eaten anything again)  <sup>2</sup> Haydi haydi, biraz daha ye bakalım!” (Come on come on eat some more)	<sup>1</sup> alerter+strong hint Hearer dominant perspective  <sup>2</sup> understater(biraz)+mood derivable Hearer dominant perspective	<sup>1</sup> İştahım yok anne.+Ayrıca doydum. (Mum I don’t have appetite. Also I’m full)  <sup>2</sup> Anne gerçekten yemek istemiyorum.+ Kendimi yorgun hissediyorum. (Mum I really don’t want to eat. I feel tired.)	<sup>1</sup> Excuse+excuse  <sup>2</sup> negative willingness /ability+excuse
<i>Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe</i>	#6	<sup>1</sup> “Bu sanattan biraz bahsedermisin?” (Can you talk about this art a bit?)  <sup>2</sup> “Ben de gitmek istiyorum+Sergi devam ediyor mu?” (I	<sup>1</sup> Understater(biraz)+preparatory Hearer dominant perspective		

	also want to go. +Is the exhibiton still on?)	<sup>2</sup> preparator+Strong hint Impersonal perspective		
#12	<sup>1</sup> Kitapta ne gibi ilginç haberler var? +Birkaçını anlatır mısın?"(What kind of interesting news is there in the nook? Can you tell me some?	<sup>1</sup> Preparator+preparatory+understater(birk aç) Hearer dominant perspective	x	x
	<sup>2</sup> Anlattığın kadarıyla gerçekten ilginç bir kitapmış.+ Ben de bu kitabı okumak istiyorum."	<sup>2</sup> preparator+strong hint Speaker dominant perspective		
#9	"Peki, Uzay'a nasıl çıkmış, nereden hareket etmiş, anlatsana!" (Ok, how he went to the space, where he left, tell me!)	Mood derivable Hearer dominant perspective	x	x

As displayed in Table 3, results of the speech act categorization revealed that there were 15 request strategies and seven refusal strategies in dialogues in the questionnaire. The number of direct and indirect strategies were summarized in the table below (see Table 4).

**Table 4:** Number of Direct and Indirect Strategies

Directness	N	
	Request	Refusal
Direct strategy	mood derivable: 4	Negative ability: 2
Indirect strategy	preparatory: 4	Excuse: 5
	strong hint: 4	
	suggestory formula: 2	
	mild hint: 1	
	11	

Table 4 shows that mostly indirect strategies were used in both requests and refusals in the dialogues.

## 4.2. Authenticity of the dialogues based on the questionnaire

### 4.2.1. Descriptive statistics for each book

In the questionnaire, there were four dialogues from İstanbul coursebook. The frequency, percentage, average and standard deviation values regarding these dialogues were presented in Table 5.

**Table 5:** Descriptive Statistics for Speech Acts in İstanbul Yabancılar İçin Türkçe

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe		totally not natural	not natural at all	neutral	natural	totally natural	X	Sd
Dialogue#1	f	6	6	36	2			
	%	12,0	12,0	72,0	4,0		3,68	0,74
Dialogue#4	f	5	13	21	11			
	%	10,0	26,0	42,0	22,0		3,76	0,92
Dialogue#7	f	4	4	17	25			
	%	8,0	8,0	34,0	50,0		4,26	0,92
Dialogue#13	f	26	6	14	4			
	%	52,0	12,0	28,0	8,0		2,92	1,07

As can be seen in Table 5, most of the participants stated that dialogue#1 and dialogue#4 are “natural”, dialogue#7 is totally natural, and dialogue#13 is not natural. Besides that, dialogue#7 has the highest average ( $X=4,26$ ) and dialogue#13 has the lowest average ( $X=2,62$ ) out of 5.

Dialogue#7: *Teknik destek elemanı ve müşteri arasında geçen bir telefon görüşmesi (A phone talk between a technical support representative and a customer):*

Teknik Destek (Technical Support): Buyurun efendim? (Yes sir?)

Müşteri (Customer): **Eee. İlk defa mail gönderiyorum da. (Uhh. Well, I'm sending an e-mail for the first time.)**

Teknik Destek(Technical Support): Tamam. Ben size yardım edeyim. (Ok. Let me help you)

Müşteri (Customer): Adresteki “a”yı yazdım da, çevresine daireyi nasıl çizeceğim? (I've written the “a” in the address, but how am I going to draw a circle around it?)

There were four dialogues from *Yedi İklim Türkçe* coursebook. The frequency, percentage, average and standard deviation values regarding these dialogues were presented in Table 6.

**Table 6:** Descriptive Statistics for Dialogues in Yedi İklim Türkçe

Yedi İklim Türkçe		totally not natural	not natural at all	neutral	natural	totally natural	X	Sd
Dialogue#2	f	8	10	20	12			
	%	16,0	20,0	40,0	24,0		3,72	1,01
Dialogue#8	f	17	2	13	18		3,64	1,29

Ders kitaplarındaki söz edimlerinin özgünlüğü: İstek ve ret üzerine bir çalışma / Kökcü, Ş.

	%	34,0	4,0	26,0	36,0		
	f	10	4	25	11		
Dialogue#11	%	20,0	8,0	50,0	22,0	3,74	1,03
	f	1	4	24	21		
Dialogue#14	%	2,0	8,0	48,0	42,0	4,30	0,71

According to Table 6, the participants mostly found dialogue#2, dialogue#11 and dialogue#14 “natural”, and dialogue#8 “totally natural”. It is seen that while dialogue#14 has the highest average ( $X=4,30$ ) dialogue#8 has the lowest average ( $X=3,64$ ).

Dialogue 14:

*Anne, baba ve oğul arasında akşam yemeği sırasında gerçekleşen bir konuşma (A conversation between a boy and his parents at dinner):*

Anne (Mother): **Oğlum hiçbir şey yemedin yine! (Son, you haven't eaten anything again)**

Ahmet (Son): **İştahım yok anne. Ayrıca doydum. (Mum I don't have appetite. Also I'm full)**

Anne (Mother): **Bu nasıl doymak böyle? Doğru düzgün bir lokma yemedin. Haydi haydi, biraz daha ye bakalım! (How can you be full? You haven't had a good bite. Come on come on eat some more)**

Ahmet (Son): **Anne gerçekten yemek istemiyorum. Kendimi yorgun hissediyorum. (Mum I really don't want to eat. I feel tired.)**

As has been stated earlier, the questionnaire included three dialogues from *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe coursebook*. The frequency, percentage, average and standard deviation values regarding the authenticity ratings of these dialogues were presented in Table 7.

**Table 7:** Descriptive Statistics for Dialogues in Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe

Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe		totally not natural	not natural at all	neutral	natural	totally natural	X	Sd
	f	1	4	30	15			
Dialogues#6	%	2,0	8,0	60,0	30,0		4,18	0,66
	f	11	6	23	10			
Dialogues#12	%	22,0	12,0	46,0	20,0		3,64	1,05
	f	10	9	29	2			
Dialogues#9	%	20,0	18,0	58,0	4,0		3,46	0,86

As displayed in Table 7, dialogue#6, dialogue#12 and dialogue#9 were regarded as “natural”. As to the dialogues with the highest and lowest averages, the former is dialogue#6 ( $X=4,18$ ) and the latter is dialogue#9 ( $X=3,36$ ).

## Dialogue 6:

*İki arkadaş arasında hat sanatı üzerine gerçekleşen bir konuşma:*

Alen: ... Üstelik gittiğim bu sergi, arkadaşımın babasının ilk sergisiydi ve on altı yıldır yaptığı hatları ilk defa sergiliyordu. (Moreover that exhibition I visited was his/her father's first exhibition and he was showing calligraphies which he has been making for 16 years for the first time)

Azade: **Bu sanattan biraz bahseder misin? (Can you talk about this art a bit?)**

Alen: Tabi. Hat sanatında yazı gelişigüzel yazılmaz ..... Mesela birçok Türk camisinde eşsiz hat örneklerini görmek mümkündür. (Of course! Calligraphy is not written randomly... For instance, it is possible to see unique calligraphy samples in many Turkish mosques.)

Azade: **Ben de gitmek istiyorum. Sergi devam ediyor mu? (I also want to go. Is the exhibiton still on?)**

Alen: Evet, devam ediyor. Üç gün sonra bitecek. Yarın beraber gidelim. ... (Yes, it is still on. It will end three days later. Let's go together tomorrow.)

#### 4.2.2. Descriptive statistics for the whole questionnaire

When it comes to the results of the descriptive statistics of the whole questionnaire, the minimum, maximum, average and standard deviation values regarding the İstanbul, Yedi İklim and Gazi coursebooks are displayed in Table 8.

**Table 8:** Descriptive Statistics for the Questionnaire

Coursebook	N	Minimum	Maximum	X	SD
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe</i>	50	2,50	4,50	3,66	0,53
<i>Yedi İklim Türkçe</i>	50	2,50	5,00	3,85	0,60
<i>Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe</i>	50	2,00	4,67	3,76	0,62

As can be seen in Table 8, results of the analysis showed that authenticity rating of İstanbul changes between 2,50-4,50. It is 2,50-5,00 for Yedi İklim and 2,00-4,67 for Gazi. Average of the rating for the speech acts in İstanbul it is  $3,66 \pm 0,53$ ;  $3,85 \pm 0,60$  for Yedi İklim and  $3,76 \pm 0,62$  for Gazi. Based on these results, it is seen that participants find the speech acts in the questionnaire natural/realistic, which refers to 4 point in the rating scale from 1 to 5.

#### 4.2.3. The role of year of study

In this study, participants were from different year of studies as year 1, 3 and 4. To reveal whether this variation in the year of study has an effect on the participants' judgement in rating authenticity of the speech acts, an ANOVA was run (see Table 9).

**Table 9:** The Role of the Participants' Year of Study in Their Rating

Coursebook	Year of study	N	X	Sd	F	p	Post-Hoc
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe</i>	1	21	3,67	0,59	2,24	0,12	
	3	18	3,81	0,42			
	4	11	3,39	0,52			
	1	21	3,88	0,63	4,38	0,02*	year 3 > year 4

<i>Yedi İklim Türkçe</i>	3	18	4,07	0,50		
	4	11	3,43	0,55		
<i>Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe</i>	1	21	3,84	0,75		
	3	18	3,72	0,37	0,33	0,72
	4	11	3,67	0,71		

\*\*p<0,01; \*p<0,05

As shown in Table 9, there is no statistically significant difference between the participants' years of study in terms of their ratings of authenticity of the requests and refusals in *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* and *Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe* ( $p>0,05$ ). That is, it was seen that average of the ratings by each year of study was close to each other. As to the results regarding *Yedi İklim Türkçe*, it was revealed that there is statistically significant difference between three years of study in the authenticity ratings of the speech acts ( $*p<0,05$ ).

## 5. Discussion

### 5.1. Type of request and refusal strategies used in L2 Turkish coursebooks

Results of the content analysis of the speech acts in the coursebooks showed that mostly indirect strategies were used in both requests and refusals in the dialogues. The reason why mood derivables were used in four dialogues might be because of the power and distance relationship between the speaker and hearer. According to Brown and Levinson (1978), directness in interaction changes depending on contextual elements like power and social distance between the speaker and hearer. In three of these dialogues with direct requests (dialogues#1,#2,#9), speaker and hearer are friends/coworkers, namely the power and distance relationship between them is expected to be equal ( $S=H$ ). As to the other dialogue (#14), this one is between a parent and son, leading to a close, but unequal power relationship between the interlocutors (Speaker>Hearer). Taguchi (2006) asserts that in a formal situation with somebody having more power, imposition is greater as well and this leads to use of indirect strategies. On the other hand, if the interaction is with somebody in equal situation in terms of power and social distance, the imposition is low, leading to less need for indirect strategies. In her study about use of request strategies by Turkish monolingual and bilingual speakers, Martı (2006) found that Turkish speakers used direct strategies in situations with small amount of social distance and conventionally indirect strategies, preparatory in particular, in situations with great social distance between the interlocutors just as the strategies in this study. As this study is in accordance with the types of request strategies in the investigated books in this study, it can be claimed that coursebooks are a good representation of the request strategies preferred by NSs depending on different power and distance relationships in real life communication. Hall (1976) proposed that communication in a society changes in each culture and it can be high-context or low-context. In high-context societies, interlocutors do not convey each message directly. Instead, the message is sent indirectly and become meaningful thanks to the common background shared by the interlocutors (Hall, 1976). Therefore, social distance between the interlocutors and mutual background are crucial for a successful communication. In contrast, communication is more direct in low-context societies, leaving less importance to background knowledge. Given that Turkish society is high-context (Gudykunst & Ting-Toomey, 1988; Hall, 1979, Yemencici, 1996), the finding that indirect strategies are used more both in requests and refusals can be explained by high-context feature of Turkish society, leading interlocutors to adapt

directness in interaction according to the social distance and power. Furthermore, all of the indirect refusals in the books are excuses (n:5) and they are joined with direct strategies (n:2) as well. In other words, even when refusing directly the speakers use an indirect strategy to mitigate the harm to the interlocutor's face by avoiding being too direct. Based on this finding, it can be suggested that this is also related to the indirectness arising from high-context feature of Turkish communities of speech.

## 5.2. How natural the requests and refusals in the dialogues sound

Based on these results, it is seen that participants find the speech acts in the questionnaire natural/realistic, which refers to 4 point in the rating scale from 1 to 5. This finding showing that the participants think that the requests and refusals in the dialogues sound natural to them might suggest that authors give importance to use real life like dialogues in the coursebooks as emphasized in communicative approach. On the other hand, requests and refusals in the coursebooks were not regarded as totally natural/realistic, meaning that there is still something sounding unnatural.

This finding is consistent with the other studies in the literature (Aşık & Ekşi, 2016; Bardovi-Harlig, 1996; Polat, 2010; Yıldız Ekin, 2013). Crystal and Davy (1975) claim that even the best coursebooks they examined displayed a language use which do not share some features of the language emerging during natural social interaction. The unnatural use of language in the coursebooks might be caused by the resource the authors use while writing the coursebooks. To put it more clearly, the researchers assert that authors write the interactional units based on their native speaker intuition rather than making use of resources providing natural use of language such as corpus (Aşık & Ekşi, 2016; Cohen & Ishihara, 2013). Another reason of this not-totally natural language use in the coursebooks might be that they are written according to a syllabus. In relation to this, Cohen and Ishihara (2013) suggest that authors focus on the structures to be taught more than they do on the use of language in social context. Therefore, speech acts like requests and refusals might be presented in a form which do not have the features of a naturally occurring conversation in everyday social interaction.

Results regarding the role of participants' year of study showed that average of the authenticity ratings of the speech acts in *Yedi İklim Türkçe* by year 3 participants is higher than the average of year 4 participants. Given that there is no such difference regarding the other two books, making a general inference from the data that there is disagreement between the participants about the authenticity of the books will not be appropriate. On the contrary, these findings show that there is mostly a consensus among the participants on the authenticity of the speech acts.

Based on these findings, an implication for coursebook authors can be suggested in terms of using natural spoken data like corpus while writing pragmatic units like speech acts rather than solely depending on native speaker intuition. Since this finding might also arise from curriculum making the authors focus on forms more than functions, the syllabus to be followed should be based on the use of language in context. Thus, coursebook authors can be suggested to give more importance to designing/finding more natural pragmatic units. Since coursebooks are one of the most important input source for learners, providing them with natural samples of the TL is of paramount importance. This is because no matter whether it is L2 or FL context, one of the input sources providing the learners with speech acts is coursebooks used in classroom. Learners acquiring the TL in a foreign language context where the TL is not spoken as the L1 have limited access to sociocultural norms of the TL in natural interaction, thus they acquire this knowledge mostly through coursebooks. On the other hand, learners learning the TL in L2 context have access to natural, namely authentic interaction between the TL



speakers. However, in order for pragmatic development to be successful, being in the L2 context and exposure to the authentic input through the interaction between L1 speakers are not solely enough. Learners' desire to interact with the L1 speakers and willingness to invest in L2 play a key role in L2 pragmatic development. Unless they invest in the TL and try to participate in interaction with NSs, learners do not acquire the necessary input to develop their pragmatic skills. Thus, coursebooks might become the main source of input in L2 context as well. In other words, as the learners avoid interacting with NSs, they can learn how the language is used in context through the coursebook they use in class, making the authenticity of the input in coursebooks is of paramount importance.

This study had some limitations which can be taken into consideration for further research. First, only three coursebooks at the same level were included in the study. In another study, all levels of these coursebooks or other L2 Turkish coursebook can be examined as well. Second, the authenticity questionnaire was limited to the rating of the speech acts and did not ask any questions about why they sounded unnatural to the participants. Therefore, further research can ask the participants to say/write why they think these parts sound natural/unnatural to them or what can be changed to make them more natural. Lastly, authors of the coursebooks can be contacted and interviewed to get deeper information regarding how they wrote these dialogues.

## 6. Conclusion

This study investigated types of request and refusal strategies used in three L2 Turkish coursebooks and authenticity of these strategies through content analysis and an authenticity questionnaire. Findings of the study indicated that mostly indirect strategies are used in both requests and refusals in the coursebooks, which is consistent with the literature and indirectness in Turkish society arising from high-context communication. It was revealed that directness is determined by the power and social distance between the speakers, leading to less indirectness in requests and refusals when they are in equal relationship regarding these two contextual factors. In relation the literature, it can be argued that coursebooks represent the directness variable in Turkish interaction. As to the authenticity of these speech acts, the findings indicated that speech acts do not sound "totally natural" to Turkish NSs although they were described as "natural". This finding is consistent with the literature in that even the best coursebooks lack authenticity if they are not based on data obtained from natural use of language and that the participants' year of study did not play a role in their judgment.

## References

- Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 46-69.
- Altun Alkan, H. (2019). *Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları* (Published Master's Thesis). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Aşık, A., & Ekşi, G. (2016). Coursebooks and spoken discourse: The issue of authenticity with discussion over corpus and feedback from native speakers. In İ. H. Mirici, İ. H. Erten, H. Öz and I. Vodopija-Krstanović (Ed.), *Research Papers on Teaching English as an Additional Language* içinde (s.89-102). Faculty of Humanities and Social Sciences University of Rijeka: Croatia.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63(1), 68–86.
- Basra, S. M., & Thoyyibah, L. (2017). A speech act analysis of teacher talk in an EFL class-room. *International Journal of Education*, 10(1), 73-81. doi: <http://dx.doi.org/10.17509/ije.v10i1.6848>

- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünüm. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-16.
- Beebe, L., M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. R. C. Scarcelle, E. Anderson, ve S. C. Krashen (Ed.), *Developing Communicative Competence in a Second Language* içinde (s. 55-73). Newbury House, New York.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP) *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/5.3.196>.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N.J: Ablex.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Cohen, A.D., & Ishihara, N. (2013). Pragmatics. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied Linguistics and Materials Development* (pp. 113–126). London: Bloomsbury Academic. Retrieved May 22, 2022, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781472541567.ch-008>
- Crystal, D., & Davy, D. (1975). *Advanced conversational English*. Harlow: Longman..
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *International Journal for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1291-1306.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford:Oxford University Press.
- Félix-Brasdefer, C. (2013). Refusing in L2 Spanish: The effects of the context of learning during a short-term study abroad program. In O. Martí-Arnández and P. Salazar-Campillo (Ed), *Refusals in instructional contexts and beyond* (p.147-173). Amsterdam: Rodopi.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays of face to face behavior*. New York, NY: Anchor
- Gudykunst, W.B. ve TingToomey, S. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park: Sage Publications.
- Gumperz, J. J. (1972). Sociolinguistics and Communication in Small Groups. In J. B. Pride and J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Workrelated Values*. London: Sage Publications.
- Harmer, J. (1991). *Practice of English language teaching*. London ; New York : Longman
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Johnson, J., & Rosano, T. (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14(2), 159–159.
- Kecskes, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32, 605-625.
- Kılıçkaya, F. (2004). Authentic materials andculture content in EFL classrooms. *The Internet ELT Journal*, 10(7).
- Kılınç, A. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi* (Published Master's Thesis). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara Türkiye.

- Kökcü, Ş., & Ortaçtepe Hart, D. (2022). Turkish EFL learners' interpretation of metaphors, *International Review of Pragmatics*, 14(1), 95-114. doi: <https://doi.org/10.1163/18773109-01401004>
- Kurdghelaashvili, T. (2015). Speech acts and politeness strategies in an EFL classroom in Georgia. *International Journal of Cognitive and Language Science*, 9(1), 306-309.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*, London, UK: Longman.
- Li, R., Raja Suleiman, R., & Szaláe, A. (2015). An Investigation into Chinese EFL Learners' Pragmatic Competence. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 15(2), 101-118.
- Li, G., & Zhou, W. (2018). Authentic materials in EIL. J. I. Lontas ve M. DelliCarpini (Ed) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* içinde (s. 30-43). Wiley Publications.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marti, L. (2006). Indirectness and Politeness in Turkish-German Bilingual and Turkish Monolingual Requests. *Journal of Pragmatics*, 38(11), p. 1836-1869.
- Martínez-Flor, A. (2013). Learners' production of refusals: Interactive written DCT versus oral role-play. In O. Martí-Arnández and P. Salazar-Campillo (Ed), *Refusals in instructional contexts and beyond* (p.175-211). Amsterdam: Rodopi
- Moody, M. J. (2011). *A study of Turkish and English refusal speech acts with a secondary examination for bidirectional language transferral*. (Doctoral dissertation). Minnesota State University, Mankato.
- Norton, B. (2008). Identity, language learning and critical pedagogies. In J. C. N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education, Volume 6: Knowledge about Language* (2nd Ed., pp. 45-59): Springer Science.
- Ortaçtepe, D. (2012). *The development of conceptual socialization in international students: A language socialization perspective on conceptual fluency and social identity* (advances in pragmatics and discourse analysis). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri* (Published Master's Thesis). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara Türkiye.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siebold, K., & Busch, H. (2015). (No) need for clarity – facework in Spanish and German refusals. *Journal of Pragmatics*, 75, 53-68. doi:10.1016/j.pragma.2014.10.006.
- Stavans, A., & Webman Shafran, R. (2018). The pragmatics of requests and refusals in multilingual settings. *International Journal of Multilingualism*, 15(2), 149–168. <http://doi.org/10.1080/14790718.2017.1338708>
- Şanal, M., & Ortaçtepe, D. (2019). Conceptual socialization in EFL contexts: A case study on Turkish EFL learners' request speech acts realization. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 376-399.
- Taguchi, N. (2012). *Context, individual differences, and pragmatic competence*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Taguchi, N., Xiao, F., & Li, S. (2016). Effects of intercultural competence and social contact on speech act production in a Chinese study abroad context. *The Modern Language Journal*, 100(4), 775-796.
- Turan, Ü. D. (2011). Edimbilim II: Bilgi Değeri, Bilgi Yapısı ve Dilde Kibarlık ve Kabalık. In S. Özsoy and Z. Erk Ekmeksiz (Eds.) *Genel Dilbilim II* (p. 116-148).

- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Yazıcı, N., & Demirel, İ. F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerindeki video etkinliklerinin reddetme stratejileri açısından görünümü. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 150-167.
- Yemenici, A. (1996). Söylem çözümlemesi: Türk, İngiliz ve Amerikan Kültürlerinde Anlatılan Öykülerin Kültürel Bir Çerçeve İçinde İncelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 37-57.
- Yıldız Ekin, M. T. (2013). Do current EFL coursebooks work for the development of L2 pragmatic competence? The case of suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1306-1310
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zhu, W. (2012). Polite requestive strategies in emails: An investigation of pragmatic competence of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 43(2), 217-238.

## Ç1. Sarayshyk'ta bulunan kil testi üzerinde Orta Asya-Türkçe yazıları

Aleksandr Nikolayeviç Samoyloviç

Çev. Mariana BUDU<sup>1</sup>

### Öz

Bu makale, Aleksandr Nikolayeviç Samoyloviç'in 1913 yılında Sankt-Petersburg'da *Записки Восточного Отделения Императорского Русского Археологического Общества*, dergisinde yayımladığı “Среднеазиатско-турецкія надписи на глиняномъ кувшинѣ изъ Сарайчика” (s. 38-47) adlı makalesinin Türkçe “Sarayshyk'te Bulunan Kil Testi Üzerinde Orta Asya-Türkçe Yazıları” Türkçe çevirisidir.

**Anahtar kelimeler:** Sarayshyk, testi, A. N. Samoyloviç, Orta Asya-Türk edebiyat dili, Eski Türkçe

### Central Asian-Turkish inscriptions on the clay pot found at Sarayshyq

#### Abstract

This article is a Turkish translation of the article “Central Asian-Turkish Inscriptions on the Clay Pot Found at Sarayshyq” published by Aleksandr Nikolayeviç Samoylovich, in 1913, in the journal *Notes of the Eastern Department of the Imperial Russian Archaeological Society*, 1913 in Saint-Petersburg.

**Keywords:** Sarayshyq, pot, A. N. Samoylovich, Central Asian-Turkish literary language, Old Turkish

### I

1909 yılında, Ural Kazak ordusunun atamanı General N. Dubasov tarafından Sarayshyk (Eski Sarayshyk Kalesi) köyünde bulunan yazılı kırık bir kil testi ile ilgili bazı açıklamalar resimleriyle birlikte Rus İmparatorluk Arkeoloji Derneğinin Doğu Bölümü'ne gönderilmiştir. Kırık kil testi hakkındaki bu açıklamaları ve resimleri, askerî mimarî mühendisi I. Zheleznov yapmıştır. 16 Ağustos 1910 yılında, General N. Dubasov tarafından, Rus İmparatorluk Arkeoloji Derneği'nin Doğu Bölümü'ne gönderilen mektupta: “Kil testi üzerindeki yazılar, yerel Moğollar tarafından çözülememiştir. Ancak, bu yazılar kil testinin menşei ve mülkiyeti hakkında önemli bilgiler içerebileceği ...” bilgisi yer almaktaydı ve kil testinin üzerindeki yazıların okunmasını istenmiştir. General N. Dubasov tarafından 12 Mayıs 1911 tarihli ikinci bir mektupta, kil testinin üzerindeki yazıların fotoğrafları (4 adet) ve süslemelerin fotoğrafı (1 adet) gönderilmiştir. Günümüzde, Sarayshyk köyünde bulunan yazılı kırık kil testi<sup>2</sup>, bulunamamış alt kısmının bir parçası dışında, onarılmış halde Ural Askeri Müzesi'nde sergilenmektedir.

Doğu Bölümü'nden gelen teklif üzerine, Sarayshyk'ta bulunan kil testinin üzerindeki yazılar tarafımdan okundu, aşağıda orijinal metnin transkripsiyonu ve Rusça çevirisi yapılmıştır. Çalışmada “ön söz” yerine mektuplarla gelen bilgiler aktarılmıştır.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (İstanbul, Türkiye), mariana.budu@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9000-4029 [Çeviri, Kayıt tarihi: 20.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253026]

<sup>2</sup> General N. Dubasov ve I. Zheleznov'un yazılarında “vazo” şeklinde geçen ifade “testi” sözcüğüyle değiştirilmiştir.

“1909 yılında, Sarayshyk köyünde (Eski adıyla Saraycık Kalesi) toprağın 4,26 metre derinliğinde 24 parçaya ayrılmış bir kil testi bulunmuştur. Kil testinin görünümü ve ölçüleri hakkında bk. Resim 1 (ölçüleri cm ile gösterilmiştir).

“Kil testinin ilgi çekme sebeplerinden biri, üzerinde bulunan ve Moğollar tarafından okunamamış yazılardır.”

“Yazılar ve süslemeler, kil testi fırınlanmadan önce, sert bir aletle resmedilmiştir.”

“Kil testinin üzerindeki beyitler, birinci beyit (bk. Resim 2) ve ikinci beyit (bk. Resim 3), testinin üst dar kısmı boyunca kulplardan birine karşı yazılmıştır. Üçüncü beyit de (bk. Resim 4), diklemesine yazılmıştır. Vinyet, (bk. Resim 1) aynı kulpun yanındaki geniş kısma resmedilmiştir. Kil testinin diğer tarafında ikinci kulp mevcuttur.”

“Kil testinin üzerinde bundan başka yazılar veya süslemeler bulunmamaktadır. Tahminimiz kil testinin eksik parçaların üzerinde de yazı bulunmadığı yönündedir.”

“Kil testinin üst ve orta süslemeleri (bk. Resim 2, 3, 4) ve testinin alt kısmında bulunan sekiz paralel çizgi, metal tarakla yapılmıştır.”

“Testi yapımında kullanılan kil, önceden çok iyi işlenmiş ve fırınlanmıştır. Kilde kum parçacıklarına rastlanmamıştır. Kil, iyi işlenmiş ve yoğun ısıda fırınlanmıştır. Testiye vurduğunuzda açıkça bir metal sesi duyulmaktadır. Ancak, metal çekiç ile çok sert vurduğunuzda büyük parçadan küçük parçacıklar dökülmektedir.”

“Kil testinin rengi açık sarı, bazı yerlerde beyazımsıdır. Renge bakıldığında, Ural Kazak ordusunun sınırları içinde yer alan iyi ve kaliteli kilin fırınlanması sonucu elde edilebilen bir renk olduğu, fakat mükemmel işçilik ve yazılara bakıldığında, bu vazunun yapılışının bulunduğu mahalde (yani Saraychyk'ta) olmadığı anlaşılmaktadır.”

## II

Kil testinin üzerine yazılmış beyitlerin, Türkistan-Türk edebî diline ait olduğu ve çok iyi derecede korunduğu gözlenmektedir. Talik yazıyla yazılmış beyitler harekesiz, çok güzel bir yazı olmasa da okunaklıdır. Hareke, bazı yerlerde konmamış bazı yerlerde ise fazladan konmuştur. Bazı metinlerde de kullanıldığı gibi<sup>3</sup>, “s” harfin altında üç nokta konmuştur. “Vav” harfi (bir istisna dışında) “r” ve “j” (beş örnekten ikisi) harfleriyle bitişik yazılmıştır. “R” harflerinin altında, muhtemelen “j” harfinden ayırt edebilmek için, bir nokta konmuştur. Kelime sonunda “y” harfinin altında iki nokta konmuştur. Taklit edilmiş Arap-Fars mütekârip vezniyle yazılmış ilk beyit testinin üst kısmında yer almaktadır. Testinin mistik amacı anlatan beyitleri ise Türk hece ölçüsüyle yazılmış ve testinin ortasında yer almaktadır.

Beyit:

کیشی کورکی یوز اول بو یوز کورکی کوز

بوواز (؟) کورکی تیل اول بو تیل کورکی سوز

<sup>3</sup> Bk. 16. yüzyıla ait Muhammed Salih'in *Şeybani-name* metni.

*Kişi körki yüz ol, bu yüz körki köz* (İnsanın güzelliği yüzdür, yüzün güzelliği gözlerdir)  
*Boyz(?)<sup>4</sup> körki til ol, bu til körki söz* (Boğazın(?) güzelliği dildir, dilin güzelliği sözdür)

Beyit:

تى كورك كيشكا بيليك هم هنر

بولوغ قىلغو جان ى بيليك ليك كا ار

*Taki körk kişiğa bilik<sup>5</sup> hem hüner* (Dahi insanın güzelliği bilgi ve hüner)  
*Yulug kılgu canm biliklikka<sup>6</sup> er* (İnsan bilgi için canını kurban etmeli)

Şiir (bk. Resim 4)

بو كوب نونك ايجيندا

ياش قویار بولور

*Bu kupnuñ içinde*

*Yaş koyar bolur* (Bu kabın içine göz yaşı akıtılır (Korş, 1910, s. 161)<sup>7</sup>

### III

Kil testinin üzerindeki beyitlerin yazılış tarihi ve testinin yapılaş tarihinin aynı olmayabileceğini önceden belirtmek isteriz. Beyitlerin dili hakkında birkaç söz:

11. yüzyılda Balasagun doğumlu şair Yûsuf Has Hâcib'in *Kutadgu Bilig* eserine aşına olanlar, Sarayshyk'ta bulunan testinin üzerine yazılan beyitlerle hem biçim ve ölçü hem de içerik (didaktik) bakımından benzerliği hemen fark edecektir. Ayrıca, V. V. Barthold kil testinin ilk beytine yakın bir beyti *Kutadgu Bilig*'de tespit etmeyi başarmıştır.

*Ukuş körki tıl ol, bu tıl körki söz*

*Kişi körki yüz ol, bu yüz körki köz*

Kelime dizilişi bakımından, kil testi üzerindeki beyit ve *Kutadgu Bilig*'deki beyit benzerlik göstermektedir. Sonraki beyit *Kutadgu Bilig*'de şu şekilde geçmektedir:

*Tıl birle yalñug sözi sözleyür<sup>8</sup>,* ([İnsan] sözlerini dille söyler)

*Sözi yakşı bolsa, yüzi savhnur.* (Eğer hoş söz söylerse yüzü güzelleşir.)

4 Bu kelime *bu auz, uz* (*bu bogaz?*) şeklinde okumak imkânsızdır. (Radloff, 1887, s.3).

5 ç.n. bilig.

6 ç.n. biliglikke.

7 Bk. Azeri şarkısı, birinci beyit; ayr. bk. Koltsova, Hristiyan Şenliği şiirinde:

Tahta kapılar

Açıldı

Atlarla, kazıklarla

Misafirler girdiler...

Bu şiirler arasındaki benzerlik tesadüf olabilir, fakat karşılaştırma amacıyla bakınız 15. yüzyıla ait Tezkeretü'l-Evliya

Tercümesi (Tezkereh-i Evlia, manuscrit ouigour, reproduit par l'heliogravure typographique. Paris, 1980, s. 177/17):

ol kupnin üstünde

bir tahta durur

8 ç.n. sözlenür.

Eğer okunuş doğruysa kil testi üzerindeki “boyuz” kelimesi, *Kutadgu Bilig*’de “ukuş” kelimesi yerine kullanılmıştır. Bu kelimenin yazılışının “boguz- بوغوز” şeklinde olması beklenirdi, fakat “g” harfinin düşmesi veya “y” harfine dönüşmesi yaşayan bazı Türk lehçelerinde (Azerbaycan, Kuman) görülmektedir. Bu olay 14. yüzyılda, hatta daha da erken görülmeye başlanmıştır (Radloff, 1887, s.72,75; Melioranskiy, 1900, 4).

İkinci beyitte “hüner” kelimesine rastlamaktayız. *Kutadgu Bilig*’de ise “hüner” kelimesine (iki yer dışında) rastlanmaz. Bunun yerine Eski Türkçe “erdem” kelimesi geçer. *Kutadgu Bilig*’de ön söz kısmında (7/4, Kahire metni, 3, nesir) “erdem”<sup>9</sup> anlamına “hüner” kelimesinin de Yusuf tarafından yazılmadığı, bu bölümün daha sonra (100-200 yıl) ilave edildiği tahmin edilmektedir (Radloff, 1820, I.).<sup>10</sup> Böylece, kil testi üzerindeki beyitlerin daha yakın bir dönemde yazıldığı sonucuna varılabilir.

Buna karşılık ikinci beyitte yer alan ve “kurban” anlamına gelen “yulug-يولوغ” kelimesine bakıldığında bu kelimenin 14. yüzyıldan önce edebî dilde artık kullanılmadığı bilinmektedir. Bu durumda da, kil testi üzerindeki yazıların *Kutadgu Bilig*’den önce yazılmış olabileceği sonucuna varılabilir. Fakat, Radloff’un *Opit Slovarya Tyurkskih Nareciy* [*Türk Lehçeleri Sözlüğü Denemesi*] çalışmasının daha tam olarak geliştirilmediği de göz önünde bulundurularak bu veya şu kelime hakkında sonuca varabilmenin şimdilik doğru olmadığı düşünüldü.<sup>11</sup> “Yulug” veya “yuluk” kelimeleri, Velyaminov-Zernov’un *Slovar Çagataysko-Turetskiy* [*Abuşka Lugatı*] çalışması ve Süleyman Buharalı’nın *Lügat-i Çağatayi ve Türki-i Osmani* sözlüğünde ya da 13. yüzyıla ait Houtsma’nın *Ein Türkisch-Arabisches Glossar Nach der Leidener* [*Kıpçakça Arapça Sözlük*]’ünde rastlanmamıştır. Fakat, Pavet de Courteille bu kelimeyi Velyaminov-Zernov’un *Kırım Yurtına ve Ol Taraflarga Dair Bolgan Yarlıklar ve Hatlar* [*Kırım Hanlığı Tarihine Yönelik Kaynaklar*] çalışmasından derlemiş ve “ifade, kefare” anlamları yerine “monque, defaut” yani “eksik, kusur” gibi yanlış anlam vermiştir.<sup>12</sup>

Melioransky’nın *Arab Filolog o Turetskom Yazıke* [*Arap Filoloğu Türk Dili Hakkında*] çalışmasında 0119 ve 85. sayfasında “yuluk” kelimesi “kefare” anlamında kullanılmıştır.

L. Budagov’un *Sravnitelniy Slovar Tyuretsko-Tatarskiy Nareciy* [*Türkçe-Tatarca Karşılaştırmalı Sözlük*]’ünde Çağatayca kökenli “yulug” kelimesi için kaynakça gösterilmemiştir. Kırım-Tatar kökenli “yulu” kelimesi için Velyaminov-Zernov’un “Manzumeler” çalışması kaynakça olarak gösterilmiştir.

“Saltug yulug” ifadesine “satın alma” anlamında, V. Radloff’un *Opit Slovarya Tyurkskih Nareciy* [*Türk Lehçeleri Sözlüğü Denemesi*] 3. cilt, s. 433; K. Müller’in *Uigurica II* [*Uygurca II*] çalışmasında sayfa 77, (Berlin, 1910) ve 13. yüzyıla ait Ali’nin *Yusuf ve Züleyha* adlı (hazırlayan Houtsma, *Z.D.M.G.*, 43. cilt, s. 89) çalışmalarında rastlanmaktadır.

<sup>9</sup> “Erdem kelimesi 14. yüzyıldan sonra da kullanılmaktadır, örneğin Rabguzi’nin *Kıyasü’l-Enbiya*’sında (Ed. İlminkiy, s. 196) ve 15. yüzyıla ait *Tezkeretü’l-Evliya* (fascimile, s. 152b) da rastlanmaktadır. “Hüner” kelimesine varak 15/7’de rastlandı.

<sup>10</sup> Yazar kitabını yazarken ya da bitirdikten sonra: “Çin ve Maçin’in bilim adamları, doğu bölgesinde, bütün Türkistan ülkesinde Buğra Han dilinde Türkçe sözcüklerle hiç kimse bu kitaptan daha iyi bir kitap yazmamıştır”, gibi bir not edebilir miydi? Bu kitap, her nerede bulduysa ve okunduysa beğenilmiş, kabul görmüş ve her yerde yeniden adlandırılmıştır: Çinliler *Edebü’l-mülük*, Maçinliler *Áynu’l-memleket*, doğulular *Zinetü’l-ümerâ*, Farslar *Şahnâme-i Türkî*, Turanlar ise *Kutadgu Bilig*. Kitabının müellifi, Belasagun’da doğmuş bilge ve hüner bir adamdır. Kitabını Kaşgar’da bitirmiştir. Doğu Krallığına ve Çin Hanlığına sunmuştur, fakat Buğra Han onu taltif edip “hâss hâcib” unvanını vermiştir. Böylece dünya onu Yusuf Has Hacip adı altında tanımaktadır (Radloff, 1900, s. 1-3). Ayrıca bk. *Kutadgu Bilig* giriş kısmı.

<sup>11</sup> Türk Sözcükbilimin acilen halledilmesi gereken hususlar: 1. Yaşayan Türk lehçelerin sözlükleri ayrı ayrı derlemek ve büyük bir Türk lehçelerin sözlüğünü hazırlamak (örneğin Pekarsky tarafından Yakutça Sözlüğü yayınlanmaktadır. 2. El yazması metinleri taramak ve her metnin sözlüğünü hazırlamak. 3. Türk Dillerinin ve diyalektlerinin büyük bir etimolojik sözlüğünü hazırlamak için materyal hazırlamak.

<sup>12</sup> Pavet de Courteille’nin yanlış Tsenker’in sözlüğünde de görebilmekteyiz. Bk. sayfa 967.



V. Radloff'un hazırladığı *Das Türkische Sprachmaterial des Codex Comanicus* çalışmasında “yuluv” şeklinde geçen kelimeye “kurtuluş, kurtulma” anlamı verilmiştir (s. 89). Karayım Türklerinin “yuluv” kelimesini “kurtarıcı” anlamında “yuluvcu” şeklinde kullandıkları bilinmektedir (Radloff, 1893, s. 537).

Bizi ilgilendiren “kurban” anlamında bu kelimeyi, bulabileceğimiz tek yer Radloff'un *Opit Slovarya Tyurkskih Nareciy* [*Türk Lehçeleri Sözlüğü Denemesi*] çalışmasıdır. Böylece,

*yoluk* (Uygurca), 3. cilt, s. 433, kaynak *Kutadgu Bilig*.

*yoluk* (Dsçh.), kaynak gösterilmemiştir.

*yolug*, (ibid.), s. 436, kaynak gösterilmemiştir.

*yuluk* (Dsçh.) aynı yer. s. 555, kaynak gösterilmemiştir.<sup>13</sup>

Tarafımdan okunan Rabguzî'nin *Kısasü'l-enbiyâ, Tezkiretü'l-evliyâ, Miraçname* (Courteille, 1882) ve Mîr Haydar'ın *Mahzenü'l-Esrâr* metinlerinde “yoluk” kelimesine rastlanmamış, bunun yerine “fedâ” kelimesine rastlanmıştır.<sup>14</sup>

Hece ölçüsü ile yazılmış beyitin, çok eski bir dilde yazılmadığı görülmektedir. Yani, Arapça “kub” sözcüğü (Kur'an-ı Kerim'de geçmektedir) “testi” anlamındadır. Rabguzî'nin *Kısasü'l-enbiya*'sında<sup>15</sup> bu kelime geçmekte, hatta “koyar bolur” şeklinde de mevcuttur. Gerçi, *koy-* fiil kökü “koymak, akıtmak, sulamak” anlamında eski dönemde *kod-* şeklinde olması muhtemeldir (bk. Çağatayca *kus-*, Yakutça *kut-*, buradan da “kuyu” anlamında “kuduk, kudug, kuyu” kelimesi türetilmiştir). Fakat “koymak” anlamını taşıyan *koy-* fiili 14. yüzyılda bazı diyaleklerde (Kuman, Azeri), yeni formu taşıyan<sup>16</sup> *kod-* fiili ve *kod-* fiil kökünden türetilen *kodı* “aşağı, aşağıda” kelimesinde olduğu gibi 11. yüzyılda *koyı*<sup>17</sup> şeklindeydi. Buradan da *kuy-* fiili *kuyı* şeklini kabul edilebilir.

Kil testinin üzerindeki ilk beyitte kullanılan sözcükler Türkçedir. İkinci beyitte üç Farsça sözcük kullanılmıştır. Bunlar “hem”, “hüner” ve “can” sözcükleridir. Hece ölçüsüyle yazılmış beyitte ise bir Arapça sözcük mevcuttur. Beyitlerde geçen toplam sözcük sayısı yirmi ikidir. Bunlardan sadece dördünün yabancı kökenli olması testi üzerindeki beyitlerin Eski Türkçe ile yazıldığı ifade etmektedir. Böylece bu beyitlerin 13. yüzyıldan önce yazıldığına işaret eder. Testinin yapıldığı yer, zaman ve kullanım amacı hakkında bilgilerin arkeologlardan elde edilmesini tercih ederiz. Testi üzerine yapılan incelemelerden yola çıkarak yukarıdaki açıklamalara, dikkatimizden kaçmayan bir de “yaş koyar bolur” ifadesi vardır. Bunun bir tesadüf olmadığını akla getirir. Çünkü, Saraychyk söz edilen dönemde Altın Ordu Hanlığının yerleşim yeridir.

<sup>13</sup> “yolug” kelimesi, 1. çekmek, koparmak, çıkarmak; 2. alıp götürmek; 3. kurtarmak; anlamlarını taşıyan yolu-, yulu-, yol-, yul- fiil kökü ile g/k sesinin türetmesiyle ortaya çıktığını düşüncesindeyiz.

<sup>14</sup> Malov, v. 8b, 9a.

<sup>15</sup> bk. Melioransky, s. 292, birinci kelime. Ayrıca bu kelimeye *Tezkiretü'l-evliyâ*, s. 177'de mevcuttur.

<sup>16</sup> Bk. Radloff'un *Türk Lehçeleri Sözlüğü*, II, 501; Melioransky'nın *Arap Filolog o Turetskom Yazıke*, 0108. Radloff, Anadolu Selçuklu döneminde *kuy* kelimesine rastlamıştır (bk. *Über Altürkische Dialekte*, I, *Die Seldschukischen Verse im Rebâbnameh*, 1890, s. 44, 75). Böylece *kuy* kelimesi ne *Codex Cumanicus*'da ne de yazarın sözlüğünde mevcuttur. *Selçuklu Şiiri*'nde *kuy* kelimesi bir yerde (117. şiiri) geçmektedir. Belki de *koy* şeklinde okunmalı (bk. Osmanlıca sözlüklerinde *koy-/ko-*).

<sup>17</sup> Radloff'un *Türk Lehçeleri Sözlüğü*'nde (II, 501, *koy*) *koy* ve *kod* kelimesi *Kutadgu Bilig*'de çok nadir geçtiğini vurgulamıştır. Fakat 526 sayfasında *koyı* kelimesi mevcuttur ve *Kutadgu Bilig*'den örnek beyit verilmesi aklımıza o dönem konuşma dilinde *koy* kelimesi var olduğunu bazen yazılı metinlerde geçtiğini düşündürmektedir (bk. varak 134, beyit 8).

Aleksandr Nikolayeviç Samoyloviç

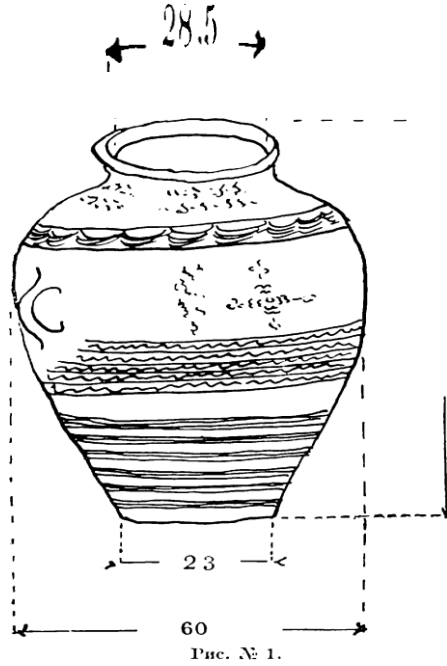
St. Petersburg

11 Ekim 1911

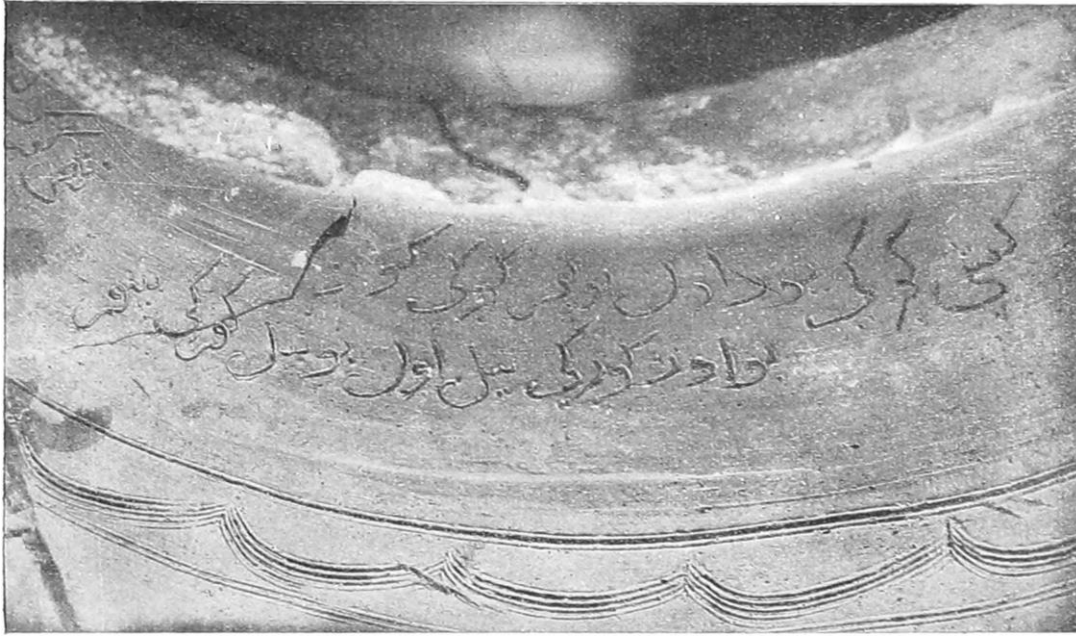
### Kaynakça

- Budagov L. Z. (1869-18719). *Sravnitelniy Slovar Tyuretsko-Tatarskih Nareçiy* (Cilt 1-2). St.-Peterburg: (y.y.).
- Courteille, A. Pavet. (1882). *Mirâdj-nameh*. Paris: Ernest Leroux.
- Houtsma, M. T. (Ed.). (1894). *Ein Türkisch-Arabisches Glossar Nach der Leidener*. Leiden: EJ Brill.
- Korş, F. Y. (1910). Древнѣйшій Народный Стихъ Турецкихъ Племенъ. *Записки Восточного Отделения Императорского Русского Археологического Общества*, (Cilt 19, s. 139-167). içinde С.-Петербургъ: Типографія Императорской Академіи Наукъ.
- Melioransky, P. M. (1900). *Arab Filolog o Turetskom Yazıke*. St.-Peterburg: Tipografiya İmperatorskoy Akademii Nauk.
- Müller, F. W. K. (1910). *Uigurica II*. Berlin: Verlag der Königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Radloff, W. (1887). *Das Türkische Sprachmaterial des Codex Comanicus*. St.-Petersbourg: Académie Impériale des Sciences.
- Radloff, W. (1891-1900). *Das Kudadku Bilig des Jusuf Chass-Hadschib aus Bâlasagun* (Cilt 1-2). St.-Peterburg: Buchdruckerei der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften.
- Radloff, W. (1893). *Opıt Slovarya Tyurkskih Nareçiy*. St.-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoy Akademii Nauk.
- Şeyh Süleyman Efendi-i Özbekî el-Buhârî. (1882). *Lügat-i Çağatayi ve Türkî-i Osmânî*. Istanbul: Mihrân Matbaası.
- Velyaminov-Zernov, V.V. (1864). *Kırım Yurtına ve Ol Taraflarga Dair Bolgan Yarlıklar ve Hatlar*. St.-Peterburg: Tipografiya İmperatorskoy Akademii Nauk.
- Velyaminov-Zernov, V.V. (1869). *Slovar Çağataysko-Turetskiy*. St.-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoy Akademii Nauk.

### Resim 1.



### Resim 2.



**Resim 3.**



## T1. Denizarslanı, Y. (2022). *Çağdaş Amerikan Edebiyatında Kendiliğin Anlatıları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No. 218.

Ayşe LAHUR KIRTUNÇ<sup>1</sup>



Dr. Yonca Denizarslanı bu kitabında geleneksel olarak otobiyografi olarak isimlendirilen özyaşam öyküsü içeren anlatıların yirminci yüzyılda içerik ve yaklaşım olarak ne denli değiştiğini anlatmaktadır. Bu değişim bireyi merkeze alan, onun görüş ve duygularını sarsılmaz bir gerçeklik olarak konumlandırın ve ayrıcalıklı bir üst konumdan aşağıya seslenen, yüzyıllardır kullanılan özyaşam öyküsünün günümüz dünyası için bütüncüllüğünü kaybettiğini ve çağın ruhunu yansıtmadığını sorunsallaştırmaktadır. Geleneksel otobiyografi büyük devlet adamları, tarihte iz bırakmış kişiler veya mesleklerinde ünlü olmuş insanlar tarafından yazılagelmiştir. Bu tür özyaşam öyküleri arasında Mahatma Gandhi, Benjamin Franklin, Nelson Mandela ve Agatha Christie gibi ünlülerin kendi yaşamlarını anlatmalarını sayabiliriz.

Dr. Denizarslanı geleneksel kabullerin aksine, günümüz Amerikan özyaşam öyküsü yazarlarının ait oldukları ırk, etnisite, toplumsal sınıf ve cinsiyet rollerinin birinci derece belirleyiciler olarak ön plana çıktıklarını savunmaktadır. Dolayısıyla okunan özyaşam öyküsü Amerikan toplumunun her bireyini anlatmayacak, genel geçer yaşam formülleri önermeyecek ve örneğin Mahatma Gandhi veya Benjamin Franklin otobiyografilerinde olduğu gibi yaşadığı çağa ve tüm topluma genellenecek bilgi kıyıları sunmaya çalışmayacaktır. Bu nedenle yazar Dr. Denizarslanı “otobiyografi” sözcüğünü ve tanımını sorunsallaştırmakta, bu geleneksel isimlendirmeyi otokratik ve tepeden inmece bulmakta ve seçtiği yedi eseri çözümlerken onları “kendiliğin anlatıları” olarak isimlendirmektedir.

Seçilen yedi anlatı, yani Koreli Amerikalı Theresa Hak Kyung Cha’nın *Dicteé* (1982), Meksikalı Amerikalı Richard Rodriguez’in *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez* (1982), Polonya göçmeni Eva Hoffman’ın *Lost in Translation: A Life in a New Language* (1989), Romanya göçmeni Andrei Codrescu’nun *An Involuntary Genius in America’s Shoes* (1971), Afrikalı Amerikalı yazar Audre Lorde’un *Zami: A New Spelling of My Name* (1982), İskoç-İrlanda kökenli Annie Dillard’ın *An American Childhood* (1987) ve son olarak Yerli Amerikalı Linda Hogan’ın *The Woman Who Watches Over the World* (2001) adlı özyaşam anlatıları içerik ve yazın pratikleri olarak birbirinden farklı kimlikleri formül verme kolaylığına kaçmadan, “kesin, belirleyici özler” olmadan örneklemektedir. Bu tür bir özyaşam anlatısı kabulünde her birey, her yaşam öyküsü, her anlatı biriciktir ve genel çıkarımları destekleyici savlar veya toplumca örnek alınması umulan örüntüler sunmak zorunda değildir.

*Çağdaş Amerikan Edebiyatında Kendiliğin Anlatıları* adlı kitap giriş ve sonuç bölümleri dışında üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yazar otobiyografiyi özellikle batı kültürü ve Amerikan edebiyatı bağlamında tarihsel bir artalana oturtmaktadır. Bu tartışma dâhilinde geleneksel otobiyografinin olmazsa olmazı sayılan kendilik anlayışının, Antik Yunan, Yahudi-Hristiyanlığın itiraf

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü, Emekli Öğretim Üyesi (İzmir, Türkiye), ayselahir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4356-2391 [Tanıtma, Kayıt tarihi: 20.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253135]

geleneğı, Rönesans, Reformasyon, Romantizm ve bireycilik bağlamında Batı kültüründe ortaya çıkışı incelenir. Aynı bölümde yirminci yüzyılın otobiyografıyı edebi bir tür olarak sorgulaması anlatılır. Bölümün sonunda da Amerikan kültür tarihinde otobiyografinin yeri ve geçirdiğı dönüşüm tartışılır.

İkinci ana bölüm kitabın kuramsal altyapısını içermektedir. Dr. Denizarıslanı 1960 sonrası dili, kültürü, sanatı ve yaşamın pek çok yönünü kökten değıştiren Yapısalcılık sonrası kuramsal savrulmaları dönemin ünlü düşünürleri ve alt başlıklarıyla tartışır. Belli başlıları Roland Barthes, Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan, Hélene Cioux, Luce Irigaray ve Julia Kristeva olan bu kuramcılar başta dil olmak üzere her türlü iletişim aracının kavramların bombalandığını, değışmez ve kesin olarak bir ifade öne sürmenin imkansız olduğunu savunmuşlardır. Yapı sökümlü temel olan bu şüphecilik ve güvensizlik “öznellik” ve “kendilik” kavramlarını değışime uğratmıştır. Dr. Denizarıslanı bu bölümde postmodernizm, kadın otobiyografisi ve çokkültürcülük alt başlıklarıyla bir sonraki çözümleme bölümü için gerekli olan kuramsal altyapıyı kurmaktadır.

Son ana bölüm Amerikan kültür tarihindeki öznenin hegemonya ve iktidar ilişkileri açısından dönüşümünü örneklemek için yukarıda sözü edilen yedi anlatıyı örneklemekte ve çözümlemektedir. Her biri çarpıcı kültürel örnekler sunan bu yedi anlatının kitabın kapsamına yaptığı katkıyı örneklemek yararlı olacaktır. Kültür ve kendilik ilişkisine örnek olarak Theresa Hak Kyung Cha'nın, *Dictée* (1982) adlı özyaşam anlatısında, kendiliğini ve Koreli Amerikalı kimliğini, geçmişinden getirdiğı dil yapılarıyla kurguladığını görmekteyiz. Theresa Hak Kyung Cha içinde büyüdüğü bölünmüşlük evrenini yansıtmak için anlatısını Korece, İngilizce ve Fransızca dillerini kullanarak yapmaktadır. Üstelik alışılmış bir düzyazı metin yerine karşımızda şiir, fotoğraf, düzyazı ve mektup öğeleri kullanan bir metin bulunmaktadır. Bu tür hem dil, hem içerik olarak paramparça, çok kimlikli, çok kültürlü bir metni geleneksel bir otobiyografi örneğiyle karşılaştırsak Dr. Yonca Denizarıslanı'nın bu çalışmasının niçin önemli olduğunu da kavramış oluruz. Theresa Hak Kyung Cha'nın anlatısının ismi olan “Dictée” sözcüğünün çağrışımlarını Dr. Denizarıslanı çarpıcı bir şekilde anlatmaktadır:

“Dictée” kelimesi Fransızca'da “zorlama, söyleyip yazdırma, yazdırı, yazdırılan parça, yazım” (Saraç 436) anlamlarıyla ifade edilmektedir. Bu anlam dizgesinde ilk sırada olan “zorlama” ifadesi, Cha'nın ilk sayfalarında, Fransızca ve İngilizce telaffuzda zorlanan, kendisi, annesi ya da birçok Koreliyi temsil eden belirsiz bir karakterin yutkunma, dil ve damak egzersizi ile hissettirilmektedir. Bu telaffuz çalışması söz konusu karakteri dilinden ve kendiliğinden uzaklaştırmaktadır. Farklı dil ve damak hareketleriyle çıkarmaya çalıştığı yeni sesler ve heceler, onu yeni bilişim boyutuna taşıırken kendi dili, kültürü ve daha önemlisi kendi bedeninin içini boşaltmakta, bölüp parçalamaktadır. (Denizarıslanı, 2022: 106)

Görüldüğü gibi merkezde olan ile çeperde tutunmaya çalışan kimlikler birbirine hiç benzemeyen anlatılar üretmektedir. Tam da bu nedenle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra oturaklı devlet adamlarının otobiyografileri bambaşka, anti-kahraman kimlikler sunan, bölünmüş, yabancılaşmış, savrulan öznelere anlatılarıyla kıyaslanmaya başlar. Benzer bir şekilde Eva Hoffman Yahudi Polonyalı Amerikalı bir kimliği, Richard Rodriguez Meksikalı Amerikalı bir kimliği, Andrei Codrescu Romanya göçmeni bir Amerikalı olarak yaşadıklarını, Linda Hogan yerli Amerikalı geçmişini, Audre Lorde Afrikalı Amerikalı kimliğini aktarmaktadır. Bu birbirinden farklı kimliklerin paylaştıkları hiçlik, bölünmüşlük, dışlanmışlık, bozuk bir zaman ve mekan algısı gibi sorunlar onların seçimlerini ve duruşlarını yapılandırmaktadır.

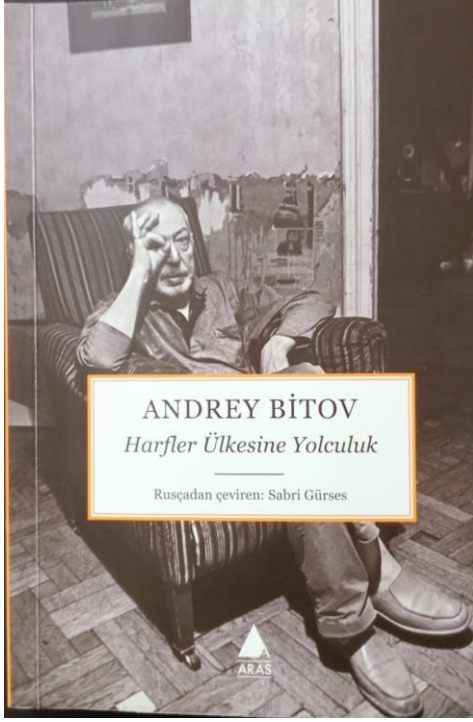
Sonuç bölümünde Dr. Denizarıslanı kitabın alt başlıklarını özetlemekte ve tartıştığı yedi yazarın geleneksel otobiyografi kalıplarına nasıl farklı bakışlar sunduğunu anlatmaktadır. Yedi yazarın her biri benzersiz ama yine de yaşadıkları Amerikan kültürünün içinden farklı seslerle kendilerini ve metinlerini

var etme çabasıyla öne çıkmaktadır. Her birinin farklı özne konumları, yaşadıkları dil ve kültür çatışmaları neredeyse kurgu edebiyatından daha zengin örneklerle okura sunulmuştur. Her biri çağımız Amerika'sında yaşar ve fakat her biri çok farklı deneyimlerle yapılanırlar.

Dr. Yonca Denizarslanı Postmodernizm, kadın otobiyografisi kuramları ve çokkültürcülük kavramlarını merkeze alarak yazdığı bu kitabı 2010 yılında Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde doktora tezi olarak sunmuş, sonradan araştırma çerçevesini geliştirerek kitap haline getirmiştir. Kitapta tartışılan çağdaş özyaşam anlatıları örnekleri Amerikan kültürünün çoğul yapısına da bir cevap olarak, oldukça zengin ve benzersiz yaratma süreçlerini ortaya koymaktadır. Yalnızca Amerikan kültürü değil, Postmodernizm rüzgarlarıyla savrulan diğer çağdaş toplumlar için de ilgiyle takip edilen izlekler sunmaktadır. Kitap çağdaş özyaşam yazın kültürüne ışık tutması bakımından, bu alandaki diğer çalışmalar için geniş kapsamlı ve değerli bir kaynakça ve bakış açısı sunmaktadır. Batı dilleri ve edebiyatları bölümlerinde yapılan araştırmaların ve ortaya çıkan eserlerin Türkçe olarak yayınlanması onları ülkemiz araştırmacılarının da kullanımına sunması açısından çok önemlidir. Sanat ve edebiyat evrenseldir. Yeter ki dil engeli olmadan birbirimizin ne dediğini anlayabilelim.

### Kaynakça

Denizarslanı, Y. (2022) *Çağdaş Amerikan Edebiyatında Kendiliğın Anlatıları*. No. 218. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

**T2. Bitov, A. (2020). *Harfler Ülkesine Yolculuk*. Çev. S. Gürses. İstanbul: Aras****Cemile TUĞ<sup>1</sup>**

Rus edebiyatında postmodern akımın kurucularından biri olarak bilinen yazar Andrey Bitov'un, 30 yaşında 1967 yılında Sovyet Ermenistan Cumhuriyeti'ne yaptığı 10 günlük seyahate ait Ermenistan izlenimlerini kaleme aldığı kitabı, orijinal adı, *Uroki Armanii: Puteşestvie v nebolşuyu stranu-Ermanistan Dersleri: Pek Küçük olmayan Bir Ülkeye Yolculuk* romanı, *Harfler Ülkesine Yolculuk* adı altında Sabri Gürses çevirisi ile Türk okuyucularla buluşma imkânı buldu. ARAS yayıncılık tarafından yayımlanan kitap 236 sayfadan oluşmakta. Kitabın girişinde yazarın kısa biyografisi, Solomon Volkov'un "Bitov Alfabeti" adlı yazısı ve çevirmen tarafından kaleme alınmış önsöz yer alıyor. Girişte sunulan bu bilgiler Andrey Bitov'u tanımayan okurlara yazar ve yazarın sanat hayatı hakkında bilgi verir özelliğe sahip. Gezi yazısı niteliği taşıyan kitap sekiz ana başlık ve ana başlıklarla ilişkili otuz beş alt başlıktan oluşmakta. Kitap "Sonsöz Yerine: Tembellik Kalitenin Anasıdır" bölümüyle son buluyor. Bu bölümde Elena- Şuyeva Petrosyan'ın Andrey Bitov'la, yazarın 80. yaşı vesilesiyle yaptığı ziyarette, yazarın hayatı ve yapıtları üzerine sohbeti yer alıyor.

Yazar bir iş gezisi için geldiği Ermenistan'da çok yakın dostu yazar Hrant Matevosyan sayesinde Ermenistan'la tanışıyor. Gezi boyunca Matevosyan'ın misafiri olan Bitov başka ülkenin doğasını, tarihini; farklı bir halkın kültürünü, geleneğini gözlemliyor. Daha ilk sayfalardan itibaren yazarın Ermenistan halkına ve Ermeni diline olan hayranlığını hissedebiliyorsunuz:

"Ermenistan'da genel olarak şaşırtıcı bir sertlik ve yumuşaklık, kabalık ve narinlik, erkeksilik ve kadınsılık kaynaşması söz konusu- hem peyzajında hem havasında, hem binalarında hem insanların, hem alfabetinde hem dilinde bu böyle."

Ermeni diliyle ilgili ilk gözlemlerini ve hayranlığını ise şu cümlelerle dile getiriyor:

"Anlaşılmazlığıyla böyle güzel ve önemli olan harflerle ne yazılmış olabilirdi? Atasözü mü? Kehanet mi? Ölümsüz bir şiirin bir dizesi mi?"

"Bu alfabe etkileyici bir vatan duygusu olan dâhi biri tarafından -ilk ve son olarak -yaratılmış - mükemmel. O adam yaradılış günündeki Tanrı'ya benziyordu. Alfabeti yarattı ve ilk cümleyi çizdi..."

"Bu alfabede eskilik, tarih, sağlamlık ve millet ruhu var."

Yazarın üslubu yalın, dili akıcı ve doğal. Yansıtmak istediği duygu ve düşünceyi okurun zihninde canlandırabiliyor. Okurda bir merak duygusu uyandırıyor. Çarents Kemer'i'ne giden yollardan siz de yazarla birlikte yürüyorsunuz o an. Yazarla birlikte seyrediyorsunuz büyüleyici manzarayı ve Çarents Kemer'i altından Ararat'ı gerçekten görebilmeyi arzu ediyorsunuz.

<sup>1</sup> Uzman, MEB (Antalya, Türkiye), cemiletug@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5231-7905 [Tanıtma, Kayıt tarihi: 20.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253138]



“Tanrım, ne biçim bir arazi uzanıyordu önümde! Kıpkırmızıydı...”

“Ayağımın altında aşağı doğru uzanan sağlam toprağın tozlu yeşil dalgaları başımı döndürüyordu. Bu korkunun, yükseklik korkusunun baş döndürmesi değil, uçuşun baş dönmesiydi...”

Sevan Gölü’ne doğru yola çıkmış giderken yazarın iç sesini siz de işitiyorsunuz. Ve yazarın hislerinde gölün yarattığı izlenimi anlamlandırmaya çalışıyorsunuz.

“Ah bu ünlü yerler! Korkuyorum onlardan. Ne kadar kuşkucu davranmaya hazırlansam da kendimi, yolda sürekli bir heyecan beklentisi, bir keşif ve mutluluk beklentisi canlanıyor ve renkleniyor...”

“Sevan bana yaklaştı ve ne şaşkınlık ne heyecan yaşadım ben de. Göl. Güzel bir göl. Hatta çok güzel. Ama ben daha çok keder ve kaygıyı hissettim –ele geçmez ve tehlikeli bir kargaşa kabardı içimde.”

Yazarın Keğart merakına ortak oluyorsunuz. Ve onunla birlikte tırmanıyorsunuz eski tapınak mağaralarına.

“ Keğart buydu... Ortada durup başımı kaldırdım. Ortada, yükseklerde küçük mavi bir daire vardı – oradan buraya ışık geliyordu. Gök vardı orada. “O orada başladı... Bu yarıktan. O bütün bu tapınağı oydu...” dedi çocuksu bir fısıltıyla arkadaşım. Ve ne kadar aşağıda duruyor olsam da, zihnimde baştan sona görüyorum bu tapınağı, dediklerine göre O’nu da orada, kayada, yukarıda, daha ayaklarının dibinde tapınak yokken gördüğü gibi görüyorum...”

Kitapta yer yer Ermenistan ve Rusya kıyaslamalarına şahit oluyoruz. Bu kıyaslamalar kimi zaman doğa, kimi zaman aile hayatına yönelik olabiliyor.

“Belki de kuzeyin renklerine olan alışkanlığım ve yatkınlığım bana güneyin güzelliğinin keskin sahiciliğini değerlendirme fırsatı vermiyor. Her koşulda Ermenistan’da hiç kendiminkine has bir renk hissine kapılmadım. Ama elbette, bizim sahte Karadeniz subtropiklerinin renklerine kıyasla daha sahici olduklarının hakkını teslim ediyorum.”

“Arkadaşımla pazarda gezdik, güneyin bolluğu kim bilir kaçınıcı kez benim kuzeyli kalbimi sersemletti.”

“Çocuklara duyulan sevgi, Ermenistan’ın her yerinde olduğu gibi, ölçülü. Güçlü ama abartılı değil, zarif ve sade. Çocuk eğitimi, kendi yurdunda gözlemeye alışık olduğundan tek bir farkla ayrılıyor gibi geldi bana. Görünüşte ilkesel bir fark bu: Bizim çocuklar üzerinde etkimiz ve iktidarımız yaşla birlikte azalıyor, onlardaysa artıyor.”

Ermenistan notları arasında tarihiyle ilgili bilgilere de yer veriliyor. Tarihi Leo’ya ait üç ciltlik bir Ermenistan tarihi kitabından bahsediyor.

“Ve hangi eve gitsem kapağında üç kırmızı kendinden emin harflerle LEO yazan kalın mavi bir kitap görüyorum. Hiç kitap olmayan evlerde bile gördüm onu –üç mavi LEO cildinden biri illa ki vardı.”

Kitapta “Tarih Dersi” bölümünde “Madenataran”<sup>2</sup> notları içinde eski elyazmalarının korunduğu tarihi bir binadan bahsediyor.

“Eğer çağdaş Ermeni mimarisinde dikkat çekici birçok şey var denirse, Madenataran “dikkat çekicilerin” en dikkat çekici örneğidir.”

“Öncelikle binanın çok saygıdeğer bir işlevi var. Eski elyazmalarının deposu burası. Ermeniler o büyüleyici yazılarını çok eskiden beri kullandığı için, bu elyazmaları, bütün milli felakete rağmen, çok büyük ölçüde korunmuş ve bunların hepsi de eşsiz ve paha biçilmez şeyler.”

<sup>2</sup> Madenataran Ermenice “kütüphane” anlamına gelir. Erivan’da bulunan ve Ermeni alfabesini yaratan Aziz Mesrop Maşots’un ismini taşıyan bu bina günümüzde Maşots Matenadaran Enstitüsü olarak bilinmektedir. Antik Ermeni el yazması mirasını içeren bir arşivdir.

“Madenataran bu amaçla inşa edilmiş. İşlevini pratik ve teknik açıdan kesinlikle yerine getirirken aynı zamanda asırlık ve yüce kültürün bir anıtı olarak dikilmiş.”

Tarih dersleri bölümünde en dikkat çekici notlar “Kitap” başlığı altında yer alıyor. Ermeni arkadaşıyla sohbet ederken yazar Andrey Bitov nasıl Ermenisever olduğunu şu cümlelerle açıklıyor:

“Nerede ve nasıl olduğunu fark etmeden Ermenisever olmak mümkündür. Mesela, bir akademik kitabı herhangi bir yerinden açıp da onun herhangi bir sayfasını okurken...”

Bahsettiği kitaptan rastgele sayfalar çevirerek okumaya devam ediyor yazar. Her açtığı sayfada soykırım iddialarına yönelik ifadeler yer alıyor.

“Kitabın sonlarına geçtim ve yine “rastgele” açtım.

1917 başında yayınlanan bu kitabın Askeri Basın Hizmeti’ne bağlı Sansür Dairesi tarafından sansür için takip edilen kurallar şu sözlerle belirtilmiş:

“Ermenilere karşı yapılan canavarlıklar için şöyle söylenebilir: İç idareyi ilgilendiren bu sorunlar, Türkiye’yle olan dostça ilişkilerimizi tehlikeye sokacaktır ve bu zorlu dönemde bizim onları incelemekten dahi uzak durmamız gerekir. Bu yüzden sessizliğimizi korumak sorumluluğumuzdur...”

Ermenistan’ın fahri vatandaşı olan ve Erivan Devlet Üniversitesi’nden fahri doktorluk unvanı alan Bitov, “Ermenistan dersleri” adlı kitabı ile “Yasnaya Polyana” edebiyat ödülünü aldı. Yazar bu kitabıyla Ermeni soykırımından açıkça bahseden ve Türklerin Ermenilere yaptığı iddia edilen soykırımı kınayan ilk Sovyet yazarı oldu.

Yukarıda yazdıklarımızı özetleyecek olursak, Andrey BİTOV okuduklarından mı etkilendi yoksa kitabın ilk sayfalarında belirttiği gibi, burayı sevmek için mi gelmişti ve sevmiştii bilinmez. Yazarın Ermenistan’a, Ermenistan halkına, kültürüne, diline, doğasına ve mimarisine karşı yoğun ilgi ve duyduğu hayranlık, kitabın başından sonuna kadar, okuyucu tarafından hissedilir nitelikte. Bir Rus gözüyle Ermenistan’ın insan üzerinde bıraktığı izlenimi merak edenler için “ Harfler Ülkesine Yolculuk” tavsiye edilebilir özelliklere sahip.

---